

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

ELEMENTS ESSENTIELS D'UNE
EDUCATION ADAPTEE A DES PERSONNES
ADULTES HANDICAPEES INTELLECTUELLES

PAR JOANE VEILLETTE

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE EN VUE DE
L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION

ROUYN-NORANDA
JUN 1988





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

Le travail auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles ne peut nous laisser indifférent. Nous sommes appelés quotidiennement à faire respecter les droits de ces personnes et à poser concrètement des gestes favorisant leur acceptation dans la société. Ce type de travail nous rapproche des valeurs humaines fondamentales trop souvent oubliées aujourd'hui.

Cette expérience d'enseignement et de recherche sur un sujet qui, provoque encore bien des remous, m'a permis de concevoir une approche où les valeurs de respect et d'amour pour la personne handicapée intellectuelle sont au premier plan.

J'aimerais remercier particulièrement les étudiants adultes handicapés intellectuels avec qui je travaille depuis cinq ans. Ils sont le point de départ et la cause de cette recherche. Cette recherche n'aurait pas pris cette forme sans l'équipe de travail actuelle de Clair Foyer. Je remercie toutes ces personnes d'avoir partagé avec moi des croyances et surtout d'avoir été capables de les vivre et de les appliquer dans leur quotidien.

Je veux remercier particulièrement mon tuteur, M. Guy Perreault, pour l'intérêt qu'il a porté à cette recherche et également pour sa grande disponibilité. Enfin, je tiens à remercier mon compagnon, M. Maurice Carré, pour sa compréhension et sa tolérance tout au long de ces années d'études.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	i
TABLE DES MATIERES	ii
INTRODUCTION	1

CHAPITRE I: Le contexte de la recherche

1.1	Ma présente situation professionnelle et l'objet de ma recherche	3
1.2	Historique de mon cheminement professionnel.	5
1.3	Mes questionnements et choix du problème à étudier	10
1.4	Les limites de la recherche.	12
1.5	La méthodologie.	12

CHAPITRE II: Les différentes philosophies d'intervention présentées par la littérature

2.1	Caractéristiques des personnes perçues comme handicapées intellectuelles.	20
2.2	Description d'expérience de formation auprès de personnes handicapées intellectuelles.	24
2.2.1	Une pédagogie de la vie par la vie - Frantisek Bakulě	25
2.2.2	Un lieu pour vivre: Bonneuil - Maud Mannoni	31
2.2.3	Eduquer avec amour - Ginette Lépine	40
2.2.4	Le droit d'être - Jean Lafontaine.	45
2.2.5	Des gens comme tout le monde - Louise Doré.	50
2.2.6	Particularités, divergences et convergences des expériences citées.	55

2.3	Perspectives historiques de la personne handicapée intellectuelle.	63
2.3.1	Première période (1800 - 1870)	65
2.3.2	Deuxième période (1870 - 1940)	68
2.3.3	Troisième période (1960 à date).	72
2.3.4	Dans les commissions scolaires du Québec . . .	75

CHAPITRE III: **Pratique et théorie**

3.1	Description de mon expérience pratique de formation auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles.	92
3.1.1	Les débuts de l'expérience	92
3.1.2	Première session (octobre à décembre 1983) . .	98
3.1.3	Deuxième session (janvier à mai 1984).	108
3.1.4	Troisième et quatrième sessions (octobre à décembre 1984 - janvier à avril 1985). . . .	116
3.1.5	Les acquis amenés par un changement de travail	121

CHAPITRE IV: **Une approche théorique de formation auprès de la personne adulte handicapée intellectuelle**

4.1	Finalité, but, objectif.	128
4.2	Eléments essentiels d'une éducation adaptée auprès de la personne adulte handicapée intellectuelle. . . .	130

CONCLUSION	138
----------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE.	141
------------------------	-----

ANNEXE	i
------------------	---

INTRODUCTION

La présente recherche décrit une approche éducative, adaptée à des personnes adultes handicapées intellectuelles.

Cette recherche comprend quatre parties. La première partie décrit le contexte de la recherche. Les nombreux questionnements soulevés au cours de ma pratique professionnelle y sont présentés et m'amènent par la suite à décrire ma problématique de travail. Le type de recherche et les limites de celle-ci sont exposés à la fin de cette partie.

La deuxième partie fait état de la littérature et présente des expériences de travail de certains auteurs avec cette clientèle. Des caractéristiques propres à ces personnes et une perspective historique y sont apportées. Ces données théoriques apportent des éléments de réponse à la question de recherche.

La troisième partie présente l'expérience de formation vécue auprès de ces personnes pendant deux ans. Il y est présenté, par la suite, l'évolution de la problématique de départ due à un changement professionnel en cours de route.

La quatrième partie présente une approche éducative qui découle des expériences de travail et des recherches menées auprès de la personne adulte handicapée intellectuelle.

CHAPITRE I

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 Ma présente situation professionnelle et l'objet de la recherche

Ma présente situation professionnelle diffère de celle exercée au début de cette recherche.

Lorsque j'ai entrepris cette recherche, je travaillais comme formatrice à l'éducation des adultes auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles. De ces années d'enseignement, des questions concernant ma situation professionnelle ont vu jour; j'étais intéressée à y apporter des éléments de réponse.

J'exerce présentement le rôle de spécialiste en activités cliniques dans un service externe de réadaptation pour Clair Foyer inc. Le point commun de ce nouveau milieu de travail avec le précédent est la clientèle adulte handicapée intellectuelle.

Clair Foyer inc., est un organisme de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, qui a pour mandat de procurer aux personnes handicapées mentales (0-65 ans), différents services susceptibles de leur apporter un support dans leur adaptation à une vie la plus normale possible.

La vocation de Clair Foyer inc. se définit ainsi: "offrir aux personnes handicapées mentales des services de réadaptation, ceci en

collaboration avec les différents intervenants du milieu, dans le but de restaurer le fonctionnement social de la clientèle desservie"1.

Mon rôle, en tant que spécialiste en activités cliniques en services externes, se situe au niveau de la qualité du suivi des plans d'intervention pour les personnes déficientes mentales. "Le spécialiste en activités cliniques assiste son supérieur dans l'élaboration et la conception des programmes d'activités cliniques. Il agit également à titre conseil auprès de son supérieur dans l'implantation et l'évaluation de ces programmes et collabore à leur application"2.

Mon travail actuel est en quelque sorte l'aboutissement de plusieurs expériences vécues, spécialement avec la clientèle adulte handicapée intellectuelle.

Mon baccalauréat en psycho-éducation (1980-1983) est le point de départ de mon implication avec la clientèle handicapée. Certaines expériences de travail avec des personnes handicapées intellectuelles ont confirmé chez moi un goût certain à travailler auprès de cette clientèle.

Ces expériences, (stages pratiques, expériences estivales, projets pilotes) (voir tableaux pages 16 et 17) m'ont toujours amenée à réfléchir sur mes perceptions, mes préjugés et mes attitudes face à la personne handicapée. Je m'interroge également sur la place que leur

réserve la société et sur les pratiques rééducatives existantes pour cette clientèle.

Afin de répondre le mieux possible à de nombreux questionnements reliés à ma pratique professionnelle en enseignement, je m'inscris au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (U.Q.A.T.)

La présente recherche me permet d'envisager des pistes de solutions et de réflexions pour améliorer les modèles d'intervention utilisés avec la clientèle adulte handicapée intellectuelle.

1.2 Historique de mon cheminement professionnel

Dans le but d'éclairer le lecteur sur mon cheminement professionnel et académique, je propose un tableau synthèse (tableau 1, p. 16 et 17) qui décrit sommairement et chronologiquement le déroulement de ce cheminement.

Voici donc une description de ce vécu dans lequel apparaît l'ensemble des préoccupations professionnelles qui m'ont conduite dans un processus de démarches de recherche.

Une vie de groupe intense dans un camp de vacances pour personnes handicapées intellectuelles est ma première expérience de travail

significative dans le domaine. D'abord vivre intensément 24 heures consécutives avec des groupes d'enfants, d'adolescents et d'adultes handicapés intellectuels m'indique que j'ai de l'intérêt et un "préjugé favorable" à l'égard de ces personnes. C'est ma première mise en situation avec des personnes handicapées intellectuelles. Ma préoccupation première est de les amener à profiter de leurs vacances d'été.

J'entends parler pour la première fois de la philosophie de la normalisation dans ce camp d'été. Selon certains auteurs, la normalisation signifie de

"mettre à la disposition de la personne handicapée intellectuelle des conditions et des modèles de vie quotidiens qui soient aussi près que possible des normes et des modèles de la majorité de la société"³.

"Il y a lieu de présenter ces personnes à la société de façon à faire ressortir ce qu'ils ont en commun avec les gens plutôt que ce qui les distingue d'eux. Il faudrait aussi les amener à vivre des expériences susceptibles de susciter ou de maintenir un comportement normal ou accepté. (Wolfensberger 1970)⁴".

"Selon les principes de la normalisation, l'intégration est l'objectif ultime qui ne peut être atteint que lorsque les personnes handicapées sont disséminées dans toute la population plutôt que regroupées"⁵.

J'éprouve beaucoup de malaises face à la discipline de groupe imposée aux personnes handicapées intellectuelles. Il m'est difficile de mettre en place des conditions de vie quotidiennes aussi près que

possible de la normale qui tiennent compte des traits de caractère de chacun.

Cette courte expérience estivale confirme mon désir de poursuivre un cheminement de carrière s'orientant dans le domaine de l'intégration sociale de la personne handicapée intellectuelle.

A l'intérieur du baccalauréat en psycho-éducation, des stages sont au programme. J'effectue à l'hiver 1982 un stage pratique qui se déroule à Clair Foyer dans un C.R.A. (Centre de réadaptation adulte). Le C.R.A. est un service dispensé par les services externes de Clair Foyer inc. Ce centre de travail comprend trois ateliers: la menuiserie, le décapage et l'artisanat. L'objectif poursuivi par le C.R.A., est de leur apprendre différentes techniques de travail, pour qu'éventuellement ces adultes puissent réinvestir ces habiletés acquises, dans un milieu de travail, sous forme d'intégration en stage ou de travail rémunéré. Je constate que les efforts sont axés en grande partie sur l'apprentissage de techniques de travail. Une conception du développement et de la réadaptation devrait, à mon avis, être plus globale, c'est-à-dire tenir compte du développement personnel, social, cognitif et professionnel.

Ce stage me donne l'occasion d'approfondir mon savoir concernant la philosophie de la normalisation et de la valorisation sociale qui, en fait, guide l'intervention à Clair Foyer.

Par la suite, une expérience estivale en rééducation m'amène à travailler auprès d'adultes handicapés physiques de la Maison Rouyn-Noranda. L'objectif est de divertir ces personnes. Par l'entremise de ce travail, j'observe des comportements de dépendance, de dévalorisation personnelle et d'insécurité. Ces observations m'amènent à vouloir saisir la problématique de dépendance psychologique retrouvée chez ces personnes.

Une réflexion de cette problématique débute à l'intérieur du stage III, vécu à la Maison Rouyn-Noranda avec cette même clientèle.

Des recherches littéraires me permettent d'élaborer un programme d'activités pour ainsi répondre à la problématique de dépendance psychologique identifiée chez la clientèle en question.

A la même période, des intervenants de Clair Foyer travaillent à l'élaboration d'un programme éducatif visant l'autonomie fonctionnelle des personnes adultes handicapées intellectuelles en vue d'une meilleure intégration sociale. Je collabore comme personne ressource et nous élaborons ensemble un document précisant un modèle éducatif. Ce modèle propose une philosophie et une approche à privilégier avec la personne adulte handicapée intellectuelle. (Dossier "Déficiência Mentale", présenté en septembre à la Commission scolaire).

A l'automne 1983, j'expérimente ce modèle éducatif de conscientisation sociale à la commission scolaire de l'endroit, avec un groupe de (6) personnes handicapées intellectuelles, âgées entre 22 et 45 ans.

Les objectifs des sessions de formation sont largement inspirés de l'expérience de L. Doré (1982) et tiennent compte du plan personnel, de la socialisation ainsi que de l'intégration.

Ce programme, tel que proposé par cette auteure, est

"un outil de conscientisation sociale, c'est-à-dire favoriser la réflexion et la prise de conscience de ce qu'on est, de ce qu'on vit collectivement, pour arriver à la saisie la plus réaliste possible de notre réalité tant individuelle que collective (nos problèmes, nos besoins, nos droits, nos intérêts), pour pouvoir, enfin, agir sur nos conditions de vie, les améliorer"⁶.

J'enseigne pendant quatre trimestres à ces personnes. Ces périodes d'enseignement me permettent d'observer différentes problématiques reliées au programme éducatif en question.

Je constate également que ma connaissance de la personne handicapée intellectuelle est limitée. Je cherche à connaître les caractéristiques affectives, relationnelles, physiques et cognitives de ces personnes ainsi que les conséquences de ces caractéristiques face à leur style d'apprentissage.

D'autre part, je réalise que les contenus d'apprentissage offerts sont plus ou moins en rapport avec le vécu des personnes et cette problématique affecte ma façon d'enseigner.

Des comportements de dépendance, d'infantilisme et de dévalorisation personnelle sont observés et sont, à mon avis, des obstacles importants dans le développement de ces personnes en conquête d'autonomie. Mes observations indiquent que nos attitudes, en tant qu'intervenants, sont déterminantes pour amener ces personnes à devenir responsables, autonomes. Mon action éducative tente d'éliminer la dépendance psychologique de la personne handicapée intellectuelle face à son environnement. L'intervention veut amener les personnes à rehausser leur image personnelle, à développer un jugement moral face à leur agir, à prendre conscience de leurs limites et de leurs possibilités, à se respecter et à respecter les autres, à communiquer, à s'affirmer, à devenir affectivement autonome.

1.3 Mes questionnements et choix du problème à étudier

Des questionnements sont d'abord liés à la connaissance de l'adulte handicapé.

- Comment parvenir, d'une façon générale, à connaître l'adulte sur le plan de ses caractéristiques affectives, relationnelles, physiques, cognitives? Et quelles en sont les conséquences sur le plan des apprentissages?

Les autres questions sont liées à l'approche et à l'intervention éducative en général.

- Comment amener ces personnes à développer leur autonomie affective?
- Quelles sont les compétences à développer en terme de savoir, de savoir-être, de savoir-faire? Quelles sont les compétences utiles à leur intégration personnelle et sociale?
- Sur quels principes éducatifs devrait reposer mon action éducative?

Il y a donc lieu de préciser un type de modèle éducatif qui viserait le développement optimal de ces personnes.

Les aspects à étudier dans cette recherche peuvent donc être circonscrits dans la question suivante:

- **"Comment permettre à des personnes adultes handicapées intellectuelles d'acquérir des compétences, des habiletés personnelles et sociales les amenant à améliorer leur sens des responsabilités, à devenir autonomes, à s'adapter et à s'intégrer à la vie économique, sociale et culturelle de la collectivité?"**

1.4 Les limites de la recherche

Etant donné qu'un changement de travail est survenu au cours de ma scolarité de maîtrise, l'expérimentation qui devait avoir lieu n'a pu se faire. La problématique de départ est demeurée la même mais le contexte de travail était différent, je me limite à exposer une approche vécue dans le quotidien mais non expérimentée avec un suivi particulier.

Selon la démarche proposée dans le processus de résolution de problème, cinq étapes sont identifiées. Les trois premières de ces étapes sont réalisées dans cette recherche soit la problématique, l'alternative de solution et l'alternative retenue. L'expérience et les résultats de l'expérience n'apparaissent pas dans cette recherche. De ce fait, cette recherche est plutôt considérée comme théorique.

1.5 La méthodologie

Cette recherche, de type qualitatif, consiste en une exploration de la littérature dont les buts sont de décrire selon divers auteurs, différentes expériences de formation vécues auprès de la clientèle adulte handicapée intellectuelle et de dégager, par la suite, ma perception des éléments essentiels d'une éducation adaptée à cette clientèle, en tenant compte de mes expériences de travail avec les adultes handicapés intellectuels.

Selon GRIR (Groupe de recherche et d'interventions régionales) (1985), la recherche qualitative désigne plusieurs approches qui se caractérisent par ses données tirées de l'expérience, du point de vue des personnes et aussi par sa méthode d'analyse plus inductive.

Poisson (1983) mentionne qu'en recherche qualitative, le chercheur s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé.

Ce type de recherche a été favorisé car le but de celle-ci est d'acquérir des connaissances dans le présent domaine à l'étude. Selon Poisson, l'approche qualitative en recherche convient mieux que d'autres approches au développement des connaissances.

"La recherche qualitative improvise en assouplissant le pattern habituel du processus de recherche: les étapes sont moins standardisées, les chevauchements sont non seulement possibles mais aussi souhaitées... la recherche qualitative traditionnellement met l'accent sur les concepts qui émergeront des données au fur et à mesure, sur les idées qui germeront à mesure que le matériel s'accumulera"⁷.

Ainsi, pour la première étape (problématique), je développe une connaissance du système dont je fais partie, en observant les étudiants handicapés intellectuels, en leur parlant, en participant moi-même et ce, dans l'optique d'en arriver à préciser les éléments qui pourraient m'amener à concevoir une approche plus adaptée. La technique de l'observation participante, utilisée pour cerner la problématique de

travail, me permet de comprendre de l'intérieur en acceptant de partager et de participer plus ou moins intensément à leurs activités quotidiennes.

La deuxième étape (alternative de solution) consiste en une exploration de la littérature afin de connaître les expériences et réflexions de certains auteurs quant au type de formation réalisée au Québec et dans certains pays d'Europe. L'intention au départ est de rechercher surtout de l'information sur les personnes adultes handicapées intellectuelles. La littérature s'étant malheureusement avérée relativement pauvre, il a fallu être moins sélectif et aller puiser également dans les expériences portant sur les adolescents et les enfants.

Pour faire cette recherche documentaire, des organismes sont visités et/ou contactés: l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), l'Institut québécois pour la déficience mentale (IQDM) et des commissions scolaires (CS). Des répertoires bibliographiques ainsi que des revues spécialisées sont dépouillés.

La participation à des colloques⁸ me permet de recueillir des informations d'organismes nationaux et internationaux concernant le présent sujet à l'étude.

Une formation sur la "communication efficace" me permet de comprendre, d'utiliser et d'adapter les techniques de communication de Gordon (1976) avec la clientèle handicapée intellectuelle.

En tenant compte du système (étudiants, cadre social ambiant...), la troisième étape (alternative retenue) répond aux interrogations soulevées lors de la première étape, soit la problématique. A partir de mes observations et des témoignages recueillis, je tente de bien rendre compte de la réalité telle que vécue par les personnes concernées. Cette partie décrit les éléments qui semblent les mieux adaptés à la clientèle que je connais.

Cette dernière démarche est exclusivement le fruit d'une réflexion dont les éléments de pratique professionnelle sont combinés à des écrits théoriques.

Ainsi, cette recherche de type qualitatif est davantage théorique et amène des pistes de solutions et/ou de réflexions par rapport à un modèle éducatif pour les personnes adultes handicapées intellectuelles.

TABLEAU I: DESCRIPTION D'EXPERIENCES

Clair Foyer inc.	Baccalauréat et expériences de travail au cours du Bacc.	Maison Rouyn-Noranda
<u>Dates</u> Septembre 1980 à avril 1983	Formation universitaire BACC en psycho-éducation	
Juin 1981 à août 1981	Educatrice dans un camp de vacances avec des personnes handicapées intellectuelles (emploi estival)	
Janvier 1982 à mars 1982	Stage II: "Observation et intervention dans le milieu", durée de 10 semaines, 22 heures/semaine avec une clientèle adulte handicapée intellectuelle dans un service externe de Clair Foyer. Présentation du rapport de stage II (Edu-4204)	
Juin 1982 à septembre 1982	Educatrice-maison avec des enfants autistiques et des adultes handicapés physiques (emploi estival)	
Septembre 1982 à décembre 1982	Stage III: Réalisation dans le milieu". Durée de 14 semaines, 22 heures/semaine avec une clientèle adulte handicapée physique dans un service externe de la Maison Rouyn-Noranda.	
Décembre 1982	Présentation du rapport de stage III (EDU-4304)	
Janvier 1983 à juin 1984	Psycho-éducatrice avec une clientèle adulte handicapée physique (emploi à demi-temps)	

TABLEAU I (suite)

Commission scolaire (octobre 1983 à avril 1985)

Octobre à décembre 1983: Formatrice en alphabétisation, ayant sous ma responsabilité un groupe de 6 étudiants handicapés intellectuels à raison de 6 heures/semaine.

Janvier 1984: Inscription à la maîtrise en éducation à l'UQAT.

Janvier 1984 à mai 1984: Formatrice en alphabétisation ayant sous ma responsabilité un groupe de 8 étudiants adultes handicapés intellectuels à raison de 8 heures/semaine.

Octobre à décembre 1984: Formatrice en alphabétisation ayant sous ma responsabilité un groupe de 15 étudiants adultes handicapés intellectuels à raison de 18 heures/semaine.

Janvier à avril 1985: Formatrice en alphabétisation ayant sous ma responsabilité un groupe de 15 étudiants adultes handicapés intellectuels à raison de 24 heures/semaine.

Depuis octobre 1985: Emploi permanent et à temps complet pour Clair Foyer comme spécialiste en activités cliniques.

Décembre 1986: Fin de scolarité de maîtrise.

NOTES D'APPEL DU PREMIER CHAPITRE

- 1) Deschesnes, Andrée et al. Procédures, normes et instruments (P.N.I.), Clair Foyer inc., octobre 1985.
- 2) Ibid.
- 3) Ibid.
- 4) Boydell, Katherine et al, "La politique de la normalisation", Santé mentale au Canada, vol. 34 no 1 (mars 1986) p.23.
- 5) Ibid.
- 6) Doré, Louise, Des gens comme tout le monde, expérience du carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, etd. coop. Albert St-Martin, 1982, p.41-42.
- 7) Harold Bhérier, Jean-Pierre Deslauriers, Yvon Pépin, Paul Villeneuve, GRIR (Groupe de recherche et d'intervention régionales), Le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives, Actes du colloque, p.13
- 8) Colloque sur l'alphabétisation, tenu à Montréal, (UQAM) les 8 et 9 octobre 1984.

Colloque sur la formation de base en Amérique du nord: similitudes et différences, tenu à Montréal, (hotel Méridien) du 9 au 12 avril 1985.

Colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle. "Mythe ou réalité", tenu à Montréal, (hotel du Parc) les 30 avril, 1er et 2 mai 1986.

CHAPITRE II

LES DIFFERENTES PHILOSOPHIES D'INTERVENTION PRESENTEES PAR LA LITTERATURE

Ce chapitre apporte des données théoriques au sujet de la personne handicapée intellectuelle. Une description du fonctionnement général (comportemental, social, etc.) de ces personnes est d'abord présentée. Par la suite, des expériences vécues avec ces personnes sont rapportées par différents auteurs. Ces expériences sont retenues car je crois que l'application de leur approche humaniste de l'éducation favorise le développement de l'autonomie des personnes handicapées intellectuelles. Enfin, le passé de ces personnes, tel que décrit, nous amène à comprendre leur situation de vie.

2.1 Caractéristiques des personnes perçues comme handicapées intellectuelles

La notion de personne ayant un handicap intellectuel a évolué surtout au cours du dernier siècle. Ces changements reflètent les perceptions de la société à l'égard de ces personnes. Il existe plusieurs définitions de la déficience mentale⁹.

La définition qui suit semble rallier les principales associations canadiennes et américaines:

"Un déficient mental est une personne dont les capacités d'apprentissage ou de compréhension sont de beaucoup inférieures à celles que possèdent normalement les personnes de son âge et de son expérience, mais qui peut s'acquitter très bien de certaines tâches sous une surveillance raisonnable"¹⁰.

Cette définition de la déficience est évidemment rattachée à la définition de la normalité pour une société donnée. Dans notre société moderne où la tendance est de reconnaître des valeurs comme l'intelligence et le succès et où les exigences intellectuelles sont très valorisées, tout individu dont les facultés intellectuelles sont atteintes est automatiquement considéré comme "anormal" ou "déficient"¹¹.

La personne ayant un handicap intellectuel a certains traits de caractère, certains comportements problématiques qui nuisent tant à leur épanouissement personnel qu'à leur intégration sociale. Ces comportements se posent dans un contexte social et familial déterminé.

Ce qui caractérise avant tout cette personne est son infériorité intellectuelle. "Cette infériorité se traduit par: contenu sensoriel pauvre, jugement, perception et raisonnement faibles, attention limitée, mémoire logique pauvre, imagination rêveuse, stéréotypée et enfantine, langage pauvre et défectueux"¹².

