

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET FORMATION
EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPECIALISEE



UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATION
SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH UNIT AND
TRAINING
SCHOOL IN EDUCATIONAL AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'Djaména

*Mémoire soutenu publiquement le 24 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Education Spécialisée*

Filière : Education Spécialisée

Spécialisation : Handicap Mental, habiletés mentales et conseils

Par

MODA BOLMBAYE Blizo

Matricule : 21v3578

Licence en psychoéducation

Sous la Direction de:

NGUIMFACK Léonard

Professeur Titulaire

Membres du jury :

MGBWA Vandelin Université de Yaoundé 1 Président
(Professeur)

NGUIMFACK Léonard Université de Yaoundé 1 Rapporteur
(Professeur)

MENGOUA Placide Université de Yaoundé 1 Examineur
(Chargé de cours)



Septembre 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
AVERTISSEMENT.....	ii
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES UTILISES.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	6
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE.....	7
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	27
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE : LES THEORIES D'APPRENTISSAGES	67
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL.....	89
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE.....	90
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	107
CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	116
CONCLUSION GENERALE.....	136
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	139
ANNEXES.....	142
TABLE DES MATIERES.....	149

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé 1 n'entend aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propre à leur auteur.

A

❖ **Mon feu père BOLMBAYE DOUMBEDJE**

❖ **Ma feu mère LARTOS Joséphine**

REMERCIEMENTS

❖ **A notre Directeur de mémoire, le Professeur NGUIMFACK
Léonard**

Quelques mots ne sauraient résumer nos pensées de gratitude, de respect et de fierté que nous avons éprouvées au cours de ce mémoire. Nos profonds remerciements pour avoir cru en nous et nous avoir encouragé à réaliser ce mémoire. Merci également pour avoir accepté de diriger ce travail, pour votre disponibilité constante et votre rigueur scientifique avec lesquels vous nous avez instruits au quotidien.

A l'endroit du Doyen, du chef de département, de l'ensemble du personnel et mes enseignants de la filière de l'Education Spécialisée de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 qui nous ont accueillis durant ces trois années de formation, nous ont transmis leurs savoirs et nous ont tant apportés de par leur bienveillance et leurs diversités;

A tous les Adolescents du CESER que nous avons pu rencontrer, qui nous ont permis d'évoluer auprès d'eux ;

A l'ensemble de l'équipe pédagogique du CESER pour leur accompagnement;

A mes proches, pour leur présence et leur soutien précieux, ainsi que pour leur relecture!

LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES UTILISES

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AIAT	Atelier Inclusif d'Aide par le Travail
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BES	Besoin de Soutien
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CESER	Centre d'Education Spécialisé pour des Enfants à besoin Rééducatifs
CRDITED	Centre de la Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Troubles Envahissants du Développement
DI	Déficience Intellectuelle
DIL	Déficience Intellectuelle Légère
DIS	Déficience Intellectuelle Sévère
ESAT	Etablissement(s) et Services d'Aide par le Travail
HAS	Haute Autorité de Santé
IME	Institut(s) Médico-Educatif(s)
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
QI	Quotient Intellectuel
SIPFPro	Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle
TDI	Trouble du Développement Intellectuel

RESUME

La recherche que nous avons menée est intitulée « soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'djamèna ». Elle s'insère dans le champ de recherche sur le handicap mental et les apprentissages des personnes porteuses de déficience intellectuelle. Nous avons pour objectif l'évaluation de l'effet du soutien psychosocial à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle.

Il a été question de savoir comment le soutien psychosocial a l'effet sur l'apprentissage professionnel des adolescents porteurs de déficience intellectuelle. En effet, le manque de soutien adéquat constitue des difficultés pour les habiletés professionnelles. Or, il a été établi dans la littérature scientifique qu'il existe une adéquation entre le soutien psychosocial et l'apprentissage professionnel des adolescents porteurs de déficience intellectuelle.

Une hypothèse générale a été formulée, à savoir le soutien psychosocial a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle.

Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec quatre adolescents.

La collecte a été faite à l'aide de la technique d'analyse de contenus.

Les résultats obtenus indiquent que les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère qui bénéficient du soutien psychosocial (soutien cognitif à la stimulation des potentiels, soutien aux besoins psychologiques et soutien social à l'environnement accessible) réussissent certaines tâches professionnelles lors des apprentissages. De nombreuses habiletés en couture comme : le pédalage de la machine, enroulement de fil sur la cannette, la précision à tenir le ciseau, le respect des lignes de couture, le dessin de patrons des modèles, l'assemblage d'un habit ont été acquises par ces adolescents.

Mots clés : soutien psychosocial, apprentissage professionnel, adolescents, déficience intellectuelle, pensionnaires.

ABSTRACT

The research we conducted is entitled 'Psychosocial support and vocational learning among adolescents with mild ID: the case of the residents of the CESER in N'djamèna'. It is part of the field of research on mental disability and learning in people with intellectual disabilities. Our aim is to assess the contribution of psychosocial support to vocational learning in adolescents with ID.

The question was how psychosocial support contributes to vocational learning in adolescents with ID. Indeed, the lack of adequate support poses difficulties for professional skills. It has been established in the scientific literature that there is a correlation between psychosocial support and vocational learning in adolescents with ID.

The question was raised as to how psychosocial support contributes to the vocational learning of adolescents with ID. Indeed, the lack of adequate support creates difficulties for professional skills. It has been established in the scientific literature that there is a correlation between psychosocial support and vocational learning in adolescents with ID.

A general hypothesis was formulated, namely that psychosocial support contributes to vocational learning in adolescents with ID.

We conducted semi-structured interviews with 4 adolescents.

They were collected using the content analysis technique.

The results obtained indicate that adolescents with mild ID who benefit from psychosocial support (support for stimulating potential, support for psychological needs and social support in an accessible environment) succeed in certain vocational tasks during learning. A number of sewing skills, such as pedalling the machine, winding the thread onto the bobbin, precision in holding the scissors, respecting the sewing lines, drawing patterns and assembling a garment, were acquired by these adolescents.

Key words: *psychosocial support, vocational training, adolescents, intellectual disability, residents.*

INTRODUCTION GENERALE

D'après la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « *constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, les conséquences sur les domaines de vie ou de participation sont variées, évolutives et dépendent également de l'environnement de la personne.

La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) permet de décrire le fonctionnement humain par « *fonctions et structures corporelles* », « *activités* » et « *participation de la personne dans la vie réelle* » et les déficiences, limitations ou restrictions de la participation de la personne dans son environnement. Le modèle écologique traduit la vision de la CIF.

Le handicap mental, selon l'OMS est « *un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales* ». Il touche 1 à 3% de la population générale, avec une prépondérance du sexe masculin.

La déficience intellectuelle est considérée comme une sous-classe des troubles neuro-développementaux (*neurodevelopmental disorders*) intitulée troubles du développement intellectuel (*intellectual developmental disorder*). Les troubles du développement intellectuel peuvent également être associés ou être la conséquence d'un autre trouble mental, qu'il s'agisse de troubles mentaux organiques, ou de troubles du comportement et troubles émotionnels, etc.

L'expression de « *handicap mental* » qualifie à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale). Le handicap mental se traduit par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication, de décision, etc. Ces difficultés doivent être compensées par un accompagnement humain, permanent et évolutif, adapté à l'état et à la situation de la personne.

Une personne handicapée mentale est un individu à part entière, une personne à la fois ordinaire et singulière. Elle est ordinaire, par ce qu'elle connaît les mêmes besoins que tout le monde, par ce qu'elle dispose les mêmes droits que tous et qu'elle accomplit les mêmes devoirs. Elle est singulière, parce qu'elle est confrontée à plus que les citoyens, du fait de son

handicap. La personne handicapée mentale a généralement besoin, le plus tôt possible, d'un soutien et d'un accompagnement adaptés pour l'aider à mieux communiquer avec les autres, exprimer ses vœux, s'éveiller et développer sa personnalité, aller à l'école, travailler, en quelques mots : vivre sa vie.

A l'heure où la pédagogie spécialisée veut contribuer à l'essor d'une école basée sur la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous et de l'égalité des chances, l'ouvrage de Normand-Guérette (2012) vient apporter la richesse de son expérience d'enseignante spécialisée, de formatrice des futurs enseignants et de chercheuse.

Il contribue à démontrer à l'évidence que la pédagogie spécialisée «*constitue autant une discipline scientifique que l'application pratique de celle-ci [...] qui s'efforce de faire en sorte que les personnes de tout âge ayant des besoins éducatifs particuliers, de quelque type et degré que ce soit, bénéficient d'une éducation et d'une formation adaptées aux besoins individuels et centrées sur l'individu, dispensées par du personnel spécialisé disposant d'une formation adéquate* » (CDIP, *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*, 2007).

En ce qui concerne les adolescents : «*Tout être humain, malgré ses limitations physiques ou intellectuelles, peut apprendre et progresser* » affirme l'auteure. Ce postulat, choisi comme fondement de son écrit, convie à une reconversion du regard soutenu par de nombreux travaux scientifiques. Le diagnostic de «*retard mental* » n'est pas une fatalité : il ne doit pas nous faire oublier que ces enfants et ces adolescents se construisent, comme tout enfant, au sein d'un environnement dont le rôle est essentiel dans leur devenir.

Le modèle biopsychosocial de l'OMS (2001, 2007) et anthropologique de Fougeyrollas (Fougeyrollas *et al.*, 1998 ; Fougeyrollas, 2010), par leur vision interactionniste du développement et du handicap, nous propulsent vers des horizons nous invitant à déployer nos efforts pour agir sur les facteurs environnementaux qui faciliteront l'accessibilité aux savoirs. La démarche pédagogique proposée par Normand-Guérette (2012) s'inscrit pleinement dans cette conception. Outre ce changement de regard sur l'enfant handicapé, c'est celui sur l'élève qui subit les effets d'une évolution liée à des courants philosophiques et épistémologiques. Rappelons-nous qu'il n'y a pas si longtemps on le considérait comme un être passif qu'il s'agissait d'instruire. Il a fallu attendre le premier quart du XXe siècle, grâce à l'engagement militant de quelques pédagogues éclairés, pour que cet élève se voie accorder un statut d'acteur de ses connaissances. Cette évolution concerne actuellement le handicap.

À l'heure où la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) souligne l'importance de la participation des personnes, la position

défendue par Normand-Guérette (2012) prend toute sa valeur : l'élève est à considérer comme une personne à part entière, à placer au centre de l'acte d'enseignement ; un élève qu'il s'agit de soutenir sur le chemin des apprentissages en l'écouter et en le comprenant dans ses difficultés, en partant de ce qu'il sait et peut faire, en le mettant en position de participation active et de conquête de son propre pouvoir sur les choses.

Un être humain, dont la dimension émotionnelle est également à prendre en considération : comme tout enfant et tout adolescent, celui que l'on considère comme ayant une « *déficiência intellectuelle* » possède un inconscient et des instances de personnalité dans le sens freudien du terme. L'avènement de la psychanalyse nous a fait découvrir qu'il ne peut y avoir apprentissage sans désir de savoir, ni motivation sans prise de plaisir : l'affect est au cœur de tout processus cognitif.

Cette donnée, Normand-Guérette (2012) la souligne avec force, à partir de travaux différents, empruntés à des modèles théoriques différents, portant sur le développement de l'intelligence émotionnelle. Le travail de l'enseignant s'en trouve transformé : dans une vision holistique du sujet, l'auteure de l'ouvrage l'incite à prendre en considération cette « *dimension émotionnelle qui influence l'actualisation du potentiel des jeunes* » pour en faire un des piliers de son acte d'enseignement.

Ces savoirs doivent porter sur les mécanismes et conditions d'apprentissage, sur les processus en jeu dans l'acte d'apprendre tels que mis en évidence par les travaux scientifiques portant sur le fonctionnement du cerveau et le développement tant cognitif qu'affectif de tout enfant, et notamment de ceux que l'on regroupe sous le diagnostic de « *retard mental* ». Au cœur de cette démarche, il s'agit de placer la relation pédagogique, essentielle pour tout élève, plus encore pour ceux qui ont rencontré l'échec et sont confrontés au sentiment d'impuissance et de nullité.

L'intervenant se doit de tenir compte des besoins de ces enfants : être écoutés et entendus, se sentir compris et considérés dans leurs potentialités, être respectés et valorisés. Leur estime d'eux-mêmes demande à être reconstruite, leur confiance en soi rétablie ; l'accès aux savoirs en dépend. À l'enseignant revient alors la tâche de recourir à des formes de communication permettant d'entrer en relation avec ses élèves, formes de communication nourries par une qualité fondamentale : la capacité de faire preuve et de témoigner d'empathie, celle dont Rogers (1968) a souligné toute l'importance.

À cette condition, une relation se tissera, relation empreinte de confiance si l'intervenant parvient à offrir à ses élèves une présence attentive et intuitive, authentique et congruente, tolérante et bienveillante d'où toute représentation négative et jugeante sera bannie

parce que risquant de nuire au développement d'un lien significatif. Le processus « *apprendre* » aura alors toute chance de s'enclencher mais à condition que l'intervenant endosse un rôle de médiateur : tant Vygotski en URSS, que Bruner aux États-Unis, puis Feuerstein en Israël, ont contribué à faire de la médiation le fondement de l'acte d'enseignement.

L'enseignant spécialisé est convié à devenir un facilitateur qui contribuera à rendre le savoir accessible par l'usage de supports adaptés et d'aides personnalisées. Soutenir et guider le fonctionnement cognitif, aménager et varier les situations, proposer des apprentissages signifiants et fonctionnels, offrir des rétroactions informatives, autant de stratégies.

Cet accompagnement pédagogique exige de la part du professionnel un incessant travail de réflexion, de compréhension, d'explication, d'ajustement et donc une posture scientifique. Observer, se poser des questions, élaborer des hypothèses, les vérifier, modifier les situations pédagogiques, en créer de nouvelles, tel est le défi de celui qui travaille avec des élèves qui ont « *besoin de soutien* ».

Normand-Guérrette (2012), nous rappelant combien l'observation et l'analyse réflexive sont les incontournables d'un métier qui se veut partir du sujet pour construire les séquences d'enseignement. Si, de l'intervenant, il est exigé un haut degré de professionnalisme, aux organismes de formation il appartient, à leur tour, de faire preuve de créativité et d'innovation pour contribuer à la professionnalisation du métier.

L'expérience de Normand-Guérrette (2012) corrobore notre propre constat : la nécessité de réfléchir soigneusement non seulement aux savoirs théoriques à transmettre mais également, et surtout, à la nature des contenus et stratégies formatives à mettre en place pour induire le changement. Étant donné qu'un enseignant agit avec ce qu'il est autant qu'avec ce qu'il sait, une place conséquente doit être accordée à des contenus centrés sur la personne et à des stratégies interactives.

Parmi ces contenus, une formation à l'écoute : à l'écoute de soi pour débusquer les attitudes inconscientes et analyser ses représentations, celles que l'on se forge sur les élèves « *différents* » et sur le métier exercé auprès d'eux ; à l'écoute de l'autre pour apprendre à capter ce qui se passe dans la relation. La formation à l'esprit de recherche constitue un second axe essentiel du processus de formation si l'on souhaite voir le professionnel développer sa capacité à porter un regard critique sur son travail, à se remettre en question, à créer des situations d'enseignement-apprentissage adaptées à ses élèves.

Devenir de plus en plus autonomes, fiers d'eux-mêmes et actifs dans leur milieu de vie exige des jeunes BES de faire de nombreux efforts pour apprendre, car malgré les capacités dont ils disposent, ils doivent surmonter de multiples difficultés sur différents plans. Pour les

soutenir dans leur apprentissage, les adultes qui les entourent ont besoin de les connaître et d'adopter à leur égard des attitudes qui favorisent une relation de confiance.

Pour leur part, la majorité des parents connaissent bien leur enfant, car depuis la naissance et au fil des jours, ils ont appris à l'observer et à le découvrir, à capter ses besoins et ses émotions, à comprendre son langage, qu'il s'exprime par des cris, des sons, des mimiques, des gestes ou des mots plus ou moins bien prononcés. Quant aux intervenants, de quelque milieu qu'ils soient, ils entrent dans la vie de ces jeunes à différents moments et le temps dont ils disposent pour bien les comprendre peut être très variable et souvent limité.

Ils ont toutefois besoin de connaître leur mode de fonctionnement dans les différentes sphères de leur développement, tant sensorielle, motrice, langagière, cognitive, sociale qu'affective. Différents moyens s'offrent à eux : l'observation directe, les échanges avec les parents, la consultation du dossier du jeune, les connaissances acquises au cours de leur formation ainsi que la consultation d'ouvrages décrivant les caractéristiques des jeunes BES. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Bussy *et al.*, 2010 ; Dumas, 2007 ; Gagnier et Lachapelle, 2003 ; Prater, 2007 ; Westling et Fox, 2009), chaque jeune est différent et on ne peut appliquer l'ensemble des caractéristiques à tous. D'ailleurs, comme le relève Lambert (2002), on ne devrait pas parler de «*la déficience intellectuelle* », mais «*des déficiences intellectuelles* ».

Ce travail est divisé en 6 chapitres organisés en deux parties. Les trois premiers chapitres du cadre théorique et opératoire sont consacrés aux bases théoriques et empiriques qui nous ont permis de développer notre problématique de l'étude, à la revue critique de la littérature et l'insertion théorique.

La deuxième partie de notre étude est le cadre méthodologique qui compte aussi 3 chapitres dont la méthodologie de l'étude, la présentation du terrain et en dernier chapitre, l'interprétation et la discussion des résultats.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE
ET OPERATOIRE DE L'ETUDE**

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique permet au chercheur d'appréhender le sens à donner à la recherche. (Van Der Maren, 2004 p.34). Dans la problématique de l'étude, il est question de présenter le contexte général l'étude ; ensuite formuler le problème, fixer les objectifs à atteindre, enfin l'intérêt et la pertinence. Ce chapitre problématise l'objet de la recherche, présente ses questions, ses hypothèses et ses objectifs; ainsi que les considérations déontologiques prises lors de la réalisation de cette recherche.

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.1. Contexte de l'étude

Selon Nguémo (2017), d'une société à une autre, le handicap est perçu de façon différente et, a connu de nombreuses définitions au fil du temps : conçu comme magique dans l'Antiquité, puis relevant d'une possession démoniaque avec prédominance du religieux, aujourd'hui, il est défini en terme de diminution à compenser. C'est cette acceptation dernière qui a permis l'introduction du modèle social à la compréhension du handicap, à travers la notion de réadaptation.

Thual (2004) déclare que la société moderne se mesure au regard de la place réservée par celle-ci aux plus fragiles de la population. C'est dans le même ordre d'idées que Nguémo (2017) précise que : *« c'est désormais de la responsabilité de la société dans son ensemble que d'apporter les changements nécessaires pour permettre aux personnes handicapées de participer pleinement aux différents aspects de la vie sociale »*.

Actuellement, 1 à 2% de la population présente une déficience intellectuelle (DI), [Institut National de la santé et de la recherche médicale] (INSERM, 2016). Cette dernière se caractérise par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se révèlent durant la période développementale et qui l'affectent de façon durable (Américain Psychiatric Association [APA], 2015). Les personnes concernées peuvent rencontrer des difficultés dans divers secteurs d'aptitudes : la commutation, les apprentissages, le travail, la vie quotidienne ou encore les loisirs.

Selon Ke et Liu (2012) cité par Harris (2006), un grand nombre d'études ont permis d'évaluer la prévalence de la DI dans le monde, qui est estimée entre 1 et 3%. Une récente méta-analyse a conclu que la présence moyenne de la DI dans toutes ces études est de 1%. La présence est plus élevée chez l'homme, tant chez l'adulte que chez l'enfant et l'adolescent.

Chez les adultes, le ratio femme/homme varie entre 0,7 pour 1 et 0,9 pour 1. Ces taux varient selon le revenu ; la plus haute prévalence est retrouvée dans les pays à revenus faibles et moyens, où les taux sont deux fois plus importants que dans les pays à revenus élevés (Maulik et al., 2011).

Une autre méta analyse, qui prend en compte les études publiées entre 1980 et 2009 en Europe, retrouve des estimations globales se situant entre 0,4 et 1,4% (Wittchen et al., 2011). La prévalence de la DI en Asie est globalement conforme aux estimations faites en occident : 0,06 à 1,3% (jeevanandam, 2009). L'étude chinoise la plus récente à propos de la DI, réalisée en 2006, estime une prévalence de la DI à 0,75%. La prévalence de la DI dans les zones urbaines est moindre (0,4%) que dans les zones rurales (1,02%) (kwok et al, 2011).