La difficulté "d'abstraction" de cette personne l'amène à percevoir les choses d'une façon unidimensionnelle, se traduisant "dans son vocabulaire, dans son raisonnement, dans ses impressions, dans sa communication"¹³. De ce fait, les conversations d'ordre social, politique ou autres la dépassent.

Un développement physique plus lent est également présent. A ceci s'ajoute des problèmes sensoriels (vision, audition), une dextérité motrice et une résistance physique moins grande que la normale.

Les difficultés affectives et sociales sont aussi le lot de ces personnes. Louise Doré (1982) dresse un éventail de ces caractéristiques. Selon elle, on y retrouve une dépréciation de soi, un manque de confiance en soi et défaitisme, une difficulté de se saisir, un manque de jugement critique, une rigidité des traumatismes causés par l'échec, la peur du nouveau, un malaise face à son corps, des comportements souvent enfantins, des difficultés à contrôler son émotivité, des difficultés à prendre des responsabilités.

Sur le plan social, on observe un égocentrisme, un repliement sur soi, une timidité, la peur de l'autre, des relations de dépendance ou d'infériorité face au milieu dit "normal", des comportements sociaux inadéquats et une grande vulnérabilité (se laisse manipuler et exploiter).

Un des problèmes auquel est appelé à faire face une personne ayant un handicap intellectuel est la difficulté de répondre aux attentes du milieu, en rapport avec son fonctionnement indépendant, ses responsabilités personnelles et sociales¹⁴.

De plus, la personne ayant un handicap intellectuel est une personne fondamentalement dévalorisée. Les nombreuses situations d'échec, connues et répétées, d'isolement et de marginalisation en sont les causes.

Cette dévalorisation personnelle explique les comportements adoptés par les personnes handicapées intellectuelles: comportements de passivité, de dépendance, d'infantilisme, d'inconscience, d'irresponsabilité. Ceci explique également leurs difficultés à apprendre, leurs résistances au changement, leur peur face à des situations nouvelles. Certains intervenants, ont même l'impression de s'adresser à des personnes qui ont cessé un jour d'avancer dans leur cheminement psychologique et social.

La plupart du temps, la personne ayant un handicap intellectuel grandit dans un climat familial de surprotection. Ayant toujours été dépendant de personnes de son environnement familial ou social, il est difficile pour cette personne de devenir autonome et responsable.

Certains traits de caractère sont sûrement dus à la surprotection du milieu familial, à l'isolement et à la marginalisation que ces personnes ont vécus. En ne les acceptant pas telles qu'elles sont, en leur imposant des normes sociales et culturelles, en les considérant comme des enfants, ces personnes développent malgré elles des problématiques personnelles et sociales.

Or, si beaucoup de ces traits sont acquis et non inhérents à leur handicap intellectuel, c'est donc dire qu'on peut aussi leur apprendre à s'en défaire peu à peu ou à les corriger, à les remplacer par d'autres attitudes ou comportements plus adéquats en terme d'épanouissement personnel, d'adaptation et d'intégration.

Un des buts de tout intervenant devrait consister à permettre à ces personnes d'acquérir des compétences, des habiletés personnelles et sociales les amenant à développer leur sens des responsabilités, à devenir autonome affectivement, à s'adapter et à s'intégrer à la vie économique, sociale et culturelle de la collectivité.

2.2 Description d'expériences de formation auprès de personnes handicapées intellectuelles

On a mentionné que les personnes handicapées intellectuelles avaient certaines difficultés d'apprentissage, d'autonomie, de prise en charge individuelle, etc. Au cours des années, cette problématique a intéressé différentes personnes à travers le monde qui ont tenté d'amoindrir les difficultés chez ces personnes et de les amener à devenir autonomes, à s'affirmer, à faire face à leurs problèmes, à être heureux au même titre qu'une personne non handicapée.

Les expériences décrites ici ne se limitent pas seulement à la personne handicapée adulte étant donné la rareté de publication de

celle-ci. Des expériences avec des enfants et des adolescents sont également retenues. Je me suis attardée un peu plus longuement à la description de ces expériences car c'est à travers celles-ci que mon modèle éducatif a pris forme ces dernières années.

2.2.1 Une pédagogie de la vie par la vie, Frantisek Bakulé

Frantisek Bakulé¹⁵ est un instituteur tchèque qui au début du siècle remet en question les méthodes et approches éducatives de l'époque.

Toute son action éducative tend à établir des relations authentiques avec ses élèves. C'est l'enfant qu'il faut servir dit-il, les programmes peuvent attendre.

Il crée et dirige à Prague l'institut Jedlicka, une maison pour enfants handicapés. "Par le jeu et les travaux ménagers, auxquels il donne la priorité sur l'enseignement scolaire, par l'amour et par l'art, Bakulé apprend à chacun de ses élèves handicapés un métier et leur rend dignité et indépendance"¹⁶.

Sa clientèle est surtout composée d'enfants et d'adolescents infirmes atteints de malformations physiques. Quelques-uns sont atteints d'une déficience intellectuelle. Au cours de la première

guerre mondiale, Bakulé et ses enfants reçoivent des blessés de guerre et travaillent à la fabrication de prothèses orthopédiques.

L'Institut qu'il dirige ressemble davantage à une fabrique qu'à une école, ce qui déplaît beaucoup au Conseil d'administration qui tente de le renvoyer. Mais un rapport d'enquêteurs¹⁷ prouve que l'Institut en est arrivé à des résultats étonnants et qu'il doit continuer dans la même voie. Il forme par la suite une coopérative de fabrication de jouets en 1917 et ce sont les élèves (enfants et jeunes adultes handicapés) qui en sont responsables.

En 1918, Bakulé quitte l'Institut suite, à une mésentente avec ses supérieurs. La plupart des enfants handicapés décident de le suivre et de l'aider à créer un nouveau foyer, ouvert à tous les enfants. Bakulé rassemble ainsi tous les enfants moralement menacés dans un quartier de Prague, les intègre au groupe d'enfants et d'adolescents handicapés physiques et met ainsi en pratique ses idées sur la coéducation des enfants sains et des enfants handicapés. Bakulé reçoit peu d'enfants handicapés intellectuels mais celui-ci adopte les mêmes attitudes envers les enfants qu'ils soient handicapés intellectuels, physiques ou socio-affectifs. Les principes inhérents à cette expérience m'influencent donc dans la conception de mon approche éducative.

Sa sensibilité innée pour le chant, incite Bakulé à créer par la suite une chorale. Dès le début de sa carrière, cet instituteur aux tendances artistiques a senti que la musique, tel le chant choral, est un bon moyen d'éveiller et de développer la sensibilité des enfants.

Chaque concert est donc pour lui l'occasion d'entretiens avec des éducateurs d'un peu partout dans le monde¹⁸.

Bakulé a mis sur pied différents instituts entre autres celui de Jedlicka. Ses visites dans d'autres établissements du pays lui confirment le type d'institution et d'éducation qu'il veut offrir¹⁹. Ses croyances éducatives l'amènent à créer un milieu éducativement efficace, où les enfants rient, chantent et sentent que même pour eux, handicapés, la vie a des joies. Et le travail est leur ami, leur éducateur.

"Le travail sera leur point de départ et la base d'activités multiples et intenses par lesquelles ils répondront à ce que la vie leur demandera. La vie, l'expérience de la vie, à côté du travail physique sera leur éducateur avant tout. Et l'idéal? Le plus haut: être un homme bon et noble. Les infirmes démontreront que dans un corps déformé peut habiter un esprit droit"²⁰.

Tous les efforts de Bakulé, dans son action pédagogique, sont avant tout dirigés vers la libération de l'enfant. Il adopte pour devise: "voie libre pour l'éducateur et liberté pour l'enfant".

Il est convaincu de l'inutilité des coups corporels. Il croit et prouve que la "discipline libre" peut être appliquée en classe et il en attribue sa réussite à l'amour, à l'art et à la grande complicité développée avec ses élèves.

Il abandonne ainsi les punitions sévères, refuse de se servir de son autorité et proclame: "Discipline libre, école libre".

Selon lui, "un enseignement éducatif ne prend pas comme point de départ l'emploi du temps mais la liberté de l'élève, sa sensibilité, son intérêt et son affection"²¹.

Il cherche sans relâche les voies par lesquelles les enfants sortiraient "de leur enfer spirituel pour être conduits à leur place, au milieu de la société"²². Il veut les amener à se faire un chemin dans la vie et à vivre heureux dans la société.

Son désir le plus ardent est de devenir un maître entièrement différent de ceux qui l'avaient préparé à cette profession.

Bakulé croit qu'un maître devrait être simultanément un éducateur et un artiste, capable de se laisser inspirer par l'instinct pédagogique. Il ne croit pas que l'éducateur doive se restreindre à suivre les programmes et à préparer soigneusement les leçons mais plutôt être

un improvisateur capable de résoudre en n'importe quelle circonstance et moment, un problème d'éducation précis.

De plus, ajoute-t-il, le maître doit posséder l'esprit d'initiative, savoir trouver le moyen d'éveiller les fonctions musculaires ou cérébrales des élèves.

Un des buts de Bakulé est de bien préparer les enfants à la vie publique²³. Il constate qu'apprendre à vivre en société est une partie importante de l'éducation à donner aussi bien à l'école qu'à la maison. Pour cela, il instaure dans sa classe une autogestion. Il prépare des sujets de débats et anime des réunions de discussion conduisant les enfants à exprimer leurs opinions personnelles. "Je voulais les armer afin qu'ils deviennent capables un jour de lutter pour une vie sociale et économique meilleure"²⁴.

"Je m'efforçais consciencieusement de développer leur compréhension et leur jugement, de stimuler leur intelligence et d'approfondir leur sensibilité. Je me souciais beaucoup plus de tout cela que de la récitation des leçons apprises dans les manuels et je réduisais celle-ci au minimum. Je ne tolérais la récitation en classe que pour rendre supportables mes relations avec les autorités scolaires"²⁵.

Il cherche à satisfaire le mieux possible la curiosité de ses étudiants manifestée par de multiples questions. Il veut également que cette source ne tarisse jamais et cherche toujours à susciter chez eux de nouveaux intérêts. Bakulé force incessamment leur imagination.

"J'éveillais et j'éduquais en eux une réceptivité prompte et juste, je réveillais et je développais leur sensibilité et leur apprenais non seulement à "lire" rapidement ce que leurs sens percevaient, mais aussi à l'apprécier aussitôt par le jugement et à le transformer par leurs fantaisies en de nouvelles valeurs. J'attachais une grande importance à la façon individuelle dont chaque enfant s'exprimait"²⁶.

Bakulé évoque que les livres, les images, la musique ne constituent pas la principale source de stimulation des enfants. La vie elle-même et par la nature lui fournit un riche matériel d'enseignement.

En conduisant ses élèves partout, il leur apprend à lire dans le livre de la vie et de la nature, plutôt que dans les manuels scolaires et développe ainsi tous leurs sens.

Selon Bakulé, chaque enfant a la possibilité d'apprendre. Il ne croit pas au talent inné des enfants mais cherche plutôt à créer une atmosphère qui permet d'éveiller les facultés de l'enfant, lui donnant ainsi l'occasion de les révéler et de favoriser tout apprentissage.

Selon lui, beaucoup d'enfants n'aiment pas apprendre parce qu'on les oblige à faire des choses qu'ils n'ont besoin que beaucoup plus tard, quand ils seront grands et il avance que les enfants sont impatients et qu'il faut leur enseigner des choses qu'ils sentent utiles tout de suite.

C'est ainsi que Bakulé ne fait jamais rien sans comprendre, car à partir de cette compréhension des choses, un sens peut être donné aux apprentissages.

"En accord avec la pédagogie moderne, Bakulé joint les théories aux applications pratiques. Il aborde en premier les expériences de travail manuel et n'y adjoint les obligations scolaires habituelles seulement lorsque l'enfant veut savoir"²⁷.

Ainsi, Bakulé a réussi à réaliser ses idées qui semblent être plutôt des utopies pédagogiques pour l'époque. Il a également créé avec ses élèves une communauté de travail.

2.2.2 Un lieu pour vivre: Bonneuil - Maud Mannoni

Maud Mannoni, (1964, 1976, 1979) psychanalyste française, apporte un éclairage nouveau dans la connaissance des personnes handicapées intellectuelles.

Elle se bat depuis longtemps contre les contraintes administratives et économiques qui selon elle devraient être conçues de façon à ne pas nuire aux obligations thérapeutiques.

Mannoni (1964) rapporte que la débilité est généralement conçue comme un déficit capacitaire du sujet et cette conception, poursuit-elle, isole le sujet dans son défaut. "A chercher à la débilité une

cause définie, on nie qu'elle puisse avoir un sens, c'est-à-dire une histoire, ou qu'elle puisse correspondre à une situation"²⁸.

Elle se questionne même à savoir si le débile n'aurait pas plus à gagner à être traité comme un malade mental (avec un espoir de récupération) que figé dans une orientation basée sur un déficit capacitaire.

Mannoni ne veut rien connaître dans un premier temps du QI ou de l'atteinte organique de la personne traitée. Elle préfère écouter le sujet parler, pour saisir, à travers son discours et celui des parents, le sens qu'avait pu prendre la débilité pour lui et pour eux.

Elle s'efforce d'aller au-delà d'une étiquette qui, dit-elle est souvent le point de départ de la cristallisation d'une angoisse familiale.

Face à un diagnostic, Mannoni cherche à comprendre et se donne toujours le temps de réflexion. Elle rapporte que dans chaque cas, il s'est dégagé au-delà du symptôme une signification qui pourrait avoir son importance dans un traitement éventuel.

Selon elle, il n'y a pas de pédagogie qui correspond à l'ensemble des enfants déficients. A des QI égaux ne correspondent pas des types d'enseignements identiques. A des difficultés socio-affectives "égales" ne correspondent pas non plus des mesures pédagogiques identiques.

Mannoni reconnaît la valeur de certaines rééducations spécialisées (classe spécialisée, opération, médicaments) mais fait entrevoir une approche radicalement "antiraciste" du problème humain.

Il est essentiel, selon l'auteure, d'entrevoir le problème médico-psychologique en ne négligeant jamais l'éclairage que peut en donner la psychanalyse.

Sur le plan thérapeutique, elle propose une analyse personnelle de type analytique comme base indispensable au travail éducatif.

La psychanalyse des débiles est une expérience très particulière qui se rapproche des autres types d'analyse pour d'autres clientèles par la manière dont la famille du sujet entre en jeu lors d'une thérapie. L'étude du débile, comme celle du psychotique, ne se limite pas au sujet mais commence par l'étude de la famille.

"Derrière le masque de la débilité se dissimule parfois une évolution psychotique ou perverse. Dans d'autres cas, il s'agit d'un équivalent psychosomatique auquel le malade tient. Mais ce qui nous trompe, c'est l'influence d'une famille qui tient, elle aussi, à la place assignée par elle à l'enfant"²⁹.

Mannoni avance que toute étude de l'enfant débile reste incomplète tant que ce n'est pas dans la mère³⁰ que le sens de la débilité est d'abord cherché. Cette recherche du sens de la maladie de l'enfant dans

la mère ne doit pas nous conduire à la conclusion simpliste que c'est la mère qui est à traiter.

"Il s'agit, au contraire, à partir d'une anamnèse bien comprise, d'aider l'enfant à assumer dans la cure, en son nom, sa propre histoire, au lieu de faire siennes les difficultés relationnelles de la mère avec sa propre mère, réalisant ainsi dans sa névrose le sens fantasmatique qu'il a pu prendre pour sa mère en naissance"³¹.

Tous les parents d'enfants débiles ne sont pas aussi gravement perturbés. Il est à noter que dans des familles où le débile peut assumer sa débilité et s'intégrer socialement, l'aide de l'analyste n'est pas recherchée. Mannoni propose une thérapie pour ceux dont un certain type de relations parents-enfants a compromis une évolution normale.

Maud Mannoni a contribué de très près à la mise sur pied de l'école de Bonneuil sur Marne. Bonneuil est né d'une rencontre de la psychanalyse et de ce qu'était l'anti-psychiatrie à l'époque (Lainy, Cooper).

"L'école expérimentale de Bonneuil (centre d'études et de recherches pédagogiques et psychanalytiques) a été fondée en 1969 par Robert Lefort, Maud Mannoni et un couple d'éducateurs... Bonneuil a été agréé le 17 mars 1975 comme hôpital de jour avec foyers thérapeutiques de nuit, Bonneuil en tant que lieu expérimental³², bénéficie d'un statut qui lui assure un fonctionnement basé sur le principe de l'Institution éclatée"³³.

Bonneuil est un lieu qui accueille des enfants psychotiques débiles ou caractériels qui sont troublés par le système (système scolaire, familial ou social). Les adultes qui s'occupent d'eux sont des personnes qui ne supportent plus ni comme soignants ou comme enseignants dans les établissements traditionnels. Leur principal souci est d'amener les enfants à se prendre en charge, en se situant avec leurs désirs et leurs difficultés. Les intervenants ont donc cessé de s'interroger sur la définition de la maladie mentale ou sur celle de la débilité; on ne sait plus trop qui est fou et qui ne l'est pas.

"Le fait de faire là un trajet permet à chacun d'arriver à se découvrir face à ce qu'il souhaite être et la façon dont les uns et les autres sortent de Bonneuil est extrêmement différente"³⁴.

Bonneuil est une institution éclatée³⁵ "qui ne garde pas les enfants, qui ne vit pas sur le dos des enfants mais qui vit pour les enfants"³⁶. Les enfants sont libres de parler et sont en tout temps en contact avec la vie.

Dans une institution traditionnelle, le corps et l'esprit des enfants sont à normaliser, à rééduquer. A Bonneuil, le but est de faire surgir une vérité de ces corps et de ces esprits tordus.

Les intervenants sont donc présents à Bonneuil en tant que support de ce qui peut être entendu "Et c'est l'écoute analytique qui permet à l'enfant également d'arriver à reconnaître ce qui de lui parle là dans

le symptôme"³⁷. La notion de plaisir³⁸ est très présente à Bonneuil, contrairement aux institutions psychiatriques où il faut maintenir l'ordre, où l'intervenant doit fournir un discours sans faille et où il doit tout contrôler. De même, la fantaisie se donne libre cours sans qu'il y ait un temps pour la fantaisie et un temps pour le travail.

Bonneuil est un lieu où l'institution, les concepts pédagogiques, psychiatriques peuvent être remis en question. Cette ouverture permet à chacun d'avancer continuellement et évite à tous de tomber dans une sorte de piège institutionnalisé. Les intervenants ne jouent pas le jeu des spécialistes, trop souvent joué dans les établissements institutionnalisés. Lorsque les questionnements s'adressent à des spécialistes censés détenir la réponse, le discours demeure au niveau des recettes et il n'est plus possible d'aller plus loin dans la démarche.

Le courant qui guide l'approche à Bonneuil est l'anti-psychiatrie. Dans la mesure du possible, il faut laisser la folie s'exprimer, il faut accueillir leur délire.

"Il faut accepter un comportement même très fou, même très perturbé, que c'est leur façon à eux de chercher leur voie et de chercher leur guérison et que celle-ci ne peut advenir qu'au terme de cette recherche, parfois très longue et très éprouvante pour l'entourage"³⁹.

Bonneuil ne fonde pas son idéologie sur la notion de rentabilité. Au contraire, elle admet même la notion de "temps perdu"⁴⁰. "Or, la qualité du rapport de l'adulte à l'enfant est faite de cette disponibilité tissée avec le "temps perdu"⁴¹.

D'ailleurs, précise l'auteure, pour qu'un progrès personnel soit possible, il faut peu de choses: un certain accueil, une disponibilité, mais surtout l'assurance de trouver un adulte qui ne vous demande pas de changer, car Mannoni avance qu'à vouloir diriger ce changement on obtient l'immobilisme.

Par l'entremise de Bonneuil, Mannoni veut équiper les enfants et les adolescents à faire face à l'agression à laquelle ils seront exposés lorsqu'ils revendiqueront un statut de travailleur à part entière. Elle vise ainsi des objectifs d'autonomie et d'intégration sociale car elle croit que c'est dans le monde extérieur que se joue la bataille qui permettra à l'inadapté de se tailler une place dans la société.

Ces activités sont d'abord choisies en fonction des intervenants et des enfants, afin qu'il y ait un plaisir à faire l'activité. La philosophie des activités élaborées est contraire à bien des institutions.

La thérapeutique devient une véritable étiquette dans les institutions, affirme Mannoni. Enfiler des perles est dit activité thérapeutique.

"La mise en place d'un cadre de travail n'est pas là pour empêcher que des symptômes aient lieu. Il ne faut pas oublier que les symptômes sont des expressions de paroles baillonnées. Ils prennent sens là où justement quelque chose échappe"⁴².

Des activités scolaires ont lieu sous une formule très libre. Le scolaire donne la possibilité à l'enfant de comprendre certaines choses et cela peut l'amener éventuellement à vouloir apprendre.

Par exemple, l'activité peinture ne vise pas à ce que les enfants et adolescents deviennent des machines à produire des dessins d'enfants mais plutôt à les amener à raconter leurs histoires.

Les références au "beau" ou au "pas beau" sont délaissées au profit de ce qui est vrai ou pas. Ensuite, tout désir d'interprétation est banni parce que la peinture pour les animateurs ne se limite pas à une reproduction réaliste des choses dans l'espace.

Les jeux d'eau occupent une place importante à Bonneuil et cette activité thérapeutique évoque souvent aux enfants des souvenirs vécus dans le ventre de leur mère. Ce ressenti corporel les amène à faire

d'abondantes découvertes sur leur corps et à surmonter des blocages instables en eux depuis longtemps.

Le théâtre à Bonneuil est "considéré comme le double non pas de la réalité quotidienne mais d'une autre réalité dangereuse et typique où les principes comme les dauphins, quand ils ont montré leur tête, s'empressent de rentrer dans l'obscurité"⁴³.

Les stages chez l'artisan sont des activités très encouragées à Bonneuil. Selon eux, il se passe plus de choses avec des gens sans qualification car une relation de vie peut s'établir et cette relation semble pour eux beaucoup moins fausse que dans les institutions où tout est trop spécialisé. Partir en stage chez un artisan équivaut à partir à la découverte, à travers le désordre. Et cette exposition les incite à revendiquer activement leur statut de travailleur à part entière, chose pas toujours facile pour des personnes dites "débiles" ou "folles".

Bonneuil offre d'abord aux enfants et aux adolescents un lieu pour vivre et parler. Les enfants handicapés s'y développent d'une façon surprenante car ils partent d'une vision positive de l'enfant⁴⁴. Suite à un stage à Bonneuil, les enfants deviennent beaucoup plus conscients de leurs désirs et de leurs difficultés.

"On ne se libère pas plus de son handicap qu'on a à se libérer de sa négritude; c'est une identité et c'est à partir de cette identité là que l'on peut mener en vainqueur son combat"⁴⁵.

La réussite de Bonneuil est beaucoup liée à la non-médicalisation d'un lieu et cette situation a énormément remis en question la tradition française. Bonneuil dérange les institutions en place et les changements qui en découlent n'ont pas été sans effets politiques⁴⁶.

2.2.3 Eduquer avec amour, Ginette Lépine

Dans son livre "Eduquer avec amour" (1980), Ginette Lépine décrit une expérience pédagogique d'une durée de trois ans, vécue par trois enseignants dont elle-même, et des jeunes classés "débiles moyens" et considérés "semi-éducables". Ces enseignants ont prouvé que les trois groupes d'enfants et d'adolescents à qui ils enseignaient pouvaient accéder à l'autonomie, à la responsabilité si on faisait appel à leur créativité et si on les aimait véritablement.

Ces enfants et adolescents n'avaient jamais été à l'école et n'étaient à peu près jamais sortis dans la rue. Ils étaient peu intéressés à apprendre et à devenir indépendants pour toute l'organisation de leur vie. Ils avaient également une grande méconnaissance des faits et des gestes de la vie quotidienne et présentaient en plus de leurs retards sensoriels, moteurs et intellectuels, de graves problèmes socio-affectifs. Ils ne savaient pas vivre l'insécurité; ils réagis-

saient à la nouveauté soit en sombrant dans une angoisse incontrôlable, soit par la bravade la plus totale. La plupart manquaient d'initiative, ne savaient pas tirer parti des expériences des autres. Ils évaluaient difficilement les moyens à prendre pour solutionner leurs problèmes.

Cette expérience pédagogique a pu être vécue car l'équipe a accepté de se remettre en question face à elle-même et face à sa conception de l'inadaptation, de l'éducation et de la relation. De plus, cette équipe a accepté d'analyser les implications sociales de ses choix éducatifs⁴⁷. Leur cheminement se résume en trois points: réapprendre eux-mêmes à vivre, réapprendre aux élèves à vivre en groupe dans un milieu naturel chaleureux et donner un coup de pouce au niveau individuel⁴⁸.

La plus grande réussite de cette équipe est d'avoir découvert un mode de fonctionnement satisfaisant pour une clientèle hétérogène et marginale. Les membres de l'équipe travaillent avec des enfants et des adolescents "déficients" sans se préoccuper de toutes les normes, directives réglementaires et méthodes conçues en théorie pour ce genre d'élèves. Ils s'efforcent d'être attentifs aux besoins des enfants tout en gardant en tête leurs propres désirs. Ils ont de grands objectifs, une conception de l'éducation mais aucune recette à respecter au milligramme.

"On est loin des programmes théoriques officiels et des mesures thérapeutiques appliquées trop souvent de façon globale et sans discernement. Il ne s'agit plus de faire du diagnostic, de classer et d'appliquer des techniques en vue d'une rééducation. Il s'agit tout simplement de vivre et d'être heureux"⁴⁹.

Pour eux, éduquer signifie "se rapprocher des élèves, ne pas les ennuyer et favoriser leur autonomie en utilisant n'importe quel moyen, aussi simple soit-il"⁵⁰. Selon eux, l'école est un endroit pour apprendre à devenir, à se développer, à s'améliorer, à s'aimer.

Eduquer veut également dire apprendre à s'améliorer et non plus maintenir les hommes à mi-chemin de leurs possibilités d'épanouissement.

Ces personnes sont beaucoup influencés par Neil (Lépine, 1980, p.57) et par ses conceptions et veulent travailler comme lui mais avec des élèves dotés de potentialités intellectuelles plus faibles.

Elles trouvent d'abord leur objectif de base qui est le bonheur de l'homme. Six dimensions sont privilégiées dans leur approche tout au long de cette expérience. Celles-ci sont: la fierté, la liberté, l'égalité, la fraternité, la motivation et la responsabilité⁵¹. Ces dimensions se retrouvent quotidiennement dans l'esprit et le comportement des étudiants qui font l'apprentissage du bonheur, de la congruence et de l'auto-évaluation. Opérer le passage de la dépendance à l'autonomie, amener l'élève à faire des choix, favoriser le développement de la responsabilité, les amener à se prendre en charge, sont des objectifs

que l'équipe poursuit pour favoriser cette prise en charge. Quatre moyens sont mis en branle: l'assemblée générale, la responsabilité donnée à chacun, l'évaluation et la période d'autonomie.

Une approche de cogestion⁵² est donc mise en place. L'équipe travaille à remettre le fonctionnement de la classe entre les mains des élèves. La vie collective est intense et tous les règlements sont habituellement respectés. Les adultes et les enfants ont un rôle égalitaire et se respectent mutuellement. Les adultes n'ont pas le goût de représenter ni la direction, ni l'autorité⁵³. Les intervenants sont des participants actifs. Plutôt que de superviser sans cesse, ils se sont mis à lire, à dessiner, à faire des choses avec plaisir⁵⁴. La communication véritable avec les enfants leur a apporté d'innombrables satisfactions.

"Nous ne jouions pas de rôle, nous expliquions nos attitudes et nos sentiments. En fait, nous parlions de tout: de nos problèmes financiers, de notre adolescence, des difficultés rencontrées dans l'expérience. Nous ne leur laissions pas croire que nous étions parfaits et que l'univers était enchanteur"⁵⁵.

L'équipe permet aux enfants "déséquilibrés" de manifester leur opposition et d'épuiser leur agressivité. Ils pratiquent une discrète thérapie au niveau affectif.

Les apprentissages académiques ne constituent pas des matières isolées et sont le plus souvent intégrés dans la rédaction d'un journal,

dans l'addition des points au bowling, dans la préparation d'un budget lors d'une sortie.

Pour apprendre la vie, les enfants et adolescents sortent avec les intervenants dans la vraie vie (restaurant, bowling, autobus de ville, etc.). L'équipe travaille beaucoup en team-teaching pour expérimenter diverses activités. Le programme comporte dix possibilités d'activités: physique, sensorielle, langage, préparation à la vie quotidienne, découverte intellectuelle, créativité, travail manuel, vie avec les autres et communication, activité spéciale.

Ils ne forcent pas les élèves à apprendre. Les élèves font l'effort d'apprendre des choses lorsqu'ils en voient la nécessité pour mener une vie autonome et lorsqu'ils décident de ne plus être dépendants.

Cette expérience amène les intervenants à croire que l'ensemble des élèves sont plus heureux qu'avant car ils leur ont permis d'évoluer dans un contexte de liberté et qu'ils les ont stimulés à se prendre en main.

La plupart ont acquis une plus grande confiance dans leurs possibilités, leur adaptation face aux réalités de la vie quotidienne est meilleure et leurs attitudes sont devenues positives.

2.2.4 Le droit d'être - Récit d'une expérience thérapeutique chez des déficients profonds fondée sur la confiance, la liberté et le bon sens - Jean Lafontaine

Lafontaine relate une expérience peu commune de rééducation avec des personnes déficientes mentales profondes ayant un passé institutionnel lourd. L'expérience a été vécue par Justin Bournival.

En 1971, le club Kiwanis de Laval achète une ferme dans l'optique éventuelle de la mettre au service des nécessiteux. Cette ferme porte le nom de Terre des Jeunes.

Justin Bournival, directeur du département d'éducation physique à l'hôpital Rivière-des-Prairies, soumet un projet au club Kiwanis afin qu'il puisse disposer de Terre des Jeunes pour fonder un centre de plein air pour les patients de l'hôpital.

Sa longue expérience comme travailleur en institution l'amène à penser que les institutions sont connues pour abriter et non pour guérir, d'où la non-efficacité du traitement. De plus, il constate que, dans ces endroits, les patients sont inactifs six à huit heures par jour et qu'ils stagnent dans ce cadre de vie. Il observe également que le personnel spécialisé fragmente l'enfant, que le personnel préposé le chronomètre en heures d'arrivées, de repas, de sieste, etc. et que généralement, le personnel d'une institution présente trop d'instabilité

pour que le malade qui dépend directement de lui puisse aspirer à une vie émotive normale.

Bournival soumet plusieurs projets à différents organismes. Nous allons nous attarder spécifiquement à un présenté à l'hôpital Rivière-des-Prairies en 1975. Il propose d'accueillir sur la ferme à Terre des Jeunes sept personnes déficientes mentales dont l'apprentissage est gravement compromis. Il veut démontrer que des personnes déficientes mentales bloquées dans leur apprentissage peuvent apprendre dans un contexte favorable.

"Basé sur l'hypothèse qu'en dehors de l'hôpital et évoluant dans un milieu non-institutionnalisé, les enfants actualiseraient un potentiel "psycho-socio-moteur" jusque là insoupçonné, le projet se voulait une solution à différents problèmes caractéristiques des institutions tels la complexité du milieu, le personnel et la communication"⁵⁶.

Il veut bâtir un centre de vie, un lieu où ces personnes, entourées d'un personnel stable et motivé, reprendraient contact avec la vie.

Le projet propose des activités centrées sur les acquisitions motrices: marche, équilibration, équitation, natation, raquette, ski de fond... car Justin Bournival a la conviction que le vécu moteur de l'enfant, même normal, est la base de ses acquisitions psychologiques et sociales. "Plus il aura acquis d'expériences motrices différentes, disait-il, plus ses chances d'intégration seront grandes" ⁵⁷.

Il s'agit donc de faire bouger les enfants le plus possible afin de les familiariser avec leur corps. J. Bournival croit fermement qu'au niveau de l'enfance, les réalisations corporelles sont très importantes et valorisantes. Il cherche à améliorer le rendement corporel afin d'améliorer l'état d'esprit. Il veut commencer par des choses simples, essayer de leur redonner confiance en les amenant à se surpasser d'abord au plan des réalisations physiques. Il veut les guider tout doucement vers eux-mêmes, à travers la découverte de leur propre corps.

"Le client de Terre des Jeunes, disait-il, doit pouvoir retrouver sur la ferme des situations - sportives, agricoles, sociales, culturelles, artisanales, etc. - lui permettant de se réaliser, d'être lui-même, de vérifier ses valeurs personnelles, qu'elles soient à développer, en état de latence ou à retrouver"⁵⁸.

La durée du projet est fixée à un an. Durant les cinq premiers mois, il est seul, vingt-quatre heures par jour, sept jours par semaine avec les adultes. Ce premier trimestre sert à débarrasser le patient de tout le mécanisme institutionnel, afin d'être en mesure d'observer leur véritable personnalité et, de là, comprendre leurs problèmes particuliers.

La tâche est très accaparante car il vit continuellement en retrait de la société avec sept déficients qui n'ont pas de langage, peu de corporalité et peu de conceptualisation.

Bournival commence à avoir l'impression d'être payé pour aimer ces personnes. "La seule préoccupation consiste à leur permettre d'être, avant "d'être pour" les autres. C'est une préoccupation de tous les instants"⁵⁹.

Le travail consiste à laisser faire et cela lui apparaît tout le contraire d'un travail facile⁶⁰. Il y a certaines restrictions: il ne tolère pas le gaspillage, ni les bris. A part ça, c'est la grande liberté.

"Ils font n'importe quoi. Le plus souvent, ils s'activent dans la cuisine. Ils fouillent dans les armoires, les plus hardis font cuire quelque chose, les autres attendent les repas ou dévalisent le réfrigérateur. Certains ne quittent pas leur chambre. Certains ne font pas grand-chose. Mais ceux qui bougent apprennent déjà énormément. L'activité a du sens pour celui qui l'a choisie"⁶¹.

Tout sert à apprendre. Justin Bournival ne se dote pas de jouets de matériel didactique, matériel d'atelier, d'équipement de sport. Les personnes handicapées utilisent le matériel de la cuisine et tout ce qui se trouve dans la maison.

Les acquisitions que font les personnes handicapées dites "profondes" sont lentes mais sûres et sont surtout pleines de signification. "On observe que des activités comme grimper dans une échelle prennent bien plus de signification dans une étable quand il s'agit

d'aller chercher du foin que dans le gymnase d'un hôpital où il n'est question de grimper que parce que le moniteur le demande"⁶².

Bournival réalise que c'est aux plus dépourvus d'esprit que l'on propose généralement en institution des activités aux significations les plus abstraites.

Les adultes handicapés semblent heureux mais il leur arrive souvent de se sentir perdus dans une aussi grande liberté. Ils ne sont pas totalement déconditionnés car ils attendent souvent les consignes.

L'approche est teintée du principe de normalisation. Elle obtient beaucoup plus de succès dans ce cadre de liberté qu'en institution. Le personnel non-spécialisé apporte une vision intéressante car il est moins porté à cataloguer le client. Au contraire, les personnes handicapées sont ramenées au simple statut d'être humain.

Le restant de l'année, les adultes sont pris en charge par un couple. L'approche de ce dernier, quoique un peu divergente⁶³ donne également des résultats intéressants.

Tous les adultes déficients mentaux "profonds" ont cheminé vers une plus grande prise en charge au niveau de l'autonomie fonctionnelle (manger, s'habiller, se laver), des relations sociales et de la réalisation personnelle.

"Les résultats que nous avons obtenus sont beaucoup plus spectaculaires que n'importe quel test d'aptitudes. Être ou ne pas être capable d'attacher ses souliers ne signifie rien du tout quand on a l'impression de se réaliser à travers les actions que l'on fait, quelles qu'elles soient. Et des actions comme ça, nos gars en font quotidiennement depuis qu'ils ont repris contact avec la vie. C'est pour ça qu'ils chantent en marchant. L'essentiel est atteint: les gars se réalisent. Après tout, le bonheur est-il autre chose que la réalisation de soi? Existe-t-il une autre tâche plus importante dans la vie d'un homme?"⁶⁴.

"Si l'éducateur est libre de ses mouvements, de sa méthode, de son genre de relation, il a davantage de chances de se réaliser et est par conséquent plus en mesure de transmettre ce qu'il possède"⁶⁵.

Cette évolution est en partie due à la confiance qu'on leur a attribuée tout au long de cette expérience.

2.2.5 Des gens comme tout le monde - L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles auprès d'adultes handicapés mentaux - Louise Doré

L'expérience de Louise Doré est sans doute la plus significative et la plus proche de mon projet de recherche. Cette expérience a beaucoup influencé ma pratique professionnelle. Je partage entièrement ses idées de conscientisation, comme point de départ d'une action éducative.

Cette expérience, étalée sur une période de dix-huit ans est vécue au Carrefour de Pointe Saint-Charles auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles par l'entremise d'une "activité d'adaptation sociale". Cela fait partie du cadre des activités régulières du Carrefour.

L'expérience commence en 1970 par le biais de l'alphabétisation. Une équipe se réunit car elle est préoccupée par le problème d'alphabétisation des personnes handicapées intellectuelles. Un premier recrutement réunit dix personnes adultes handicapées intellectuelles⁶⁶ et leur permet de suivre les cours offerts. Ces étudiants adultes donnent assez vite une orientation scolaire au programme car leurs besoins sont strictement académiques. Ils veulent apprendre à lire, à écrire et à compter et n'acceptent pas de suivre les activités prévues pour favoriser la socialisation, l'affirmation personnelle. Cependant, beaucoup d'entre eux n'arrivent pas, à cause de leurs difficultés au niveau de l'abstrait, à acquérir des notions d'apprentissage en lecture, écriture et calcul. L'année suivante, Louise Doré prend la relève. Elle continue le travail amorcé mais prend conscience que les étudiants ne veulent pas autre chose par peur du changement et parce qu'ils veulent être comme tout le monde, c'est-à-dire aller à l'école. L'alphabétisation semble être pour eux la solution qui va régler tous leurs problèmes. Louise Doré croit effectivement que l'adulte qui a un handicap intellectuel est bien sûr handicapé par le fait qu'il ne contrôle pas l'écriture, la lecture et le calcul. Il existe, selon

elle, d'autres problèmes plus graves qui accablent ces personnes, les empêchant de progresser, de pousser au bout leur potentiel. La dévalorisation personnelle est selon elle, le principal et le plus important facteur à considérer dans cette problématique.

Elle décide d'élargir le programme en maintenant les cours de français et de mathématiques de base mais en ajoutant d'autres activités susceptibles de les intéresser, de les stimuler et de les valoriser, tels l'artisanat, des discussions sur la santé, la sexualité, des exercices d'expression corporelle.

Cela amène les intervenants à s'interroger sur l'activité "adaptation sociale". Ils constatent qu'ils connaissent peu les participants et leurs attentes, que l'activité a été élaborée sans vraiment les consulter. Ils commencent donc à être à leur écoute, ils établissent une relation de confiance. Peu à peu, les étudiants s'ouvrent car ils se sentent écoutés, compris, respectés, traités en égal. Les intervenants réalisent qu'ils ont face à eux des gens dévalorisés et en difficulté dans leurs relations avec le milieu. Le problème, selon les formateurs, n'est pas uniquement lié à la déficience mais bien plus au fait que la tendance générale est de traiter ces personnes comme n'étant capables de rien.

Les formateurs prennent conscience que leur activité n'est pas conforme à la réalité. Ils proposent donc aux étudiants une démarche à

travers laquelle les personnes handicapées intellectuelles pourraient acquérir une image positive et réaliste d'eux-mêmes, un meilleur équilibre affectif et tendre vers l'autonomie personnelle, morale et sociale. "Apprendre à devenir adultes, à faire face à leurs problèmes et à prendre leurs responsabilités, n'était-il pas plus prioritaire dans leur cas que d'apprendre à lire et à écrire?"⁶⁷.

Une nouvelle orientation est donnée au programme "adaptation sociale"; on veut leur apprendre à se tenir debout, la tête haute. La personne handicapée intellectuelle doit apprendre, malgré ses difficultés, à mener sa vie de la façon la plus adulte, la plus normale, la plus équilibrée possible et ce, aux côtés des autres citoyens de leur quartier.

Une philosophie de la réussite, de la revalorisation, de la responsabilité et de la participation est utilisée. L'adulte handicapé intellectuel doit d'abord se remettre en marche. Pour ce faire, il est prioritaire de le placer en situation d'apprentissage où il réussira enfin ce qu'il entreprend, brisant le pattern échec-dévalorisation. Des activités d'alphabétisation fonctionnelle s'adressent à ceux qui manifestent des progrès à ce point de vue et ceux qui n'y avancent pas, sont invités à investir dans des domaines d'apprentissage où ils se sentent valorisés. L'artisanat est un moyen privilégié car les résultats sont rapides, concrets et valorisants pour eux. La personne progresse, dans le sens qu'elle aborde des techniques de travail

toujours plus compliquées. Ainsi, les adultes handicapés intellectuels apprennent à se découvrir des possibilités, à se faire confiance et à se remettre en marche.

Ensuite, la personne doit apprendre à réfléchir sur ce qu'elle est, sur ce qu'elle vit et prendre ses responsabilités. Elle doit apprendre à devenir responsable en prenant au jour le jour des responsabilités à sa mesure. Pour l'amener à être le plus autonome possible, divers apprentissages sont montrés: faire la cuisine, faire le ménage, s'alimenter de façon saine et équilibrée, faire l'épicerie, voyager en métro, en autobus, faire un budget, aller seul chez le médecin, à la pharmacie, à la banque, à se chercher un emploi, etc.

Les participants doivent s'intégrer complètement à la vie sociale et communautaire de leur milieu. Les participants sont amenés à se sentir concernés par les problèmes économiques et sociaux vécus dans leur propre quartier. Ils sont informés des différents organismes mis sur pied et sont invités à participer aux différentes activités mises de l'avant par ces organismes. Une sensibilisation est faite auprès des organismes et de la population en général dans le quartier afin d'enrayer les préjugés portés à l'égard des personnes handicapées.

Enfin, les participants en viennent graduellement à prendre la parole et à devenir actifs dans la défense de la cause des personnes handicapées.

Louise Doré rapporte que tout ce travail fait à divers niveaux a porté fruit et a donné des résultats qui ont souvent dépassé ses espérances.

Elle affirme que pour la majorité des participants handicapés adultes inscrits, le fait de venir au Carrefour change leur vie. "Non seulement y apprennent-ils à se voir plus positivement et à se découvrir des capacités, des droits, à trouver des solutions à leurs problèmes, mais aussi à se sentir enfin acceptés, respectés et membres de la communauté"⁶⁸.

2.2.6 Particularités, divergences et convergences des expériences citées

Dans cette partie du chapitre, je dégage les divergences, convergences et particularités de chacune des expériences sont citées.

Je constate d'abord que les expériences exposées ont une tendance nettement humaniste et que leur objectif général est le même. Ce dernier est de permettre le développement de l'autonomie des personnes handicapées (autonomie personnelle, affective, sociale, fonctionnelle). Les différences s'inscrivent dans les moyens que prend chaque auteur pour atteindre cet objectif.

L'expérience de Bakulé est particulière car elle a été vécue au début du siècle dans un système éducatif rigide. Bakulé a le mérite d'avoir expérimenté, non sans subir des critiques et causer des remous, une approche visant la libération de l'enfant.

Son esprit avant-gardiste l'amène à utiliser l'art et les travaux manuels, auxquels il donne la priorité sur l'enseignement scolaire comme moyen pour apprendre à ses élèves handicapés (physiques, intellectuels, défavorisés) un métier et pour leur rendre dignité et indépendance.

La particularité de Maud Mannoni est de traiter le problème de la déficience intellectuelle en terme analytique, en cherchant toujours à savoir d'abord ce que signifie la déficience dans l'histoire du sujet. Les parents sont intégrés dans la thérapie car elle considère que les enfants handicapés avec problèmes psychiatriques, sont le produit d'une histoire familiale.

Contrairement aux autres auteurs, Mannoni ne veut pas normaliser, ni rééduquer les corps mais veut faire surgir une vérité d'un corps tordu.

Il y a beaucoup de place pour le plaisir dans son idéologie pédagogique qui est un prérequis essentiel à toute activité. L'enfant participe au plaisir de l'adulte dans un travail donné.

La formation des intervenants est très spéciale. A Bonneuil, les intervenants font tous une analyse personnelle car le trajet qu'ils ont à effectuer avec un enfant est un trajet qu'ils effectuent d'abord avec l'enfant en eux.

La démarche d'équipe de Lépine et de ses coéquipiers est assez distincte des autres. Ils acceptent de se remettre en question afin de répondre le mieux possible aux besoins de leurs élèves et ils ne peuvent y parvenir qu'en communiquant efficacement tout au long de leur démarche. Pour aider les autres à s'accepter, à vivre et à être heureux disent-ils, il faut soi-même "être bien dans sa peau".

L'approche de cogestion mise en place est assez particulière en ce sens qu'elle amène les enseignants à se transformer en participants et à remettre une partie du fonctionnement de la classe aux élèves. Les enseignants ont vécu une thérapie avec leurs élèves. Le fonctionnement en "team-teaching" permet d'offrir une plus grande gamme d'activités. Contrairement aux autres expériences, leur cheminement s'est fait sur la pointe des pieds. Les responsables étaient peu au courant de leur approche. Ils ont agi car ils croient que l'administration refuse toujours de prendre des risques, empêchant ainsi les "inadaptés" de devenir autonomes.

Bournival est le seul auteur à donner la priorité à une vision motrice (faire bouger) à son expérience. Selon lui, le vécu moteur de l'enfant est à la base de toute acquisition.

Il est également le seul à vivre l'expérience avec les personnes handicapées de façon constante 24 heures sur 24.

Louise Doré a une vision sociale de la problématique de la personne handicapée intellectuelle.

Selon elle, le problème majeur est son exclusion de la société. Son action vise donc à amener ces personnes à vivre une vie autonome et normale.

Ce qui rend particulière cette expérience est la détermination de cette auteure à vouloir que les personnes adultes handicapées intellectuelles s'intègrent dans la communauté, soient considérées comme tout le monde, se responsabilisent, se prennent en main. Le moyen utilisé pour atteindre ce but, est l'activité "adaptation sociale" qu'elle a mise sur pied depuis une dizaine d'années, laquelle comporte une approche de conscientisation personnelle et sociale.

Ces cinq auteurs ont beaucoup de convergences. Tous visent le développement naturel et non la déformation de la personne dans un moule déjà établi. D'abord, tous croient fermement à leurs idées et prennent

les moyens nécessaires pour bien mener leur expérience. Leur vision de la personne handicapée est positive. Ils ne mettent pas l'accent sur ses différences mais reconnaissent comme particulier son style de connaissance du réel et de fonctionnement. Ils ne cherchent pas non plus à étiqueter les personnes handicapées intellectuelles car cela les marginalise encore davantage. Dans leurs récits d'expérience, la valeur amour (amour des enfants, des handicapés, du travail) revient continuellement et est à mon sens le principal facteur attribué à la réussite de ces expériences.

La liberté est un concept retrouvé dans les cinq expériences: liberté de choix, liberté de parole, liberté d'action, etc. Cette liberté a permis aux handicapés d'agir et de s'actualiser.

L'on retrouve également des valeurs de responsabilité, de confiance, de franchise, d'autonomie, d'authenticité dans les relations, dans l'ensemble des expériences. Les cinq expériences ont nettement une tendance humaniste.

L'ensemble des auteurs semblent être au service de leurs étudiants et non l'inverse. L'approche respectueuse qu'ils ont envers eux confirment cette idée.

Il est important pour chacun des auteurs de connaître le milieu socio-culturel, familial et la dynamique de fonctionnement de leur

clientèle, ceci dans le but de mieux répondre à leurs besoins et attentes.

Tous appliquent dans leur quotidien une discipline libre. L'application d'une discipline rigide provoque selon eux peur et méfiance. Ils préfèrent investir dans la relation affective et développer une grande complicité envers leurs étudiants ou "clients".

Tous croient au travail manuel et au stage chez les employeurs comme moyen idéal pour favoriser l'intégration sociale et l'apprentissage de la vraie vie. Les apprentissages académiques dans des manuels scolaires ne sont pas priorisés.

L'apprentissage selon ces auteurs ne doit jamais être forcé. Tous s'entendent pour dire que les handicapés apprennent lorsqu'ils sont prêts et que rien ne sert de les contraindre. Ils attendent que la motivation et le besoin viennent d'eux.

Toute activité doit avoir un sens pour la personne handicapée. Ils ne veulent pas que les handicapés apprennent pour apprendre, sans comprendre. Et ils sont tous contre le dressage car cela provoque un refus de collaborer ou engendre une soumission. Personne n'est intéressé à bourrer le crâne des étudiants d'apprentissages non-significatifs.

Leur enseignement et leurs méthodes éducatives ne sont pas traditionnels. Ils visent le développement de la personne et non l'acquisition de connaissances qui ne leur servirait pas dans leur vie de tous les jours.

Mannoni, Bakulé et Lépine ont plusieurs points en commun. Tous trois se sont battus contre les obstacles de la résistance bureaucratique et contre la pesanteur des structures économiques. La rigidité des services administratifs et l'effet ségrégatif de leurs méthodes ont conduit les trois auteurs à abandonner leur travail auprès des personnes handicapées.