En Afrique, dans une étude menée au Congo-Brazzaville, Mbélé(2008) relève que, dans les années 2000,7600 déficients intellectuels sont recensés pour la seule ville de Brazzaville soit, 4919 hommes pour 2681 femmes. La personne handicapée est désignée en langue locale par le terme «*kikata*», qui peut être traduit en français par «*un incapable*», «*un arriéré*», «*un dépendant*» voire «*un incompetent*». Selon ce même auteur, cette appellation revêt une connotation négative. Pour la population congolaise, le handicap est le résultat d'un «*désordre*» ou d'un «*problème social*».

Par problème, il faut comprendre d'après Mbélé (2008), une agression menée par les hommes (parents, voisins, sorciers ; malédiction orale par exemple), ou par les esprits (vengeance ou punition d'ancêtres, de dieu en colère, suite à une transgression des lois, tabous et coutumes). L'explication du mal est sociale: ce qui rejoint les travaux tels que ceux des Ortigues (1980) ou Sow (1978) qui soutenaient déjà qu'en Afrique, la perception et l'origine du mal est très altérocentrée avec la persécution comme élément central.

Au Togo, les recherches de Tchable (2012) vont dans le même sens. Selon cet auteur, les togolais, en particulier ceux de la culture MOBA attribuent au surnaturel les causes de la déficience de l'enfant : «*le handicap mental peut alors s'expliquer par le sort infligé à la mère ou au père, sort auquel eux-mêmes auraient échappé, mais qui retombe sur leur descendance*». Il pense aussi que ces conceptions symboliques ou sacrées du handicap mental influencent fortement la perception sociale de ce mal et sa prise en charge. Par ailleurs, il relève que les personnes souffrant de déficience intellectuelle font face à des traitements discriminatoires allant jusqu'à leur élimination et que la représentation sociale du mal au Togo est très négative.

Au Cameroun, des données tirées de l'annuaire statistique du ministère des affaires sociales (MINAS) édité en juin 2012 donnent un chiffre de 2450 personnes, adultes enfants, déficients intellectuels avec ou sans troubles associés (autisme, épilepsie et autres). Ce chiffre découle d'un recensement général du MINAS effectué dans leurs structures d'encadrement des personnes cibles au cours de l'année 2010 et non de l'habitat publié le 14 avril 2010. Ceci nous permet d'affirmer qu'une population de personnes déficientes intellectuelles existe indéniablement en Afrique en général et au Cameroun en particulier.

Cependant, c'est dans la société Beti que Tsala Tsala cité par Nkoa, a tenté de faire une sorte d'inventaire des proverbes relatifs à la folie et à la déficience mentale « *Akut* » désigne celui l'individu qui n'a pas l'intelligence comme sagesse et savoir, en vue d'une adaptation sociale. « *Okukut* » est un diminutif qui désigne celui qui est étourdi, instable, léger primesautier.

La République du Tchad n'a pas encore effectué un recensement général des personnes handicapées. Cependant, la deuxième Enquête Tchadienne sur la Santé de Famille (EDS/PAPFAM) de 2012 ainsi que les données statistiques disponibles sur le handicap. La loi 007/PR/ 2007 reconnaît les droits à l'éducation et à la formation aux personnes en situation de handicap et encadre l'appui des collectivités territoriales décentralisés.

En admettant que la personne handicapée soit «*toute personne se trouvant dans l'incapacité d'assurer par elle-même en tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale du fait d'une déficience congénitale ou acquise, de ses capacités physiques, sensorielle et mentale*», la loi, numéro 007/PR/ du 09 mai 2007 portant la protection des personnes handicapées distingue cinq(05) catégories des personnes handicapées à savoir :les personnes handicapées physique/moteur, les personnes handicapées auditives, les handicapées mentales, visuelle et les polyhandicapées.

De plus, l'enquête fait une distinction entre le handicap sévère et le handicap modéré sans autant approfondir les critères de distinction.

L'expertise de l'Inserm dresse un état des lieux épidémiologique du trouble du développement intellectuel (TDI). Les données en population générale indiquent une prévalence d'environ trois pour 1 000 enfants, à l'âge de 7 ans, ayant une déficience intellectuelle sévère, et de 18 pour 1 000 pour une déficience intellectuelle légère. Dans la population ciblée des enfants nés grands prématurés (moins de 33 semaines d'aménorrhées), la prévalence de la déficience intellectuelle (légère et sévère) était estimée à environ 12 %, soit

quatre fois plus élevée que les 3 % observés en groupe contrôle des enfants nés à terme (entre 39 et 40 semaines d'aménorrhées (Larroque *et al.*, 2008).

Une grande partie des personnes présentant un TDI reste sans étiologie (cause) identifiée, notamment pour celles qui présentent un TDI de degré léger. Grâce aux avancées récentes des tests génétiques, cette part de TDI sans étiologie identifiée tend à se réduire.

La prévalence du TDI augmente avec l'âge (Leonard et Wen, 2002). Ce constat vient certainement du temps nécessaire au repérage qui est plus élevé et se situe à 10-14 ans. Cette période de l'adolescence reflète certainement le repérage de difficultés scolaires qui n'avaient pas été identifiées auparavant. Ensuite, ce taux diminue ou se stabilise à l'âge adulte (Westerinen *et al.*, 2007). Ce constat s'expliquerait certainement par le développement des capacités adaptatives des personnes.

L'ensemble des études indique une proportion plus importante de garçons (Leonard et Wen, 2002 ; Westerinen *et al.*, 2007 ; David *et al.*, 2014) avec un ratio de l'ordre de 1,2 à 1,9, certainement en lien avec les anomalies génétiques responsables du trouble du développement intellectuel, lié au chromosome X. Néanmoins, il ne faut pas exclure l'influence des déterminants sociaux et éducatifs puisque ces différences liées au genre tendent à diminuer avec l'âge.

Même si les causes du TDI ne sont pas toujours identifiées, le TDI résulte toujours d'un évènement impactant le développement cérébral soit avant la naissance ou durant l'enfance. Il peut s'agir de causes génétiques qui comprennent les anomalies portant sur les chromosomes et les gènes, et qui ne sont pas forcément héréditaires.

Il peut aussi s'agir de causes environnementales, comme des causes survenues pendant la période anténatale (ex : rubéole, toxoplasmose, syndrome de l'alcoolisation foetale, médication, conséquences d'une pathologie maternelle comme l'hypothyroïdie) ; de causes survenues pendant la période périnatale (ex : grande prématurité) ; ou encore de causes survenant en période postnatale (ex : noyade, encéphalite, tumeurs cérébrales, traumatismes crâniens).

Le niveau socio-économique (contexte économique et niveau d'éducation des parents) semble jouer un rôle sur la prévalence du trouble du développement intellectuel léger. En revanche, pour le trouble du développement intellectuel sévère, la prévalence ne semble pas varier selon le milieu socio-économique (Leonard et Wen, 2002).

Depuis 1998, le CESER, un dispositif de formation préparatoire à l'entrée en apprentissage visant à développer l'intégration des jeunes en situation de handicap dans les dispositifs d'apprentissage. Cette action représente un véritable processus transitionnel pour les adolescents puisqu'ils vont, sur deux années, être confrontés à différents milieux de vie en passant du milieu spécialisé à en milieu ordinaire. Au sein du CESER, des adolescents (es) sont pressentis pour suivre une formation en alternance.

Ils vont alors être accompagnés par des éducateurs techniques de formation qui se chargent de mettre en place les dispositifs d'apprentissage. L'équipe de formation va également former les jeunes au monde de travail. Pendant cette période, les jeunes vont effectuer différents ateliers leur permettant de renforcer leur compétence de travail en milieu ordinaire et de consolider leur choix d'orientation professionnelle. L'objectif est alors de confirmer la motivation de l'adolescent pour le domaine de formation qu'il a choisi facilitant l'insertion.

Les équipes éducatives de CESER ainsi que les éducateurs techniques des organismes de formation que nous avons rencontrés pour la mise en place de cette étude constatent, dans la plupart de cas une adaptation positive ou soutien adéquat des jeunes participant aux préparatoires lors des différents changements d'environnement. Après une première période souvent difficile et stressante pour les adolescents, ils observent une augmentation de capacité à construire leur projet de formation, à faire des choix mais également « maturation » importante (adaptation comportementale et relationnelle aux exigences d'un environnement nouveau, plus grande autonomie dans les activités de la vie quotidienne, etc.).

Selon les témoignages des professionnels, le changement d'environnement semble donc modifier le niveau d'apprentissages. Plusieurs travaux s'accordent à ce sujet pour souligner l'importance des caractéristiques de l'environnement sur le développement de l'apprentissage (Abery & Stancliffe, 1996 ; Wehmeyer & Bolding, 1999, 2001).

Cependant, les professionnels remarquent que le potentiel d'ajustement aux changements d'environnement semble différent en fonction des individus. Nous savons que la déficience intellectuelle se caractérise par hétérogénéité individuelle très importante (Mellier & Courbois, 2005) et que l'expression de l'autodétermination résulte d'une interaction entre les capacités personnelles de l'individu et les caractéristiques de l'environnement (Wehmeyer, 2005).

La question devient alors de relier certaines caractéristiques personnelles à l'importance des modifications constatées suite aux changements d'environnement. Rappelons le soutien

constitue « *de ressources et de stratégies qui visent à promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts et le bien-être d'une personne et qui améliorent son fonctionnement individuel* » (Schalock et al., 2010/2011, p.108). On peut alors se demander si le degré de soutien adéquat augmente les habiletés professionnelles en fonction de des exigences de l'environnement.

Dans l'imaginaire populaire, nombreux sont ceux dans les communautés qui considèrent encore que les personnes déficientes intellectuelles sont victimes d'une malédiction ou d'un sort qui leur aura été jeté. D'aucuns subissent des conséquences des agissements d'un parent tel que le non-respect de l'interdit.

Le handicap mental est selon Mbassa Menick (2015), une composante majeure de la stigmatisation et de la marginalisation de ceux et celles qui en souffrent dans toutes les cultures. Ainsi, dans plusieurs aires culturelles, l'enfant porteur handicap mental est considéré comme un enfant sorcier. Il est mis à l'écart et privé d'éducation. Plus tard, il accède difficilement à l'emploi et est voué à la mendicité. On ne leur donne pas la possibilité d'opérer les choix sur leur vie.

Ainsi, les choix importants tels que le lieu de résidence, le choix de carrière, vivre en couple sont souvent exclus des opportunités offertes à ces personnes. Cette absence d'opportunités de choix ne permet donc pas d'acquérir, de développer et d'exercer pleinement autodétermination.

Au Tchad, quand on parle l'éducation des personnes en situation de handicap, l'Etat est carrément absent. Cette absence de l'Etat, se caractérise par le manque d'écoles publiques spécialisées dans la prise en charge des personnes vivant avec handicap. On pourrait remarquer que le manque d'intérêt de l'Etat tchadien pour la formation des personnes en situation de handicap est plus flagrant, lorsque, dans les écoles du pays, on ne forme pas les enseignants spécialisés.

1.2. Justification de l'étude

L'Afrique n'est pas en reste dans cette considération sur la personne présentant une déficience intellectuelle. Dans le contexte tchadien, les résultats de l'enquête EDS-MICS de 2014-2015 montrent que selon le type de handicap le pourcentage de la population souffrant de déficience sensorielle est plus élevé que le pourcentage de la déficience motrice (2% contre 1,3%). En outre, on remarque que la déficience visuelle (1,3%) sous la forme modérée (1% contre 0,2%). Il en est de même pour les troubles du comportement (0,2%).

Au regard de ces chiffres, il apparaît que la population mondiale en général et la population tchadienne en particulier sont fortement menacées par la gravité de la déficience intellectuelle et que, si rien n'est pas fait dans le sens de l'amélioration de la prise en charge de ces personnes, nous aurions une frange de notre population qui sera incapable pour une participation optimale et citoyenne dans sa collectivité toute entière. Ce qui constitue un frein pour le développement de notre pays.

En Afrique, les enfants en situation de handicap ont un accès inégal à l'éducation. Particulièrement au Tchad, les personnes en situation de handicap sont délaissées. Leur éducation semble n'avoir aucun intérêt pour le pouvoir public. C'est fort de ce constat que se justifie la présente étude.

1.3. Position et formulation du Problème de l'étude

Du point de vue littéraire, le soutien psychosocial est l'ensemble des ressources et stratégies apportées à une personne en situation de handicap vers l'épanouissement. Le soutien psychosocial est un ensemble de médiations éducatives comme technique innovante de recherche des moyens pédagogiques, thérapeutiques en vue de prise en charge.

Les personnes ayant une Déficience intellectuelle (DI) présente des limitations importantes du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifestent avant 22 ans. Ces limitations touchent de nombreuses compétences sociales et pratiques quotidiennes (Schalock *et al.*, 2021). Malgré différents engagements internationaux au cours des dernières décennies, les personnes handicapées – et plus particulièrement celles ayant une DI – continuent de vivre des violations de leurs droits et de rencontrer des obstacles majeurs à leur participation sociale (Nations Unies, 2006).

Ainsi, plusieurs d'entre elles sont stigmatisées et vivent différentes discriminations qui les tiennent à l'écart du reste de la société. De ce fait et à l'instar d'autres groupes de la population, elles sont engagées dans un processus d'émancipation afin d'atteindre une pleine égalité de droits et de chances.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (2015) «chaque personne, à toutes les étapes de sa vie, devrait avoir la possibilité d'apprendre afin d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour réaliser ses aspirations et contribuer à la société» et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) souligne l'importance de la participation des personnes, la position défendue par Normand-Guérette (2012) prend toute sa valeur : l'élève est à considérer comme

une personne à part entière, à placer au centre de l'acte d'enseignement ; un élève qu'il s'agit de soutenir sur le chemin des apprentissages en l'écoutant et en le comprenant dans ses difficultés, en partant de ce qu'il sait et peut faire, en le mettant en position de participation active et de conquête de son propre pouvoir des choses.

Le développement de nouvelles pratiques d'accompagnement, décloisonnées, partagées et coordonnées constitue un enjeu fort pour la construction de réponses individualisées plus inclusives, dans lesquelles soins et accompagnement social et médico-social se complètent pour soutenir le projet de vie des personnes en situation de handicap dans l'objectif d'une meilleure autonomie et inclusion sociale des personnes et de l'amélioration de leur qualité de vie.

Le changement de paradigme concernant la place des personnes en situation de handicap dans la société qui s'opère vise une société inclusive dans laquelle tous les citoyens pourraient bénéficier des mêmes droits et des mêmes ressources. Il ne s'agit plus pour les personnes en situation de handicap de trouver leur place dans une offre existante et contrainte, mais de pouvoir bénéficier d'accompagnements adaptés à leurs besoins tout au long de leur vie. Ces accompagnements, souples et évolutifs, construits au regard des attentes, ont pour but de favoriser la pleine participation à la vie sociale et soutenir les personnes dans leur autodétermination.

Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles (RBPP), élaborées par l'Anesm, puis par la Haute Autorité de Santé (HAS) depuis 2018, ont pour vocation d'éclairer les professionnels dans leurs actions et les institutions dans leur organisation et de constituer des repères pour engager la démarche d'évaluation en continue des pratiques mises en œuvre, de manière à inscrire les réflexions, les démarches et les actions dans une logique de progression et d'amélioration constante.

L'inscription de l'autodétermination y est de plus en plus prégnante. Ainsi, à titre d'exemple, la note de cadrage de novembre 2022 présentant la future recommandation « *Accompagner la personne nécessitant une mesure de protection juridique dans l'exercice de ses droits et vers un parcours de vie plus inclusif* », indique qu'elle sera construite en deux parties avec une fiche thématique. La première partie « *Principes d'intervention partagés dans l'accompagnement global de la personne protégée* » sera notamment consacrée à l'autodétermination, à l'autonomie et à la société inclusive.

L'exercice du mandat judiciaire participe, au côté des différentes formes d'accompagnement s'adressant aux personnes en situation de vulnérabilité, à favoriser leur autodétermination, leur autonomie, la mise en œuvre effective de leurs décisions, un parcours de vie inclusif et à garantir le respect de leurs droits et libertés. Permettre à la personne d'élaborer et d'exprimer ses choix de vie et d'être citoyenne à part entière, tout en assurant sa sécurité et en protégeant son intérêt, est donc un enjeu fort. La publication de cette recommandation est prévue pour septembre 2024.

Dans les RBPP sur l'accompagnement des personnes présentant un trouble du développement intellectuel (TDI) publiées en 2022, la HAS souligne également l'importance du développement de l'autodétermination. Outre le fait que sur les livrets proposés, un livret soit dédié à « *l'autodétermination, la participation et la citoyenneté* », l'autodétermination est le fil rouge de ces recommandations. Les établissements sont d'ailleurs appelés à l'inscrire dans le projet de leurs structures.

En matière de communication, la HAS recommande de limiter les échanges entre professionnels en l'absence de l'usager, mais de dialoguer avec celui-ci afin de définir les informations qu'il souhaite que l'équipe divulgue à sa famille. Au niveau plus institutionnel, la HAS préconise aux structures d'inviter les personnes accompagnées et leurs familles à l'ensemble des instances consultatives afin de favoriser le développement de l'autodétermination. La promotion de l'autodétermination engage l'intégralité de la structure et les professionnels.

Aussi la qualité de l'accompagnement dépend-t-elle également des conditions de travail, du développement des compétences et de l'engagement de l'ensemble des professionnels. Cela concerne aussi bien les professionnels, les fonctions support, d'accueil ou encore les intervenants extérieurs. C'est pourquoi la HAS appelle à lancer une démarche collective, engageant les professionnels et la direction, sur la qualité de vie au travail (QVT), notamment sur la gestion des ressources humaines et sur la prévention des risques professionnels. L'autodétermination est à considérer comme une évolution des pratiques et non comme une remise en cause.

De même, la recommandation « *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire* », publiée en 2021, positionne également le concept d'autodétermination au centre des actions et des bonnes pratiques à mettre en œuvre avec l'enfant en lien avec ses parents. Les actions pour accompagner l'enfant dans sa scolarité doivent favoriser son autodétermination

pour lui permettre d'être pleinement acteur de sa scolarité. La HAS recommande notamment de reconnaître et favoriser l'autodétermination de l'enfant pour tout le travail d'accompagnement à mettre en place avec lui, en partant du principe que l'enfant a son avis à donner sur sa scolarité, quels que soient sa situation, son parcours, sa motivation perçue, ses capacités de communication, etc.

Parmi les pistes avancées par la recommandation, la HAS conseille aux professionnels de veiller à ce que les difficultés de communication ne constituent pas une raison pour ne pas interroger l'enfant sur ses souhaits, ses attentes, ses choix, mais également ses refus. Ils doivent s'appuyer sur une approche positive pour identifier et valoriser avec l'enfant, en lien avec son parcours scolaire, ses points forts, ses qualités, ses réussites, ses potentialités, les stratégies ou initiatives qu'il développe face aux difficultés rencontrées.

Les recommandations préconisent aussi de l'aider à prendre conscience de ses compétences et à les développer, à comprendre le rôle et la place de chaque acteur de la communauté éducative dans sa scolarité, d'identifier avec lui les personnes en qui il a confiance et qui peuvent le soutenir dans sa scolarité, de retracer avec lui son parcours scolaire, pour lui permettre de s'y repérer et de comprendre les possibilités d'orientation existantes. Les professionnels peuvent également l'informer sur les dispositifs d'adaptation et les ressources compensatoires existants et l'associer aux réunions qui concernent son parcours scolaire.

De la même manière, en 2020, la recommandation sur « *L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité* » déclinée en plusieurs livrets, en consacre également un à « *la personne actrice et citoyenne* ». Ce livret rappelle que la reconnaissance de la personne polyhandicapée comme une personne à part entière, actrice et citoyenne est une condition première à tout accompagnement. Il s'agit pour les aidants de reconnaître les droits individuels de la personne polyhandicapée, et notamment celui d'être informée et de décider de ce qui la concerne et il est important de s'efforcer de recueillir le consentement ou l'avis de la personne polyhandicapée.

Les difficultés rencontrées par la personne polyhandicapée pour comprendre et se faire comprendre de son environnement peuvent conduire à une insuffisante prise en compte de ses préférences, refus, attentes et choix. Sa situation de vulnérabilité ne doit pourtant pas la priver de sa capacité, aussi restreinte soit-elle, de s'exprimer, de faire des choix et d'agir. L'accompagnement vise ainsi à tenir compte de l'expression de ses émotions et préférences, à révéler ses habiletés existantes et à développer de nouvelles compétences, tout au long de sa

vie. L'objectif est non seulement de permettre à la personne de gagner en autodétermination et en participation à la vie sociale, mais également d'être associée à la définition et au suivi de son projet personnalisé.

L'ensemble des interventions professionnelles doit s'attacher, de façon continue, à aider la personne dans son projet de vie et son projet personnalisé, en suivant les orientations définies et formalisées de l'accompagnement. Le développement de la communication et des habiletés sociales de la personne polyhandicapée est un facteur essentiel dans le processus afin de pouvoir considérer la personne polyhandicapée comme une personne en capacité de s'exprimer, de décider et d'agir.

La recommandation « *Soutenir et encourager l'engagement des usagers dans le secteur social, médico-social et sanitaire* » positionne également l'autodétermination comme l'objectif prioritaire. Dans cette RBPP, l'engagement des personnes concernées nécessite d'être encouragé et soutenu par les décideurs et gestionnaires dans les secteurs sanitaire, social et médico-social. Pour chaque projet ou situation, l'objectif est d'atteindre le plus haut niveau d'engagement possible, même s'il convient de s'ajuster aux contextes et aux possibilités des personnes concernées comme des professionnels.

Ces quelques recommandations illustrent, à titre d'exemple, que peu importe le type de handicap, ou l'âge des personnes concernées, l'autodétermination est devenue, au fil du temps, une notion centrale et transversale, largement promue dans les recommandations. Le premier référentiel national d'évaluation de la qualité des ESSMS élaboré par la HAS, validé en mars 2022, indique d'ailleurs en introduction que cette démarche d'évaluation vise notamment à permettre à la personne d'être actrice de son parcours.

Il est construit autour de quatre (04) valeurs fondamentales : le pouvoir d'agir de la personne ; le respect des droits fondamentaux ; l'approche inclusive des accompagnements ; et la réflexion éthique des professionnels. Ce référentiel a pour objectif de s'assurer qu'un accompagnement de qualité soit apporté à chaque personne avec une réponse adaptée à l'expression de ses souhaits, ses besoins et à ses projets.

Structuré en trois (03) chapitres correspondant aux trois cibles de l'évaluation : la personne accompagnée, les professionnels et la gouvernance de l'établissement ou du service, il développe pour chacune d'entre elles neuf (09) thématiques : la bientraitance et l'éthique ; les droits de la personne accompagnée ; l'expression et la participation de la personne ; la Co-construction et la personnalisation de son projet d'accompagnement ; l'accompagnement à

l'autonomie ; l'accompagnement à la santé ; la continuité et la fluidité des parcours des personnes, la politique ressources humaines de l'ESSMS et la démarche qualité et gestion des risques.

Les injonctions fréquentes à offrir un accompagnement éducatif ou médico-social aux personnes ayant une DI font parfois l'économie d'une précision du sens donné à ce concept. Paul (2012) soulève d'ailleurs un certain nombre de critiques au regard de ce concept qui est parfois présenté comme une panacée pour les populations dites marginalisées. Dans une perspective d'autodétermination, l'accompagnement est souvent représenté en opposition à la *prise en charge*, comme si le fait de faire pour l'autre le privait d'une liberté d'action.

Sans prétendre ici à une définition exhaustive du concept, nous considérons l'accompagnement, inspirés par Paul (2004) et Vial et Capparos-Mencacci (2007), comme une posture professionnelle spécifique qui implique une relation soutenant entre celui qui accompagne et celui qui est accompagné afin de permettre à ce dernier d'exercer son autodétermination en vue d'accroître ou de maintenir sa participation sociale. Cette relation permet de préserver ou de rétablir un équilibre dynamique entre la personne et son environnement (Puskas *et al.*, 2012).

En d'autres termes, elle permet à celui qui est accompagné de relever des défis adaptatifs à sa mesure et ainsi d'actualiser son potentiel en vue de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie. La participation sociale comme finalité à l'exercice de l'autodétermination est un élément essentiel du modèle socio-écologique de l'autodétermination de Walker *et al.* (2011). Ainsi, l'autodétermination n'est pas une finalité en soi, mais bien un levier pour s'inclure au sein de son environnement social et y jouer un rôle significatif, c'est-à-dire porteur de sens pour soi et pour les autres.

De ce fait, accompagner dans une perspective d'autodétermination concourt à l'avènement d'une société réellement inclusive. Ajoutons que la relation accompagnateur-accompagné se trouve au cœur d'un carrefour relationnel impliquant le réseau proximal de celui qui est accompagné. Ainsi, cet accompagnement ne peut se soustraire aux différentes influences de l'entourage de celui qui est accompagné, que ces relations soient de nature personnelle ou professionnelle.

Pensons à l'impact que peuvent avoir la famille, les collègues de travail, les professionnels de la santé ou de l'éducation, entre autres, sur l'accompagné et ses occasions d'autodétermination. Les actions de celui qui accompagne peuvent ainsi tout autant être

dirigées vers les membres de ce réseau proximal que directement vers l'accompagné. Dans le second cas, l'accompagnement a pour visée de créer un contexte plus favorable à l'expression de l'autodétermination.

Les travaux de Cudré-Mauroux *et al.* (2020) ont mis en lumière des dimensions importantes de cette relation soutenant de l'autodétermination des personnes ayant une DI ancrée dans un quotidien partagé, pragmatique et dynamique. Leurs travaux, tous comme ceux de Charrette *et al.* (2020) et de Caouette *et al.* (2018), identifient des actions concrètes à mener en cohérence avec une posture professionnelle spécifique qui renforce l'autodétermination de l'accompagné. Sans diminuer l'importance de ces actions, la relation prime sur les stratégies et techniques adoptées par l'accompagnateur, car c'est la qualité de cette dernière qui est déterminante.

Autrement dit, l'accompagnateur doit d'abord « *savoir être* » en relation avant de « *savoir quoi et comment faire* » au sein de cette relation. Cudré-Mauroux *et al.* (2020) qualifie cette relation de « *partenariat* » entre professionnels et personnes avec une DI. La primauté de la relation s'avère ainsi centrale dans l'expression de l'autodétermination de la personne accompagnée et un objet d'analyse continu nécessaire pour l'accompagnateur.

C'est dans la logique de fournir aux personnes en situation de handicap un cadre propice à leur insertion sociale. L'objectif du CESER est de stimuler le développement intellectuel et préparer à la vie professionnelle (assurer l'éducation scolaire, développer les habiletés sociales et créer les activités pratiques pour initier à l'autonomie et au monde de travail). Cette action représente un véritable processus transitionnel pour les adolescents puisqu'ils vont, sur deux années, être confrontés à différents milieux de vie en passant du milieu spécialisé à en milieu ordinaire.

Au sein de CESER, des adolescents (es) sont pressentis pour suivre une formation en alternance. Ils vont alors être accompagnés par des éducateurs techniques de formation qui se chargent de mettre en place les dispositifs d'apprentissage. L'équipe de formation va également former les jeunes au monde de travail. Pendant cette période, les jeunes vont effectuer différents ateliers leur permettant de renforcer leur compétence de travail en milieu ordinaire et de consolider leur choix d'orientation professionnelle.

Il est alors question de relier certaines caractéristiques personnelles à l'importance des modifications constatées suite aux changements d'environnement. Rappelons-le, le soutien constitue « *de ressources et de stratégies qui visent à promouvoir le développement,*

l'éducation, les intérêts et le bien-être d'une personne et qui améliorent son fonctionnement individuel » (Schalock et al., 2010/2011, p.108). On peut alors se demander si le degré de soutien adéquat augmente les habiletés professionnelles en fonction des exigences de l'environnement.

Permettre aux adolescents porteurs de DI d'élaborer et d'exprimer leurs choix personnels puis les mettre en œuvre est un enjeu éducatif majeur qui nécessite un accompagnement particulier. Dans les pays développés comme le Canada, la loi de rénovation sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002 implique activement la personne porteuse du handicap, dans son projet d'accompagnement et sollicite le recueil de son consentement éclairé pour les décisions la concernant.

Par ailleurs, la loi pour l'égalité des chances du 11 février 2005 introduit dans la constitution du dossier pour la Maison du handicap, l'écriture du projet de vie qui devrait être bâti sur les souhaits de la personne. Ceci requiert certaines aptitudes : capacité à formuler des envies, des préférences, à faire des choix, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à se fixer des objectifs.

L'action éducative auprès des personnes handicapées doit contribuer à mettre en place des comportements d'autodétermination, concept porté par des mouvements des personnes handicapées et par leurs accompagnants depuis 1972 notamment au Québec et en Belgique. En effet, les comportements autodéterminés sont « *des actions volontaires permettant à une personne d'agir comme le principal agent causal de sa vie afin de maintenir et d'améliorer sa qualité de vie* » (Wehmeyer 2005, p. 117).

Cette conception de l'autodétermination chez Wehmeyer (1996 ; 2005) rend compte de ce que les éducateurs et accompagnants deviennent des partenaires de la construction personnelle pour favoriser l'acquisition des comportements sous-jacents :

1. L'autonomie : agir en accord avec ses intérêts, ses préférences et ses capacités de manière indépendante, sans influence extérieure induite.
2. L'autorégulation : pour formuler un problème, envisager les différentes pistes, prendre une décision, s'ajuster, s'adapter, tout ceci impliquant la possibilité de prendre des risques.
3. L'empowerment psychologique : croyance que l'on a de soi, l'estime de soi, sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs souhaités.

4. L'autoréalisation : processus par lequel une personne apprend à tirer profit de ses faiblesses et ses forces afin d'optimiser son développement personnel.

Il s'ensuit ici que l'autodétermination doit viser à favoriser de façon optimale la participation de la personne. Elle impose de mettre les adolescents porteurs de DI dans des situations d'expression de souhaits et de décisions personnelles, de façon précoce et fréquente.

Le soutien psychosocial consiste à ne pas proposer en permanence des activités, au contraire à aider la personne à exprimer ses choix, les argumenter et à l'amener à imaginer les manières possibles de les réaliser. Le partenariat doit aussi être en direction de la famille au sens large pour une cohérence autour du projet et pour accompagner l'angoisse liée à la prise du risque. De cette façon, il saura percevoir l'environnement de manière un peu plus adapté et à identifier ses propres ressources.

L'autodétermination chez les personnes présentant des incapacités voit le jour à la suite des travaux de Nirje en 1972. En tant que précurseur de ce mouvement, Nirje (1972), cité par Lachapelle et Wehmeyer, (2003, p. 177) souligne que « *Tout être humain a droit au même respect. Les choix, les souhaits, les désirs et les aspirations d'une personne handicapée doivent être pris en compte autant que possible en regard des actions qui la concernent. (...) Même une personne présentant des incapacités a une identité propre, distincte, définie à travers ses interactions avec son entourage et les circonstances de la vie* ». L'accès à des conditions de vie de qualité est alors, le mot d'ordre de tous ces mouvements qui veulent plaider la cause des personnes vivant avec une déficience intellectuelle.

L'école ne doit donc pas se contenter d'instruire l'élève et de favoriser, chez lui, l'acquisition des habiletés et des savoirs de base : il est aussi nécessaire qu'elle le prépare à son avenir en lui donnant, comme à tout autre élève, les moyens de réussir. D'ailleurs, selon Tardif, « *la réussite souhaitée chez l'élève s'étend [...] à la réussite scolaire et professionnelle. Pour des élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le défi est toutefois plus grand* » (2002, p.1).

Ainsi, effectuant une descente sur le terrain au CESER en 2023, nos observations sont faites dans quelques Ateliers Inclusifs d'Aides par le Travail (AIAT). Le Centre dispose peu de métiers professionnels limitant les adolescents dans leurs préférences et choix. L'apprentissage professionnel relève de décision du conseil d'administration lors des phases d'observations des adolescents en situation d'ateliers pratiques. Ce processus d'orientation professionnelle ne tenant que peu en compte les habiletés des adolescents.

Il a été donné de constater peu d'équipes pluridisciplinaires des professionnels formés et qualifiés accompagnant les adolescents dans les ateliers de formation. La surprotection des adolescents est aussi constatée, dans l'accomplissement des tâches. A noter, le manque d'équipe des éducateurs techniques et de services d'écoute chargés de recueillir les attentes et les besoins singuliers que le professionnel s'emploie à intégrer dans le projet personnalisé. Par conséquent le manque de démarche de Co-construction de projet de vie entre les adolescents et les équipes professionnelles à l'élaboration de projet d'accompagnement personnalisé et individualisé. Les attentes ne correspondent pas aux souhaits, désirs et envies des adolescents. Mais malgré cela, les adolescents persistent dans l'apprentissage et développent des habiletés professionnelles.

Selon la théorie de la motivation autodéterminée de l'adolescent DI en situation d'apprentissage professionnel a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. Il a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2002). Cette tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes – l'environnement social – permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Vu que les désirs et souhaits de ces adolescents ne soient pas pris, on se serait attendu à ce que l'absence de motivation ou tendance naturelle à s'engager affecte le processus d'apprentissage de ces jeunes. Or nous avons constaté qu'en fonction du soutien ils persistent dans l'apprentissage professionnel et développent des habiletés professionnels requises.

1.4. Questions de l'recherche

Notre étude s'articule autour de deux questions à savoir : question de recherche et questions spécifiques.

1.4.1. Formulation de la question de recherche

Dans le cadre de notre étude, elle s'articule comme suit : *le soutien psychosocial a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle du CESER ?*

La seule orientation de la question de recherche n'est pas suffisante, encore faut-il formuler les différentes hypothèses de notre étude.

1.4.2. Questions spécifiques de recherche

De cette question principale découle trois (03) questions spécifiques :

QS1 : *le soutien cognitif à la stimulation des potentiels a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère ?*

QS2 : *le soutien aux besoins psychologiques a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère ?*

QS3 : *le soutien social à l'environnement accessible a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère ?*

1.5. Hypothèses de la recherche

Nous avons pour notre travail, l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

1.5.1. Hypothèse générale

La réponse provisoire que nous proposons à la question posée : *le soutien psychosocial a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI du CESER.*

1.5.2. Hypothèses de recherche

Il s'agit d'une supposition pour guider notre investigation. On formule à travers elles, des éléments que nous pouvons mesurer et manipuler lors de l'expérimentation. Elles sont des propositions plus concrètes et plus explicites qui nous aident à bien comprendre ce que nous faisons. En bref, elles sont un éclatement ou une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

HR1 : *le soutien cognitif à la stimulation des potentiels a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.*

HR2 : *le soutien aux besoins psychologiques a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.*

HR3 : *le soutien social à l'environnement accessible a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.*

1.5. Objectifs de la recherche

1.5.1. Objectif général

Il s'agit d'une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est le but, c'est ce que l'on propose d'atteindre en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. Il permet

de déterminer le point focal de toute étude. Dans notre travail, il sera question d'examiner l'effet du soutien psychosocial sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI. Cet objectif général a éclaté en trois objectifs spécifiques.

1.5.2. Objectifs spécifiques

C'est un ensemble d'activités que le chercheur compte mener sur le terrain en vue d'atteindre l'objectif général. Partant de notre objectif général, nous voulons formuler trois objectifs spécifiques :

OS 1 : évaluer l'effet du soutien cognitif à la stimulation des potentiels sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

OS 2 : évaluer l'effet du soutien aux besoins psychologiques sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

OS 3 : examiner l'effet du soutien social à l'environnement accessible sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

1.6. INTERETS DE LA RECHERCHE

Donner l'intérêt d'une étude revient à trouver en quoi et pour qui cette étude est importante. Ainsi, nous situons l'intérêt de notre étude sur plusieurs plans.

1.6.1. L'intérêt social

Les personnes handicapées et mêmes celles présentant une déficience intellectuelle continuent à être considérées comme incapables à la participation, grâce au soutien psychosocial, ces personnes arrivent à s'intégrer dans le milieu et aider leurs familles dans l'exécution des tâches de la vie quotidienne. Lorsque les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont soutenues, épanouies, autonomes, la société et même les membres de leurs familles trouvent aussi du temps libre pour à leurs occupations quotidiennes et les personnes présentant une déficience intellectuelle deviennent elles – mêmes épanouies et accèdent ainsi au bien-être.

1.6.2. L'intérêt professionnel de l'étude

A travers cette étude, nous voulons améliorer la prise en charge des personnes présentant des incapacités intellectuelles en amenant les spécialistes, la prise en charge de ces personnes, leurs familles et les personnes déficientes elles-mêmes de s'approprier le concept

soutien psychosocial. Nous voulons changer la perception de la déficience intellectuelle est capable de participer aux activités de la vie quotidienne, si un soutien psychosocial est fait.

Sur le plan pédagogique, cette étude permettra à l'enseignant de mieux comprendre la déficience intellectuelle. Ces apprentissages permettent d'affiner les observations, d'évaluer des compétences et renforcer ou diminuer l'accompagnement dans les différents domaines.

1.6.3. Intérêts scientifique de l'étude

Sur le plan scientifique, il sera sans un apport de plus dans la recherche scientifique. Elle vise à compléter les connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'éducation spécialisée. A travers la communauté scientifique toute entière, prendra en compte, la place de personne ayant des incapacités intellectuelles dans les réflexions scientifiques.

Cette étude nous permet de saisir la dynamique des nouveaux modèles théoriques de l'apprentissage avec ses différentes approches : la théorie de la motivation de Deci et Ryan (2002) et la théorie de l'autodétermination de Wehmeyer et Lachapelle (2003). Dans leur théorie, Deci et Ryan (2002) postulent l'existence de trois besoins psychologiques basiques (le besoin de compétence, le besoin de relation sociale et le besoin de l'autonomie) qui, dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, permettent à l'individu d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expériences dans les situations spécifiques.

Alors que Wehmeyer et Lachapelle (2003) mettent l'accent sur le concept d'agent causal et montrent que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont capables de s'autodéterminer lors que l'apprentissage et le soutien apportés à celles-ci permet le développement de leurs capacités individuelles. Notre étude vient consolider les idées qui sont véhiculées par les théories.

1.6.4. Intérêt institutionnel

Cette étude est pour nous l'occasion de mettre à la disposition de l'université de Yaoundé I, un ensemble de connaissances théoriques et pratiques approfondies en ce qui concerne la déficience intellectuelle et sa prise en charge adaptée à travers le soutien psychosocial des adolescents porteurs de déficience intellectuelle.

1.6.5. Intérêt personnel

Dans cette recherche en éducation spécialisée, nous gagnons un plus dans l'acquisition d'un ensemble de connaissances des adolescents déficients intellectuels en situation d'apprentissage professionnel et le soutien psychosocial. Cette étude, nous amène à bénéficier

d'un grand nombre d'informations en ce qui concerne la déficience intellectuelle, ses causes et les stratégies de prise en charge. Elle nous fait gagner également un plus dans l'amélioration de conception sociale de la DI et de redonner espoir aux personnes présentant des incapacités intellectuelles et leurs familles. Après avoir présenté les objectifs, les intérêts, il nous importe de déterminer délimitations de notre travail.

1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE

La délimitation renvoie aux limites que nous fixons pour cibler et circonscrire notre étude. Elle est délimitée sur le plan conceptuel, sur le plan spatio-temporel et la population avec laquelle nous travaillerons.

1.7.1. Délimitation thématique

Les principaux termes utilisés ici sont : soutien psychosocial, apprentissage professionnel, adolescents, déficience intellectuelle. En effet, nous travaillons sur le soutien psychosocial et l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle : cas de CESER. Notre étude s'inscrit donc dans le domaine de l'éducation spécialisée.

1.7.2. Délimitation spatio-temporel

Nous avons choisi de la mener au centre d'éducation spécialisée des enfants rééducatifs situé dans la ville de N'djamèna dans le 6^{ème} arrondissement, au quartier Paris-congo. Nous avons bien voulu mener notre étude dans les écoles spécialisées, mais compte tenu des contraintes de temps.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS ET CONCEPTS CONNEXES

Selon Sillamy (1983 :72) un « *concept est une construction symbolique de l'esprit qui, par-delà les données sensorielles, tend à atteindre l'essence des objets et les groupes dans un même ensemble* ». Dans une étude, la définition des concepts permet au chercheur de donner un sens aux concepts clés de son sujet de recherche afin de rendre compréhensible son sujet de recherche. Il s'agit pour le chercheur d'expliquer non seulement les concepts contenus dans le sujet, mais aussi d'autres concepts de recherche et donc l'explication permettrait d'avoir une bonne compréhension de celui-ci. Ainsi nous nous sommes proposés de définir certains concepts tels que :

Soutien : ce qui sert à soutenir quelque chose ; support. Ce qui aide, défend, protège : soutien scolaire, accorder son soutien à une cause.