La non-médication est un point qui rejoint bien Lafontaine et Mannoni. Le fait de "médiquer" endort les réactions et ils croient que la folie doit s'exprimer car c'est la seule voie possible de guérison.

Mannoni et Lafontaine ont également un rythme d'intervention semblable. Leur action consiste à ne pas intervenir, ce qui selon eux, est beaucoup plus difficile que de tout contrôler. Ils évitent les interventions précipitées. Ils veulent vivre quotidiennement avec les enfants et leur permettre d'être. Ils ne veulent pas provoquer des changements chez les personnes; ils veulent tout simplement être à leur écoute, suivre leur rythme et être là au bon moment. Il règne autant à Bonneuil qu'à Terre des Jeunes un climat de liberté totale, dont la limite est de ne pas nuire à autrui.

Mannoni comme Lafontaine pensent que le personnel spécialisé fragmente l'enfant, que la spécialisation risque d'alimenter les défenses de l'adulte envers l'enfant. Ils aiment adopter l'attitude d'une personne non-spécialisée qui ne détient aucune réponse, aucune vérité. De cette façon, ils ont l'impression tous deux de continuer à avancer dans leur propre recherche en essayant d'échapper au piège institutionnel. Ces deux auteurs croient beaucoup en la désinstitutionnalisation et leurs expériences respectives en sont grandement imprégnées.

Bakulé et Doré ont un idéal en commun soit celui de considérer ces personnes comme des gens à part entière. Il est important pour eux de leur apprendre à rire, de les amener à sentir que pour eux aussi la vie a des joies. Tous les deux démontrent que dans un corps handicapé ou déformé, peut habiter un esprit droit et que dans ce corps peut se cacher une personne noble et bonne. Ils mettent beaucoup l'accent sur la valorisation sociale.

La notion de conscientisation sociale est également présente dans le travail de Lépine, Doré et Bakulé. L'enseignement dispensé est beaucoup sous forme de discussion, de conversation, pour stimuler leur intelligence, leur curiosité et leur jugement, pour les encourager à réfléchir, pour forger leur imagination et pour leur permettre d'exprimer leur opinion personnelle. Selon eux, les handicapés doivent apprendre à s'affirmer et à marcher la tête haute. Ces auteurs croient

qu'apprendre à être responsable et à devenir adulte est beaucoup plus important qu'apprendre à lire et à écrire.

Le type d'assistance à apporter aux personnes handicapées intellectuelles est très semblable selon Bakulé, Lépine et Doré. Cette assistance est de nature relationnelle, affective et sociale dans un premier temps et ce n'est que par la suite qu'ils interviennent au niveau de l'apport d'outils pour les découvertes intellectuelles. Ils stimulent l'apprentissage cognitif lorsque les personnes sont disposées à apprendre.

Lépine et Lafontaine n'utilisent pas de matériel spécialisé conçu exprès pour les déficients mentaux. Ils empruntent le plus possible le matériel que nous offre la vraie vie.

Ils n'établissent pas de plan de traitement précis car ils sont allergiques à la rééducation fragmentée de la personne. Ils n'entretiennent pas d'ambition thérapeutique. Ils permettent aux personnes d'être et les suivent dans leur évolution personnelle.

2.3 Perspectives historiques de la personne handicapée intellectuelle

Les exemples mentionnés plus haut datent du XXe siècle. Cependant les personnes handicapées intellectuelles ont existé de tout temps.

Cette partie veut tracer l'évolution historique des personnes handicapées intellectuelles et rendre compte de la façon dont elles ont été perçues et traitées. Elle décrit également les services éducatifs qui ont été offerts au cours des années 1800 à aujourd'hui.

Les personnes handicapées ont longtemps été une cause d'étonnement, d'incompréhension, de peur, de chagrin, d'amusement et de superstition.

Cette tradition sociale, vient de l'Antiquité où l'on considérait ces personnes comme des êtres anthropoïdes⁶⁹ et comme étant une menace pour la société. Dans certaines sociétés, on les tuait tandis que dans d'autres, on les cachait pour la vie entière. Ces personnes étaient exclues de la société. "L'arriéré mental était considéré comme un être inspirant la pitié, parfois dangereux et toujours incurable"⁷⁰.

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la perception de la personne ayant un handicap intellectuel est beaucoup plus positive. On les considère comme des personnes en développement. "Les valeurs qui y sont associées telles l'intimité, la dignité, la responsabilité personnelle et l'individualité, permettant à la personne handicapée de s'identifier avec le courant principal de la société"⁷¹.

Il a fallu plusieurs siècles pour que la notion de handicap intellectuel prenne ce sens. Dès le 19e siècle, des individus se

préoccupent de rééduquer ces personnes et de les faire vivre le plus normalement possible.

2.3.1 Première période 1800 - 1870

Dans le début des années 1800, Jean-Marc Itard, ancien médecin français, chef de l'Institution impériale des sourds-muets, tente la rééducation d'un jeune garçon, le sauvage de l'Aveyron, par des exercices sensoriels afin d'éveiller en lui la conscience des réalités et de ses liaisons. Il entreprend de transformer ce garçon et faire du "sauvage un être civilisé, de l'amener d'une vie naturelle à la vie sociale"⁷².

Itard n'atteint pas son but mais prouve que "même des personnes profondément déficientes pouvaient voir leur état mental s'améliorer dans une certaine mesure grâce à un entraînement approprié"⁷³.

Vers 1840, un jeune médecin suisse, Johann Jacob Guggenbulchl est frappé par le spectacle d'un crétin en prières devant la chapelle. Il se dit alors que le jeune a des possibilités d'apprentissage puisque sa mère est parvenue à lui apprendre cette prière.

Guggenbulchl décide l'aller plus loin et fonde en pleine campagne en 1840, une maison d'éducation des crétins afin de dispenser une formation et des soins médicaux aux enfants atteints de déficience

mentale. Il considère l'air pur des montagnes comme une condition de base et attache beaucoup d'importance à l'alimentation. L'accent est également mis sur les soins du corps afin de réveiller leurs facultés sensorielles. Guggenbulchl essaie également de "réveiller leur âme par l'habitude d'une routine régulière par des exercices de mémorisation et un entraînement à la parole"⁷⁴.

Par la suite, un jeune étudiant français en médecine, Edouard Onesimus Séguin est très ébranlé par la théorie courante à l'époque qui prétend "qu'on ne connaissait aucune manière d'accroître les facultés de raisonnement et d'intelligence de ces malheureux idiots, même pour un court moment."⁷⁵.

Il prend en charge l'éducation d'un jeune garçon idiot et au bout de 18 mois de rééducation, son élève "peut utiliser ses sens à meilleur escient, comparer et se souvenir, parler, écrire et compter"⁷⁶.

Séguin émigre aux Etats-Unis pour se joindre au Dr. Samuel Howe. Ce dernier est le premier nom associé à l'origine du mouvement de la déficience mentale aux Etats-Unis. Howe développe un intérêt pour les enfants sourds et aveugles. Au cours de ses travaux, "il fut profondément affecté par les souffrances et les besoins d'un groupe semblable, les idiots et les simples d'esprit"⁷⁷.

En 1846, Howe tente de démontrer qu'il est inutile d'enfermer des idiots sans raison, que ces jeunes peuvent recevoir une formation pour travailler un jour dans l'industrie, que des principes d'ordre et de respect de soi peuvent leur être inculqués, que chaque personne déficiente mentale peut devenir plus humaine avec de la patience...

Ces pionniers ont des idées et une pratique qui retiennent notre intérêt aujourd'hui. Par exemple, en 1852, un collaborateur de Howe, Henry B. Wilbur spécifie que le travail fait auprès de ces personnes est de les aider à "développer le plus possible les facultés endormies et de les utiliser, sous le contrôle d'un environnement stimulant et discipliné"⁷⁸.

Après trente années d'expérience dans le domaine, Séguin résume la situation de 1870 en mentionnant que l'état des idiots s'est amélioré, que beaucoup d'entre eux parviennent à se conformer aux lois sociales et morales, à assumer les transactions ordinaires de la vie et qu'enfin, un certain nombre se sont approchés des normes de la nature humaine, au point qu'un juge ordinaire pourrait confondre ces personnes à des gens ordinaires.

Ces chercheurs apparaissent en leur temps comme des précurseurs de l'intégration. Par exemple, "les écoles et les foyers étaient organisés selon un modèle familial parce qu'on considérait comme peu sage de

mettre ensemble un grand nombre de personnes atteintes d'une infirmité commune"⁷⁹.

Les premières institutions sont situées au sein même de la collectivité; certaines sont près des capitales pour permettre aux membres des législatures d'en surveiller leur fonctionnement et de voir de près les résultats obtenus dans l'instruction des idiots. De plus, l'enseignement est considéré comme un droit pour ces personnes.

2.3.2 Deuxième période (1870 - 1940)

Sans que l'on sache trop pourquoi, la mentalité de cette deuxième période change. La philosophie est maintenant de considérer les personnes handicapées comme étant des innocentes victimes du sort ou des péchés de leurs parents. Cette conviction identique à la période de l'Antiquité se généralise graduellement chez les administrateurs et les directeurs d'institution.

C'est au tournant du siècle que le modèle institutionnel apparaît. Il y a prolifération d'asiles, de foyers, de fermes pour les handicapés intellectuels qui les amènent à être isolés physiquement et socialement. On veut leur épargner les difficultés de la vie ordinaire.

"Ici et là, dans le pays, on trouve des villages de simples... des paradis où tous vivront satisfaits, à l'abri de l'incompréhension et sans être obligés de rendre des

comptes sur ce qui dépasse leurs capacités mentales et morales (Kerlin, 1885)"⁸⁰.

Les personnes ayant un handicap intellectuel doivent en quelque sorte être protégées contre la société en même temps qu'elles constituent une menace pour celle-ci.

Les institutions évoluent vers un mode asilaire pour différentes raisons⁸¹. Les personnes handicapées intellectuelles sont traitées en masse; on oublie la notion d'individualité.

La seule entreprise qui apparaît souhaitable et réalisable pour ces personnes est de faire du dressage élémentaire. Les programmes développés à la période précédente, visant la croissance personnelle sont pratiquement tous abandonnés. Le nombre élevé de "patients" amène l'institution de règles et de routines très strictes à respecter. Ceci provoque inévitablement une déshumanisation des services offerts.

C'est ainsi que l'on considère la déficience mentale comme l'une des plus graves, sinon la pire des menaces pour la civilisation.

Parallèlement à cette évolution asilaire, il émerge au tout début du 20e siècle une nouvelle science, la génétique, qui avance que la fécondité non contenue des "inadaptés" constitue une menace pour la société. La déficience mentale est vue comme une question de "mauvais sang" qui se transmet d'une génération à l'autre.

Puisque les études démontrent que la déficience est considérée comme héréditaire, l'adoption de mesures visant à prévenir la reproduction et à enrayer la propagation de la déficience mentale telles la séparation, la séquestration et la stérilisation sont proposées.

Dans la même période, une prise de conscience de la problématique des handicapés intellectuels légers se produit et amène un changement de mentalité sur le plan scolaire.

Avec l'institution de la scolarité primaire obligatoire, on s'aperçoit que certains enfants parviennent difficilement à suivre le cours régulier et qu'ils sont confinés à un échec scolaire. C'est ainsi que s'éclaire le concept de débilité mentale, qui se manifeste d'abord comme une incapacité scolaire.

La création de classes spéciales apparaît ainsi pour répondre à ces enfants appelés "débiles".

L'apport de Binet et Simon est considérable à cette période. Ils créent au début du siècle, l'échelle d'intelligence Binet-Simon qui marque un tournant dans l'histoire des études sur la débilité⁸².

Ces derniers mettent au second plan les recherches étiologiques pour s'intéresser à l'intelligence considérée dans ses conduites adaptatives⁸³. Cette découverte d'un test d'intelligence permet aux

intervenants d'identifier et de classer les "débiles" dans des classes spéciales.

Parallèlement à cela, Binet s'applique à jeter les bases d'une véritable philosophie de l'éducation spéciale.

"Il faut substituer à la pédagogie des principes abstraits une pédagogie essentiellement pratique, une pédagogie des résultats ne se laissant pas enfermer dans une formule unique... Nous conseillons de ne fixer aucun programme. Il faut mettre en garde le danger d'une pédagogie spéciale qui empêcherait le retour d'un enfant débile dans l'école ordinaire." (Binet, 1907)⁸⁴. Il peut sembler paradoxal de lire ces phrases écrites par un pédagogue français au tout début du siècle⁸⁵. Cette approche diffère de beaucoup des valeurs véhiculées à cette époque.

Le mouvement en faveur des institutions demeure donc le principal modèle de service au Canada. Au cours de cette période, qui dura environ 70 ans, des institutions sont construites, agrandies, améliorées. L'emplacement de ces institutions est toujours à l'écart ou éloigné de la population. Le nombre croissant de clients ne cesse d'augmenter. On convainc les parents de leur non-capacité à garder leurs enfants déficients chez eux et de les placer en institution.

2.3.3 Troisième période (1960 à aujourd'hui)

Pour des raisons échappant encore partiellement aux auteurs, un changement se produit vers les années 1960. Une troisième période commence, celle du retour au sein de la communauté.

Plusieurs facteurs apparaissent et sèment la confusion face au type de service à dispenser aux personnes handicapées intellectuelles. On commence à remettre en question le présent système, longtemps applaudi par la population. D'abord, le mouvement de parents et des associations s'organisent tranquillement⁸⁶. On recommence également à croire en l'éducation des personnes handicapées intellectuelles. La déshumanisation des services dans les institutions commence à être découverte et dénoncée. De plus, on commence à voir les coûts énormes que requièrent le fonctionnement des institutions. Enfin, un dernier facteur est la réapparition de nouvelles idéologies sur les services de développement humain "dont les concepts de droits humains⁸⁷, de normalisation et de services communautaires intégrés"⁸⁸.

Apparaît à ce moment-là l'idée de normalisation qui s'associe à celle de désinstitutionnalisation, de démedicalisation et à celle d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées intellectuelles.

"La normalisation a pour principe la réinsertion ou le maintien dans des conditions normales des personnes ayant une déficience intellectuelle et leur participation à la vie des citoyens ordinaires, moyennant quelques supports et aménagements et une certaine adaptation de l'environnement"⁸⁹.

Les pays scandinaves sont les premiers à introduire le concept d'intégration des personnes ayant une déficience intellectuelle dans la société et à y apporter une législation correspondante⁹⁰.

On assiste alors à la fin d'une époque: les parents admettent enfin le handicap de leur enfant et par le biais des associations, ils demandent que leur enfant reçoive des services. Ils préfèrent avoir des services au sein de leur collectivité.

Une meilleure connaissance sur le plan médical et sociologique correspond à cette période. Par exemple, près de 300 causes de la déficience mentale sont identifiées. La plupart n'ont rien à voir avec l'hérédité, ce qui permet de refuter le mythe qui considère la déficience mentale comme une "dégénérescence" d'origine congénitale. Les sciences sociales se sont également développées et l'on s'aperçoit qu'il est possible d'amener les personnes handicapées intellectuelles à un niveau d'adaptation sociale bien supérieur aux "plafonds" précédemment admis et ce, par l'entremise de l'éducation, de l'entraînement et de la socialisation.

Les associations organisent leur propre service car rien n'existe. On voit ainsi apparaître les classes spéciales car les enfants ne sont pas admis dans les écoles publiques régulières. Les parents recommandent à croire aux possibilités d'apprentissage de leur enfant.

On revendique également des services pour les enfants qui deviennent adultes. Les associations se chargent de créer des centres d'activités pour les adultes. Peu à peu, les gouvernements provinciaux s'impliquent en fournissant des subventions. L'idée de fermer les grands centres institutionnalisés apparaît vers les années 1970 pour faire place à un système de services communautaires intégrés, et ce pour des raisons économiques⁹¹. On met donc sur pied des services de soutien à la famille qui permettent un retour dans la communauté d'une grande partie de la population qui se trouve en institution.

L'évolution des mentalités amène donc la famille et la société à réaliser leur rôle. La famille assume l'handicap de la personne et mise de plus en plus sur son potentiel. De son côté, la société reconnaît une égalité réelle entre tous ses citoyens en leur offrant des services appropriés, plus particulièrement en éducation.

2.3.4 Dans les commissions scolaires au Québec

Au Québec, l'ensemble des commissions scolaires reconnaissent leurs responsabilités face à la clientèle handicapée intellectuelle.

Le rapport Parent (1964) porta une attention particulière et un soutien progressif à l'enfance exceptionnelle.

"Chacun ayant droit à l'éducation et l'Etat ayant une importante responsabilité en ce domaine, notre système d'éducation doit s'occuper de tous les enfants susceptibles de profiter de l'éducation; non seulement des enfants normaux, mais aussi des exceptionnels qui requièrent une éducation spéciale ou des mesures temporaires ou partielles de rééducation"⁹².

En 1976, le rapport du comité provincial de l'enseignement inadapté (C.O.P.E.X.) voit le jour. Ce rapport a insisté sur la nécessité pour le ministère de l'Education de se doter d'une politique clairement définie pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Cette politique a comme objectif de viser la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société.

En 1979, le projet de loi 71, article 483 (loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique) indique que

"toute commission scolaire doit prendre les mesures nécessaires pour que soit admise aux cours reconnus et appropriés dont elle a besoin, une personne handicapée au sens de la loi (...) et qui a besoin d'un complément de formation générale et professionnelle afin de faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale et ce, depuis la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle atteint l'âge de 16 ans, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle a atteint l'âge de 21 ans"⁹³.

Toutefois, aucun protocole d'entente n'existe présentement au Québec pour assurer l'éducation des adultes handicapés intellectuels âgés de plus de 21 ans. "Certaines commissions scolaires gardent quelques étudiants après 21 ans au secondaire et cela sans allocation financière"⁹⁴: Il s'agit cependant de cas minoritaires.

Les principales raisons qui poussent les commissions scolaires à ne pas s'impliquer dans des activités avec la clientèle sont les suivantes: aucun budget ne leur est alloué pour assumer cette formation, la clientèle potentielle est inconnue et aucun programme de formation n'existe pour cette clientèle.

En 1983, les organismes du ministère des Affaires sociales de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ainsi que l'Office des personnes handicapées du Québec demandent qu'il y ait scolarisation pour les personnes adultes handicapées intellectuelles âgées de plus de 21 ans.

Selon ces organismes, les commissions scolaires doivent jouer un rôle complémentaire en dispensant des services éducatifs à cette

clientèle. Le Service de l'éducation des adultes s'inscrit dans ce mouvement de normalisation et doit faciliter l'intégration de ces adultes dans ses centres de formation tout en tenant compte de leur libre choix et des modalités d'intégration jugées les plus appropriées.

Dans les années quatre-vingt, différents rapports sont publiés⁹⁵. Tous confirment l'importance de l'éducation des personnes ayant un handicap intellectuel. L'accent est donc mis sur la permanence de la démarche éducative et insiste sur l'égalité des chances pour tous les adultes qui sont désireux d'acquérir un complément de formation.

"En 1985, le Ministère assure l'ouverture du système scolaire aux adultes par le financement des activités éducatives au moyen de l'allocation de base"⁹⁶. Ces mesures s'adressent ainsi à la clientèle handicapée intellectuelle.

Les politiques gouvernementales mettent donc l'accent sur la permanence de la démarche éducative et insistent sur l'égalité des chances pour tous les adultes qui sont désireux d'acquérir un complément de formation.

Il aura fallu plus d'un siècle pour modifier les mentalités sociales, et créer des moyens spécifiques à l'éducation des handicapés.

NOTES D'APPEL DU DEUXIEME CHAPITRE

- 9) Définitions de quelques pays: En Suède et au Danemark, on définit cette population en tant que personnes retardées mentalement qui, à cause d'un développement déficient de leur intelligence requièrent, pour leur éducation ou leur adaptation à la collectivité, des services spéciaux fournis par les autorités publiques.

En Suède, la définition se veut très souple et la moins ségrégative possible. Dans une loi de 1968, on parle de "développement perturbé qui nécessite une assistance de la société". On retient deux catégories: les personnes qui sont vraiment considérées comme retardées mentalement et les autres qui ont accédé à l'autonomie, c'est-à-dire qui travaillent et vivent seules depuis au moins trois ans, au bout desquels ces sujets sont intégrés et ne sont plus répertoriés comme handicapés mentaux.

On présente la déficience mentale au Japon comme un fonctionnement intellectuel général, se situant de manière significative sous la moyenne avec un Q.I. de 70 ou moins.

Il y a 4 classifications de la déficience mentale qui déterminent les types de bénéfice auxquels une personne a droit:

1. profondément retardée: le Q.I. se situe habituellement entre 0 et 19. La personne est très dépendante des autres pour accomplir les activités de tous les jours;
2. sévèrement retardée: le Q.I. se situe entre 20 et 34. La personne peut apprendre les habitudes élémentaires de santé. Plusieurs sont capables de participer à des programmes de soins de jour et quelques-unes sont capables de travailler dans des ateliers protégés.
3. modérément retardée: le Q.I. se situe entre 35 et 49. La personne peut apprendre à parler, communiquer et à utiliser les transports en commun. Plusieurs ont le potentiel pour travailler dans des ateliers protégés.
4. légèrement retardée: le Q.I. se situe entre 50 et 75. La personne est légèrement apte à développer des habiletés pour communiquer et sociales.

Aux Etats-Unis, l'American Association on Mental Deficiency adopte la définition suivante: "La déficience mentale se caractérise par une capacité intellectuelle bien inférieure à la moyenne, associée à une nette insuffisance des comportements adaptatifs, et se manifeste pendant la période du développement.

En 1971, le rapport Willington soumis au Ministère de la santé du gouvernement ontarien du Canada proposait cette définition. "The term mentally retarded... is applied to persons who are seriously lacking in intelligence and, who, because of their subnormal

functioning, require special training, education and social services".

Vers 1980, l'Association canadienne pour les déficients mentaux énonce ceci: "Un déficient mental est quelqu'un dont la capacité intellectuelle est amoindrie, chez l'enfant, cela se traduit par un apprentissage plus lent et chez l'adulte pas ses difficultés à faire face aux exigences de la vie quotidienne".

Au Québec, l'OPHQ distingue, pour bien comprendre pourquoi une personne est handicapée, quatre éléments qui sont reliés entre eux: les causes, la déficience, l'incapacité et le handicap.

Les causes peuvent être de plusieurs types: congénitales, pathologiques, accidentelles ou traumatiques.

La déficience est définie comme une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique, cela est le résultat d'un état pathologique objectif, observable, mesurable et pouvant faire l'objet d'un diagnostic.

L'incapacité est une réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain.

Quant au handicap, il est défini comme un désavantage social pour une personne résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement de ses rôles sociaux (liés à l'âge, au sexe, aux facteurs socio-culturels). Informations prises quasi-intégralement dans: OPHQ, Les personnes ayant une déficience intellectuelle et le travail: revue de littérature, Drummondville, RP-494, juillet 1985, p.11 à 17.

- 10) Ibid., p.16.
- 11) Cette idée est développée dans l'introduction de la recherche de Andrée L'Heureux, (1980).
- 12) Doré Louise, Des gens comme tout le monde, expérience du carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal, ed. coop. Albert St-Martin, 1982, p.34.
- 13) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Actes du colloque sur l'alphabétisation de personnes ayant une déficience intellectuelle, Mythe ou Réalité, tenu à Montréal les 30 avril, 1er et 2 mai 1986, p.39.

- 14) Andrée L'Heureux (1980) dans sa thèse "Les problèmes d'adaptation personnelle, sociale et professionnelle du jeune adulte déficient mental ayant quitté l'atelier", définit, à la page 5, les termes suivants:

fonctionnement indépendant: capacité qu'a l'individu d'accomplir avec succès les tâches et les activités qu'exigent de lui la communauté;

responsabilités personnelles: volonté de l'individu d'accomplir les tâches sociales qui lui sont dévolues et par la capacité qu'il a d'être responsable de son propre comportement;

responsabilités sociales: l'habilité qu'a l'individu d'assumer une responsabilité sociale et de répondre de façon appropriée aux demandes du milieu.