L'AAIDD propose une classification par niveaux de soutien, comme alternative à la classification par niveaux intellectuels. La classification se base sur l'évaluation de l'intensité requis par une personne dans le domaine de l'éducation, de la vie domestique, de la santé et de la sécurité, de la vie dans la communauté et de la protection et défense des droits. Elle propose une classification en quatre niveaux :

- ❖ Soutien intermittent (aide de nature très ponctuelle et variant selon les Besoins de la personne) ;
- ❖ Soutien limité (aide offerte de façon régulière mais seulement pour une certaine période) ;
- ❖ Soutien intensif (aide mise en place de façon très régulière qui concerne plusieurs activités de la vie quotidienne) ;

Le soutien est composé « *de ressources et de stratégies qui visent à promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts et le bien-être d'une personne et qui améliorent son fonctionnement individuel* » (Schalock et al., 2010/2011, p.108).

Psychosocial :

Fait référence aux « relations dynamiques entre l'aspect psychologique et social d'une personne d'une personne, où l'un peut influencer l'autre » (IFRC Reference Center for Psychological Support, 2014, p. 11). Les aspects psychologiques du développement font

référence aux pensées, émotions, comportements, souvenirs, à la perception et à la compréhension d'un individu. Les aspects sociaux du développement font référence à l'interaction et aux relations entre l'individu, la famille, les pairs et la communauté (UNRWA, 2016, p. 4).

Soutien psychosocial

Le SPS fait référence aux « *processus et actions qui favorisent le bien-être holistique des personnes dans leur monde social. Il inclut le soutien fourni par la famille et les amis* » (INEE, 2010a, p. 121). Le SPS est aussi décrit comme un « *processus pour faciliter la résilience des individus, des familles et des communautés* » (IFRC, 2009, p.11).

Accessibilité

Notion longtemps réduite aux réponses physiques et environnementales à apporter aux handicaps moteurs, elle s'est élargie depuis quelques années à celle d'une politique de compensation multiforme (physique, intellectuelle, culturelle...) des incapacités. Des travaux menés au sein du ministère des affaires sociales et à l'initiative de la Délégation interministérielle aux personnes handicapées ont permis la définition suivante : « *L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. L'accessibilité requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires, nécessaires à toute personne en incapacité permanente ou temporaire pour se déplacer et accéder librement et en sécurité, au cadre de vie ainsi qu'à tous les lieux, services, produits et activités. La société, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres.* »

Accompagnement

Le concept d'accompagnement a participé de deux évolutions qui ont eu lieu de manière concomitante : celle des solutions (rôle des institutions, des services, de l'environnement privé...) et celle des pratiques professionnelles. En effet, le concept d'accompagnement a été défini en même temps que s'opérait la mutation des réponses à partir des années 1980 : structures ouvertes, diversifiées et sociabilisantes, foyers « *éclatés* » dans la ville, petits foyers communautaires, appartements avec équipes de suite, travail protégé hors-murs... De nouveaux modèles voient ainsi le jour favorisant l'association ou la complémentarité d'institutions avec des services d'aide et de soutien. Plus tard, la démarche d'accompagnement

se renforce encore par la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale avec la mise en avant de projets personnalisés ou personnels à partir desquels les choix et les solutions doivent se mettre en place : c'est le fameux positionnement central des usagers dans la conduite de leur propre vie qui implique l'adaptation des structures aux besoins, attentes et souhaits des usagers, et non l'inverse. La traduction en a été la diversification et l'évolution des réponses avec la création de services de suite, de services d'accompagnement à la vie sociale (SAVS), de services d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés (SAMSAH), etc., en complément ou en substitut des établissements.

Par ailleurs, le concept d'accompagnement est étroitement lié à l'évolution des pratiques professionnelles :

- celles-ci s'exercent auprès des usagers où qu'ils se trouvent (domicile familial, logement personnel, institution, lieux culturels) ;
- les professionnels ne sont plus cantonnés aux espaces de l'institution, mais prennent désormais en compte les espaces de la personne qui font l'objet d'un accord avec elle ;
- également, la relation entre le(s) professionnel(s) et les usagers va devenir plus souple et plus modulée ;
- enfin, la relation est davantage équilibrée grâce à l'accroissement des droits des usagers, qui se traduit notamment par le passage d'une « *prise en charge* » et d'indications unilatérales techniques vers la consultation et la participation des usagers et dans certains cas la codécision et, en tout état de cause, vers le contrat entre les usagers et les établissements et services sociaux et médico-sociaux. L'institution n'étant plus la réponse unique, l'accompagnement va de pair avec le travail en partenariat et en réseaux (sociaux, sanitaires, culturels...).

Autodétermination

Littéralement l'autodétermination désigne le fait de déterminer son propre avenir. En psychologie, elle est considérée comme le fait de fixer par soi-même ses choix, ses actes et ses objectifs. Selon Boisvert (1998) l'autodétermination est la capacité « *d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus* ». Cette conception de l'autodétermination par le Boisvert est aussi partagée par Wehmeyer et met un accent particulier sur le sujet autodéterminé comme une personne libre et capable d'assumer ses choix et ses décisions en l'absence d'influence externe. Dans le même sillage Deci et Ryan (1985) définissent l'autodétermination comme étant « *la capacité et la possibilité d'exercer*

des choix ». Pour ces deux auteurs l'autodétermination est une tendance naturelle et innée qui permet à une personne de s'engager dans des activités intéressantes.

Ricœur (1949) a ressorti quatre caractéristiques essentielles pour définir l'autodétermination, il s'agit de : la prise de conscience de soi en tant qu'un sujet différent des autres, l'autonomie du comportement, la capacité à donner un sens à sa vie et enfin de se reconnaître comme auteur de ses propres actes. Dans notre étude, l'autodétermination s'entend comme la capacité à faire des choix, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à se fixer des buts à atteindre, à s'auto-observer, à s'auto-évaluer et à s'auto-renforcer, à anticiper des résultats, à se connaître et d'avoir confiance en soi.

Autonomie

Notion utilisée fréquemment pour l'ensemble de la population handicapée (sur les plans moteur, sensoriel, mental, psychique) ou âgée.

Elle n'a pas précisément la même signification selon les populations. Selon la définition du Robert, l'autonomie est la « *capacité de se gouverner soi-même, de faire des choix dans la vie* ». On peut ainsi noter qu'une personne handicapée physique est autonome (ce qui renvoie à ses capacités mentales) mais dépendante (→ Dépendance) (pour effectuer certains actes de la vie quotidienne). Pour des personnes mentalement ou psychiquement handicapées, l'autonomie correspond, plutôt qu'à des capacités mentales, à une maîtrise de savoir-faire pratiques, d'habiletés sociales ainsi qu'à une insertion socio-relationnelle dans son environnement.

ADOLESCENCE

- ❖ Le mot adolescence vient du latin « *adolescere* » qui veut dire « *grandir vers* ». L'adolescence est la période qui sépare l'enfance de l'adulte. Littré, en substance la définit comme étant « *l'âge qui succède à l'enfance et qui commence avec la puberté* ». Période qui va conduire le sujet à passer de la dépendance à l'autonomie de la vie. Sillamy (1983 :13) définit l'adolescence comme « *une période de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue, et à l'âge adulte* ». Il renchérit en ces mots « *c'est la période ingrate, marquée par des transformations corporelle et psychologique, qui débute vers douze-treize ans et terminée vers Dix-huit à vingt ans* ». Pour l'OMS, l'adolescence est une période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre l'âge de 10 ans et 19ans. Elle représente également une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements qui n'est que supérieur pendant la petite enfance. Le

grand dictionnaire de la psychologie définit l'adolescence comme étant la « *période du développement au cours de laquelle s'opère le passage de l'enfance à l'âge adulte* ». Cette période est marquée par la convergence de trois faits majeurs qui se caractérisent par :

- ❖ La vive accélération de la croissance ;
- ❖ L'importance des changements qui se produisent et qui intéressent l'ensemble de l'organisme et de la personne ;
- ❖ Une grande variabilité inter-individuelle.

Les déterminants biologiques de l'adolescence sont universels, mais la durée et les caractéristiques de cette période peuvent varier dans le temps, entre culture et selon les situations socio-économiques. L'adolescence est un moment de préparation à l'âge adulte au cours duquel ont lieu des étapes importantes du développement : la maturation physique et sexuelle, intellectuelle, psychologique et sociale.

Certains auteurs à l'instar de Le Bigot, Lott-Vernet et Porton-Deterne (2044), proposent trois principales étapes pour décrire la période de l'adolescence :

- ❖ De 11 à 13 ans : l'ado-naissance, la période à laquelle le jeune se trouve au collège, de 6^e en 3^e ;
- ❖ De 15 à 17 ans : l'adolescence, qui se vit au lycée entre les classes de seconde et de terminale ;
- ❖ De 18 à 25 ans : l'adu-lescence, période se déroulant à la fois dans l'enseignement supérieur et le monde professionnel.

Pour nous résumer l'adolescence est une période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte (10-20 voire 25 ans) et se caractérise par des transformations importantes sur le plan physique, intellectuel, psychologique et social. Cette période est intéressante pour nous dans la mesure où l'adolescent est non seulement à la quête d'identité sociale, il est aussi à la quête de l'autonomie.

Handicap

Terme générique englobant des difficultés de natures (handicap mental, moteur...), de gravités (handicap sévère, grave...), de configurations (surhandicap, handicaps associés, polyhandicap, pluri- ou multi handicap ...) et de causes très diverses (organiques, psychologiques, socioéconomiques et culturelles...).

Une des définitions les plus citées du handicap se trouve dans le rapport Bloch-Lainé (1967) : « *Sont inadaptés à la société dont ils font partie, les enfants, les adolescents et les adultes qui, pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés, plus ou moins grandes, à être et à agir comme les autres [...].* » Ils sont « *handicapés parce qu'ils subissent par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières, par rapport à la normale ; celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société.* »

La notion de handicap présente au travers de cette définition les risques du flou et de l'extensible ; elle suppose implicitement, par ailleurs, que la situation de la personne subissant un handicap est stable et que la norme sociale est fixe dans une société donnée.

Dessertine apporte aux définitions traditionnelles des compléments importants :

- le handicap est une notion relative (il ne peut donc être évalué qu'en fonction de la situation envisagée) ;
- le handicap recouvre une situation évolutive (on peut modifier son niveau en améliorant les aptitudes ou la capacité de la personne qui en souffre ou en modifiant l'environnement de celle-ci) ;
- le handicap recouvre des réalités différentes et non réductibles les unes aux autres ;
- le handicap ne peut être appréhendé qu'en relation avec l'état de la société à un moment donné.

Ajoutons enfin que des attentes normatives fortes d'une collectivité, l'intolérance du regard d'autrui contribue à accentuer les dangers de stigmatisation, de déconsidération et d'exclusion sociale. Aujourd'hui, les classifications modernes, notamment la classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé, présentent le handicap (ou désavantage) comme la résultante sociale d'une maladie, d'une déficience et d'une incapacité.

La loi du 11 février 2005 apporte sa propre définition sans intégrer les facteurs handicapants d'un environnement mal adapté : « *constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

Un guide-barème a été mis à la disposition de la COTOREP en 1993, aujourd'hui commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), pour évaluer les handicaps et les degrés de sévérité de ceux-ci. Le nombre total des personnes handicapées est encore mal connu et varie sensiblement selon les études statistiques et les critères retenus. On s'accorde enfin sur le double constat :

- qu'il y a une proportion élevée de personnes présentant une incapacité légère ;
- que la probabilité d'apparition d'un handicap augmente avec l'âge (maladie, accidents du travail, vieillesse...).

Handicap mental ou déficience intellectuelle et mentale

Datant des années 1970, cette terminologie recouvre essentiellement, à l'origine, l'ensemble des déficiences intellectuelles. Le terme a été élargi par la suite à d'autres affections mentales générant des états déficitaires.

Selon les différentes approches théoriques, l'étiologie des déficiences mentales est surtout génétique (les aberrations chromosomiques) ou biologique (agressions prénatales, périnatales ou post-natales) ; pour d'autres, essentiellement psychologique (blocages mentaux provoqués par l'hospitalisme, la perturbation des premiers liens entre la mère et l'enfant...) ou encore écologique (milieu socioculturel fruste, carence des stimulations intellectuelles, mauvaises conditions de vie, d'alimentation, de sommeil...).

Les déficiences mentales sont traditionnellement hiérarchisées en fonction de leur gravité, grâce aux tests mentaux d'aptitude et de connaissance. On a ainsi isolé :

- ❖ l'arriération mentale, ou arriération profonde, ou oligophrénie profonde : c'est le niveau le plus élevé de dépendance dans les actes les plus élémentaires de la vie quotidienne ;
- ❖ les déficiences, ou insuffisances, mentales.

Il est habituel de diviser les déficiences mentales en trois sous-groupes :

- ❖ la déficience profonde : les déficients profonds sont présumés ne pas dépasser l'âge mental de 7 ans ;
- ❖ la déficience moyenne : le comportement des déficients moyens correspondrait à un âge mental compris entre 7-8 ans et 10-11 ans ;
- ❖ la déficience légère : les déficients légers ne dépasseraient pas, selon les approches traditionnelles, l'âge mental de 12-13 ans.

Ces différentes catégories sont déterminées par le quotient intellectuel (QI) obtenu au moyen de tests mentaux. L'unification des diverses typologies des déficiences mentales en 1965 aboutit au classement suivant :

66 < QI < 75 déficience légère

51 < QI < 65 déficience moyenne

31 < QI < 50 déficience profonde

0 < QI < 30 arriération profonde

Apprentissage: est un processus actif par lequel des connaissances sont acquises et retenues. Par conséquent, il peut être transféré dans les situations futures. L'aptitude à se rappeler et à mettre en application de nouveaux apprentissages implique une interaction complexe entre l'apprenant et la matière apprise. (Sousa et *al*, 2006, p. 18).

Professionnel :

Le terme « profession » est porteur d'une certaine polysémie dont Dubar et Tripier (Dubar et Tripier, 2005) ont mis en évidence trois sens. Dans un premier sens, il peut être entendu comme « action de déclarer hautement ses opinions ou ses croyances ». La profession est la déclaration que fait quelqu'un pour présenter son métier comme une vocation.

Dans un deuxième sens, il peut être entendu comme « occupation par laquelle on gagne sa vie ». La profession de quelqu'un est son activité rémunérée, quelle qu'elle soit. La profession est dans ce sens le travail que fait quelqu'un pour en obtenir un revenu. Dans un troisième sens, il peut servir à définir l'« ensemble des personnes exerçant le même métier ». Le sens du terme profession est alors proche de celui de corporation ou de groupe professionnel.

Il désigne l'ensemble des personnes qui exercent le même « métier » ou qui ont le même statut professionnel. Employé dans le premier sens, « profession » est porteur d'une fonction identitaire subjective. Celui qui « fait profession de... » affirme son identité en référence au sens qu'il donne à son travail, à sa compréhension de sa mission. La seconde acception est d'ordre objectif, en référence à l'économie par la production d'un revenu.

Le troisième est d'ordre social, elle permet à l'individu de s'affilier à une collectivité définie par un savoir-faire commun. Tout discours usant du terme « profession » privilégie l'une ou l'autre de ces acceptions et tient les autres comme secondaires. La profession est envisagée en privilégiant sa fonction identitaire, sa fonction économique ou sa fonction socialisante. Dans une approche fonctionnaliste des professions, les auteurs proposent une synthèse en six points de la définition d'une profession. (Dubar et Tripier, 2005, p.90).

Apprentissage professionnel : est une initiative ou une formation des métiers.

2.2. LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE

Il est nécessaire de faire une revue des écrits. L'objectif de cette section est de se référer aux travaux réalisés dans d'autres contextes en général et africains en particulier afin de mieux illustrer les dans le contexte de notre étude. La recension d'écrit « *permet de bien définir le problème dans l'ensemble du processus de recherche, mais également pour se faire une idée de ce qui a été écrit sur le sujet jusqu'à présent* ». Fortin et Gagnon, (2016 :76).

2.2.1. Généralités sur la déficience intellectuelle

Tout d'abord, il me paraît important de définir la notion de déficience et celle d'intelligence avant d'aborder la notion de déficit intellectuel. Selon le Larousse, l'intelligence est : « *L'aptitude d'un être humain à s'adapter à une situation, à choisir des moyens d'action en fonction des circonstances* ».

La déficience, elle, est considérée comme une insuffisance, une perte ou une altération d'une structure ou d'une fonction psychique, corporelle, ou physiologique (Vaginay, 2005).

La personne déficiente intellectuelle serait alors dans l'incapacité à pouvoir s'adapter à toute situation nouvelle nécessitant de faire un choix réfléchi d'action en conséquence de cette situation. Cette incapacité est en lien avec une altération des capacités intellectuelles.

La déficience intellectuelle (DI) est, au sens de l'OMS, « *la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement* ».

La définition actuelle la plus utilisée de la déficience intellectuelle est donnée par *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* comme étant « *une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans.* » (Inserm, s. d.).

La déficience intellectuelle se définit donc comme une diminution du fonctionnement de l'individu notamment dans les deux domaines que sont l'intelligence et le comportement adaptatif. Ce déficit se manifeste le plus souvent dès la naissance, donc durant la phase de développement de l'individu.

La déficience intellectuelle est fixée par la mesure du quotient intellectuel communément appelé QI. Le quotient intellectuel moyen de la population est de 100. Pour qu'une personne soit reconnue déficiente intellectuelle il faut que son quotient intellectuel soit inférieur à 70.