- 15) Frantisek Bakulé est né le 18 mai 1877 en Tchécoslovaquie, à Lidmovice, près de Vodnany. Il meurt en 1957.
- 16) Faucher François, Une pédagogie de la vie par la vie, Frantisek Bakulé, Paris, éditions Fleurus, 1975, avant-propos XII.
- 17) Voici des extraits du rapport des enquêteurs: "Les pupilles de l'Institut Jedlicka, par leur apparence, par leur comportement et par leurs travaux révèlent à première vue la joie de vivre, la confiance en eux-même et la conscience de leur indépendance future... L'idée de faire du travail manuel la base de l'éducation et de l'enseignement, est abordée dans la littérature tchèque depuis de nombreuses années, mais elle n'a jamais trouvé une meilleure mise en valeur avec un plus grand succès qu'à l'Institut Jedlicka... Bakulé a non seulement réussi à réaliser ses idées qui semblent être plutôt des utopies pédagogiques, mais de plus, il a créé avec ses élèves une communauté de travail, fait unique dans l'éducation... Cet institut est une école expérimentale, une école où l'on peut expérimenter de nouvelles voies et de nouvelles méthodes et dont le but et l'intérêt résident dans sa liberté... La liberté de méthode est la base même de l'épanouissement de l'oeuvre... Un excellent moyen de travail et d'unité, une auto-gestion des jeunes qui mène le pupille à l'Indépendance, toutes valeurs à soutenir doublement dès lors qu'il s'agit d'enfants handicapés... Les élèves s'intéressent à leurs devoirs, les exécutent seuls, cherchent des références, des explications par des travaux personnels, comme le feraient des adultes... En accord avec la pédagogie moderne, Bakulé joint les théories aux applications pratiques. Il aborde en premier les expériences de travail naturel et n'y adjoint les obligations scolaires habituelles seulement lorsque l'enfant veut savoir".
Ibid., p.102 à 105.

- 18) "Ce n'est pas uniquement par les chansons que nous avons conquis la faveur du public américain. Les maîtres de toutes les catégories de l'enseignement - primaire, secondaire, supérieure - sont vivement intéressés à nos nouvelles méthodes d'éducation. Ils ont avoué avec une franchise naïve les lacunes de leur enseignement et, pour les réparer, ils se sont déclarés prêts d'unir leurs efforts aux nôtres en vue de l'oeuvre commune qui est la transformation et non la déformation de l'enfant."
Ibid., p.148.
- 19) Bakulé visita quatre instituts. La première (institut de la Reine Carole Dresde) était gérée par une société de bienfaisance. Les enfants étaient surprotégés par des vieillards qui ne semblaient plus rien attendre de la vie. Ces vieillards les choyaient afin de compenser le triste sort que la nature leur avait réservé. Ils leur donnaient ce qu'eux-même souhaitaient le plus: la douceur et la tranquillité. Ils n'étaient plus capables de leur montrer à se battre afin de surmonter les obstacles de la vie. Bakulé comprit que ce style d'institut ne correspondait pas à ses valeurs. Comment, pense-t-il, ses enfants supporteront-ils les vents rudes lorsqu'ils quitteront l'institut et qu'ils se retrouveront dans la vraie vie, parmi les étrangers.
- 20) La deuxième institution visitée (institut de Berlin) était annexée à l'hôpital et avait comme but principal de corriger le mal dont la nature avait frappé les infirmes par des opérations chirurgicales et des traitements orthopédiques afin d'assouplir leurs membres et les rendre plus aptes à travailler. En réfléchissant, Bakulé comprit que ces traitements n'étaient qu'une partie des soins que des infirmes pouvaient recevoir afin de les préparer à la vie.

Le troisième institut (institut de Magdebourg) abritait des "infirmes" qui travaillaient avec ardeur à faire pousser des légumes et à prendre soin de porcs, Bakulé pensa que ce paysan-éducateur était sur la bonne voie avec ses enfants handicapés physiques car il reconnaissait comme bon le travail physique véritable pour éduquer, comme point de départ et base de tout le travail d'éducation et d'instruction.

La dernière institution visitée (Leipzig) attira Bakulé par son esprit. Il avait l'impression que les pensionnaires ne sentaient pas qu'ils étaient infirmes, tant était évident leur entrain et joie de vivre.

Informations prises dans le livre: Faucher François, Une pédagogie

- 21) Ibid., p.14.
- 22) Ibid., p.57.

- 23) De façon plus précise, voici les buts des trois groupes. Les enfants sont repartis selon leurs possibilités.

Le but de ce premier degré est:

- d'apprendre aux enfants à connaître un grand nombre de mots et d'expressions, avec dans l'esprit, les images qui y correspondent,
- de développer le langage de l'enfant et ses facultés de jugement,
- de susciter et d'éveiller le désir de travailler, de créer, afin que cela devienne pour l'enfant une habitude, une nécessité,
- d'apprendre les bases de la morale. Il faut que l'enfant sache ce qu'est l'amour, la haine, la reconnaissance, la vérité, la récompense, la punition, etc.

Le second degré: Son but est:

- d'apprendre à lire, à écrire, à compter. A bien "lire" les tableaux (oeuvres d'art, images),
- d'apprendre à bien manier les différents outils, à se servir de certaines machines,
- de développer le sens de l'observation et de commencer une recherche suivie,
- de savoir acquérir et se servir de ses connaissances (dans la vie et au travail),
- de faire comprendre les oeuvres d'art (littéraires, graphiques, musicales),
- de donner l'habitude d'évaluer l'éthique de chaque chose. Quelle en est sa valeur morale? Est-ce un bien, est-ce un mal?

Le 3e et dernier degré doit avant tout servir à faire un tout de l'éducation des deux premiers degrés. En plus il doit donner à l'enfant toutes les connaissances pratiques nécessaires à sa vie hors de l'école.

Ibid., p.105 à 108.

24) Ibid., p.6.

25) Ibid., p.16.

26) Ibid., p.36.

27) Ibid., p.104-105.

28) Mannoni Maud, L'enfant arriéré et sa mère, Paris, ed. du Seuil, 1964, p.69.

29) Ibid.

- 30) "L'enfant retardé et sa mère forment, à certains moments, un seul corps, le désir de l'un se confondant avec celui de l'autre, si bien que tous deux semblent vivre une seule et même histoire. Cette histoire a pour support sur le plan fantasmatique un corps atteint, dirait-on, de blessures identiques, qui ont pris une marque signifiante."
Ibid., p.78.
- 31) Ibid., p.89.
- 32) Quand on parle de Bonneuil comme lieu expérimental, l'on doit préciser qu'il ne s'agit pas de prendre les sujets pour faire avancer les notions de débilité, de psychose, ou même de surdoué. "Expérimental doit être entendu en ce sens que Bonneuil n'est pas le lieu d'application d'une réglementation traditionnelle; c'est un lieu où quelque chose d'autre peut se jouer à partir de la place laissée vide à l'imprévue." Maud Mannoni, Un lieu pour vivre, s.l., ed. du Seuil, 1976, p.49.
- 33) Ibid., p.7.
- 34) Ibid., p.15.
- 35) Mannoni précise le sens du terme éclatement: la métaphore de l'éclatement vise à l'ouverture du lieu de vie sur l'extérieur, lieu qui, pour être institué, ne s'en refuse pas moins à se faire le substitut du réseau des institutions où le sujet doit s'intégrer: familiale d'abord, scolaire, professionnelle, sociopolitique, etc. L'éclatement, l'institution le prend à son compte non seulement en se refusant d'une visée pédagogique, mais en renonçant à la cohésion légiférante d'un discours institutionnel.
Ibid., p.246.
- 36) Ibid., p.32.
- 37) Ibid., p.50.
- 38) Une intervenante (Marie-Josée Richer) explique bien ici la notion de plaisir. "C'est parce que nous sommes arrivés à Bonneuil avec ce qui en est de notre désir à nous, que quelque chose a pu se faire avec les enfants. L'adulte par exemple, répond à l'enfant: "Moi je viens pour faire du théâtre... - ou je suis intéressé par telle ou telle activité." Et ceux d'entre vous qui désirent venir faire un véritable travail avec ce qu'il en est de mon désir, peuvent venir: C'est à partir de ça que quelque chose devient possible."
Ibid., p.50.
- 39) Ibid., p.37.

- 40) Mannoni apporte une explication intéressante concernant la notion de temps perdu. "Pour contrôler la panique projetée sur le monde extérieur il faut, rappelait Winnicott, "faire des choses": et il ajoutait: cela prend du temps. De nos jours, les mères absorbées par le rythme de la vie urbaine ne prennent plus le temps de vivre, de jouer et de chanter avec leur enfant... Ce temps perdu du présent est "temps gagné" pour l'avenir. Car, comme Neill le disait à sa façon dès le début du siècle, "rien n'est plus dangereux pour la société qu'un enfant qui ne sait pas jouer": il devient destructeur de l'autre."
Ibid., p.229.
- 41) Ibid., p.228.
- 42) Ibid., p.163.
- 43) Ibid., p.173.
- 44) Ce dont les enfants souffrent, ce n'est pas seulement du handicap, mais de la phrase: "toi, tu as un handicap, tu ne peux pas faire ce que font les autres, tu es à part, tu es à plaindre, tu désires pas plus que tu ne peux d'après nous, etc.
Ibid., p.259.
- 45) Ibid., p.260.
- 46) "Le reproche que l'on pourrait faire à R.Lefort et à moi-même-celui est d'avoir négligé en fondant Bonneuil, d'associer la gestion elle-même à l'orientation commune de recherche. Nous avons, en tant qu'analystes, voulu ignorer l'économique: mais c'est l'économique qui s'est rappelé à nous au moment où nous y attendions le moins". Maud Mannoni, Education Impossible, Paris, ed. du Seuil, 1973, p.14.
- "La rigidité des services administratifs de l'Etat, l'effet ségrégatif de leurs méthodes ont rendu impossible la participation de l'école de Bonneuil à la vie de la commune, l'exposant du même coup aux inconvénients de toute micro-société. Pour échapper à la sclérose, nous avons développé la notion d'institution éclatée, lieu de passage aussi bien pour les enfants que pour les adultes... Lien en rupture, c'est ainsi que Bonneuil s'est défini cette volonté de garder à l'expérience son indépendance et son orientation propres, nous ont exposés à des difficultés financières dont nous ne sommes pas encore sortis... Si pour toute innovation il faut d'abord obtenir l'autorisation de tel ou tel fonctionnaire on se trouve condamné à la routine et à la stérilité.
Ibid., p.228-289.

- 47) "Je sais maintenant que pour éduquer avec amour, il faut plus que des changements d'attitudes. Une compréhension des conditions socio-politiques est nécessaire pour éviter un retour à des pratiques conservatrices." Ginette Lépine, Eduquer avec amour, Laval, ed. coop. Albert Saint-Martin, 1980, p.12.
- 48) Précision sur la démarche des trois enseignants: Il doivent réapprendre à vivre tout comme leurs élèves c'est-à-dire se découvrir et s'accepter eux-même et communiquer avec les autres. Ils ne peuvent faire de la réadaptation si eux-mêmes ont des difficultés personnelles. Un travail sur eux-mêmes est donc à faire c'est-à-dire se connaître, ne pas porter de carapace. Se sentir bien dans sa peau, accorder sa vie avec ses valeurs, identifier ses motivations et ses objectifs. Ce travail sur soi-même est le premier pas à franchir pour tout éducateur et cette démarche règle beaucoup de problèmes. Un adulte ne peut donner que ce qu'il a. Nous ne transmettons la confiance en soi, le sens des responsabilités, la détermination que si nous les possédons.

Réapprendre aux élèves à vivre en groupe car plusieurs ont des difficultés d'apprentissages et tous rencontrent des problèmes socio-affectifs. Ils s'acceptent difficilement, ne parviennent pas à entrer en contact avec les autres, sont peu motivés à s'autodéterminer. Ces difficultés entravent évidemment le cheminement intellectuel.

Donner un coup de pouce au niveau individuel car ils désirent "permettre à chaque enfant de l'isoler, s'opposer, créer un lien, s'accepter puis se détacher et s'ouvrir au monde."
Ibid., p.54 à 58.

- 49) Ibid., p.8.
- 50) Ibid., p.117.
- 51) Définition des six dimensions privilégiées. La fierté, c'est la dignité humaine, la reconnaissance de ses limites comme de ses possibilités, la conscience de sa valeur personnelle, la confiance en soi, l'acceptation de son MOI propre. C'est s'apprécier soi-même, se trouver beau, bon, intéressant et donc n'avoir pas à se fuir!
La liberté, c'est l'autonomie, le refus de la manipulation et de la peur, le courage de faire des choix, la volonté de se manifester tel qu'on est. La laisser à quelqu'un, c'est lui permettre de choisir des options qui ne nous conviennent pas, de poser des gestes qui ne nous plaisent pas ou nous dérangent.
- La fraternité nous conduit à nous impliquer activement et à faire prendre conscience à l'autre qu'il est le premier concerné par ses difficultés.

Une égalité exclue les privilèges, la concentration du pouvoir, le rejet des groupes minoritaires. L'homme ne domine pas la femme; ni la femme, ses enfants; ni les Blancs, les Noirs.

Nous sommes d'abord motivés à être heureux. En croyant au bonheur et en le cherchant, nous le trouvons.

La liberté a son corollaire qui est la responsabilité. Nous prenons en charge notre sort collectif et individuel. Nous ne comptons pas sur des institutions pour solutionner tous nos problèmes.

- Notes prises quasi-intégralement dans Lépine (1980) p.30 à 42.
- 52) L'approche de cogestion ne doit pas être confondue avec le laisser-aller. Un enseignant peut redonner une partie de ses pouvoirs, définitivement, quels que soient les accidents de parcours, sans que s'installent les abus et le désordre. Ibid., p.84.
- 53) "Nous refusons de faire revenir un élève dans le droit chemin en faisant appel au directeur comme préfet de discipline ou aux professionnels comme dépisteurs de troubles". Ibid., p.108.
- 54) Lépine explique dans son livre "Eduquer avec amour" (1980) que les intervenants cessent d'aller au dévant des étudiants, de sortir du matériel, de préparer mille et une activités, de proposer des projets pour les motiver, de les aider à la première difficulté proposée car cette façon de fonctionner les empêche de relever des défis. Ils sont présents, suggèrent des choses et ne refusent pas d'aider mais chacun est amené à résoudre ses problèmes, qu'ils soient d'ordre technique, intellectuel ou affectif.
- 55) Ibid., p.59.
- 56) Lafontaine Jean, Le droit d'être, Montréal, ed. Univers Inc, 1980, p.17.
- 57) Ibid., p.19.
- 58) Ibid., p.20.
- 59) Ibid., p.83.
- 60) Une des grandes difficultés consiste à se conditionner à laisser agir sans intervenir. Il faut se rappeler souvent l'objectif et la façon de l'atteindre. Permettre une prise de conscience. Ne pas toujours s'interposer comme un adulte bien pensant est tenté de le faire devant leurs comportements irrationnels. Nous sommes reliés par notre sens moral à tout ce qui n'agit pas comme nous pensons qu'il est convenable de faire. Nous sommes sur des

épines, anxieux, nerveux, toujours prêts à intervenir: "Tu vas mettre trop de sel! Tu vas te brûler! Ton assiette est sale! Prends ta cuillère, pas ta fourchette!..." Et bien sûr nous sommes culpabilisants. Fatigants! Serait-ce plus fort que nous?
Ibid., p.86.

- 61) Ibid., p.85.
- 62) Ibid., p.58.
- 63) L'idée est développée dans le livre de Lafontaine (1980). Là où Justin voyait un besoin de paix, le couple discernait un besoin d'affection. Là où il prétendait qu'il fallait les laisser expérimenter librement, le couple affirmait qu'il était temps de pratiquer une certaine discipline... Justin disait "ça va venir" tandis qu'eux prétendaient "il est capable."
- 64) Ibid., p.157.
- 65) Ibid., p.158.
- 66) Leur âge varie entre 18 et 30 ans et la plupart vivent une situation de dépendance familiale et d'isolement. Ils n'ont pas de travail, pas de loisirs particuliers, peu ou pas d'amis. Ils passent l'essentiel de leur journée à écouter la télévision ou de la musique, ils sortent également peu de la maison, donc non-intégrés socialement.
- 67) Doré Louise, Des gens comme tout le monde, Montréal, ed. coop Albert St-Martin, 1982, p.61.
- 68) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Actes du colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle: Mythe ou Réalité, p.261.
- 69) On considérait les p.a.h.i. (personnes adultes handicapées intellectuelles) comme des êtres anthropoïdes qui ne possèdent qu'une partie de leur humanité et de leurs droits. On les comparait souvent à des animaux ou d'autres formes de vie inférieure.
Ces personnes étaient perçues comme une menace pour la société d'où l'apparition de mesures comme la ségrégation, l'internement, la persécution et l'élimination de ces personnes. Informations tirées de Association canadienne pour les déficients mentaux Manuel d'orientation sur la déficience, première partie, Ontario, ACDM., 1978, p.4.
- 70) Lambert Jean-Luc, La modification comportementale, Bruxelles, ed Dessart et Mardage, 1977, p.169.

- 71) Association canadienne pour les déficients mentaux, op.cit., p.4.
- 72) Ibid., p.6.
- 73) Ibid.
- 74) Ibid.
- 75) Ibid.
- 76) Ibid., p.7.
- 77) Ibid.
- 78) Ibid., p.9.
- 79) Ibid., p.10.
- 80) Ibid., p.11.
- 81) Le mode asilaire se développe car:
- la déception des espoirs excessifs entretenue à l'origine se transforma en attitudes pessimistes. On se limite à leur donner des soins matériels.
 - les institutions devinrent de plus en plus surchargées.
 - peu de personnel était au service des personnes déficientes mentales (ex: un médecin pour 100 à 200 malades, un psychologue chargé de calculer les QI et quelques infirmières. Aucune éducatrice ne faisait partie de l'équipe.
- Ibid., p.10 à 23.
- 82) Aimé Labregère, Les personnes handicapées notes et études documentaires, Paris, La documentation française, 1981, p.9.
- 83) L'entreprise de Binet-Simon consiste à poser un diagnostic caractéristique de chaque conduite intellectuelle et mesurer les aptitudes des enfants afin de mieux orienter leur avenir scolaire et professionnel.
- 84) Lambert, Jean-Luc, Enseignement spécial et handicap mental, Bruxelles, ed. Pierre Mardaga, 1981, p.21.
- 85) Binet définit la pédagogie plutôt comme une qualité d'écoute ou d'adaptation à l'enfant, que par ses contenus culturels. "Nos classes d'anormaux nous ont beaucoup appris, nous avons deviné que notre premier devoir n'était pas de leur apprendre les notions qui nous semblaient utiles pour eux, mais qu'il fallait d'abord leur apprendre à apprendre. Mirabael M., La débilité mentale de l'enfant, Toulouse ed. Privat, 1979, p.150.

- 86) "Les années 1950 et le début des années 1960 virent l'éclosion spontanée et la croissance presque à l'échelle mondiale, d'Associations de parents et de bénévoles qui joignirent leurs efforts en vue d'un support et d'une action commune. Par exemple, l'Association canadienne pour les déficients mentaux fut fondée en 1958, réunissant dans une association nationale l'Association provinciale et 116 associations locales". Association canadienne pour les déficients mentaux. op.cit., p.19.
- 87) La déclaration des droits du déficient mental fut adoptée par les Nations Unies en 1971.
- 88) Association canadienne pour les déficients mentaux, op.cit., p.19.
- 89) OPHQ, Les personnes ayant une déficience intellectuelle et le travail, revue de littérature, Drummondville, RP-494, 1985, p.32.
- 90) La Norvège, le Danemark et la Suède ont joué un important rôle dans l'éducation spéciale, notamment en ce qui concerne les approches pédagogiques s'adressant aux déficients mentaux. Déjà en 1959, le Danemark adopte une loi mentionnant qu'il faut créer pour les déficients mentaux des conditions de vie se rapprochant autant que possible des conditions de vie normale.
- On pourrait penser que des raisons économiques ont primé dans le projet social des scandinaves mettant l'accent sur la désinstitutionnalisation et l'intégration professionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle. Ces peuples, sont en effet reconnus pour leur productivité et leur prospérité. Il n'en est rien cependant et ce sont plutôt des raisons humanitaires qu'il faut voir à l'origine de ces courants de pensée car l'institutionnalisation leur coûtait moins cher que les mesures actuelles. Les impôts personnels sont très élevés; ils atteignent de 20 à 80% des salaires en Suède. La santé par exemple coûte 20 fois plus cher en Suède qu'en France; notons, à titre d'exemple, que dans la région de Stockholm six mille adultes sont placés auprès des cinq mille handicapés mentaux qui s'y trouvent, pour en prendre soin. Ibid., p.64-65.
- 91) "Les grandes institutions n'étaient pas seulement une cause constante d'embarras pour les gouvernements provinciaux (état) qui les administraient, mais les coûts de construction, d'entretien et d'opération, même pour des institutions peu importantes (100 à 400 lits) augmentaient rapidement" Association canadienne pour les déficients mentaux, Manuel d'orientation sur la déficience mentale, op.cit., p.23.
- 92) Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie, 1964, 338.

- 93) Assemblée nationale du Québec, Projet de loi no 71, Loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique, éditeur officiel du Québec, trente et unième législature, quatrième session, 1979, p.19.
- 94) Godin Galarneau, Monique, La prise en charge de la formation des adultes ayant une déficience intellectuelle en Abitibi-Témiscamingue, juin 1986, p.3.
- 95) Dans les années quatre-vingt, le Ministère publie L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique en milieu économiquement faible, document qui confirme l'importance de dossier de l'alphabétisation (gouvernement du Québec, 1980, 133p).
Deux autres rapports s'ajoutent. Le premier, "Apprendre: une action volontaire et responsable" publié par la commission d'étude sur la formation des adultes avance que l'éducation des adultes doit être considérée comme un des moyens permettant aux individus l'accès au développement de leur potentiel tel que visé et favorisé par notre société" (1982, 440p.).
- Le second rapport "Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes", publié par le gouvernement du Québec met l'accent sur la permanence de la démarche éducative et insiste sur l'égalité des chances pour tous les adultes qui sont désireux d'acquérir un complément de formation (1984, 77p).
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Actes du colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle: "Mythe ou réalité", Montréal, 30 avril, 1er mai et 2 mai 1986, p.19.
- 96) Ibid.

CHAPITRE III

PRATIQUE ET THEORIE

3.1 Description de mon expérience pratique de formation auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles

Dans ce chapitre, je développe davantage les acquisitions de connaissances venant des différentes expériences auprès d'adultes handicapés intellectuels. Ces expériences sont décrites brièvement dans la problématique de cette recherche.

3.1.1 Les débuts de l'expérience

Ayant un intérêt à travailler avec des personnes adultes handicapées intellectuelles (p.a.h.i.) et surtout la volonté de développer une approche axée sur le développement de leur personnalité, j'accepte une tâche de formatrice à l'éducation des adultes. On m'accorde six heures / semaine d'enseignement pour cette première session.

Avec l'aide de Clair Foyer, je sélectionne six personnes âgées entre 22 et 45 ans, pour participer à ce projet de formation. La plupart ont un handicap léger. Les critères de sélection sont la motivation et les capacités d'apprentissage. La majorité des étudiants fréquentent un S.A.H.T. (Service d'apprentissage aux habitudes de travail). Certains demeurent dans leur famille mais la plupart restent dans des familles d'accueil de réadaptation. Un local au centre ville est trouvé pour dispenser ces cours.

Avant le début des cours, je présente un document à la Commission scolaire Abibiti, intitulé: "Implantation d'un programme en déficience mentale". Ce document précise ma planification et ma vision de ce projet. Ce document a beaucoup été inspiré de Louise Doré (1982).

J'entrevois à l'époque le programme de la façon suivante:

"Le projet comme tel ne sera pas axé sur les loisirs; de ce fait, l'occupationnel n'aura pas sa place au sein des activités. Au contraire, l'ensemble des cours devrait favoriser le développement de l'autonomie tant personnelle que sociale.

Ces cours s'inscrivent dans la même lignée que ceux de l'éducation populaire où, autant les difficultés d'ordres affectif que social seront travaillées.

Les cours offerts doivent favoriser chez les participants une perception de ce qu'ils sont individuellement et collectivement, dans l'espoir d'arriver à mieux agir sur les conditions de vie, de santé, de travail, à chercher les causes de leurs situations problématiques et les solutions à y apporter.

Je crois que le programme offert doit être basé à la fois sur une éducation de base et sur le développement personnel, permettant ainsi aux participants de mieux se saisir, de se conscientiser"

Je clarifie la philosophie de ce programme en mentionnant que:

"L'adulte déficient traîne derrière lui tout un bagage de vie, d'expériences, de relations, de situations qu'il a intériorisées et qui influencent son jugement, ses comportements, son développement personnel et son adaptation sociale.

Les adultes handicapés intellectuels sont et/ou ont été brimés car nous les avons empêchés de mener une vie dite "normale", autonome. L'attitude entretenue à leur égard est en soi dévalorisante.

Comment arriver à adopter de soi une image plus positive si, dans ce qu'on entreprend, on ne vit qu'échec après échec? Il importe de placer ces adultes en situation d'apprentissage positive et de ne pas les confronter à des situations d'échecs.

Enfin, je crois que si un élève apprend d'après une façon qui lui est naturelle, son rendement scolaire sera meilleur, son estime personnelle s'améliorera et sa créativité sera beaucoup stimulée.

Il importe que l'étudiant jouisse de la liberté de progresser au rythme qui correspond à ses capacités et selon son cheminement individuel."

Toujours dans le même document, je précise les objectifs d'apprentissage qui sont grandement inspirés de Louise Doré (1982):

"Au plan personnel:

- Stimuler les possibilités intellectuelles de chacun (jugement, mémoire, attention, imagination, créativité, etc.);
- Revalorisation personnelle et respect de soi;
- Expression de soi;
- Prise de conscience de ses limites mais de ses possibilités aussi;
- Se percevoir comme adulte et agir en adulte, avec tout ce que cela implique d'exigences, de responsabilités et de droits;
- Réalisme dans la perception de sa situation personnelle comme sociale;
- Affirmation de soi;

Au plan de la socialisation:

- Respect de l'autre;
- Apprendre à parler à l'autre, à l'écouter.

Au plan de l'autonomie:

- Stimuler les apprentissages favorisant l'autonomie et les activités quotidiennes.

Au plan de l'intégration:

- Apprendre les règles de fonctionnement social du monde adulte en général;

- Développer des attitudes, des comportements adéquats".

Je prévois réaliser les activités suivantes avec les étudiants:

- "Reconnaître et identifier son nom;
- Reconnaître les principaux symboles sociaux (interdictions, indications);
- Utiliser le service postal;
- Utiliser le téléphone;
- Notions de mesure;
- Manipuler de la monnaie;
- Administrer un budget;
- Apprendre à lire l'heure;
- Entretenir et acheter des vêtements;
- Alimentation;
- Hygiène".

Mes principes d'apprentissage m'indiquent que l'étudiant doit être placé dans des conditions lui assurant le succès. Il est important à mon avis que celui-ci reçoive tout au long de son apprentissage, à chacun des pas qu'il accomplit, la confirmation de son succès ou de son échec.

La première phase dans l'intervention consiste à déterminer le plus précisément possible à quel niveau l'étudiant est parvenu, afin de

lui fixer des objectifs de progression logique. Ceci est à mon sens la base de toute action, qui se veut réellement individualisée.

Je devrai, au besoin, micro-graduer certains objectifs d'apprentissage. Il peut s'avérer nécessaire de détailler ces derniers en sous-objectifs pour en faciliter la réalisation. Ce principe de micro-graduation d'objectifs est étroitement relié au problème de la motivation. Placés devant un obstacle trop difficile à surmonter, plusieurs se découragent.

Je prévois également individualiser l'enseignement afin de respecter le style de chacun.

Pour stimuler l'intérêt des élèves et surtout leur confiance en eux, je veux, le plus possible soutenir leur attention, les guider physiquement, avoir des explications verbales à leur portée, réduire le plus possible les possibilités d'erreur.

Concernant le matériel didactique, je pense utiliser un matériel simple et me servir le plus possible de situations collées à la vie courante, étant donné que les apprentissages visent à faciliter l'intégration sociale la plus complète de ces personnes.

Pour l'évaluation, je formulerai des objectifs propres à chaque étudiant et ce, suite à l'analyse de besoins. Il y aura co-évaluation

des objectifs afin d'amener l'étudiant à être responsable de sa formation. Je prévois me servir d'une évaluation critériée permettant à l'étudiant de s'évaluer avec des objectifs gradués.

Voilà l'essentiel de ce premier document qui m'a guidé pour cette première session.

3.1.2 Première session (octobre à décembre 1983)

Cette première session de cours est une période d'essais, d'erreurs, d'interrogations et de remises en question. Les résultats de cette première session sont, à mon avis, très significatifs.

Un certain temps d'apprivoisement est nécessaire au début car je connais peu les étudiants, peu leurs attentes et leurs besoins de formation.

Les tentatives pour bien les connaître sont difficiles.

Les étudiants n'acceptent pas de parler trop longtemps car pour eux, cela est une perte de temps. Ils préfèrent nettement travailler avec du papier et des crayons.

A ma surprise, ils insistent pour que mon bureau soit placé à l'avant et que les leurs soient bien alignés en rang d'oignon.

Je crois qu'ils cherchent à reproduire le modèle traditionnel que la plupart ont connu pendant quelques années.

Ils n'acceptent comme activité que ce qui est de nature académique au sens traditionnel. Ils viennent aux cours pour apprendre à lire, à écrire, à compter, pas pour faire autre chose.

Je réalise donc que la plupart sont davantage axés sur une productivité que sur un processus d'apprentissage.

Par exemple, certains veulent passer l'avant-midi à former les lettres de leur nom ou encore à retranscrire des chiffres. Même si la plupart d'entre eux ont des difficultés d'apprentissage importantes à considérer et de ce fait y font peu de progrès, cela ne semble pas leur poser de problème. Le simple fait d'investir l'essentiel de leurs énergies leur donne satisfaction.

Je me sens mal à l'aise de les regarder travailler si fort sur des apprentissages qui ne les amènent pas, selon moi, à être plus autonomes. Certains veulent toujours faire la même chose. Je ne sais comment réagir, quoi leur proposer d'autres.

Il m'arrive souvent d'avoir l'impression de ne pas répondre à leurs attentes. Les besoins que je percevais pour ces personnes (autonomie, enseignement personnalisé) et leurs attentes (exercices

ardus et traditionnels) me laissent perplexes. Comment concilier les deux?

Mes théories de conscientisation sociale en prennent un dur coup! Je dois les "déconditionner", les amener à penser "développement personnel" et non "rendement", "production". Mais leur résistance au changement est grande.

Je veux agir ainsi car je crois qu'une démarche axée sur des apprentissages académiques ne peut leur permettre d'acquérir une image positive d'eux-mêmes, un meilleur équilibre affectif, une autonomie personnelle, morale et sociale.

Pour solutionner ce problème, je les amène graduellement à s'intéresser à des thèmes de discussion qui les impliquent personnellement. A toutes les semaines, nous abordons un sujet comme la famille, le travail, l'argent, etc. Comme entrée en la matière, je présente un film, lit une coupure du journal local. Au début, certains réagissent mais la plupart participent, et de mieux en mieux, à ces échanges verbaux.

Pour leur faire comprendre qu'apprendre n'est pas nécessairement une tâche ardue et astreignante, je mets beaucoup d'humour dans les cours.

De jour en jour, j'observe que leur attitude se décontracte. Ils ne se sentent pas obligés de faire des choses. De mon côté, je n'ai, par bonheur aucun programme à respecter. Ils ont toujours le droit d'émettre leurs opinions concernant le choix d'activités.

A chaque début de cours, je leur demande ce qu'ils ont le goût de faire. Au début, ils sont passifs, dépendants, attendent mes propositions. Je dois souvent leur dire quoi, quand et comment faire. A la fin, la plupart commencent une activité par eux-mêmes. Je provoque régulièrement des situations en les laissant seuls quelques minutes en début de cours afin qu'il fassent le choix eux-mêmes, qu'ils développent des initiatives personnelles.

A la fin de chaque cours, je fais toujours un retour verbal et amène les étudiants à s'exprimer sur leur vécu, leur participation, leur intérêt. L'auto-évaluation est un concept nouveau pour eux.

Je les amène le plus possible, à prendre des décisions car les étudiants me considèrent comme celle qui possède et transmet les connaissances. Je crois important de démystifier ce point en amenant l'étudiant à se percevoir lui-même comme l'agent de sa propre éducation, et de voir le responsable des cours comme une personne-ressource qui le guide et le soutient dans sa démarche d'apprentissage personnelle.

J'essaie d'être le moins possible directive avec eux. Lorsqu'ils me posent une question et que je sais qu'ils connaissent la réponse, je leur renvoie la question en les invitant à réfléchir. Les étudiants n'apprécient pas toujours cette attitude car ils sont appelés à réfléchir et à chercher leurs propres réponses. De plus, lorsqu'ils font un mauvais choix, je les laisse vivre les conséquences découlant de ce choix.

Ils sont réticents à se prendre en main, à prendre une décision, à s'affirmer. Ils sont capables de décider mais recherchent toujours mon approbation pour savoir s'ils sont corrects.

Une expérience avec une dame de 45 ans décrit bien cette attitude de dépendance affective. Elle venait aux cours non pour elle mais pour faire plaisir aux autres (parents, éducateurs de Clair Foyer). Elle n'aimait pas les cours mais n'osait pas me le dire par peur de déplaire à beaucoup de monde. Pour ma part, j'ai toujours laissé les étudiants libres de venir ou non aux cours.

Je ne relève pas les absences et ne demande pas de billets de motivation d'absence. J'ai fait une démarche avec cette étudiante. Ensemble, nous avons pris conscience du problème et au bout de quelques semaines, l'étudiante a quitté les cours sans se sentir coupable et a exprimé aux intervenants ses raisons personnelles. Cette expérience

m'amène à considérer important de respecter les choix des étudiants et de les aider dans leur démarche d'affirmation personnelle.

Des activités d'autonomie fonctionnelle sont offertes, soit la manipulation de l'argent, la lecture du calendrier, l'utilisation du téléphone, la reconnaissance de symboles sociaux, l'apprentissage d'écrire leur nom et leur adresse, l'apprentissage de la lecture, écriture et calcul de base.

Ces activités intéressent beaucoup le groupe. J'essaie dans la mesure du possible d'intégrer leur vécu personnel dans les exercices (par exemple, rédiger une liste d'épicerie qu'ils effectueront après les cours, écrire une expérience personnelle ou une préoccupation, etc.). Le niveau d'apprentissage est relatif aux capacités de chacun. La moitié réussit à rédiger de courtes phrases tandis que d'autres ne parviennent qu'à retranscrire. La somme des énergies investies est en soi modeste et peu proportionnelle aux résultats obtenus.

Je m'interroge au cours de cette première session sur la valeur fonctionnelle de ces apprentissages dans leur vécu quotidien.

Pour que ce travail demeure profitable pour eux et qu'il y ait généralisation des apprentissages, je propose que le milieu s'implique afin d'amener ces étudiants à réinvestir leur savoir dans leur quotidien.

Des liens avec les parents ou responsables des étudiants s'établissent et par des contacts téléphoniques réguliers, je parviens à susciter leur collaboration pour que les étudiants généralisent leurs acquis dans leur milieu de vie.

En ce qui concerne le rythme d'apprentissage, mes expériences antérieures m'indiquent qu'il est important que l'étudiant progresse au rythme qui correspond à ses capacités. Tout au long de la session, j'accorde une grande attention à ce principe et cerne, de mieux en mieux, le rythme d'apprentissage de chacun.

Afin d'avoir le plus d'informations possibles, je tiens à tous les jours une fiche d'observation continue où j'inscris les attitudes, comportements et apprentissages des étudiants. Je fais également une co-évaluation et chaque étudiant doit s'évaluer à l'aide de critères bien précis. Cette évaluation les informe sur leur cheminement, leurs progrès et fournit un bilan des apprentissages en regard des objectifs visés par le programme établi.

Afin d'éclaircir ce qui vient d'être mentionné, je vais décrire ce à quoi peut ressembler un cours d'environ deux heures avec un groupe d'étudiants.

- D'abord, l'arrivée des étudiant-e-s. Un temps est accordé pour l'accueil et la transition. Echange verbal.

- . Chacun décide de quelle façon il occupera la première partie du cours (9 h 00 à 10 h 15 environ). Je les aide dans cette démarche en leur rappelant le cours antérieur, en leur suggérant des activités. Quelques-uns parviennent à découvrir leurs centres d'intérêts.
- . Individualisation de l'enseignement.
- . Le cours est relativement structuré car les étudiants, par habitude, le sont beaucoup (exemple pause-café à la même heure).
- . Pendant les activités, je circule d'étudiant en étudiant, leur fournis des explications, les questionne, les amène à verbaliser leurs difficultés. Ma tâche principale, à ce moment-là, est le questionnement, c'est-à-dire de guider les étudiants dans le traitement de l'information par des questions incitatives.
- . Je les amène à s'entraider, à exprimer entre eux leurs besoins d'aide.
- . Pause-café.
- . Après la pause, certains poursuivent le même travail amorcé au début, d'autres pas.
- . J'observe tout ce qui se passe et je note les comportements, progrès, difficultés de chacun. Pour m'aider, je tiens à jour une fiche d'évaluation continue qui me permet de noter des observations et m'aide à prévoir quotidiennement pour chaque élève des activités lui convenant et planifie des périodes d'enseignement direct répondant mieux aux besoins de chacun. Des objectifs individualisés sont fixés pour chacun des apprenants.

Certains étudiants au cours de cette première session manifestent à divers niveaux des difficultés d'apprentissage devant lesquelles je me sens dépourvue. Préoccupée par ces problèmes et soucieuse de répondre le mieux possible à leurs attentes, je suis confrontée à une problématique: je suis en manque de moyens concrets pour pallier à certains problèmes d'apprentissage.

J'observe entre-temps que la commission scolaire ne semble pas intéressée à s'occuper de ce projet. Ce désintéressement se manifeste d'abord par une absence de supervision pédagogique. Je ressens souvent le besoin de discuter avec quelqu'un, des étudiants, des blocages de certains, de l'approche à utiliser avec eux, du cheminement de chacun, des échecs, des réussites des gens du groupe. En fait, je me sens handicapée par mon isolement car il est difficile seule, de prendre face aux cours, face à mon travail, à mes interventions, le recul nécessaire pour évaluer mes compétences en enseignement.

Ensuite, aucune structure permanente n'est mise en place et personne ne semble intéressé à vouloir le faire. Cette situation me désabuse complètement. Ma courte expérience dans le domaine rééducatif et le peu de notions pédagogiques reçues à l'intérieur de ma formation universitaire m'amènent à ressentir un besoin de formation au plan pédagogique.

En janvier 1984, je m'inscris au programme de maîtrise en éducation offert par l'UQAT. Cette recherche est un moyen me permettant de mieux comprendre le système dans lequel je me trouve, d'apporter des réponses aux questions que je me pose et d'améliorer le programme de formation offert aux personnes adultes handicapées intellectuelles.

A la fin de ce premier trimestre, je connais mieux les étudiants. Ceux-ci se sentent beaucoup plus à l'aise pour parler et verbaliser leur réalité.

Mais je suis encore en recherche concernant leurs besoins d'apprentissage. Je continue à penser qu'il est important de bien connaître les compétences à développer en terme de savoir, de savoir-être et de savoir-faire, compétences utiles à leur intégration sociale.

Je veux que l'étudiant soit impliqué dans son processus d'apprentissage et je réalise, à la fin de ce trimestre que le programme a été élaboré sans les avoir vraiment consultés. Leurs besoins ont été déterminés avec l'aide des intervenants de Clair Foyer et les étudiants ont été consultés les derniers. J'ai quelquefois tendance à croire que les cours de formation ont été planifiés pour les étudiants mais au-dessus d'eux.

Pour la session suivante, je me propose de me mettre à leur écoute et de faire en sorte que la compréhension et la perception que j'ai d'eux ne soient plus superficielles.

3.1.3 Deuxième session (janvier à mai 1984)

Une seconde entente verbale renouvelle mon contrat. J'enseigne de janvier à mai 1984, 8 heures / semaine. Deux étudiants s'ajoutent au groupe.

Le philosophie demeure toujours la même. Celle-ci met encore l'accent sur le potentiel de ces personnes à développer et sur le rôle capital que doit jouer la p.a.h.i. (personne adulte handicapée intellectuelle) elle-même pour la réalisation effectuée de sa réadaptation et de son intégration sociale.

La personne est perçue au-delà de son handicap. L'accent est mis sur le fait que toute personne peut se développer si elle apprend à se découvrir. Les objectifs du programme demeurent les mêmes. Dans l'un de mes documents de travail, je reformule ces derniers pour les synthétiser et ceux-ci deviennent:

Objectif général: Permettre à la personne déficiente de participer au programme d'alphabétisation pour:

Objectifs spécifiques:

- a) l'aider à se découvrir comme personne (dans toute son importance, ses richesses, son unicité, dans son interdépendance avec les autres;
- b) stimuler les apprentissages favorisant l'autonomie dans les activités quotidiennes;
- c) développer des habiletés, des attitudes nécessaires au bon fonctionnement en société".

L'approche ouverte est encore expérimentée au cours de cette deuxième session.

Je connais mieux les étudiants ainsi que leur environnement social, familial et professionnel. Par des réunions, j'informe et j'implique régulièrement les intervenants liés directement ou non auprès de ces personnes.

Je réalise comment une structure souple peut être dérangeante pour les p.a.h.i., car les différents milieux où ces personnes évoluent sont relativement structurés, lui donnant ainsi moins de liberté d'action. Je constate que l'attitude générale de l'environnement est d'être surprotecteur à leur égard. Il est difficile pour ces personnes d'avancer et ce, dû en partie à ces attitudes de non-confiance.

Je continue, malgré tout, à adopter des attitudes pour favoriser la prise en charge individuelle et la prise de conscience. Certains résultats apparaissent. Par exemple, je remarque que dans la classe les étudiants ne cherchent pas à me mobiliser comme à la première session. Ils semblent être un peu moins égocentriques et beaucoup plus confiants en eux-mêmes. Les étudiants ne m'attendent plus pour aller à la pause. Ils descendent seuls et se mêlent bien aux étudiants d'un autre groupe. Il leur arrive de rester seuls et de s'occuper quelque temps pendant que je travaille individuellement dans une autre pièce. Ils sont plus à l'aise pour s'exprimer, pour me communiquer leur désir de faire une activité précise. Les différends entre participants se règlent entre eux, bien souvent sans mon intervention. Ils s'organisent même pour nettoyer le local après les cours, sans que je leur demande de le faire.

La capacité d'écoute et de respect de l'autre est beaucoup plus grande.

A la fin de la deuxième session, rares sont ceux qui veulent copier des lettres et des chiffres pour se donner l'impression d'apprendre ou pour faire comme tout le monde. La plupart ont, je crois, développé un goût d'apprendre. Le fait de ne pas les obliger à faire des choses a, à mon avis, contribué largement à la réalisation de cette attitude.

La plupart ont acquis une plus grande débrouillardise à assumer le quotidien, par l'entremise des activités d'autonomie fonctionnelle.

Un lien avec la famille permet le réinvestissement des apprentissages.

Sur le plan de l'alphabet et de la phonétique, il y a eu apprentissage de lettres, de mots nouveaux, de phrases et aussi apprentissage de l'articulation et de la diction.

Sur le plan de la conscience de soi, j'essaie par mes interventions et par le sens que je donne aux conversations, d'amener les gens à se percevoir de la façon la plus réaliste possible. La plupart prennent conscience de comportements et d'attitudes qui bloquent leur démarche personnelle. Le fait d'en parler ouvertement démystifie le problème.

Les considérer en adulte les amène à agir en adulte. Par exemple, à Noël, je leur explique que le père Noël n'existe pas dans la vraie vie, je n'accepte pas de recevoir des comportements "très affectueux", je n'encourage pas leur projet irréaliste (l'achat d'une auto, etc.). Ce n'est pas en niant la réalité que l'on résoud les problèmes mais en la comprenant mieux.

Ces attitudes donnent de bons résultats et m'indiquent que ce type d'approche peut être privilégié avec cette clientèle. Je n'ai cependant

aucun moyen de vérifier si une approche plus traditionnelle aurait donné de meilleurs ou de moins bons résultats.

Je travaille beaucoup le côté social à cette deuxième session. Je crois prioritaire de les rendre "acceptables" aux yeux des autres, en leur apprenant les comportements appropriés favorisant ainsi leur intégration en société. Je veux leur apprendre à devenir "adultes" afin qu'ils puissent agir en "adultes".

Par exemple, ils ne savent pas se commander un repas au restaurant, ne savent pas traverser les rues, ont des comportements attirant les regards des gens (parler fort, comportements enfantins, etc.). Je suis convaincue que pour améliorer ces habiletés sociales, nous devons sortir le plus possible à l'extérieur. A mon sens, les personnes déficientes mentales apprennent beaucoup mieux et de façon valable dans l'action.

Certains questionnements, soulevés à la première session sur les contenus d'apprentissage, s'éclaircissent à la lecture d'auteurs consultés par l'entremise des travaux de maîtrise. Lavallée (1984) croit que la p.a.h.i. est une consommatrice de produits et doit apprendre à fonctionner le mieux possible pour répondre à ses besoins. C'est dans cette optique que les objectifs d'apprentissage visent à développer des apprentissages relatifs à l'autonomie.

Ces apprentissages doivent donc avoir une visée fonctionnelle; ils doivent être liés à ce qui peut être utile.

Lafontaine (1980) abonde dans le même sens en soulignant qu'il est inutile qu'une personne en difficulté d'adaptation fasse des acquisitions si cette dernière n'est pas en mesure de les mettre en pratique.

Marcel Lavallée (1984) souligne l'importance d'amener les personnes dans des endroits réels d'apprentissage, les endroits de la vie, les amener à la banque pour leur montrer comment faire un chèque, comment s'adresser à la caissière, comment lire son carnet de banque, etc.

Lavallée suggère de les amener à l'épicerie pour leur faire vivre l'expérience de la commande d'épicerie, de la reconnaissance des étiquettes, de la valeur de l'argent. Cet auteur affirme que toutes ces expériences permettent d'ailleurs, non seulement de les alphabétiser dans les lettres et les nombres, mais aussi de les libérer de leur parole, de les libérer des peurs qui les envahissent face à l'inconnu, face au trajet à parcourir, face aux moyens de transport, face aux nouvelles situations, etc.

D'autres auteurs, repris par Lambert (1981) montrent que dans la pratique, plusieurs personnes handicapées intellectuelles peuvent apprendre à lire et à écrire. Mais avant d'exposer un contenu d'appren-

tissage, ces auteurs se demandent si la p.a.h.i. a la capacité d'apprendre ce contenu et à quoi vont lui servir dans le quotidien ces apprentissages.

La justification d'enseigner des branches académiques doit être évaluée en fonction des bénéfices que l'étudiant en retirera non seulement dans le milieu scolaire mais surtout à l'extérieur de celui-ci afin de faciliter son intégration sociale.

Des chercheurs américains (Bender et al. 1976) ont dressé une liste complète des exigences devant être rencontrées par une pédagogie fonctionnelle des disciplines académiques dans l'enseignement spécial. Lambert (1981) a repris ces exigences et a cité dix-sept bonnes raisons qui motivent le fait de vouloir apprendre à lire, à écrire et à calculer aux étudiants handicapés intellectuels. Je cite ici en exemple 3, des raisons énumérées.

Par exemple, apprendre à lire pour:

- Répondre de manière appropriée aux symboles suivants: nom des rues habituellement fréquentées, la destination des transports publics, la direction et l'identification des toilettes, les consignes de sécurité imprimées sur les produits usuels, les informations relatives aux dimensions des vêtements à acheter, l'identification des produits de consommation, les noms des

magasins, les indications sur la manière de préparer des repas simples, etc.

Apprendre à écrire pour:

- Communiquer à d'autres personnes les informations suivantes: le nom, la signature, le lieu de résidence, l'adresse de l'école ou du centre de jour, le numéro de téléphone, l'âge, la date de naissance, le jour et le mois.

Apprendre à calculer pour:

- Manipuler l'argent, connaître la valeur des objets et planifier des achats.

Ces données théoriques m'aident à préciser les contenus d'apprentissage à offrir aux p.a.h.i. pour la session en cours et pour les prochaines.

3.1.4 Troisième et quatrième session (octobre - décembre 1984 à janvier - avril 1985)

La description de la troisième et quatrième sessions est réunie dans la même partie car le fonctionnement et les résultats de ces deux sessions sont similaires.

Au cours du troisième trimestre, sept étudiants s'ajoutent. Trois groupes sont alors formés.

Le premier groupe est composé entièrement d'étudiants nouveaux et la plupart de ceux-ci présentent des troubles importants de langage et d'apprentissage.

La moitié du second groupe est composée d'étudiants connus car ils étaient inscrits à la session précédente. Les autres sont des nouveaux et l'ensemble est supposément atteint d'une déficience intellectuelle moyenne.

Le troisième groupe est entièrement composé d'étudiants connus. C'est avec eux que cette expérience de formation a débutée. La majorité de ceux-ci fréquentent le S.A.H.T. (Service d'apprentissage aux habitudes de travail) mais tous seraient prêts à intégrer une structure de travail. Ils ont tous de bonnes capacités d'apprentissage.

Les objectifs, la philosophie et l'approche demeurent les mêmes pour ces trois groupes tout au long de ces deux sessions. Certaines activités d'apprentissage s'ajoutent en cours de route au programme 97.