❖ **Degré de gravité du trouble du développement intellectuel d'après le DSM-5**

Niveau de sévérité	Domaine conceptuel	Domaine social	Domaine pratique
LÉGER	<p>Chez les enfants d'âge préscolaire, il peut ne pas y avoir de différence évidente sur le plan intellectuel. Pour les enfants d'âge scolaire et les adultes, il existe des difficultés à acquérir des compétences scolaires telles que la lecture, l'écriture, le calcul, l'apprentissage de l'heure, la valeur de l'argent, avec besoin d'aide dans un ou plusieurs domaines pour satisfaire aux attentes en rapport avec l'âge. Chez l'adulte, l'abstraction, les fonctions exécutives (c.-à-d. planification, élaboration de stratégies, classement par priorité, flexibilité cognitive), la mémoire à court terme tout autant que l'utilisation des compétences scolaires (p. ex, lecture, gestion de l'argent) sont altérées. Il existe</p>	<p>Par rapport aux adultes du même âge, le sujet est immature dans ses interactions sociales. Par exemple, il peut avoir des difficultés à percevoir avec acuité les codes sociaux. La communication, la conversation, le langage sont plus concret ou immatures que ce qui est attendu pour l'âge. Il peut y avoir des difficultés à contrôler l'émotion et le comportement de façon appropriée à l'âge ; ces difficultés sont remarquées par les autres dans la vie sociale. Le sujet a une compréhension limitée des risques dans les situations sociales ; son jugement y est immature, et il court le risque d'être manipulé par les autres (crédulité).</p>	<p>Le sujet peut agir de manière appropriée à son âge pour les soins personnels. Il nécessite cependant, plus que ses pairs, une assistance pour les tâches plus complexes de la vie quotidienne. À l'âge adulte, les aides concernent surtout les achats alimentaires, les transports, la prise en charge des enfants et de la maison, la préparation de repas équilibrés, la gestion des comptes et de l'argent.</p> <p>L'aptitude aux loisirs est peu différente des sujets du même âge, bien que l'appréciation des aspects relatifs au bien-être et à l'organisation durant les distractions nécessite une aide. À l'âge adulte, le sujet peut réussir à trouver un emploi en milieu normal mais dans des fonctions qui ne mettent pas en avant les compétences intellectuelles. Ces personnes ont généralement besoin d'aide pour prendre des décisions médicales et légales, et pour pouvoir mettre à profit avec compétence une formation professionnelle. Un soutien est habituellement nécessaire pour élever une famille</p>

		une approche plutôt concrète des problèmes et des solutions par rapport aux adultes du même âge.			
MOYEN	<p>Tout au long du développement, les capacités intellectuelles du sujet restent largement en deçà de celles de ses pairs. Pour les enfants non encore scolarisés, le langage et les compétences préscolaires se développent lentement. Pour les enfants scolarisés, les acquisitions en lecture, écriture, calcul, la compréhension de l'heure et la gestion de l'argent progressent lentement au fil des années de scolarité mais sont manifestement limitées par rapport aux autres élèves. Chez les adultes, le développement des capacités</p>	<p>Le sujet, au cours de son développement, montre de grandes différences par rapport aux autres dans la communication et les comportements sociaux. Le langage parlé reste d'évidence le premier moyen de communication mais à un niveau de complexité nettement inférieur à celui des pairs. La capacité de lier des relations est manifeste avec la famille et des amis ; le sujet peut même au cours de sa vie arriver à établir des relations amicales durables, voire des</p>	<p>Le sujet arrivé à l'âge adulte peut assurer ses besoins personnels pour ce qui est de la nourriture, de l'habillement, de l'élimination sphinctérienne, de la toilette, bien qu'une période prolongée d'éducation pour accéder à l'autonomie dans ces domaines soit nécessaire et que des rappels soient parfois indispensables. De même, la participation à toutes les tâches domestiques peut être acquise à l'âge adulte, bien qu'une période prolongée d'éducation soit nécessaire et que des aides suivies soient typiquement indispensables pour accéder à un niveau de performance adulte. Un travail autonome dans des emplois requérant des aptitudes intellectuelles et de</p>		
GRAVE	<p>L'acquisition des compétences conceptuelles est limitée. Le sujet a habituellement peu de compréhension du langage écrit et des notions impliquant des nombres, des quantités, le temps et l'argent. Les aidants doivent fournir une aide substantielle pour résoudre les problèmes tout au long de la vie.</p>	<p>Le langage parlé est assez limité en termes de vocabulaire et de grammaire. Le discours peut se résumer à des mots ou phrases simples et être complété par des moyens de suppléance. Le discours et la communication sont centrés sur « l'ici et le maintenant » des événements quotidiens. Le langage est plus utilisé à des fins de communication sociale qu'à de</p>	<p>Le sujet a besoin d'aide pour toute activité du quotidien, ce qui inclut les repas, l'habillement, la toilette, l'élimination. Il nécessite une surveillance de tous les instants. La personne ne peut pas prendre de décisions responsables concernant son bien-être ou celui des autres. À l'âge adulte, la participation à des tâches ménagères, aux distractions et au travail</p>		

		l'explication. Les sujets comprennent un discours simple et la communication gestuelle. Les relations avec les membres de la famille et des proches sont une source de plaisir et d'aide.	requiert une aide et une assistance permanente. L'acquisition de compétences en tout domaine nécessite un enseignement prolongé et une aide constante. Un comportement inadapté, incluant l'auto-agressivité, est présent chez une minorité significative de sujets.
PROFONDE	Les compétences intellectuelles sont essentiellement centrées sur le monde physique plutôt que sur le monde symbolique. Le sujet peut utiliser des objets de façon appropriée pour prendre soin de lui, travailler ou se distraire. Quelques compétences Viso-spatiales, comme assortir et trier des objets selon leurs caractéristiques physiques, peuvent être acquises. Cependant, des déficits sensori-moteurs associés peuvent interdire l'utilisation des objets.	Le sujet a une compréhension très limitée de la communication symbolique, qu'elle soit orale ou gestuelle. Il peut comprendre des instructions ou des gestes simples. La personne exprime très largement ses désirs et ses émotions dans la communication non verbale et non symbolique. Elle trouve du plaisir dans les relations avec les membres de sa famille qu'elle connaît bien, les soignants, les proches, et amorce ou répond aux interactions sociales par des signes	Le sujet est dépendant des autres pour tous les aspects du soin quotidien, de sa santé et de sa sécurité bien qu'il puisse aussi être capable de participer à quelques-unes de ces activités. Les individus indemnes d'atteintes physiques graves peuvent aider à certaines tâches domestiques du quotidien, comme servir à table. Des actions simples utilisant des objets peuvent servir de base de participation à des activités professionnelles qui nécessitent néanmoins de hauts niveaux d'assistance soutenue. Les activités de loisirs comprennent le plaisir à écouter de la musique, regarder des films, se promener, participer à

2.2.1.1. Particularités de la déficience intellectuelle

1/ Développement cognitif

❖ Difficultés de représentation mentale et de symbolisation

Dans la déficience intellectuelle, l'individu présente un trouble de l'intelligence, c'est-à-dire un développement mental incomplet. Il va donc présenter un déficit d'élaboration. Cette dernière consiste en « *la capacité de symbolisation et de représentation pour donner du sens et permettre une action* » (Cifuentes, 2019, p13).

Piaget évoque la période pré-opératoire (de 2 à 6 ou 7 ans) qui détermine l'accès à la fonction symbolique. Chez les déficients intellectuels, la limite cognitive ne permet pas toujours un accès au symbolique. Il y a une immaturité symbolique pouvant se retrouver dans de différentes sphères comme le jeu, le langage. Ils vont ainsi avoir du mal à avoir accès à la permanence de l'objet, à jouer à faire semblant, à accéder à des notions abstraites...

De plus, dans le stade des opérations concrètes décrites par Piaget (de 6/7 ans à 11/12 ans), l'enfant acquiert les représentations mentales des aspects dynamiques et statiques de l'environnement, en s'appuyant sur des représentations antérieures. Selon le degré de sévérité de la déficience intellectuelle, les jeunes ne pourront pas forcément avoir accès à ces représentations mentales (Richard, 2018). Il sera donc difficile pour eux de se représenter l'image d'un objet.

❖ Fonctions exécutives

Dans la déficience intellectuelle, on retrouve un faible niveau des fonctions exécutives. Cela se traduit par une faible mémoire de travail, une lenteur de traitement de l'information, ainsi que des capacités de représentation mentale, de raisonnement, de planification et d'élaboration de stratégie qui se retrouvent diminuées. Effectivement, élaborer une stratégie ou planifier une action demande une possibilité de représentation mentale, que le défaut de symbolisme diminue. Ces particularités au niveau des fonctions exécutives sont à mettre en lien avec des difficultés d'apprentissage chez le déficient intellectuel.

❖ Difficultés langagières

Nous retrouvons très souvent une atteinte du langage et un retard de la parole dans la déficience intellectuelle. Les difficultés varient en fonction de l'intensité de la déficience intellectuelle, de l'étiologie s'il y en a une, et des comorbidités associées et/ou troubles physiologiques (malformations...). Nous pouvons retrouver des difficultés d'expression telles

qu'une élocution saccadée et rapide, des écholalies, des troubles articulatoires etc. Cela étant très variable et allant de la construction de phrases correctes et compréhensibles, aux simples phonèmes ou mots isolés. Ils peuvent également présenter un défaut de compréhension. La difficulté de se faire comprendre et de comprendre entrave les interactions avec autrui et peut engendrer des troubles comportementaux.

2/ Développement psycho-affectif

❖ Troubles de l'attachement

Le déficient intellectuel, comme tout enfant, a des besoins en termes d'affectivité et a besoin de se sentir aimé malgré ses difficultés de communication et d'échange avec autrui. Nous pouvons parfois observer chez certains déficients intellectuels des carences affectives, en lien avec la souffrance des parents face à la réalité du handicap. Ici, les difficultés ne sont pas issues de la déficience en elle-même, mais de la réaction des parents à l'annonce du handicap. Cela peut venir entraver le développement de l'enfant qui aura alors un sentiment insécure. Il y aura un impact sur son exploration au monde et sur son apprentissage.

❖ Difficultés dans la relation

Les difficultés dans la relation sont à mettre en lien avec les complexités dans la communication, évoquées précédemment. Cela peut également être dû à des difficultés d'accepter la frustration, les changements, l'attente. Ainsi, certains déficients intellectuels peuvent avoir du mal à entrer en relation avec autrui de façon adaptée. Ils peuvent être désinhibés et avoir des comportements familiaux et inadaptés ou au contraire inhibés et gênés de la relation.

3/ Développement psychomoteur

Nous retrouvons fréquemment un retard des acquisitions motrices chez les individus déficients intellectuels par manque d'expériences sensori-motrices ou de stimulation. Les acquisitions motrices sont donc impactées par les prérequis jugés indispensables par le contexte familial, mais également par des troubles de la régulation tonique. Il est assez fréquent de trouver des troubles psychomoteurs chez les individus déficients intellectuels, tel que des troubles toniques (allant de l'hypotonie à l'hypertonie).

Nous pouvons donc retrouver une motricité saccadée ou maladroite, un équilibre précaire. Cela impacte le contrôle postural. La régulation tonique est complexe pour eux car l'intégration des sensations, notamment proprioceptives, est perturbée. La personne déficiente

intellectuelle peut avoir des difficultés à ajuster son tonus de façon adaptée à l'action ou à la situation.

Ces troubles de la régulation tonique peuvent s'expliquer par une recherche de limites corporelles. Effectivement, au niveau du schéma corporel, Potel a dit que chez les personnes déficitaires, il est souvent « *incomplet par incapacité de se représenter la globalité du corps et les attaches qui lient les parties du corps entre elles* » (Potel, 2019, p151). Les limites cognitives et l'immaturation symbolique peuvent limiter la représentation et l'intégration de leurs vécus corporels. C'est pourquoi on retrouve souvent un manque d'intégration des limites corporelles.

De plus, Albaret a dit que « *L'interaction de l'individu avec le milieu passe par la mise en œuvre de mouvements intentionnels qui présupposent de disposer et d'actualiser un ensemble d'informations concernant le corps en lui-même, l'environnement dans lequel le sujet évolue et l'interaction sujet-environnement pour être poursuivis [...] jusqu'à l'accomplissement du but fixé. Un tel référentiel repose en partie sur l'intégration des infos sensorielles en provenance de diverses modalités (visuelles, proprioceptives, auditives)* ». (Cifuentes, 2019, p9).

Ainsi, du manque d'expérimentation sensori-motrice découle un retard psychomoteur et un manque d'intégration du schéma corporel, avec un défaut de perception et d'organisation pratique. Plus globalement, cela entraîne un défaut de la conscience corporelle. Les troubles de la régulation tonique peuvent également induire des troubles du schéma corporel et de l'image du corps. Ces difficultés psychocorporelles peuvent entraîner des difficultés dans la motricité, l'investissement et l'engagement du corps.

Le temps et l'espace sont des concepts assez abstraits qui nécessitent la capacité de représentation mentale, une compréhension du monde qui nous entoure. Dans le cas de la déficience intellectuelle, de par les limites de ces capacités ainsi que de par un manque de conduites d'exploration, cela entraîne des troubles spatio-temporels. Ces troubles restreignent les capacités d'adaptation de l'individu à son environnement et ont un impact sur la motricité.

2.3. SOUTIEN PSYCHOSOCIAL : Etats des lieux

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, « l'accompagnement » comprend la relation à autrui et la relation de service (Goyer, 2007). Il permet d'accroître la résilience des élèves ayant des incapacités intellectuelles face aux adversités rencontrées dans leur processus de transition vers la vie active (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Sur le plan de la relation à autrui, l'accompagnement vise le bien-être de la personne alors que sur le plan de la relation de services, il soutient l'atteinte d'une participation sociale optimale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). L'accompagnement est une intervention de « résilience assistée », de type maïeutique, où le caractère souvent directif, contraignant, intrusif des interventions classiques est remplacé par un *véritable accompagnement* qui, en facilitant l'actualisation des compétences de l'élève et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonne la résilience (Ionescu, 2011).

L'adjectif « assisté », utilisé pour qualifier la construction ou le renforcement de la résilience, souligne le fait que les professionnels secondent, accompagnent la personne dans ce processus. La personne ayant des incapacités intellectuelles reste aux commandes de son processus de transition et des moyens pour atteindre ses objectifs de participation sociale.

La réussite de la transition se concrétise par une vie active après la scolarisation qui comprend une participation sociale optimale pour l'élève, participation qui contribue à son bien-être et à l'exercice de rôles sociaux valorisés dans sa famille et dans sa communauté (emploi à temps plein ou à temps partiel, activités de loisirs ou communautaires, relations amicales, engagement bénévole, rôle de citoyen à part entière).

Pendant le processus de transition de l'école à la vie active, un accompagnement axé sur la résilience vise à proposer aux élèves ayant des incapacités intellectuelles de l'aide pour surmonter les adversités rencontrées dans leur trajectoire de vie dans une optique de participation sociale optimale à la fin de la scolarisation (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Cet accompagnement contribue à réduire les facteurs de risque et à les aider à surmonter les situations d'adversité rencontrées et à renforcer leur résilience « naturelle » pour atteindre les objectifs de participation sociale auxquels ils aspirent.

L'accompagnement se concrétise dans les interactions des élèves avec des tuteurs de résilience, des personnes de leur famille ou de leur entourage (enseignants, pairs, professionnels, etc.) qui les guident et avec qui ils entretiennent des relations positives et significatives (Ionescu, 2011).

Tout d'abord, les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles doivent être considérées dans le processus de transition et l'intégration socioprofessionnelle. Le fonctionnement intellectuel sous la moyenne, les déficits du fonctionnement adaptatif et les difficultés dans le traitement de l'information interfèrent avec les processus d'apprentissage et

à plusieurs niveaux dans les activités de la vie quotidienne (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011).

Des caractéristiques personnelles comme une faible estime de soi ou une certitude anticipée de l'échec (Normand-Guérette, 2012) sont de nature à réduire la confiance des élèves en leurs capacités de poursuivre des buts et de réussir. La difficulté à se projeter dans l'avenir peut les empêcher de voir toutes les possibilités qui s'offrent à eux après la transition et rendre difficile l'anticipation de la vie adulte (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Les élèves présentant des incapacités intellectuelles ont aussi un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que la population générale (Ochs et Roessler, 2001 ; Fabian et Pebdani, 2013), un élément essentiel à la réussite de la transition. La plupart d'entre eux font preuve de peu d'autonomie et ont des connaissances limitées des ressources disponibles dans leur communauté (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu et Héroux, 2012).

Les habiletés sociales sont prépondérantes dans le milieu du travail. Au travail, ces habiletés comprennent pour la personne le fait de demander des informations pour clarifier une consigne mal comprise, de demander de l'aide du superviseur au besoin, de réagir de façon appropriée aux rétroactions, etc. (Agran *et al.*, 2016).

Cependant, les élèves qui ont des incapacités intellectuelles expérimentent souvent des difficultés de communication et d'interaction sociale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2013). Ils éprouvent aussi des difficultés avec la fonction pragmatique du langage, fonction qui leur permet de formuler adéquatement des demandes et de poser des questions lorsqu'ils n'ont pas compris (Abbeduto et Hesketh, 1997). Le peu de facilité à se mettre en valeur et à démontrer leurs capacités est souvent dû à leur capacité limitée à s'exprimer (Freeman *et al.*, 2001).

Le manque d'expérience à contrôler les éléments majeurs de leur vie constitue une des principales barrières à l'emploi des personnes ayant des incapacités. Celles-ci ont souvent peu d'occasions de prendre des risques et de faire des choix, ce qui nuit au développement des habiletés d'autodétermination (Vreeburg *et al.*, 2003). L'autodétermination permet à une personne d'agir de manière volontaire et intentionnelle comme agent de sa propre vie. Une personne autodéterminée est en mesure de prendre des décisions, de faire des choix, de résoudre des problèmes, d'atteindre ses buts, etc. (Wehmeyer, 2005).

Une faible connaissance de soi chez les élèves ayant des incapacités intellectuelles (Gysber *et al.*, 2009) entraîne des difficultés à exprimer leurs préférences, leurs intérêts, clarifier

leurs buts et développer leur maturité vocationnelle (Ochs et Roessler, 2001 ; Whitney-Thomas et Moloney, 2001).

De même, la capacité limitée à faire des choix et à apprendre de leurs erreurs nuit au développement de leur connaissance d'eux-mêmes (Whitney-Thomas et Moloney, 2001). Les difficultés de communication et le degré d'incapacité intellectuelle peuvent aussi restreindre l'expression des goûts et des aspirations (Hamel et Dionne, 2007).

En milieu scolaire, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont peu accès à des d'activités de développement de carrière (Carter, et *al*, 2010). Cela peut être dû à une croyance des acteurs du milieu scolaire selon laquelle l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant des incapacités intellectuelles doit être prise en charge par des organismes spécialisés (Carter et *al*, 2011), comme les centres de réadaptation au Québec.

Au secondaire, les élèves qui suivent le parcours scolaire régulier sont privilégiés pour l'accès aux services d'orientation scolaire et professionnelle (Fox et *al*, 1998). De plus, les tests psychométriques qui guident les pratiques d'orientation dans la population générale ne sont pas adaptés pour être utilisés auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles (Boutin, 2012). Les élèves qui présentent des incapacités intellectuelles manquent également d'occasions d'être exposés à une variété de professions et aux habiletés requises pour y accéder (Wehman et Scott, 2013).

En ce qui concerne la planification de la transition, le plan d'intervention scolaire n'est pas toujours orienté en considérant les objectifs de transition (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). Le manque de formation du personnel scolaire relativement à la transition est également un enjeu important (Salmon et Kinnealey, 2007). Le manque de clarté quant aux rôles et responsabilités du personnel qui prend part au processus de transition se répercute dans l'aide apportée aux élèves (Lehmann, Bassett et Sands, 1999).

Les difficultés liées à la collaboration entre les écoles et les organismes impliqués localement (organismes sociaux, communautaires ou d'emploi) rendent plus complexe le suivi des élèves aux différentes étapes de la transition (Beamish, Meadows et Davies, 2012). Ainsi, parmi ces difficultés, celles relatives à la communication et à la collaboration entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux sont à souligner (Tétreault et *al*, 2010). De plus, les difficultés d'accès au transport qui apparaissent après la scolarisation sont souvent perçues comme une limite à la vie active et à l'emploi (Davies et Beamish, 2009 ; Carter et *al.*, 2011).

Sur le plan social, les stéréotypes quant aux incapacités intellectuelles font état de la méconnaissance du potentiel des élèves ayant des incapacités intellectuelles de la part des acteurs scolaires (Salmon et Kinnealey, 2007). Les employeurs peuvent être réceptifs à l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles en théorie, mais être réticents à leur intégration au travail en milieu régulier (Ababou, 2009). Les raisons de cette réticence sont principalement les limites des élèves, comme leur capacité réduite d'apprentissage, les problèmes de productivité ou les difficultés à propos de la supervision.

Enfin, les changements entourant la transition amènent une diminution du réseau social des élèves ayant des incapacités intellectuelles, ce qui peut conduire à l'isolement et même à l'exclusion sociale (Julien-Gauthier *et al*, 2012). De surcroît, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont peu d'occasions de créer de nouveaux liens avec les membres de leur collectivité (Salmon et Kinnealey, 2007).

Les facteurs de risque exposés peuvent compromettre la réussite de la transition et donc préteriter une vie active après la scolarisation qui inclut une participation sociale optimale. La participation sociale a le même sens pour les élèves avec ou sans incapacités ; ce qui les distingue, c'est le besoin de soutien pour la réalisation de leurs aspirations (Julien-Gauthier *et al*, 2012).

L'approche multimodale devrait être utilisée par les agences qui soutiennent des personnes qui présentent une déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Cette approche identifie les causes qui contribuent aux risques de troubles du comportement et les façons d'intervenir sur celles-ci.

Fondé sur un point de vue holistique des personnes, le modèle biopsychosocial et ses stratégies multidisciplinaires servent à informer les aidants et les organismes de services aux personnes ayant une déficience intellectuelle sur les causes des troubles du comportement et sur les approches à élaborer pour les traiter efficacement.

De nombreux facteurs biologiques jouent un rôle dans la santé et le bien-être des personnes. Ceux-ci représentent la plus importante proportion des causes des troubles du comportement des personnes ayant une déficience intellectuelle. Il faut toujours en tenir compte pour prévenir, évaluer et intervenir sur les troubles du comportement.

Quelques exemples de causes de douleur et de malaise qui peuvent conduire à un trouble du comportement, surtout lorsque la personne n'est pas en mesure de communiquer verbalement seraient : les problèmes dentaires, les infections aux oreilles, les troubles digestifs,

la constipation chronique ou les ongles incarnés. Les anomalies physiques à la naissance, les déficiences sensorielles, l'épilepsie et la paralysie cérébrale sont également des états qui peuvent mener à des troubles du comportement. On ne doit pas non plus sous-estimer les déficits neurologiques comme causes importantes des troubles du comportement.