En ce qui concerne le premier groupe, je consacre la majeure partie du temps à faire leur connaissance tant sur le plan personnel que cognitif.

Je me questionne particulièrement sur leurs difficultés d'apprentissage. Je cherche un moyen de connaître les capacités cognitives (mémorisation, concentration, etc.) de chacun afin d'éviter de les placer en situation d'échec.

La grille de Lambert (1981) ⁹⁸ me permet d'évaluer les prérequis à la lecture et les tâches pré-arithmétiques et m'amène à mieux connaître et respecter leur rythme d'apprentissage. Je travaille donc beaucoup à l'apprentissage de prérequis au cours de ces deux dernières sessions afin d'améliorer leur rendement cognitif. Etant donné leurs besoins sur le plan social, beaucoup de sorties sociales sont effectuées, dans l'optique d'augmenter leur niveau d'habiletés sociales.

Il m'est difficile de les amener dans une démarche personnelle de conscientisation.

A la fin de la session, je constate qu'il y a peu de changements avec les étudiants de ce groupe. La profondeur de leur handicap, le peu de temps passé ensemble (9 heures / semaine) et la non-connaissance de leur potentiel au point de départ expliquent le fait que l'intervention a dû être placée à un niveau différent de celui des deux autres groupes.

Les étudiants du deuxième groupe répondent bien à ce type de programme. Il y a beaucoup de frictions à l'intérieur de ce groupe, ce qui amènent les étudiants à devoir s'affirmer. Ils ont beaucoup cheminé sur ce plan.

Les étudiants de ce deuxième groupe ont tous pris conscience d'eux-mêmes. L'approche ouverte les "dérange" beaucoup. Ils sont résistants à se prendre en main. Ils sont conscients de certaines de leurs limites mais manquent de moyens et de confiance en eux pour faire les pas leur permettant d'accéder à une plus grande indépendance.

Je réalise que c'est avec le troisième groupe que la démarche de conscientisation a été le plus possible. Les étudiants de ce groupe sont de plus en plus capables de prendre un recul face à leur vécu, de critiquer la situation sociale qu'ils vivent eux-mêmes ou autour d'eux.

Les discussions de groupe deviennent de semaine en semaine plus compromettantes, on parle de plus en plus de soi-même, de ses faiblesses, des situations qui nous dérangent. On va même jusqu'à parler

de sa "supposée déficience" et de son vécu face à cela. Je réalise que les p.a.h.i. ont besoin d'être écoutées, respectées, comprises, qu'elles ont besoin de briser leur isolement et surtout d'être traitées en égal.

Je réalise donc, à la fin de cette session, que le troisième groupe (les plus anciens étudiants) est celui qui peut aller le plus loin dans une démarche de prise de conscience. Je veux préciser toutefois que je crois possible d'amener tous les étudiants dans cette démarche (y compris le premier groupe) mais le facteur temps est à considérer.

A la fin de cette quatrième session, je décris, à l'intérieur des travaux de maîtrise mon approche éducative.

Je considère les handicapés mentaux comme étant des gens semblables à tout le monde. Je crois que malgré leur handicap, ces derniers ressentent les mêmes désirs, les mêmes espoirs que tout le monde: mener une vie normale, autonome, poursuivre des études, avoir un emploi, se marier, aller à l'école, etc.

Ils ont les mêmes besoins que nous tous. Je fais ici référence à Glasser (1971) qui dit que l'être humain a des besoins fondamentaux: besoin d'aimer et d'être aimé, besoin de s'estimer soi-même et d'être estimé par les autres, besoin de se sentir utile aux autres et besoin d'avoir du plaisir.

Je ne les considère pas non plus comme des êtres "plafonnés" qui ont déjà atteint les limites de leurs possibilités mais plutôt comme des personnes en difficulté d'affirmation de soi, d'autonomie et d'intégration sociale.

Je décris mon approche comme étant globale, fonctionnelle, conscientisante et humaniste.

Mon approche est globale dans le sens qu'elle vise le développement des différentes sphères de la personne (sociale, personnelle, académique, moteur, professionnelle, etc.) Ces cours sont aussi l'occasion pour la personne handicapée intellectuelle de découvrir sa personnalité, ses capacités et son autonomie.

Fonctionnelle car je veux instrumenter les étudiant-e-s. Les contenus d'apprentissage doivent apporter quelque chose à l'étudiant non seulement dans le milieu scolaire mais surtout à l'extérieur de celui-ci. Ces contenus sont donc considérés comme des outils indispensables au fonctionnement dans la vie quotidienne.

Conscientisante car je refuse de me limiter au savoir. Pour moi, l'alphabétisation chez les personnes déficientes mentales doit favoriser une meilleure perception de ce qu'elles sont, de ce qu'elles vivent individuellement aussi bien que collectivement, dans l'espoir d'arriver à mieux agir sur leurs conditions de vie, de santé, de travail, etc., à

chercher les causes de leurs situations problématiques, les solutions à leur apporter.

Enfin humaniste, car je tente le plus possible de respecter chaque personne et répondre dans la mesure du possible à leurs besoins.

3.1.5 Les acquis amenés par un changement de travail

Un changement professionnel survient en octobre 1983. Je délaisse l'enseignement et travaille comme spécialiste en activités cliniques pour Clair Foyer. Mon rôle est de superviser l'aspect clinique (plan d'intervention, etc.) des personnes handicapées intellectuelles inscrites au service externe.

Se développer en tant que personne et faire l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes nécessaires à un bon fonctionnement en société correspond au concept d'intégration dont s'imprègne Clair Foyer face à ces personnes.

Avec l'occupation de ce nouveau poste, je prends mieux conscience du contexte social élargi dans lequel vit la personne adulte handicapée intellectuelle (p.a.h.i.).

Cette vision globale m'amène à constater la complexité de ce contexte social. J'observe que la majorité des p.a.h.i. ont des

comportements de dépendance affective (par exemple, ils recherchent constamment l'approbation, prennent peu d'initiative, se conforment docilement, etc.).

Ces personnes ont aussi des comportements enfantins: égoïsme, recherche d'attention, crises de larmes, comportements affectueux exagérés.

Je réalise que la p.a.h.i. a peu d'emprise sur sa réalité personnelle et sociale. Elle est très souvent tenue à l'écart des préoccupations des gens de son âge sous prétexte qu'elle n'est pas capable de réfléchir, de faire des choix ou de trouver des solutions pouvant lui convenir. On ne prend pas toujours au sérieux, non plus, ses préoccupations.

Nourri par les meilleures intentions du monde, l'environnement (parents naturels, famille d'accueil, frères, soeurs, intervenants) a tendance à vouloir tout faire pour ces personnes. N'ayant pas confiance en leurs possibilités et n'ayant pas toujours la patience de les laisser agir, nous les surprotégeons et avons à leur égard des attentes très limitées.

Comme on a peu montré à ces personnes à se sortir du cercle vicieux "échec/dévalorisation" dans lequel elles sont souvent prises et comme on ne leur a pas beaucoup appris à se voir positivement, à

découvrir leurs capacités, à prendre des responsabilités à leur mesure, il est difficile pour elles de penser qu'elles puissent un jour devenir autonomes.

De plus, lorsque la p.a.h.i. constate que développer son autonomie signifie perdre la protection "d'enfant" dans lequel elle avait développé un certain confort, elle est souvent tentée d'abandonner, car franchir cette étape lui est difficile.

Lorsqu'elle entrevoit son avenir et que celui-ci présente plus d'interrogations que de réponses, son insécurité et sa dépendance affective prennent souvent le dessus. Il y a alors résistance au changement.

Je constate que certaines de nos attitudes, en tant qu'intervenante, (surprotection, non-confiance, etc.) briment l'évolution de ces personnes. Différentes approches ont été essayées sans grand succès dans le passé afin de solutionner des comportements de dépendance affective les p.a.h.i. Il en est résulté que celles-ci ne se prenaient pas plus en main et que l'intervenant demeurait "responsable" de ces personnes en réglant tous leurs problèmes.

On veut amener ces personnes à être responsables mais les moyens utilisés ne correspondent pas toujours à l'objectif de prise en charge.

Une réflexion de groupe de travail à Clair Foyer, nous amène à requestionner nos attitudes et à chercher une approche qui parviendrait à briser le "pattern" de dépendance à l'environnement et aux personnes qui le constituent.

Une des personnes du groupe constate que le volume **Parents efficaces** de T. Gordon (1976) apporte des éléments de réponse à nos nombreux questionnements. Cette approche nous permet de nous dégager de certains problèmes vécus par la p.a.h.i. et nous apporte des moyens pour communiquer efficacement avec ces personnes, en les traitant d'égal à égal. De plus, ce n'est pas seulement à la personne handicapée intellectuelle à fournir des efforts. Nous avons en tant qu'intervenants à modifier des attitudes, des croyances et c'est là que le cheminement commence.

Je décide d'aller suivre la formation Gordon (Communication efficace et entraînement au monitorat) pendant deux semaines afin de m'outiller davantage et de pouvoir aider les autres intervenants à bien comprendre l'approche.

Par la suite, je transmets mes connaissances par des journées de sensibilisation et de formation à Clair Foyer afin de permettre aux intervenants de bien comprendre les fondements de cette approche. Quelques intervenants vont par la suite sensibiliser les familles dans

lesquelles vivent les personnes handicapées. D'autres intervenants l'appliquent concrètement avec la clientèle.

Cette approche constitue un ajout à la philosophie de base à Clair Foyer et les rapports entre les personnes handicapées intellectuelles deviennent, à mon sens, beaucoup plus respectueux et positifs.

La partie suivante expose mon approche théorique de formation auprès des p.a.h.i. Cette approche s'est formée à partir de mon expérience pratique à la commission scolaire et à Clair Foyer, à partir de mon vécu personnel, de lectures et de cours de formation.

NOTES D'APPEL DU TROISIEME CHAPITRE

- 97) Les activités qui se rajoutent en cours de route sont:
- lire des menus et commander des repas au restaurant
 - lire et effectuer des recettes culinaires simples
 - rédiger une liste d'épicerie et faire son épicerie
 - lire le calendrier et se repérer dans le temps
 - traverser les rues aux feux de signalisation
 - changer un chèque à la banque
 - activités d'information sur la sexualité
 - activités de relaxation
 - activités de communication, d'affirmation de soi
 - activités d'orthophonie
 - effectuer une transaction bancaire, administration du budget
 - information sur les médias
 - santé (comprendre les prescriptions de médicaments)
 - comprendre ses cartes d'identité
 - prérequis à la lecture, écriture et calcul
 - activités visant l'autonomie sociale (visites commerciales et industrielles)
 - discussion sur différents thèmes (le chômage, leur supposée déficience, la grève, etc.)
- 98) Lambert, Jean-Luc, Enseignement spécial et handicap mental, Bruxelles, ed. Pierre Mardaga, 1981, pp 142 à 149.

CHAPITRE IV

UNE APPROCHE THEORIQUE DE FORMATION AUPRES DE LA PERSONNE ADULTE HANDICAPEE INTELLECTUELLE

4.1 Finalité, but, objectifs

Cette partie décrit les éléments essentiels d'une éducation adaptée auprès de la personne adulte handicapée intellectuelle. Les orientations du programme sont d'abord présentées. Par la suite, la description de l'approche, applicable dans un contexte scolaire est exposée.

Le bureau international d'éducation (BIE) (1981) a établi des distinctions concernant les finalités, les buts et les objectifs de l'éducation. Les définitions qu'il en donne, ressemblent à celles de Legendre (1983).

Ces définitions adaptées à la formation des p.a.h.i. se traduisent ainsi, et selon le BIE, la finalité est une grande espérance quasi utopique en l'avenir. Legendre (1983) rapporte que :

"la finalité de l'éducation est le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir" ⁹⁹.

Les buts ont une visée, à moyen terme, circonscrite, tandis que les objectifs correspondent aux tâches particulières assignées au processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, la finalité de mon programme vise le bonheur de la p.a.h.i. Le bonheur peut s'atteindre par le développement maximal de leur potentiel.

Le but du programme offert pour la p.a.h.i. est de développer au maximum et de façon continue leur autonomie (autonomie sociale, personnelle, affective, financière, etc.) dans la mesure du possible, afin de permettre à ces personnes de mener une vie, la plus heureuse possible, selon leurs dispositions et leurs options personnelles.

Le but poursuivi par l'institution est de mettre des ressources à la disposition des p.a.h.i. pour que ces personnes puissent atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés.

L'objectif principal est de prendre les moyens pour amener les p.a.h.i. à une certaine conscientisation de leurs différents besoins et de leur permettre de les réaliser.

De façon plus spécifique, il faut amener les personnes à penser, juger, apprécier, communiquer, s'exprimer, formuler ses idées avec clarté et détermination, les présenter de façon logique et les défendre.

4.2 Eléments essentiels d'une éducation adaptée auprès de la personne adulte handicapée intellectuelle

Pour que les p.a.h.i. apprennent à se percevoir positivement, pour que cesse l'impression d'un contrôle extérieur sur leur destinée et afin que leur dépendance soit remplacée par une prise en charge individuelle et collective, il faut favoriser l'autonomie chez ces personnes dès le plus jeune âge. Il faut leur apprendre à se responsabiliser pour cesser de se retrouver à la merci de leur entourage et des événements.

Pour atteindre ces objectifs, l'approche éducative que je privilégie avec les p.a.h.i. n'est pas différente de celle utilisée avec les gens dits "normaux". Cette approche générale est applicable à toute relation humaine (parent/enfant, éducateur/personne handicapée intellectuelle).

Les éléments essentiels de cette approche peuvent se résumer de la façon suivante:

- attitudes de respect et de confiance envers les p.a.h.i.;
- relations empreintes d'acceptation, de satisfaction et de support;
- avoir une vision positive de la p.a.h.i., relation basée sur la franchise et l'honnêteté (valorisation authentique);
- considérer et traiter la p.a.h.i. en adulte et en égal;
- adoption d'attitudes conscientisantes envers la p.a.h.i.;

- utilisation du potentiel souvent inconnu et inemployé des p.a.h.i.;
- emploi d'une discipline libre;
- refus de la frustration devant le délai d'apprentissage d'un-e étudiant-e.
- respect du rythme et du style d'apprentissage de chacun;
- refus des étiquettes;
- nécessité d'une pluralité d'approches différentes face à l'apprentissage et aux comportements;
- apprentissage dans le plaisir;
- apprentissage volontaire;
- apprentissages utiles et significatifs;
- programme non-traditionnel et non axé sur l'acquisition de connaissances.

Cette approche s'inspire de mes lectures personnelles et de mon vécu professionnel auprès des p.a.h.i. et également pour la partie opérationnelle des techniques de communication de Thomas Gordon. Celui-ci emprunte les principes de non-directivité de Carl Rogers, ceux de liberté de Neill et des besoins de Maslow. Gordon proclame le droit pour le parent d'être lui-même et la nécessité de considérer les enfants comme des personnes et non comme des robots. Gordon parle de "parents efficaces", "d'enseignants efficaces" et de "cadres efficaces". Selon lui, il y a beaucoup de similitudes entre la relation parents-enfants et celle qui existe entre dirigeants et subordonnés.

Par sa méthode d'éducation et ses techniques de communication, Gordon veut élever des enfants responsables, coopératifs, les amener à un comportement qui tienne compte des besoins des parents. La situation se transpose bien entre l'intervenant et les personnes handicapées.

Des exemples sont présentés à l'annexe A pour illustrer l'application de ces techniques de communication avec la clientèle adulte handicapée intellectuelle. Cette approche doit être adaptée selon les personnes (choix des mots, rythme).

De façon générale, l'approche que je privilégie est axée sur la relation interpersonnelle car je crois que le comportement de toute personne est en grande partie déterminée par ce qui se passe dans cette relation. Le respect et la confiance portés aux p.a.h.i. sont au premier plan dans cette approche.

Peu de personnes à mon avis, sont intéressées à partager leurs sentiments avec des personnes qu'ils craignent, de là l'importance de cette relation.

Dans un travail de maîtrise en éducation portant sur la relation, je faisais la réflexion suivante, à laquelle j'adhère toujours:

"Les relations doivent être empreintes d'acceptation, de satisfaction, de support et doivent éviter la menace, la comparaison, pour répondre aux besoins fondamentaux de sécurité et d'amour.

Une attitude positive à l'égard des p.a.h.i. est indispensable à adopter dans le quotidien. Cette vision positive nous freine dans nos conclusions trop hâtives concernant l'incapacité ou la mauvaise volonté d'une p.a.h.i. en difficulté. Cela nous incite à leur accorder des délais raisonnables leur permettant d'apprendre et de s'impliquer.

La relation doit également être basée sur la franchise, l'honnêteté où la p.a.h.i. est traitée en adulte, en égal, et non de façon paternaliste ou condescendante. Les p.a.h.i. n'ont pas besoin d'être humiliées et critiquées. Chaque personne doit être valorisée de façon active et authentique.

Une relation qui, en invitant l'autre à exprimer sa réalité, son vécu, l'amène en même temps à se connaître mieux, à identifier ses besoins, ses problèmes, à leur faire face, à se respecter lui-même et à s'affirmer. L'étudiant doit toujours être consulté concernant l'orientation de notre démarche, et notre travail doit toujours être ajusté selon ses besoins, ses intérêts et son rythme individuel.

Cette relation doit diriger la p.a.h.i. dans le sens de l'autonomie. Si le formateur n'est pas là pour imposer mais pour proposer des

pistes de solution, il n'est pas là non plus pour prendre les décisions et les responsabilités à la place de l'autre.

Tout comme Lépine (1980), je crois qu'un enseignant peut redonner une partie de ses pouvoirs, quels que soient les accidents de parcours, sans que s'installent les abus et le désordre. Lorsque l'autorité des adultes recule, dit-elle, les étudiants commencent à déterminer leur propre morale."

Je privilégie donc une approche relationnelle humanisante, où la p.a.h.i. s'implique au sein de son processus éducatif.

Je crois qu'une pédagogie de conscientisation permet aux p.a.h.i. de prendre conscience de ce qu'elles sont, de ce qu'elles vivent afin d'agir sur leurs conditions de vie.

Je préconise ce type de pédagogie car le savoir transmis est désaliénant et les étudiants sont constamment amenés à réfléchir et à agir. Les p.a.h.i. sont ainsi beaucoup stimulées à développer leur autonomie et leur sens des responsabilités.

Je crois également que les p.a.h.i. possèdent un potentiel incroyable leur permettant de trouver elles-mêmes les solutions à leurs problèmes. L'on doit avoir confiance en leurs capacités de se prendre en charge et les laisser agir, sans contraintes.

Les intervenants n'ont pas à user d'autorité pour contrôler, diriger et dresser les p.a.h.i. Ils doivent délaissier leur directivité et inviter les p.a.h.i. à agir par elles-mêmes, de leur propre chef.

De leur côté, les p.a.h.i. n'ont pas à se plier à la volonté des intervenants car cela les empêche de développer leur sens de l'autonomie et de la responsabilité.

Je priorise une discipline libre car la discipline impose ou empêche un comportement mais elle ne persuade, ni ne convertit, ni ne motive la p.a.h.i. Dans la réalité des choses, les p.a.h.i. retournent à leurs anciens comportements aussitôt que le pouvoir faiblit ou disparaît, parce que leurs besoins et leurs désirs restent inchangés.

Le refus de la frustration devant un délai d'apprentissage d'un étudiant m'apparaît très important à appliquer car le rythme et le style d'apprentissage de chacun doivent être respectés.

Les intervenants doivent refuser "d'étiqueter" les p.a.h.i. mais plutôt travailler avec les possibilités de chacune.

Il est souvent nécessaire d'utiliser plusieurs approches d'intervention différentes face à certains "troubles" d'apprentissage et de comportements. Il n'y a pas de méthode d'intervention idéale; à des

personnes différentes correspondent des moyens différents, même si l'approche est la même.

La p.a.h.i. doit apprendre dans le plaisir, son apprentissage doit être volontaire. Elle doit être libre de participer ou non aux activités de formation et l'on doit encourager et valoriser ses choix, quels qu'ils soient.

Les apprentissages doivent être utiles et avoir un sens pour la p.a.h.i. Je crois qu'une approche traditionnelle, axée sur des contenus académiques, ne peut donner des résultats significatifs auprès de ces personnes. Une approche où les individualités sont considérées donne de meilleurs résultats.

La priorité ne devrait donc pas être donnée à l'acquisition des connaissances et le programme ne devrait pas chercher à transmettre des valeurs de rendement et de productivité.

L'on doit travailler, tous ensemble, à amener les p.a.h.i. à assumer véritablement des responsabilités, par rapport à leur vie personnelle et sociale.

NOTES D'APPEL DU QUATRIEME CHAPITRE

- 99) Renald Legendre, l'éducation totale, Montréal, ed. Ville-Marie, p.230.

CONCLUSION

Cette recherche présente une approche éducative auprès des personnes adultes handicapées intellectuelles.

Après avoir expliqué au premier chapitre le cheminement qui m'a amenée à travailler avec ces personnes, je décris les questionnements soulevés qui déterminent l'objet de cette recherche.

Une description de ces personnes sur le plan personnel et social ainsi que de leur passé a été présentée au deuxième chapitre. Ceci nous amène à comprendre que la dépendance de ces personnes est étroitement liée à nos attitudes, à l'isolement et à leur marginalisation. Des expériences de travail, empreintes de valeurs humaines sont présentées et me permettent de croire qu'il est possible d'amener ces personnes dans une démarche d'autonomie et d'affirmation personnelle.

Le troisième chapitre décrit mon action éducative vécue auprès de personnes adultes handicapées intellectuelles. Cette expérience de travail me permet de dégager des éléments essentiels pour une approche souple pour les personnes et me confirme leur potentiel latent.

La concentration de mes acquis me permet de présenter une approche théorique de formation pour les personnes adultes handicapées intellectuelles, applicable en milieu scolaire.

Les idées développées au cours de cette recherche m'amènent à penser que la vie de la personne adulte handicapée intellectuelle (p.a.h.i.) ne semble pas toujours être facile et nombreuses sont les difficultés qu'elle doit affronter dans sa démarche d'affirmation de soi, d'autonomie et d'intégration sociale.

La plupart des p.a.h.i. avec qui j'ai travaillé ont été placées en institution dès leur jeune âge et ont développé très tôt une relation de dépendance. Les personnes qui sont demeurées dans leur famille ont été étouffées et protégées de tout mal et de tout contact avec le reste de la société. On leur demandait peu et surtout pas de devenir autonomes car on les croyait incapables d'atteindre ce but.

Avec le principe de la normalisation, on tente d'amener les p.a.h.i. à adopter des comportements qui se rapprochent le plus possible de la norme dans la mesure où le permettent les circonstances et les capacités de la personne.

Les p.a.h.i. font cette démarche avec des intervenants (éducateur, formateur, famille d'accueil, famille naturelle, praticien social) mais on oublie quelquefois que ces derniers entretiennent encore, et sans le vouloir, une dépendance affective chez ces personnes.

Les préjugés et certaines attitudes négatives (surprotection, directivité, non-confiance, négativisme, non-respect, etc.) sont à mon

avis, des obstacles importants dans le développement des p.a.h.i. dans la conquête de leur autonomie affective, sociale, financière, etc.

Une approche, inspirée de Gordon, a été retenue comme un moyen efficace pour permettre aux intervenants et aux p.a.h.i. de poursuivre ensemble un cheminement vers l'autonomie.

Ce n'est plus seulement à la p.a.h.i. de faire des efforts pour évoluer. L'intervenant n'a plus seulement à écrire de beaux plans d'intervention. Il a lui aussi à s'investir quotidiennement, à questionner ses attitudes et ses valeurs face à la p.a.h.i. Cette démarche personnelle et inconditionnelle chez l'intervenant m'apparaît être la base de toute action éducative vers laquelle vont s'opérer des changements significatifs dans ce réseau.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

ASSEMBLEE NATIONALE DU QUEBEC, Projet de loi no 71 - Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, trente et unième législature, quatrième session, 1979.

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LES DEFICIENTS MENTAUX, Manuel d'orientation sur la déficience mentale, première partie, Ontario, ACDM, 1978, 158p.

ASSOCIATION DE L'ONTARIO POUR LES DEFICIENTS MENTAUX, L'apprentissage de l'expérience de la vie, Programme Canada au travail, 1981, 116p.

BINET Alfred, SIMON Théodore, Les enfants anormaux, Toulouse, ed. Privat, 1978, 254p.

BISSONNIER, Henri, L'adulte handicapé mental, questions et propositions pour sa vie, Paris, ed. Fleurus, 1977, 289p.

BUSEMANN, Adolf, Psychologie des déficiences intellectuelles, Paris, ed., Presses Universitaires de France, 1966, 777p.

CANTIN, Gabrielle, Une méthode d'intégration d'un programme, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 1979, 98p.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, L'éducation des adolescents handicapés: intégration à l'école, Paris, organisme de coopération et de développement économique, 1981, 149p.

DALLY, Robert, Les déficiences intellectuelles de l'enfant, Toulouse, ed. Privat, 1983, 473p. (coll. Sciences de l'Homme).

DESCHESNES, Andrée et al. Procédures, normes et instruments (PNI), Clair Foyer, 1985.

- DORE, Louise, Des gens comme tout le monde, Montréal, ed. coopératives Albert Saint-Martin, 1982, 157p.
- ELIAS, John L. Merriam Sharan, Penser l'éducation des adultes, Montréal, ed. Guérin, 1980, 204p.
- FAUCHER R., François, Une pédagogie de la vie par la vie, Frantisek Bakulé, Paris, ed. Fleurus, 1975, 257p.
- FORTIER - LAVOIE, Rita, Apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, 1984, 209p.
- FORTIN Guilbert, MASTRIANI, Lino, La formation des personnes handicapées adultes, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1983, 365p.
- FREIRE, Paolo, Pédagogie des opprimés, Paris, petite collection Maspéro, 1974, 200p.
- GLASSER, William, La thérapie de la réalité, ed. Hommes et Groupes EPI, 1971, 213p.
- GODIN - GALARNEAU, Monique, La prise en charge de la formation des adultes ayant une déficience intellectuelle en Abitibi-Témiscamingue, juin 1986, 18p.
- GORDON, Thomas, Parents efficaces, une méthode de formation à des relations humaines sans perdant, Montréal, ed. le Jour, 1976, 445p.
- GORDON, Thomas, Gordon: de la théorie à la pratique - les parents efficaces se racontent, Paris, ed. Belfond, 1979, 352p.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION, Actes du colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle: "Mythe ou réalité", Montréal, 30 avril, 1er et 2 mai 1986, 549p.

- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION, Un projet d'éducation permanente, énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Bibliothèque nationale du Québec, 1984, 77p.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DES COMMUNICATIONS, Apprendre: une action volontaire et responsable, Commission d'étude sur la formation des adultes, Bibliothèque nationale du Québec, 1982, 44p.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, Document de sensibilisation, l'élève handicapé par une déficience mentale, octobre 1981, 55p.
- GRIR (Groupe de recherche et d'intervention régionales), Actes du colloque - le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives, Université du Québec à Chicoutimi, collection renouveau méthodologique, 1985, 108p.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1978, 222p.
- LABREGERE, Aimé, Les personnes handicapées, notes et études documentaires, Paris, La documentation française, 1981, 260p.
- LAFONTAINE, Jean, Le droit d'être, Montréal, ed. Univers inc., 1980, 158p.
- LAMBERT, Jean-Luc, Enseignement spécial et handicap mental, Bruxelles, ed. Pierre Mardaga, 1981, 212p.
- LAMBERT, Jean-Luc, Introduction à l'arriération mentale, Bruxelles, ed. Pierre Mardaga, 1981, 325p.
- LAMBERT, Jean-Luc, La modification du comportement, Bruxelles, ed. Dessart et Mardaga, 1977, 377p.
- LEGENDRE, Renald, L'éducation totale, Montréal, ed. Ville-Marie, 1983, 413p.

- LEIF, Joseph, Qu'est-ce que la rénovation pédagogique?, Paris, ed. Fernand Nathan, 1978, 173p.
- LEPINE, Ginette, Eduquer avec amour, Laval, ed. coopératives Albert Saint-Martin, 1980, 165p.
- L'HEUREUX, Andrée, Les problèmes d'adaptation personnelle, sociale et professionnelle du jeune adulte déficient mental ayant quitté l'atelier protégé, recherche subventionnée par le comité de la recherche socio-économique, ministère des Affaires sociales, (RS 399 579 1), Montréal, juin 1980, 88p.
- LURIA, A.R., L'enfant retardé mental, Toulouse, ed. Privat, 1974, 254p.
- MANNONI, Maud, Un lieu pour vivre, s.l., ed. du Seuil, 1976, 310p.
- MANNONI, Maud, Education impossible, Paris, ed. du Seuil, 1973, 310p.
- MANNONI Maud, L'enfant arriéré et sa mère, Paris ed. du Seuil, 1964, 345p.
- MARCHAND, Louise, Introduction à l'éducation des adultes, Saint-Jean sur Richelieu, ed. Préfontaine inc., 1982, 209p.
- MIRABAIL, M. La déficience mentale chez l'enfant, Toulouse, ed. Privat, 1979, 328p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPEES DU QUEBEC, Les personnes ayant une déficience intellectuelle et le travail - Revue de littérature, (RP-494), Drummondville, 1985, 136p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPES DU QUEBEC, Dossier no 1: Définition: de la personne qui vit un handicap, Montréal, Presses du service des impressions en régie du ministère des Communications du Québec, 1981, 43p.

- PARENT, Ghislain, Stratégies d'interventions pédagogiques dans une classe d'enfants déficients mentaux au premier cycle du primaire, thèse en maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, 1983, 126p.
- PATRY, Jean, Un modèle d'intervention en alphabétisation, l'approche instrumentale et fonctionnelle, Commission scolaire de Chambly, 1984, 194p.
- POEYDOMENGE, Marie-Louise, L'éducation selon Rogers, les enjeux de la non-directivité, Paris, ed. Bordas, 1984, 194p.
- PRUDHOMME, M., Les enfants déficients intellectuels, Paris, ed. Presses universitaires de France, 1956, 305p.
- Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie, 1964, 404p.
- REBOUL, Oliver, Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, ed. Presses Universitaires de France, 1980, 206p.
- SALBREUX, R.O., Les handicapés mentaux, les autres et nous, Paris, ed. Unapei, 1976, 317p.
- SANTE ET BIEN-ETRE SOCIAL, Les personnes handicapées au Canada, Montréal, 1981, 170p.
- UNESCO, Finalités de l'éducation, préparé par le bureau international d'éducation, 1981, 240p.
- ESCHSLER David, La mesure de l'intelligence de l'adulte, Paris, ed. Presses universitaires de France, 1956, 291p.
- ZAZZO, René, Les déficiences mentales, Paris, Armand Colin, 1979, 473p.

ANNEXE A

Des exemples concrets vécus depuis un an à Clair Foyer vont aider à illustrer l'approche que je privilégie à partir des principes de base acquis lors de la formation "communication efficace" de Gordon.

Je n'hésiterais pas à utiliser cette approche dans un contexte scolaire avec la même clientèle. L'aspect technique de l'approche Gordon fait référence aux principes d'apprentissage, aux techniques d'aide, aux techniques de confrontation, à la technique de résolution, de conflits et aux conflits de valeur.

Exemples 1 à 6

Exemple 1:

Paul (les noms sont fictifs) est un stagiaire handicapé intellectuel adulte, qui décide un bon matin de ne pas se présenter à son stage car il n'en a pas le goût. L'intervenant essaie une nouvelle intervention. Il lui dit que cela le regarde, qu'il peut faire ce qu'il veut en autant qu'il ne nuise pas aux autres. Paul est un peu déconcerté; c'est la première fois qu'on ne lui interdit pas ou recommande pas fortement de faire quelque chose.

L'intervenant se sent libéré; il ne se porte plus responsable de Paul et de ses nombreuses expériences. L'intervenant ne se débarrasse pas pour autant des problèmes de Paul car il sait qu'il aura besoin d'aide.

L'employeur de Paul appelle au bureau quelques heures plus tard pour demander à l'intervenant de faire quelque chose car Paul n'est pas rentré travailler.

L'intervenant lui mentionne que c'est à Paul qu'il doit le dire car c'est lui le principal intéressé. Paul retourne travailler quelques jours plus tard mais ce dernier n'est plus motivé, il donne un mauvais rendement. L'employeur décide de le mettre à la porte pour deux semaines afin de le faire réfléchir. Paul est fâché car il n'aura pas de paie. De plus, c'est la première fois qu'il doit assumer des conséquences face à son emploi. L'intervenant est calme, ne se sent pas responsable du problème de Paul car les problèmes de ce dernier ne sont plus les siens. Par contre, il va le supporter dans sa démarche d'autonomie et lui aider à comprendre le geste posé par l'employeur. Il y aura apprentissage pour Paul. Aujourd'hui cette personne a perdu son

emploi, refuse les services de Clair Foyer mais semble apte à se tirer d'affaire seul.

Cet exemple fait référence au principe **d'appartenance au problème**. Ce principe permet aux intervenants de ne plus s'approprier des problèmes des bénéficiaires. Conséquemment, ils ne prennent plus la pleine responsabilité de proposer la bonne solution car ils se placent à l'extérieur du problème.

Cette attitude favorise la responsabilité car l'intervenant cesse de surprotéger et de penser à la place des p.a.h.i. La relation demeure saine dans cet exemple car l'intervenant ne force pas Paul à aller travailler, ne le manipule pas ou ne fait pas un compromis avec lui, solution qui ne satisferait que l'un des deux. L'intervenant est appelé à faire confiance au stagiaire car il sait qu'il aura à vivre des conséquences qui seront pour lui une expérience positive. Paul apprend ainsi les vraies règles du jeu.

En ne voulant pas régler le problème à la place de Paul, nous ne le pressons pas à agir; son rythme est ainsi respecté.

Le principe d'appartenance a des effets positifs face à l'intégration sociale de la p.a.h.i.. L'on constate que certains citoyens ne veulent pas affronter la p.a.h.i. car ils sont mal à l'aise et ne savent comment s'y prendre. Avec ce principe, il n'est plus question d'agir à la place des personnes concernées. Enfin, le fait de ne pas imposer des solutions préfabriquées amène les p.a.h.i. à devenir indépendantes et permet le développement de leurs propres attitudes face à des problèmes personnels.

Exemple 2:

Sylvie est une handicapée adulte de 22 ans dont les apprentissages sont inhibés par une problématique affective. Son principal problème est la peur de ne plus être aimée. Elle a peur d'être abandonnée et de se retrouver seule.

Sylvie est très dépendante des intervenants, recherche constamment leur approbation lorsqu'elle travaille afin de savoir si elle est correcte, si on l'aime encore. Lorsqu'elle se trompe, Sylvie devient insécure car la critique signifie pour elle une perte d'amour.

Au début, les intervenants répondent toujours à ses demandes d'approbation (exemple: oui Sylvie, c'est très bien, tu as bien travaillé). Avec le temps, ils prennent conscience que Sylvie n'évolue pas car ils sont toujours là pour lui dire si elle est correcte ou pas. Jusqu'à un certain point, ils l'entretiennent dans sa dépendance affective.

Après réflexion, les intervenants décident de ne plus lui donner l'approbation qu'elle recherche et de la faire verbaliser sur sa propre réalité. Ils veulent plutôt comprendre ce qu'elle vit. Par exemple, lorsque Sylvie vit un malaise et s'empresse de demander à l'intervenant si elle travaille bien, l'intervenant lui répond: "t'as peur que je ne t'aime plus", "c'est important pour toi d'être aimée", etc. En fait, il lui reflète les sentiments qu'elle vit afin de l'aider à prendre conscience et à clarifier les sentiments qu'elle vit.

Depuis l'application de cette **technique d'aide**, nous observons que Sylvie a plus confiance en elle-même et en les intervenants, qu'elle est de plus en plus sécurisée (exemple: elle accepte maintenant de rester seule dans un local) et exprime beaucoup plus spontanément qu'avant certaines de ses peurs. Elle évolue donc dans sa problématique affective.

Je ne crois pas que l'on puisse combler entièrement le vide affectif que vit Sylvie. Mais si notre intervention peut l'amener à un mieux être, je crois que notre travail est très valable.

Les techniques d'aide de Gordon permettent à la p.a.h.i. de clarifier et d'exprimer ses sentiments même si ceux-ci sont différents des intervenants.

Gordon définit quatre techniques d'écoute fondamentales: l'écoute passive, les accusés de réception, les portes ouvertes ou invitations et l'écoute active.

L'écoute passive équivaut au silence. Les accusés de réception sont des signaux verbaux ou non verbaux qui indiquent que vous êtes bien sur la même longueur d'aide. Les portes ouvertes sont des interventions d'encouragement pour inciter les enfants à parler. Enfin, l'écoute active est la technique la plus efficace qui est un reflet des sentiments qui renvoie le message précédent de l'enfant. "Elle diffère de l'écoute passive en ce que le récepteur, en renvoyant ce qu'il entend, démontre activement qu'il a véritablement compris l'émetteur et en même temps qu'il a entendu ses paroles". (Gordon 1979, p.57).

Dans la pratique, l'écoute nous permet d'humaniser la relation avec les p.a.h.i. et de travailler les problèmes à la base. Les intervenants ne cherchent pas seulement à éteindre les symptômes et à contrôler la situation. Ils font l'effort de saisir les causes des comportements problématiques les amenant à beaucoup mieux cerner les p.a.h.i.

Avec l'écoute, les p.a.h.i. se trouvent moins seules et plus sûres pour affronter leurs problèmes. Le niveau de confiance entre les intervenants et les bénéficiaires augmente également. Les intervenants apprennent réellement à écouter. Ils apprennent à se taire pour mieux comprendre.

Ils prennent également conscience que cette technique sert à aider les p.a.h.i. à trouver une solution à leur problème et non obtenir qu'elles se soumettent à la solution adoptée par eux. La forme d'aide la plus efficace est paradoxalement une forme de "non-aide" qui laisse à la p.a.h.i. la responsabilité de rechercher et de trouver ses propres solutions.

Exemple 3:

Guy est un jeune adulte de 17 ans atteint d'une supposée déficience moyenne. Sa principale caractéristique est sa dépendance envers la famille d'accueil de réadaptation (F.A.R.) chez qui il demeure. En effet, le couple doit toujours lui faire penser de se laver, de bien entretenir sa chambre, etc. On lui répète quotidiennement et spontanément les mêmes exigences, on lui fait la morale, on lui donne des ordres mais ces moyens ne donnent aucun résultat.

Guy n'a pas de problème mais la F.A.R. en a un. Cette dépendance provoque chez elle une grande intolérance face à Guy. Le couple sait que Guy est capable d'être plus autonome mais ne sait pas comment le guider dans ce cheminement. En cours de route, la F.A.R. change d'attitudes envers Guy à l'égard de ces comportements de dépendance. Après s'être sensibilisé à l'approche Gordon, le couple passe à l'action. Il ne lui dit plus quoi faire. Pour le convaincre de modifier sa conduite, la F.A.R. s'implique en lui disant ce que la situation leur fait vivre.

Avec le temps, Guy se sent beaucoup plus considéré. Il sent que la famille lui fait confiance, qu'elle le traite en adulte. Le simple fait de vivre moins de querelles et d'emportements fait en sorte que la

relation devient meilleure. Cet exemple fait référence à la **technique de confrontation** (message JE).

Les intervenants rapportent qu'il est quelquefois difficile d'appliquer cette technique avec des personnes égocentriques. Etant centrées uniquement sur leurs besoins, le message JE, même fait rigoureusement, ne les atteint pas car elles sont peu habituées à tenir compte des sentiments des autres.

Par contre, je crois qu'une utilisation constante de cette intervention avec ce type de personnes les amènerait à être plus à l'écoute des autres et moins centrées sur leurs besoins personnels.

Avec des personnes dans le style de Guy, cette technique fonctionne très bien. Ce type d'intervention permet à la famille de faire une démarche personnelle. En exprimant ses sentiments réels, son degré de colère et d'agressivité baisse considérablement et l'amène à être beaucoup plus tolérante envers le bénéficiaire.

Cette technique est un moyen qui aide les parents et les intervenants à s'affirmer d'une manière efficace et constructive. Pour ce faire, ils doivent réapprendre à identifier ce qu'ils ressentent, car notre culture nous a appris à nier nos sentiments réels.

Cette forme d'intervention n'est pas le chemin le plus court et le plus facile pour un intervenant. Il est plus facile, "d'éteindre les feux" ou d'user d'"autorité". Mais il faut être conscient qu'à ce moment-là, la qualité de la relation diminue.

Exemple 4

Louis est une p.a.h.i. qui est âgée de 26 ans qui demeure en F.A.R. (famille d'accueil de réadaptation). Depuis quelque temps, il dit qu'il veut vivre sa vie, qu'il veut être comme tout le monde, qu'il veut être libre et jouir de cette liberté qu'on lui a toujours refusée. Louis a vécu depuis son jeune âge dans des milieux protégés (institutions, familles d'accueil) qui lui ont toujours dit que son séjour en famille n'était qu'un passage vers l'appartement. Mais l'attente est longue et il sent que peu de personnes lui font confiance car le projet d'appartement promis recule de jour en jour. On lui dit qu'il pourra aller vivre en appartement lorsqu'il sera autonome. Mais Louis ne veut pas attendre ce temps.

Les intervenants n'amènent pas Louis à trouver d'autres solutions car personne ne croit à sa capacité de vivre seul en appartement.

Un soir d'hiver glacial, Louis prend comme prétexte de se chicaner avec la F.A.R. chez qui il demeure. Il leur dit qu'il part de cette maison car il est "tanné" d'y vivre.

Peu de gens ont confiance en Louis et c'est la panique générale. On ne l'empêche pas de partir mais on demande à la police de le retrouver dans les plus brefs délais!

Louis avait très bien planifié son "coup" et savait très bien ce qu'il faisait. Il avait lui-même loué un appartement au centre ville, avait donné un acompte, avait quêté de la nourriture pour quelques jours. Enfin, il s'était organisé, et par lui-même, sans évidemment en parler aux intervenants qui auraient sûrement mis fin à ce projet.

Louis a vécu dans ce petit logement quelque temps puis a déménagé à quelques reprises.

Dans ce contexte de liberté, Louis se permet de vivre différentes expériences qui sont loin de plaire à sa famille et aux intervenants (exemple: erre tard la nuit, visite la région en auto-stop, applique ses techniques de persuasion et de manipulation pour quêter, etc.) Malgré tout, je crois que Louis est plus heureux maintenant qu'avant car il s'est enfin débarrassé de personnes qui ne croyaient pas vraiment en lui et a prouvé qu'il pouvait vivre seul mais selon ses valeurs. Les intervenants ont cherché à imposer leurs valeurs à Louis, à l'influencer, à décider à sa place et ont fini par se faire renvoyer. Louis n'a pas pris modèle sur les intervenants car sa relation avec eux n'était pas assez bonne.

La technique de **résolution de conflit** aurait pu être appliquée ici lorsque Louis voulait absolument partir de la maison. Mais il y avait conflit, c'est-à-dire que c'était la relation qui était le problème car les besoins de l'intervenant et ceux de Louis s'affrontaient. Et ce conflit a été perçu comme une lutte de pouvoir, un affrontement de volonté.

Dans cette situation, les intervenants n'ont pas accepté de perdre leur influence, leur autorité, leur pouvoir, leur privilège. Pour utiliser cette technique, il faut cesser d'avoir recours à des méthodes qui impliquent un gagnant et un perdant. Il faut apprendre à remplacer

la lutte par la négociation. Dans un travail présenté dans le cadre de la maîtrise, je décris comme suit la méthode sans perdant:

"Cette méthode veut qu'en situation conflictuelle, l'intervenant demande à la p.a.h.i. de participer à la recherche en commun de solutions acceptables pour l'un et l'autre. Chacun peut suggérer des solutions qui sont alors évaluées. Une décision est éventuellement arrêtée sur la meilleure solution trouvée puis on décide comment on va faire. Ni contrainte, ni rapport de force". (Description et application de l'approche Gordon - ENS 72085, nov. 1986, p.37).

La technique de résolution de conflits s'applique habituellement très bien avec les p.a.h.i. car elle est très concrète et de ce fait, plus facile à comprendre pour elles. Il arrive par contre que les handicapés n'aient pas en tête beaucoup de solutions. C'est ici que l'intervenant doit intervenir avec un but d'apprentissage. Il doit montrer à la personne qu'il existe plus d'une solution, lui en suggérer quelques unes, lui montrer à en choisir une qui lui convienne, mentionner lui-même son point de vue, s'entendre sur une solution et en planifier l'application. C'est un processus qui demande un certain temps mais qui est, semble-t-il très efficace.

Il faut prendre garde de ne pas manipuler la personne concernée et l'amener à choisir notre solution avec l'application de cette technique, les intervenants s'aperçoivent qu'il existe plus d'une solution à un problème. Ils ne veulent plus être seuls également à régler un problème qui ne les concerne pas, uniquement. Ils prennent conscience du pouvoir et de l'autorité qu'ils ont face à ces personnes.

"La discipline impose ou empêche un comportement, mais elle ne persuade ni ne motive les personnes à changer. Dans la réalité des choses, les personnes retournent à leurs anciens comportements aussitôt que le pouvoir des intervenants faiblit ou disparaît, parce que leurs besoins et leurs désirs réprimés restent inchangés". (Gordon, 1979, p.204.).

Dans les faits, une personne ne peut se sentir considérée et aimée lorsque des intervenants usent de leur pouvoir pour gagner à ses dépens.

Nous avons donc avantage à utiliser cette méthode toujours dans l'optique d'améliorer la relation, permettant ainsi aux p.a.h.i. d'évoluer toujours vers une plus grande autonomie.

Louis a permis aux intervenants de cheminer dans cette approche car ses actions les amenaient constamment à se remettre en question. Cet exemple illustre bien la confiance qu'on refuse souvent d'accorder aux p.a.h.i.

Exemple 5:

Luc est une p.a.h.i. de 25 ans qui vit seul en appartement depuis quelques mois. Il est inscrit à Clair Foyer pour y recevoir des services de réadaptation. L'on poursuit avec lui des objectifs de responsabilité. Luc est capable d'être responsable mais ne veut pas toujours l'être.

Luc a aussi des problèmes affectifs; il est très égocentrique et entretient beaucoup d'idées irréalistes. Lorsqu'il n'a pas de préoccupations personnelles, il fonctionne très bien et demande peu de supervision. Mais à la moindre difficulté, il se désorganise et ne fonctionne plus.

Une des préoccupations des intervenants est d'amener Luc à être propre (hygiène corporelle, soin des vêtements, bien entretenir son logement, etc.). Le problème est que Luc est peu intéressé par cet objectif. La valeur (propreté) n'a jamais été importante dans son milieu familial. Chez lui, on ne se lavait pas et personne n'était malheureux pour autant.

Cet objectif de propreté est travaillé depuis son adolescence par différents moyens: tableau d'émulation, punitions, récompenses, contrôle externe, menace, messages JE. Beaucoup de moyens ont été tentés mais il a toujours manqué l'élément principal qui est la motivation de Luc. On lui a toujours imposé ce changement et lui, par force de caractère et par non-conformisme l'a toujours refusé.

Gordon nous a aidé à comprendre qu'il n'y aurait aucun changement tant que Luc n'aurait pas la motivation interne de changer. Selon la théorie de Gordon, on serait face à un **conflit de valeur**. Il dit que dans le domaine des convictions profondes et des goûts, aucune négociation ne pourra résoudre vraiment le droit à la différence. Il faut accepter ce qui ne peut être changé.

Exemple 6:

Jacques est une p.a.h.i. qui travaille dans un service visant l'acquisition d'habitudes de travail. C'est une personne très insécure, qui a peu confiance aux autres. Son poste de travail est situé d'une façon telle qu'il ne peut voir ce qui se passe autour de lui. Il lui est difficile de supporter un changement important dans son entourage. Ne pouvant rien voir, donc rien contrôler, il se désorganise facilement et souvent à la moindre activité dans le local.

Les intervenants changent la position du poste de travail de façon à ce que Jacques puisse voir tout ce qui se passe et travailler en toute sécurité. Ce simple changement l'amène à moins se désorganiser et à avoir un travail plus régulier.

Gordon appelle cette technique la **modification de l'environnement** où de nombreuses difficultés peuvent être évitées par de simples modifications de l'environnement.

Modifier l'environnement est tellement plus intelligent que d'interdire ou de chercher à contrôler des comportements.

Dans son approche, Gordon avance que pour modifier l'environnement, l'on peut enrichir, appauvrir, simplifier et réaménager.

Dans le quotidien, cette approche nous demande une grande part d'investissement car nous sommes appelés à faire une démarche personnelle sur nos propres valeurs. Nous devons être prêts à opérer quelques fois certaines modifications "drastiques" sur nos propres théories sur l'éducation en général.

Nous devons prendre conscience de notre façon d'agir dans le quotidien et être prêts à changer d'attitudes et de comportements. Et cette démarche personnelle ne peut être faite seulement au travail car le travail et la réalisation personnelle sont intimement liés.

Nous ne pouvons imposer l'approche Gordon; les gens doivent y adhérer par convictions personnelles. Comme le disent si bien les tenants de cette approche, il ne faut pas seulement croire en l'approche Gordon, il faut aussi l'expérimenter.