La façon qu'une personne se sent, qu'elle apprend, communique et s'adapte aura des répercussions sur son comportement. Une personne ayant une déficience intellectuelle peut souffrir d'une dépression et autres difficultés de santé mentale comme tout le monde. Nous ne devrions pas sous-estimer la capacité des personnes ayant une déficience intellectuelle de comprendre ce qui se passe autour d'elles et de pouvoir gérer leurs sentiments.

Certains troubles du comportement peuvent servir de moyen de gérer la tristesse, la frustration, l'ennui ou la solitude. Nous devons être prêts à aider la personne à se sentir mieux sur le plan émotionnel et intellectuel. Nous pouvons y parvenir à l'aide de moyens spécialisés tels que des traitements ou des services de consultation ou simplement en aidant une personne à établir et à entretenir des amitiés.

Bon nombre de personnes ayant une déficience intellectuelle sont isolées socialement. Certaines dépendent entièrement de leur famille, d'un frère, d'une sœur, d'une mère ou d'un père comme leur seule source de compagnie. Bien souvent les personnes n'ont pas d'ami et leurs seules relations significatives sont avec des membres du personnel qui l'accompagnent. Même si le personnel peut offrir beaucoup, il est rare que ces personnes demeurent longtemps dans la vie des gens parce qu'elles sont en congé, ou changent d'emploi. L'instabilité qui en découle peut être dévastatrice pour quelqu'un qui est fondamentalement seul et qui vit le changement de personnel comme une amitié qui prend fin.

Les personnes ayant une déficience intellectuelle cherchent du réconfort, tout comme les autres, auprès de membres de la famille et des amis. Bien qu'elles ne soient pas aussi essentielles que les relations humaines, nous devrions aussi tenir compte des liens avec les animaux domestiques, ainsi qu'avec la nature. Le milieu dans lequel vivent toutes les personnes a une incidence importante sur la façon qu'elles se comportent.

Le nombre de personnes qui vivent sous le même toit et leur compatibilité peuvent être des facteurs cruciaux. De plus, les routines des foyers de groupe traditionnels peuvent être parfois de nature « *institutionnelle* » et provoquer des troubles du comportement. Le manque d'intimité et d'autonomie aura également tendance à provoquer plutôt qu'à prévenir les troubles du comportement.

Le concept d'autodétermination a notamment été popularisé dans le champ du handicap par les travaux de Nirje (1969, 1972). Ce dernier le présente alors comme un droit et affirme que toute personne, indépendamment de la nature de son handicap, doit bénéficier des mêmes conditions de vie que le reste de la population.

Il revendique alors la reconnaissance de l'unicité de chaque personne et son droit d'avoir accès aux mêmes possibilités que l'ensemble de la population. Qui plus est, il propose des lignes directrices pour en arriver à une normalisation des conditions de vie (Nirje, 1969) des personnes en situation de handicap. Ces lignes directrices portent alors sur des enjeux temporels (l'adoption de rythmes de vie correspondant à son groupe de référence), les interactions humaines (la possibilité de rencontrer une diversité de personnes), l'organisation du quotidien (la souplesse des routines de vie) et les occasions de développement (l'accès aux mêmes environnements que tous).

Au-delà de la possibilité de réaliser des apprentissages afin de mieux s'inclure dans sa communauté, elle affirme la nécessité de revoir les systèmes et les structures d'action sociale pour que toute personne puisse y trouver sa place, dans la reconnaissance de la diversité humaine et la poursuite d'une justice sociale. Ainsi, la promotion de l'autodétermination constitue une question profonde de droits humains et s'inscrit dans la poursuite d'un certain idéal éthique qui promeut l'égalité des chances (Lotan et Ells, 2010).

Or, la seule affirmation du droit à l'autodétermination n'est pas suffisante pour induire des changements, même si elle suppose la reconnaissance de ce besoin fondamental pour tous les êtres humains, incluant ceux ayant une DI. Ainsi, la reconnaissance de ce droit doit s'étayer par des pratiques d'accompagnement et des modalités de soutien cohérentes avec le concept d'autodétermination. Les réponses sur ce plan sont venues principalement au cours des dernières décennies de deux champs disciplinaires complémentaires, soit la psychologie et l'éducation spécialisée.

En psychologie, c'est particulièrement aux travaux d'Edward Deci, professeur à l'Université de Rochester, qu'on doit l'intérêt croissant pour ce concept. Puisant aux sources de la psychologie de la motivation, ce qui est communément appelé la théorie de l'autodétermination voit ses prémices apparaître au cours des années 1970 et ses premières conceptualisations au milieu des années 1980 (Deci et Ryan, 1985 ; Sarrazin *et al.*, 2011).

On observe aussi une croissance importante des travaux de recherche sur cette théorie à partir du début des années 2000 (Sarrazin *et al.*, 2011). Le champ d'application de cette

théorie dépasse largement les seules questions relatives au handicap. Elle s'intéresse entre autres au développement de la personnalité, aux besoins psychologiques, aux buts et aux aspirations de vie, à la motivation et aux impacts de l'environnement social (Deci et Ryan, 2008). Contrairement à d'autres approches de la motivation qui portent un regard exclusivement quantitatif sur la motivation, la théorie de l'autodétermination adopte une approche plus nuancée et qualitative et reconnaît l'existence de différents types de motivation aux conséquences variées.

Elle dépasse la dichotomie « *intrinsèque* – *extrinsèque* » pour s'intéresser aux motivations dites « *autonomes* » (spontanées, choisies, volontaires) et à celles « *contraintes* » (obligées, contrôlées par des pressions) (Sarrazin *et al.*, 2011). Dans le champ de la DI, les travaux d'Emond-Pelletier et Joussemet (2014) sur l'autodétermination s'appuient notamment sur cette théorie.

En éducation spécialisée, des travaux importants ont été menés dans les années 1990 par le professeur Wehmeyer, de l'Université du Kansas, qui ont entre autres mené au développement d'une théorie fonctionnelle de l'autodétermination (Wehmeyer, 2003), dont la diffusion s'est notamment faite en français par le travail du professeur Yves Lachapelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Lachapelle et Wehmeyer, 2005).

Ces travaux ont émergé de la volonté de soutenir l'émergence de comportements autodéterminés chez les élèves ayant une DI. Progressivement, cette théorie a structuré le développement de différents outils et programmes d'intervention (Wehmeyer *et al.*, 2012). Elle a contribué à faire de l'autodétermination un objectif d'intervention et un principe structurant de certains programmes éducatifs en DI.

Bien que cette théorie reconnaisse l'importance des occasions fournies par l'environnement et les expériences de vie dans l'expression de comportements autodéterminés, les travaux d'Abery de l'Université du Minnesota et Stancliffe de l'Université de Sydney sont venus la bonifier par leur analyse écologique des facteurs qui mènent à l'autodétermination (Abery et Stancliffe, 2003).

S'appuyant sur les principes de l'écologie humaine de Bronfenbrenner (1977, 1979), ces auteurs soulignent que les occasions d'autodétermination découlent des interactions qu'une personne entretient au sein des différents microsystèmes dans lesquels elle évolue (famille, milieu de travail, milieu résidentiel, etc.) qui sont eux-mêmes imbriqués au sein de systèmes plus vastes : le méso-système (l'interaction entre les différents microsystèmes), l'exosystème

(les différents environnements dans lesquels la personne n'a pas de participation directe, mais dont les décisions peuvent l'affecter) et le macro-système (l'environnement social et culturel).

Ces auteurs ont permis d'appréhender la complexité des interactions qui rendent possible l'autodétermination, mais également des différentes cibles d'intervention possibles pour y parvenir. En effet, les occasions d'autodétermination ne sauraient être possibles sans une transformation systémique, notamment par la reconnaissance des logiques capacitistes qui entretiennent des discriminations systémiques à l'endroit des personnes ayant une DI.

Soulignons que des efforts de rapprochement entre les champs disciplinaires de la psychologie et de l'éducation ont été réalisés notamment par Walker *et al.*, (2011) par le biais d'une approche socio-écologique de l'autodétermination. Cette perspective propose des cibles d'intervention sur le plan écologique tout en tenant compte des différentes variables qui influencent son expression chez une personne.

De même, Shogren *et al.* (2015) ont proposé une théorie de l'agent causal afin de « ré-conceptualiser » le modèle fonctionnel de l'autodétermination en y intégrant notamment les connaissances issues de la psychologie positive. Cette théorie met en exergue comment les personnes arrivent à s'autodéterminer. Ce survol rapide de l'évolution du concept d'autodétermination au sein de ces deux champs disciplinaires nous mène à interroger ses implications pour structurer l'accompagnement des personnes ayant une DI. Dans la prochaine partie, nous identifions certains éléments clés qui peuvent guider cet accompagnement.

Les différents modèles de l'autodétermination possèdent un ensemble d'éléments convergents qui nous offrent un socle conceptuel et théorique suffisant pour que l'autodétermination devienne un paradigme structurant de l'accompagnement des personnes ayant une DI, comme l'évoquent Caouette et Lachapelle (2014).

En d'autres termes, tant les pratiques d'accompagnement actuelles que celles en développement peuvent prendre appui sur ce concept afin qu'émerge une vision cohérente de l'accompagnement des personnes à toutes les étapes de leur vie. Nous reprenons ici les éléments clés de cette proposition.

Les injonctions fréquentes à offrir un accompagnement éducatif ou médico-social aux personnes ayant une DI font parfois l'économie d'une précision du sens donné à ce concept. Paul (2012) soulève d'ailleurs un certain nombre de critiques au regard de ce concept qui est parfois présenté comme une panacée pour les populations dites marginalisées. Dans une

perspective d'autodétermination, l'accompagnement est souvent représenté en opposition à la prise en charge, comme si le fait de faire pour l'autre le privait d'une liberté d'action.

Sans prétendre ici à une définition exhaustive du concept, nous considérons l'accompagnement, inspirés par Paul (2004) et Vial et Capparos-Mencacci (2007), comme une posture professionnelle spécifique qui implique une relation soutenant entre celui qui accompagne et celui qui est accompagné afin de permettre à ce dernier d'exercer son autodétermination en vue d'accroître ou de maintenir sa participation sociale. Cette relation permet de préserver ou de rétablir un équilibre dynamique entre la personne et son environnement (Puskas *et al.*, 2012).

En d'autres termes, elle permet à celui qui est accompagné de relever des défis adaptatifs à sa mesure et ainsi d'actualiser son potentiel en vue de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie.

La participation sociale comme finalité à l'exercice de l'autodétermination est un élément essentiel du modèle socio-écologique de l'autodétermination de Walker *et al.* (2011). Ainsi, l'autodétermination n'est pas une finalité en soi, mais bien un levier pour s'inclure au sein de son environnement social et y jouer un rôle significatif, c'est-à-dire porteur de sens pour soi et pour les autres. De ce fait, accompagner dans une perspective d'autodétermination concourt à l'avènement d'une société réellement inclusive.

Ajoutons que la relation accompagnateur-accompagné se trouve au cœur d'un carrefour relationnel impliquant le réseau proximal de celui qui est accompagné. Ainsi, cet accompagnement ne peut se soustraire aux différentes influences de l'entourage de celui qui est accompagné, que ces relations soient de nature personnelle ou professionnelle.

Pensons à l'impact que peuvent avoir la famille, les collègues de travail, les professionnels de la santé ou de l'éducation, entre autres, sur l'accompagné et ses occasions d'autodétermination. Les actions de celui qui accompagne peuvent ainsi tout autant être dirigées vers les membres de ce réseau proximal que directement vers l'accompagné. Dans le second cas, l'accompagnement a pour visée de créer un contexte plus favorable à l'expression de l'autodétermination.

Les travaux de Cudré-Mauroux *et al.* (2020) ont mis en lumière des dimensions importantes de cette relation soutenant de l'autodétermination des personnes ayant une DI ancrée dans un quotidien partagé, pragmatique et dynamique. Leurs travaux, tous comme ceux de Charrette *et al.* (2020) et de Caouette *et al.* (2018), identifient des actions concrètes à mener

en cohérence avec une posture professionnelle spécifique qui renforce l'autodétermination de l'accompagné. Sans diminuer l'importance de ces actions, la relation prime sur les stratégies et techniques adoptées par l'accompagnateur, car c'est la qualité de cette dernière qui est déterminante.

Autrement dit, l'accompagnateur doit d'abord « *savoir être* » en relation avant de « *savoir quoi et comment faire* » au sein de cette relation. Cudré-Mauroux *et al.* (2020) qualifie cette relation de « *partenariat* » entre professionnels et personnes avec une DI. La primauté de la relation s'avère ainsi centrale dans l'expression de l'autodétermination de la personne accompagnée et un objet d'analyse continu nécessaire pour l'accompagnateur.

Les travaux de Deci et Ryan (2008) sont éclairants pour comprendre le caractère développemental de l'autodétermination, c'est-à-dire comment l'autodétermination se développe chez l'individu tout au cours de sa vie. Sur le plan théorique, cinq mini-théories (Sarrazin *et al.*, 2011) sont constitutives du cadre intégrateur qu'est la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2010) : la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1980), la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Connell, 1989), la théorie des orientations de causalité (Deci et Ryan, 1985), la théorie des besoins psychologiques (Ryan, 1995) et la théorie du contenu des buts (Kasser et Ryan, 1996) (Tableau 1).

Ces théories continuent d'être à la base de travaux de recherche qui permettent de mieux comprendre le développement et l'expression de l'autodétermination pour une diversité de populations et dans différents contextes.

Tableau 1 : Mini-théories constitutives de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008). Inspiré de Sarrazin *et al.*, 2011

Mini- théorie	Contribution à la compréhension du caractère développemental de l'autodétermination
Théorie de l'évaluation cognitive	Permet de comprendre l'effet social sur la motivation intrinsèque.
Théorie de l'intégration organismique	Permet de comprendre le processus de développement d'une motivation autodéterminée.
Théorie des orientations de causalité	Permet de comprendre les liens entre la personnalité, les expériences de la vie et les orientations motivationnelles.
Théorie des besoins psychologiques	Permet de comprendre comment la réponse aux besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale permet le développement d'une motivation autodéterminée.
Théorie du contenu des buts	Permet de comprendre les liens entre les aspirations, la motivation et le bien-être personnel.

Sans faire ici une présentation exhaustive de chacune d'entre elles, soulignons tout de même certains postulats de ces théories qui revêtent une importance primordiale pour l'accompagnement des personnes ayant une DI. D'abord, le postulat «*organismique*» reconnaît à tout être humain une tendance innée au développement, à la maîtrise des défis de l'environnement et à l'actualisation de ses potentialités (Sarrazin *et al.*, 2011).

Nonobstant la présence d'une DI chez la personne, cette dernière est naturellement portée vers son environnement auquel elle tente de s'adapter, notamment par le développement de ses capacités, la recherche de liens sociaux et l'intégration de ses expériences au sein d'un moi cohérent. Or, cette nature active de l'être humain peut être soutenue ou entravée par les différents environnements sociaux qui peuvent catalyser ou entraver ses potentialités, ce qui correspond au postulat «*dialectique* ».

En d'autres termes, l'interaction entre la nature proactive de l'être humain et la réponse qu'il reçoit de son entourage permet de mieux comprendre les différences de motivation des individus.

De ce fait, une conception développementale de l'autodétermination implique la reconnaissance par l'accompagnateur de cette tendance naturelle chez la personne accompagnée, mais également l'identification des éléments de l'environnement social qui peuvent l'entraver. Ajoutons que cette tendance est inhérente à la nature humaine ; elle est donc présente chez tous, indépendamment du niveau ou des formes de dépendance qui peuvent être présentes. Cette perspective n'est pas sans rappeler les fondements humanistes portés par plusieurs théoriciens quant à la nature fondamentalement positive de l'être humain (Maslow, 2008).

L'accompagnement à l'autodétermination implique également d'offrir une réponse adéquate aux besoins fondamentaux que sont les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, ceux-ci étant au cœur de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008).

Autrement dit, à tous les âges de la vie et dans tous les contextes, il est indispensable de pouvoir agir pour soi et de se sentir compétent tout en étant en lien avec d'autres personnes avec lesquelles il est possible d'entretenir une relation privilégiée. La nécessité de répondre aux besoins fondamentaux de l'être humain afin de pouvoir s'autodéterminer est aussi un élément relevé par la théorie écologique de l'autodétermination d'Abery et Stancliffe (2003).

Soulignons ici quelques éléments liés aux besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale à prendre en compte pour l'accompagnement. D'abord, il importe de distinguer les concepts d'autonomie et d'indépendance. Les interventions réalisées auprès des personnes ayant une DI ont fréquemment pour objectif le développement de l'autonomie. Or, cette autonomie est souvent perçue comme le fait d'agir seul, dans une perspective d'indépendance.

Concrètement, plusieurs personnes ayant une DI – comme tous les êtres humains d'ailleurs – ne peuvent prétendre à une indépendance dans toutes les sphères de leur vie. Ainsi, l'autonomie suppose l'absence de sujétion à autrui sans pour autant exclure le soutien nécessaire de l'autre. Par exemple, je peux choisir de me déplacer, mais avoir nécessairement besoin d'un soutien humain pour réaliser cette action.

Ainsi, sans être indépendant pour mes déplacements, je peux malgré tout être autonome, car je suis capable de manifester mon besoin de soutien. Comme le rappellent Charrette *et al.* (Soumis), il s'agit d'agir pour soi et non pas d'agir seul. Rocque *et al.* (1999) ont d'ailleurs réalisé plusieurs travaux sur le sujet qui permettent de distinguer différents niveaux d'autonomie.

Ensuite, la réponse au besoin de compétence dépasse le seul fait de pouvoir accomplir adéquatement une tâche ; encore faut-il se percevoir compétent. Cet enjeu n'est pas sans rappeler le sentiment d'efficacité personnelle, un concept mis de l'avant par Bandura et Lecomte (2007) selon lequel la croyance que l'on peut obtenir les résultats souhaités par sa propre action permet d'agir et de persévérer face aux difficultés. Parmi les sources du sentiment d'efficacité personnelle, soulignons les expériences antérieures qui ont permis la maîtrise de certaines tâches ou activités.

Ainsi, le fait d'avoir relevé des défis adaptatifs à sa mesure, ou en d'autres termes, des défis se situant dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978), permet de se percevoir capable d'agir. De même, des expériences vicariantes, c'est-à-dire d'observer la réussite de personnes auxquelles s'identifier, peut influencer positivement la croyance sur les compétences qu'il est possible de développer. De ce fait, la rétroaction de l'accompagnateur peut soutenir le processus d'appropriation de la personne accompagnée afin qu'elle donne un sens à ces expériences et qu'elle renforce son sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, la proximité sociale correspond aux liens privilégiés qu'une personne entretient avec les membres de son entourage. Se sentir considéré, recevoir de l'affection ou s'engager au sein d'un groupe sont des exemples témoignant de la qualité du lien qui peut s'établir. L'importance de cette proximité sociale est d'autant plus grande que les personnes ont tendance à intégrer les valeurs et les comportements de ceux faisant partie de leur environnement social (Sarrazin *et al.*, 2011).

Sur le plan de l'accompagnement, l'élargissement du réseau social est un élément phare dans le développement de projets personnels correspondant réellement aux aspirations de la personne. Ce sont les liens sociaux qui permettent d'envisager une diversité de possibilités et de forger des projets répondant à ces aspirations. Ajoutons que le rapport à l'altérité contribue à la définition de son identité dans la mesure il permet de reconnaître ce en quoi on est semblable et distinct de l'autre.

À cet égard, la possibilité de rencontrer une variété de personnes est un enjeu important pour les personnes ayant une DI, soulevé par Nirje (1972) dans ses écrits sur la normalisation. Si cette tendance innée à s'autodéterminer peut être favorisée ou entravée par l'environnement social, elle rencontre aussi des défis particuliers selon les différents temps de la vie. À cet égard, différents travaux de recherche viennent circonscrire les défis spécifiques que présente chacun des temps de la vie (Heller *et al.*, 2011).

L'adolescence et le début de l'âge adulte est la période qui a jusqu'à maintenant fait l'objet du plus grand nombre d'études sur l'autodétermination des personnes ayant une DI (Heller *et al.*, 2011). D'ailleurs, il existe une somme importante de travaux qui font la démonstration qu'il est possible d'agir pour développer l'autodétermination au cours de cette période et que la transition pour l'adolescence est une étape charnière de la vie pour y parvenir (Wehmeyer *et al.*, 2007). D'ailleurs, Wehmeyer *et al.* (2004) suggèrent que l'autodétermination est un principe pédagogique pertinent pour tous les élèves.

De plus, des programmes visant le développement et l'expression de l'autodétermination ont d'ailleurs été développés et ont démontré leur efficacité (Wehmeyer *et al.*, 2012). L'âge adulte, par les multiples défis qu'elle peut présenter pour les personnes ayant une DI, est un contexte propice à l'expression de l'autodétermination. Par exemple, les expériences liées à la vie résidentielle (Wiltz et Kalnins, 2008), aux expériences socioprofessionnelles (Agran et Krupp, 2011) ou aux loisirs (McGuire et McDonnell, 2008) peuvent permettre le développement et l'expression de l'autodétermination.

Les premières conceptualisations de l'autodétermination ont mené à identifier certaines capacités permettant d'exercer son autodétermination : (1) faire des choix ; (2) prendre des décisions ; (3) résoudre des problèmes ; (4) se fixer des buts et les atteindre ; (5) s'observer, s'évaluer et se valoriser ; (6) pratiquer l'auto-instruction ; (7) promouvoir et défendre ses droits ; (8) avoir un lieu de contrôle interne ; (9) avoir un sentiment d'efficacité personnelle et la capacité d'anticiper les résultats de ses actions ; (10) avoir conscience de soi ; et (11) se connaître soi-même (Wehmeyer, 2003).

Or, la seule observation de la mise en œuvre de ces capacités ne peut constituer une preuve d'autodétermination. Par exemple, il est possible de se sentir obligé de faire un choix ou encore de se fixer des buts à la suite de pressions externes. Or, la théorie fonctionnelle de l'autodétermination, telle que développée par Wehmeyer (2003) et mise à jour par Shogren *et al.* (2015), offre des repères pour reconnaître l'expression de comportements autodéterminés.

Ainsi, un comportement autodéterminé traduit un certain niveau d'autonomie, d'autorégulation, d'empowerment psychologique et d'autoréalisation. De ce fait, c'est le sens donné et l'expérience vécue par celui qui agit qui permettent d'apprécier l'autodétermination réelle d'un comportement. Or, certaines caractéristiques individuelles peuvent complexifier l'identification de comportements autodéterminés.

Par exemple, les difficultés de communication qu'éprouvent certaines personnes ayant une DI peuvent à la fois rendre plus difficile l'expression de leur autodétermination, mais également la reconnaissance de celles-ci par leurs accompagnateurs (Caouette, 2014). Ainsi, le développement de stratégies de communication alternatives à l'expression orale peut être une avenue à privilégier pour favoriser l'expression de l'autodétermination. De même, la reconnaissance des moyens alternatifs à la communication orale (par exemple, les signaux non-verbaux) est aussi à considérer afin d'interpréter avec justesse les comportements.

Par ailleurs, les liens entre l'autodétermination et la présence de troubles graves du comportement ont aussi fait l'objet d'analyse (Guimont, 2014). Ainsi, certaines manifestations comportementales socialement inadaptées peuvent, dans une certaine mesure, être l'expression de son autodétermination. Par exemple, des comportements d'automutilation peuvent traduire la volonté que cesse un malaise physique. Bien que le comportement adopté soit préjudiciable, sa motivation peut témoigner d'une forme de proactivité pour exercer un contrôle sur la douleur.

D'autres caractéristiques individuelles peuvent venir influencer l'expression de l'autodétermination, que ce soit la personnalité, les expériences de vie, le niveau de DI, les limitations sur le plan physique, etc. Ces caractéristiques ne sont pas des empêchements à l'autodétermination, mais bien des éléments à considérer pour l'accompagnement. À cet égard, l'étude de certaines sous-populations peut permettre de mieux comprendre comment elles interfèrent dans le développement et l'expression de l'autodétermination.

L'accompagnement d'une personne ayant une DI s'inscrit au sein de systèmes imbriqués évolutifs (Abery et Stancliffe, 2003). Ainsi, l'autodétermination de la personne ne peut se concevoir qu'en relation avec son réseau proximal, et ce à tous les temps de la vie. De ce fait, les différents systèmes peuvent devenir l'objet d'intervention de l'accompagnateur de façon à les rendre plus favorables au développement et à l'expression de l'autodétermination de la personne accompagnée.

Cette conception éco-systémique n'est pas sans rappeler une vision sociale du handicap, promu par le grand champ des études sur le handicap, qui positionne le handicap au cœur d'une interaction entre une personne et son environnement (Fougeyrollas, 2010). Si cet environnement est déterminant lorsqu'il est question du handicap, il en est tout autant pour l'expression de l'autodétermination.

La famille est le premier milieu de vie de la personne ayant une DI. Celles-ci jouent donc un rôle critique pour le développement et l'expression de l'autodétermination, et ce dès le plus jeune âge (Shogren et Turnbull, 2006 ; Wehmeyer, 2014). À cet égard, Wehmeyer (2014) suggère d'aborder notamment avec les familles les thèmes de la protection et de la surprotection, la réussite et l'échec, la prise de risque, les attentes et la réponse aux besoins fondamentaux de leur enfant.

Ces thèmes récurrents sont tout aussi pertinents à l'âge adulte. D'ailleurs, l'accompagnement des parents pendant la transition résidentielle de leur enfant adulte ayant une DI fait actuellement l'objet de travaux de recherche afin de mieux les soutenir dans la transformation de leur rôle à cette étape de la vie (Caouette et Pellerin, en développement).

L'environnement scolaire peut aussi être plus ou moins favorable au développement et à l'expression de l'autodétermination. À cet égard, Charette *et al.* (2020) ont accompagné différentes équipes scolaires afin qu'elles intègrent des pratiques pédagogiques qui favorisent l'autodétermination de leurs élèves. Les communautés de pratiques apparaissent alors une stratégie pertinente pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques.

Au-delà des moyens mis en œuvre, c'est une posture professionnelle spécifique que les auteurs ont cherché à développer afin que l'autodétermination constitue un concept structurant de l'accompagnement des élèves. L'environnement résidentiel peut aussi être plus ou moins propice à l'expression de l'autodétermination. Sur ce plan, Caouette et Pellerin (2021) considèrent l'autodétermination comme un fondement au développement d'habitats inclusifs.

Ainsi, les auteurs identifient un certain nombre de prémisses pour actualiser cette vision. Notamment, ils suggèrent que les soutiens reçus au sein d'un habitat inclusif devraient, du moins en partie, être dirigés par ceux qui en bénéficient. De même, ils appuient l'idée qu'un véritable chez-soi correspond à un milieu de vie auquel la personne s'est attachée et qu'elle y vit des expériences positives sur lesquels elle exerce du contrôle. L'environnement de travail est un autre lieu important pour l'adulte ayant une DI, qu'ils s'agissent d'un emploi rémunéré ou de la participation à des activités contributives.

Le choix d'une activité de travail, la participation à la résolution de problèmes rencontrés dans le contexte professionnel ou l'apprentissage des droits du salarié ne sont que quelques exemples concrets de la mise en œuvre du principe d'autodétermination dans ce contexte. D'ailleurs, Agran et Krupp (2011) considèrent que l'autodétermination est un principe directeur pour identifier les préférences professionnelles des personnes ayant un DI.

Différents travaux font état de l'importance de la collaboration entre la famille et les différents milieux de vie de la personne. Plus cette collaboration est de qualité, plus les occasions d'autodétermination apparaissent possibles (Caouette, 2014). Toutefois, cette collaboration a jusqu'à maintenant fait l'objet de peu d'études empiriques pour en identifier les éléments clés.

Néanmoins, il est possible de soutenir l'idée que la cohérence quant aux attentes manifestées à l'endroit de la personne dans ses différents milieux de vie, la richesse des occasions et des expériences qui lui sont offertes et la capacité des différents intervenants à travailler de concert peuvent contribuer à l'expression de son autodétermination. Pour les multiples accompagnateurs qui gravitent autour de la personne, la capacité à travailler en équipe apparaît donc une compétence clé dans une visée d'autodétermination.

Sur le plan exosystémique, les orientations des différentes organisations offrant des services en DI peuvent prendre appui sur l'autodétermination. Par exemple, dans le domaine socioprofessionnel, Caouette *et al.* (2019) ont proposé l'adoption d'un modèle de «*Carrefour socioprofessionnel*» pour élargir les options socioprofessionnelles pour les personnes ayant une DI et favoriser la concertation. Plus largement, l'identification de l'autodétermination comme un élément clé des projets d'établissement du secteur éducatif et médico-social peut aussi avoir un effet structurant dans le développement de pratiques fondées sur l'autodétermination.

Pour celui qui accompagne, les contextes structurants de son activité professionnelle seront d'autant plus propices à l'autodétermination s'ils ont été pensés en référence à ce concept. Ainsi, l'autodétermination comme valeur affirmée des organisations devient un levier structurant les pratiques.

Sur le plan macro-systémique, l'adoption d'attitudes positives envers les personnes ayant une DI contribue aussi à accroître les occasions pour elles de participer à la vie en société et de s'autodéterminer. Ainsi, les campagnes publicitaires et autres activités de sensibilisation peuvent venir impacter positivement le regard posé sur elles.

Dans une étude à paraître, Caouette *et al.* (Soumis) constatent que l'image qui se dégage dans les médias écrits québécois met fréquemment de l'avant une image de dépendance et de fragilité des personnes ayant une DI. Or, il est possible de transformer cette image, notamment en communiquant davantage autour des réalisations artistiques et sportives des personnes ayant une DI. En effet, les articles de journaux qui portent sur ces thèmes tendent à donner une image plus proactive et positive des personnes ayant une DI.

De même, la transformation des lois, des politiques et des régimes de protection destinés aux personnes ayant une DI afin d'en extraire les éléments stigmatisant et infantilisans et de valoriser leur pouvoir d'agir contribue à l'avènement d'une société plus inclusive où les personnes ayant une DI peuvent exercer leur autodétermination. Concrètement, de telles transformations créent un cadre légal plus respectueux des droits des personnes ayant un DI (Nations Unies, 2006).

L'autodétermination fait partie des composantes de l'accompagnement des personnes en situation de handicap et plus particulièrement des personnes présentant une déficience intellectuelle (DI). Pour cela, il est important de définir ce concept d'autodétermination et les différents axes et objectifs qu'il comprend (but du développement de l'autodétermination pour une personne, moyens mis à disposition de la personne pour y parvenir, etc.).

Une recherche participative met en exergue différents éléments importants dans l'autodétermination, tels que l'importance de développer l'autodétermination dans un quotidien partagé, pragmatique et dynamique, la nécessité d'identifier les leviers et les freins au développement de l'autodétermination et les ressources nécessaires. En outre, il est important de se référer à la vie de tous les jours afin d'identifier dans le quotidien ce que l'on apprécie ou non, ce que l'on peut faire ou non, etc., tout cela étant fortement dépendant du lieu où l'on vit.

Aujourd'hui, différentes interventions et programmes permettent de développer la participation des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, certaines personnes peuvent être représentées dans les organes décisionnels de leur structure d'accompagnement si les méthodes didactiques sont adaptées, elles peuvent participer à la construction de leur projet personnalisé pour se l'approprier et être en cohérence entre les différents intervenants, etc. Néanmoins, si cette participation est souhaitée au quotidien, les personnes rencontrent diverses difficultés.

Une étude menée sur les déplacements des personnes pour se rendre sur leur lieu de travail a permis de faire ressortir les difficultés en lien avec les émotions (peurs, insécurité, etc.), les interactions sociales (demander de l'aide à d'autres usagers, des moqueries), une faible mobilisation de leurs ressources cognitives (mémorisation, compréhension des consignes, etc.) et une maîtrise insuffisante de la lecture (double destination, variantes d'un même circuit, travaux/déviations).

Plus largement, l'environnement physique représente également un obstacle (informations non adaptées, signalétique complexe, organisation du réseau de transport) tout comme l'environnement social (accord des familles). Concernant l'inclusion politique et les capacités des personnes présentant une déficience intellectuelle à pouvoir réellement voter, les questions sont tout aussi présentes. Certains experts préfèrent parler de vulnérabilité plutôt que de compétences insuffisantes (Martha Fineman).

La vulnérabilité est définie comme un *«aspect universel, inévitable et constat de la condition humaine»*, ce qui induit qu'elle peut concerner tout le monde à un moment donné de sa vie. Les personnes présentant une déficience intellectuelle ne sont donc pas une exception, mais sont des personnes qui peuvent avoir besoin d'un appui institutionnel pour voter. Enfin, si le vote de ce public est en progression, il existe toujours des obstacles (manque d'informations adaptées, processus complexe d'inscription sur les listes électorales, faible sensibilisation des personnes tenant les bureaux de vote, etc.).

Face aux différents besoins, il existe des facilitateurs qui passent par la motivation des personnes avec déficience intellectuelle et la connaissance qu'elles ont de leur environnement. Si l'apprentissage doit s'appuyer sur les besoins et les compétences de l'individu, un certain nombre d'apprentissages sont nécessaires pour réussir à pallier les différents obstacles existants (compétences cognitives, communication, comportements et stratégies d'adaptation).

Concernant les ressources relationnelles, la communication est importante pour que les personnes présentant une DI développent leurs interactions et qu'elles puissent communiquer leurs souhaits et besoins. De même, en lien avec les professionnels, la communication est centrale dans les relations au travers de l'écoute, des encouragements, du non-jugement, etc.

Si l'on prend l'exemple des transports, plusieurs étapes pour réussir à être autonome dans les déplacements sont indispensables et nécessitent les étapes suivantes : planification du trajet (échanges sur les déplacements, visualisation du trajet, création d'outils adaptés, rappel de l'importance de la sécurité) ; accompagnement lors du trajet (sélection de points de repère,

rappels de sécurité, échanges sur les déplacements, répétitions plusieurs fois du trajet); réalisation du trajet de manière autonome (vérification de l'apprentissage à distance, répétition du déplacement, validation de l'apprentissage et apprentissage d'un autre trajet).

En plus de ces apprentissages, la sensibilisation des familles (sur le rôle des déplacements comme vecteur d'inclusion sociale), une hétéro-régulation (soutien par un pair) et une adaptation des outils numériques de navigation aux personnes avec une DI représenteraient des aides à ces apprentissages. Il existe également des freins, dont beaucoup sont liés à la vie en institution, tels que la lenteur de la mise en place des projets personnels, le rythme imposé, les choix limités, etc. ou de manière générale la surprotection.

Une étude sur la participation des personnes présentant un TDI en tant que formateur (projet DESHMA – Développer la sensibilisation au handicap mental par les auto-représentants) a permis d'identifier des facteurs facilitants, comme le fait d'apprendre à se connaître, créer une relation de confiance, la motivation et la répartition des tâches. Les conditions matérielles et environnementales (la découverte des lieux en amont, la simplification des méthodes et outils pédagogiques, la prise en compte de la fatigabilité et des difficultés de concentration) sont importantes à prendre en compte.

Enfin, la motivation personnelle, le sentiment d'accomplissement, l'amélioration de l'estime de soi sont des facteurs facilitants. Du côté des professionnels, ces démarches et projets permettent de gagner en efficacité, même si cela demande beaucoup de temps et des compétences d'animation de groupes, une ouverture d'esprit et une envie de collaborer entre les différents partenaires. L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel décembre 2022 changement de posture.

Des démarches novatrices se développent comme « *Imagine ton projet de vie* » qui est un outil d'aide à la formulation et à la mise en œuvre du projet individualisé des personnes avec déficience intellectuelle (Haelewyck et Bara, 2012). De même, la structure « *La cité des Genèvevriers* », en Suisse romande, a mis en place en 2016 une commission « *C'est Ma Vie* », composée de personnes ayant une déficience intellectuelle. Cette commission travaille sur des thématiques liées aux droits, au lieu de vie, à l'affectivité ou aux loisirs des personnes (Eben-Hézer, 2016).

Fontana *et al* ont élaboré un outil d'intervention afin de promouvoir l'autodétermination auprès de personnes présentant un TDI et des professionnels accompagnants. Cet outil a fait l'objet d'une recherche qui a été formalisée dans un manuel de formation à l'autodétermination.

2.4. APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Ces diverses étapes de l'évolution de la formation professionnelle des adolescents présentant une DI ont permis de mettre en place les conditions nécessaires à leur intégration à la société. La France entame alors le deuxième millénaire avec la volonté de permettre à ces jeunes de maîtriser de nouvelles compétences, particulièrement celles requises pour vivre en communauté et travailler.

Actuellement et suite à la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action médicosociale et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la formation et l'orientation professionnelle des personnes en situation de handicap constituent des obligations nationales (Zribi, 2012). Généralement, jusqu'à l'âge de 20 ans, les jeunes présentant une déficience intellectuelle trouvent leur place parmi ceux scolarisés en Instituts Médico-Educatifs (IME).

Les IME sont des établissements médico-sociaux tels que définit la loi du 2 janvier 2002. Ils ont pour mission d'accueillir des enfants et adolescents en situation de handicap, âgés de 6 à 20 ans, atteints de déficience intellectuelle quel que soit le degré de leur déficience¹. Les objectifs de ceux-ci sont de dispenser une éducation et un enseignement spécialisés prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques de chacun et de développer l'autonomie.

A partir de 14 ans, au sein de leur Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFPro), ils offrent aux adolescents et jeunes adultes qu'ils accueillent une formation professionnelle en complément de l'enseignement général afin de faciliter leur passage vers l'emploi. Cet apprentissage est réalisé dans des ateliers dit « *préprofessionnels* » qui concernent des domaines professionnels précis et dans lesquels les jeunes sont orientés selon leur projet (entretien des espaces verts, menuiserie, horticulture, cuisine, employé technique de collectivité) et au moyen de stages en entreprises.

De plus, les jeunes adultes quittant les IME sont ceux qui se dirigent le plus fréquemment vers une activité professionnelle dès leur sortie de structure (27% contre 10% des jeunes sortants d'Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP) par exemple) (Bergeron et Eideliman, 2018). La préparation à l'emploi et la formation professionnelle des jeunes présentant une déficience intellectuelle sont par conséquent des facteurs prépondérants d'insertion professionnelle réussie (Joubert et Seknadje-Askénazi, 2016). Les connaissances et

les compétences acquises au cours de la scolarisation en IME sont donc déterminantes afin de permettre aux jeunes d'accéder à un emploi.

Par conséquent, les programmes d'APA peuvent, dans le cadre de la formation professionnelle proposée par ce type de structure, venir compléter les apprentissages proposés en ateliers techniques préprofessionnels. Cette complémentarité permettrait de faciliter, au maximum, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes déficients intellectuels à leur sortie de l'établissement (Brunet et Mautuit, 2003). Il est donc nécessaire, au préalable, d'identifier et d'évaluer ces besoins (Pilon, 1993 ; Brunet, Bui-Xuan et Bluteau, 2001 ; Juhel, 2012) ; notamment d'objectiver la mesure des sollicitations des activités professionnelles pour entraîner les jeunes accueillis à y répondre.

En plus d'être l'un des champs d'activité le plus valorisé dans notre société, le travail a été mis en lien avec la qualité de vie par Boudreault, Déry et Rousseau en 1995. L'accès à l'emploi représente également un facteur déterminant d'identité et d'autonomie (Bouchand, 2013). Pour ces raisons, il est primordial de faciliter l'accès à l'emploi des personnes atteintes de DI. En effet, en dépit du fait que la majorité des personnes ayant une déficience intellectuelle veulent et peuvent travailler, l'accès au marché du travail leur est laborieux (INSERM, 2016).

Certains ateliers nécessitent peu d'outillage et permettent de se centrer sur l'habileté manuelle directe. En atelier mécanique, un éducateur technique énumère lui aussi des « *objectifs gestuels : visser, dévisser, bloquer, utiliser correctement des clés à pipe, plates pour dévisser en bout, travailler la latéralité, coordonner le geste à la vision.* » Une éducatrice présente son travail spécifique sur l'habileté manuelle, elle conduit « *l'atelier bijoux pour reprendre aussi tout ce qui est dextérité. C'est pour travailler sur la prise d'objets très fins, la dextérité.* »

Débordant l'objectif professionnalisant, elle ajoute que « *tout ce qui est manuel peut aider dans tout ce qui est de la vie quotidienne, par exemple pour s'habiller, quand il faut apprendre à boutonner, je veux dire boutonner une chemise, si on n'a pas des gestes fins, c'est quand même beaucoup plus compliqué.* »

Un éducateur chargé d'un atelier de travail du métal étend le propos à l'usage domestique d'outils et de machines : « *Faire quelque chose avec les mains, c'est surtout ça qui m'intéresse... plus que de savoir si je vais en faire des spécialistes du métal (...) et puis c'est du travail j'allais dire un petit peu domestique aussi. Oui, chez nous, ils me disent tous : on a une pince, on a une perceuse...* » Ce souci de proposer des apprentissages manuels, gestuels,

transférables est présent au sein même des activités professionnelles. « *On travaille des choses un peu générales, on essaie de leur donner des gestes techniques immédiatement exploitables, transversalement même, quand on apprend à visser ici, on va apprendre aussi en bois et puis en mécanique aussi* » précise un éducateur responsable d'un atelier électricité.

Proportionnellement inverse à la modestie des ambitions concernant la maîtrise manuelle et technique des outils et machines, la transférabilité est fréquemment évoquée comme gage de polyvalence et conséquemment de faculté d'adaptation à des secteurs d'activités différents. « *On n'est pas là pour former des horticulteurs, on est là pour leur donner des habitudes de travail, on est là pour leur inculquer ou leur apprendre certains gestes de la vie de base de la vie professionnelle, avec un grand P, c'est à dire par exemple : j'écoute une consigne, je l'applique. Que ce soit en horticulture, que ce soit en conditionnement ou que ce soit en cuisine, j'écoute la consigne, j'applique la consigne.* » « *Moi, explique un éducateur technique responsable d'un atelier de petite mécanique, c'est la polyvalence que je travaille vraiment. Comment aussi s'adapter à une situation inconnue dans le monde du travail, savoir s'il y a un problème alerter l'éducateur, arrêter son travail pour ne pas fusiller toute la production, arriver à être sérieux à son poste, stable, écouter les consignes, etc.* »

En se limitant à un répertoire de gestes et de maniements d'outils simples et peu nombreux, le risque d'aller vers un conditionnement est perçu par les professionnels. « *On fait extrêmement attention à éviter l'hyperspécialisation du geste pour aller plutôt à quelque chose de généraliste, non un conditionnement trop fort sur un savoir-faire sur un objet, mais beaucoup plus une capacité de se positionner face à une tâche et d'utiliser de manière générale ce qui a été acquis. (...) Donc, on essaie de maintenir une souplesse, une ouverture comme ça pour que ces conditionnements ne soient pas trop envahissants* », précise un psychologue.

Les difficultés qu'ils rencontrent sont soit spécifiques et directement en lien avec leur déficience (difficulté d'adaptation, lenteur, manque d'autonomie) soit dues aux exigences du monde du travail (rentabilité, efficacité, rapidité) (Bouchand, 2013 ; Joubert et Seknadje-Askénazi, 2016). Shafer et coll. (1991, cités dans Ionescu, Jourdan-Ionescu et Dery, 1993) et Luftig et Muthert (2005, cités dans Bouchand, 2013) notent, par ailleurs, que la stabilité et le maintien de l'emploi ne sont pas aisés pour les personnes atteintes de déficience intellectuelle.

Actuellement, deux voies d'insertion s'offrent aux individus présentant une déficience intellectuelle ; le milieu adapté, autrement appelée « *secteur protégé* », se développe continuellement en parallèle de l'expansion de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire.

Depuis de nombreuses années, l'insertion en milieu de travail ordinaire représente un axe prioritaire des politiques d'emploi destinées aux travailleurs en situation de handicap en France (Ministère de l'emploi et de la solidarité, 1998).

La discrimination positive en faveur de ce public, instaurée suite à l'adoption des différentes lois concernant l'obligation d'emploi, favorise l'insertion professionnelle des individus présentant une DI dans le milieu ordinaire. En effet, dorénavant, les employeurs de plus de 20 salariés sont obligés de respecter un taux de 6% de travailleurs handicapés dans leurs effectifs et certaines mesures spécifiques en matière de conditions de travail ou de rupture du contrat de travail par exemple sont prévues pour ceux-ci (Zribi, 2012).

Toutefois, si la personne présentant une déficience intellectuelle ne trouve pas sa place, temporairement ou définitivement, au sein du milieu de travail ordinaire, elle peut être intégrée dans une entreprise adaptée (Fédération des APAJH, 2011 ; Juhel, 2012). Ce sont les Etablissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT, anciennement Centres d'Aide par le Travail (CAT)) qui sont chargés d'accueillir les adultes atteints de ce type de déficience. Régis, pour la majorité des cas, par des associations privées à but non lucratif, les ESAT sont des structures de type médicosocial et ne relèvent pas du Code du travail.

CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE : LES THEORIES D'APPRENTISSAGES

Boudon (1971, pp. 174-175), « *la notion de théorie dans les sciences sociales comporte un sens large et un sens étroit. Au sens étroit, elle correspond à la notion de système hypothético-déductif de propositions. Au sens large, elle recouvre, outre la notion de théorie au sens étroit, au moins trois catégories distinctes de paradigmes, à savoir des paradigmes théoriques ou analogiques, les paradigmes formels et paradigmes conceptuels* ». Cette position de Boudon suppose la théorie comme une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité. Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyons sur les conceptions théoriques de la motivation, de l'auto-efficacité et le modèle d'intervention : une approche globale centrée sur les besoins spécifiques.

Nôtre étude porte sur les modèles conceptuels prédominants ont été théorisés. Ces modèles se distinguent, notamment par leur perspective et leur complémentarité à étudier, décrire, comprendre et promouvoir l'autodétermination de manière multidimensionnelle.

3.1. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

3.1.1. L'évolution des approches théoriques sur le concept de motivation

Si l'on cherche une définition précise de la motivation, on ne peut que constater la diversité des définitions qui sont proposées. Cette diversité est liée au moins à trois raisons.

La première est que c'est un terme très employé dans le langage courant, souvent comme synonyme de désir, de volonté ou encore de forces et d'énergie. La seconde raison tient au fait que la motivation est un phénomène complexe dont les déterminants (qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui vous êtes motivé(e) - ou non - à vous plonger dans la lecture de ce chapitre ?) Et les conséquences (vous envisagez de poursuivre ou d'abandonner sa lecture) dépendent, pour reprendre les termes de Nuttin (1980), du caractère dynamique de l'interaction entre le sujet et la situation.

La troisième raison, liée à la précédente, tient à la diversité des théories motivationnelles et aux différents niveaux d'analyse, biologique, comportementale, sociale, cognitive ou psycho-dynamique qui sont appréhendés. Le bref aperçu historique que nous présentons ci-après a pour objectif d'exposer les origines de cette diversité des points de vue qui peut faire apparaître, de prime abord, la motivation comme un concept flou (pour une présentation détaillée de l'évolution historique du concept, voir Fenouillet, 2012 ; Vallerand & Thill, 1993).

Les premiers modèles en psychologie qui ont décrit les comportements motivés trouvent leur origine dans les travaux de physiologistes comme Claude ou Walter. S'intéressant aux modifications physiologiques qui suivent un état de privation (faim, soif), Cannon, dans son ouvrage de 1932 « *The Wisdom of the Body* », introduit le terme d'homéostasie pour décrire les mécanismes régulateurs de l'organisme qui tendent à maintenir dans un état stable certaines caractéristiques des éléments du milieu interne décrit par Claude Bernard, ou à rétablir leur équilibre quand celui-ci est rompu.

Ainsi, certains états de privation, comme la faim, créent dans l'organisme un état de besoin (*need* en anglais) qui déclenche une activité orientée vers l'atteinte de l'objet-but (ici la nourriture). C'est donc la recherche d'équilibre et de réduction des tensions qui caractérise les conduites motivées.

Le modèle homéostatique, ou de réduction des tensions, tel que le définit Reuchlin (1981), a largement influencé par la suite les psychologues étudiant les motivations à base physiologique comme la faim, mais aussi un grand nombre d'autres types de motivation. Reuchlin présente ce modèle de réduction des tensions comme la base de deux grands courants théoriques du début du 20^{ème} siècle très influents en psychologie.

Un premier courant, dans lequel on peut regrouper les théories des instincts, dont Mc Dougall (1908) est le représentant le plus illustre, ou celles des pulsions (*trieb* en allemand) de la métapsychologie freudienne (*trieb*, comme le rappelle Reuchlin, étant tantôt traduit par pulsion, tantôt traduit par instinct), avance que les instincts ou les pulsions non conscientes orientent nos comportements.

Un autre courant, qui a longtemps marqué l'étude de la motivation en psychologie expérimentale de la première moitié du 20^{ème} siècle, est la théorie des *drives* de Hull (1943). Dans l'approche behavioriste défendue par l'auteur, les besoins physiologiques innés (faim, soif, sexualité, besoin d'oxygène, de sommeil...) quand ils ne sont pas satisfaits (par exemple, un animal affamé) provoquent des pulsions qui déclenchent et orientent l'activité (ici, la

recherche d'aliments) afin de réduire la tension produite par la privation et assurer le retour à l'équilibre des éléments du milieu interne.

En somme, les conduites motivées se manifestent dans des situations désagréables qui produisent une rupture de l'homéostasie : elles ont ainsi pour but de rétablir un équilibre et d'assurer l'homéostasie de l'organisme. Dans la perspective hullienne, la réduction des tensions a une valeur adaptative et peut servir de renforçateur dans les apprentissages. C'est dans le domaine de l'apprentissage associatif par renforcement, qu'il soit positif ou négatif, que s'exprime le plus clairement la conception behavioriste des liens entre motivation et apprentissage.

Les expériences de conditionnement classique, dont la situation très connue d'apprentissage à un chien à saliver à la présentation du son d'un métronome, ont montré que le stimulus conditionnel (son du métronome) ne sera associé à la réponse conditionnelle (la salivation) que si le stimulus conditionnel est associé de façon répétée au stimulus inconditionnel (la viande). Le renforcement est ici constitué par l'association apprise entre le stimulus et la réponse. Les behavioristes établissent un rapport évident entre « *renforcement primaire* » et motivation : la viande qui joue ici le rôle du « *renforçateur* » est l'objet-but à atteindre qui provoque (motive) la réponse émise.

La réduction des tensions intervient donc dans le renforcement primaire. De nombreuses critiques ont été formulées quant à la pertinence du modèle de réduction des tensions pour rendre compte des différents types de motivation autres que physiologiques. En effet, dans certains cas, le sujet semble rechercher des stimulations plus intenses impliquant un accroissement de la tension et donc un déséquilibre (l'attrait de certaines personnes pour les sports extrêmes en est un exemple). De la même façon, on peut s'engager dans des activités non pas pour mettre fin à un état désagréable, mais au contraire pour accéder à un état agréable, au plaisir (hédonisme).

Par ailleurs, l'hégémonie du courant behavioriste dans l'étude du comportement et de l'apprentissage a peu à peu été supplantée par les nouvelles approches développées en psychologie dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, notamment par le cognitivisme et la réintroduction comme objet d'étude scientifique de l'activité mentale médiatrice entre les stimulations et les réponses. Nuttin en 1975 écrit : Le fait que la motivation a été longtemps traitée en parente pauvre par la psychologie expérimentale ne semble pas devoir s'expliquer uniquement par des difficultés méthodologiques que pose cette étude.

La raison essentielle se trouve dans le fait que la psychologie formulait le « *pourquoi* » de la production d'un phénomène psychique en termes d'associations et de connexions. p.10). Dans le domaine de la psychologie de la motivation, Nuttin est un des chercheurs de langue française qui a grandement contribué au développement d'un paradigme qui a émergé dans les années 1970 : le paradigme sociocognitif de la motivation.

3.1.2. Le paradigme sociocognitif d'étude de la motivation humaine

Nuttin remet en question le modèle de l'homéostasie, proposé par les behavioristes ou les psychanalystes, pour expliquer ce qui motive le comportement humain. La réduction des tensions ne peut être envisagée comme le seul mécanisme par lequel la motivation agit sur le comportement, l'organisme étant dans certaines situations à la recherche d'une augmentation de la tension.

Sa théorie opère un changement radical avec les théories classiques des instincts (McDougall, Freud) ou celles des besoins physiologiques (*drive theories*, Hull) : « *point de départ de la motivation [n'est] ni dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement.* » (p. 12) le défend-il dans l'introduction de son ouvrage paru en 1980, *Théorie de la Motivation Humaine*.

Concevant le comportement humain comme intrinsèquement relationnel (c'est-à-dire, comme une relation entre l'individu qui agit sur le monde qui l'entoure et la représentation qu'il construit sur ce monde), la motivation, pour Nuttin, n'est ni liée uniquement à une poussée émanant de l'organisme, ni uniquement à la valence des situations. Il distingue ainsi trois phases dans le comportement. Une première phase de construction significative à partir de ce qui est perçu et conçu (représentations symboliques) de la situation.

Une seconde phase dynamique ou motivationnelle où le sujet élabore des buts et des projets qui répondent à ses besoins. Une troisième phase d'exécution où le sujet agit sur la situation afin de réaliser ses projets.

Dans cette perspective sociocognitive, ce qui permet d'expliquer le pourquoi du comportement motivé, ce ne sont pas des stimulations internes ou externes qui poussent à agir, mais les représentations que construit l'individu sur le monde qui l'entoure et sur lequel il projette d'agir pour satisfaire ses besoins. Ainsi, « *La motivation est au fond une question de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part, et le monde, de l'autre. Elle*

est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises. » (Nuttin, 1980, p. 29).

Le paradigme sociocognitif a profondément marqué le champ d'étude de la motivation en psychologie en accordant une large place à l'analyse des représentations d'avenir, du contexte social, et de la conception du soi. Deux postulats sont partagés par les différentes théories de ce courant.

Le premier stipule que le sujet n'est pas un sujet passif soumis à l'influence de son environnement, comme le conçoivent les behavioristes, mais un sujet qui peut agir, modifier son environnement (voir par exemple, la perspective agentic de Bandura, 2001). Le second est qu'une explication des comportements motivés requiert de prendre en compte l'interaction dynamique entre le sujet social et le milieu dans lequel il évolue. La Théorie de l'Autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2002) est probablement la théorie la plus influente et la plus aboutie de ce courant.

3.2. LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (TAD)

Le postulat de base de la théorie est que l'être humain a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. En somme, pour les auteurs, l'être humain a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2002). Cette tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes – l'environnement social – permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Le besoin de compétence (White, 1959 ; Deci, 1975) est le besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises et de se sentir progresser en compétence. La perception d'efficacité lors d'une activité procure une satisfaction qui va accroître la motivation à poursuivre cette activité. Le besoin d'autodétermination (Angyal, 1965 ; DeCharms, 1968 ; Deci, 1980 ; Ryan & Connel, 1989) est le besoin de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements. Ce besoin correspond à la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'exercer un contrôle sur son activité.

Le besoin d'affiliation sociale (Bowlby, 1958 ; Harlow, 1958) est le besoin de se sentir lié à des personnes importantes pour soi. Ce besoin revêt un versant cognitif lié au sentiment

d'être compris, accepté, respecté, et de voir ses compétences reconnues ; le versant émotionnel est relatif à l'attachement. Dans les situations et contextes sociaux (familial, scolaire, professionnel) où ces besoins sont entravés, cette tendance disparaîtra laissant place à un fonctionnement psychologique non optimal.

Ces besoins psychologiques dépendent de conditions nécessaires pour un développement psychologique harmonieux, et leur satisfaction est supposée être associée au fonctionnement le plus optimal. Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces besoins vont motiver l'individu à agir par intérêt pour une activité (ce qui définit la motivation intrinsèque) ou pour atteindre un but important pour lui (ce qui définit la motivation extrinsèque bien intériorisée).

3.2.1. La motivation intrinsèque

Les activités intrinsèquement motivées sont celles que les individus trouvent intéressantes en elles-mêmes et en l'absence de toutes conséquences ou bénéfices attendus. Cette conception est en accord avec celle de White (1959) qui conçoit que l'être humain s'engage dans des activités pour pouvoir exercer ses compétences, et celles de DeCharms(1968) qui conçoit une tendance motivationnelle primaire de l'humain à se sentir à l'origine de ses agissements.

Deci (1975) propose ainsi que les comportements intrinsèquement motivés sont fondés sur le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Une série d'expériences a été conduite pour tester les effets de l'environnement social dans son soutien à la satisfaction des trois besoins fondamentaux et ses conséquences sur la motivation intrinsèque. Les résultats sont intéressants à plus d'un titre et les enseignements que l'on peut en tirer sont source de réflexion sur le rôle de l'intervention du formateur sur la persistance dans les apprentissages et sur la qualité de ces derniers.

3.2.2. Le besoin d'autodétermination et la motivation intrinsèque

Les premières expériences menées par Deci montrent que les récompenses, par l'argent par exemple, ont un effet négatif sur le niveau de motivation intrinsèque, se traduisant par un niveau de motivation intrinsèque moindre après la récompense. Pour l'auteur, les processus motivationnels ne peuvent se résumer à un mécanisme de renforcement tel que les behavioristes l'envisageaient.

En effet, les activités intrinsèquement motivées sont liées à un locus de causalité perçue interne : ce sont des activités dans lesquelles l'individu s'engage quand il se sent libre d'aller

vers ses propres centres d'intérêt. Les récompenses, externes à l'activité elle-même, produisent un sentiment de contrôle et un changement du lieu de causalité perçu d'interne en externe. De la même façon, les menaces, l'évaluation et les délais de réalisation (échéances) diminuent la motivation intrinsèque, parce que là aussi, il s'opère un changement de locus de causalité.

De plus, les récompenses, les menaces ou, à l'opposé, le choix, qui ont tous des effets sur la motivation intrinsèque, ont aussi des effets sur la créativité (Amabile, 1982), les performances dans la résolution de problèmes complexes (McGraw & McCullers, 1979), ou la profondeur du traitement conceptuel (Grolnick & Ryan, 1987). Par ailleurs, l'autonomie perçue par le sujet quand il est engagé dans une tâche joue un rôle important.

Reeve et Deci (1996) ont étudié l'effet de la compétition dans un contexte contrôlant (être le meilleur, quelle que soit la façon d'y arriver) ou soutenant l'autodétermination (faire le mieux possible pour trouver la solution) sur la motivation intrinsèque de participants résolvant des problèmes de type casse-tête.

Les résultats montrent qu'engager le sujet à être le meilleur dans une situation de compétition diminue la motivation intrinsèque (mesurée par l'intérêt, le plaisir à résoudre les problèmes et l'engagement dans la résolution de nouveaux problèmes) mais aussi que la perception des participants de leur propre autodétermination médiatise l'effet du contexte contrôlant sur la motivation intrinsèque : par exemple, un contexte contrôlant a un effet moindre sur la motivation intrinsèque quand le sujet se sent engagé à être le meilleur par choix personnel.

3.2.3. Le besoin de compétence et la motivation intrinsèque

Plusieurs études ont montré que, comparativement à une absence de feed-back, les feed-back positifs augmentent la motivation intrinsèque et que les feed-back négatifs la diminuent. En signifiant à la personne son efficacité, les feed-back positifs rendent possible la satisfaction du besoin de compétence, alors que les feed-back négatifs, en soulignant l'inefficacité du comportement, entravent la satisfaction de ce besoin. Toutefois, l'effet positif des feed-back positifs n'est observé que si les personnes se sentent responsables de leur performance (Fisher, 1978) et quand ces feed-back n'altèrent pas l'autonomie perçue (Ryan, 1982).

3.2.4. Le besoin d'affiliation sociale et la motivation intrinsèque

La satisfaction du besoin d'affiliation sociale joue elle aussi un rôle important dans le maintien d'un comportement motivé par l'intérêt et le plaisir que procure l'activité dans laquelle on est engagé. Par exemple, quand un enfant est engagé dans une activité qui

l'intéresse en présence d'un adulte qui ignore ses tentatives pour entrer en contact, pour communiquer, la motivation intrinsèque de l'enfant diminue (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976).

De la même façon, les jeunes enfants ou adolescents qui perçoivent leurs enseignants comme chaleureux et prévenants à leur rencontre, présentent des niveaux de motivation intrinsèque élevés (Ryan & Grolnick, 1986 ; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). En somme, les contextes qui satisfont ce besoin de lien social sécurisant et stable favorisent la persistance d'un comportement motivé intrinsèquement vis-à-vis d'une activité.

3.2.5. La motivation extrinsèque

L'activité intrinsèquement motivée, on l'a vu, a une grande importance, mais beaucoup de nos activités de tous les jours ne sont pas nécessairement intéressantes en elles-mêmes. Plusieurs de nos actions, en fait la majorité, sont extrinsèquement motivées, en ce sens qu'elles relèvent d'une motivation instrumentale où l'on agit en vue d'une conséquence attendue de notre comportement. La TAD suppose que certaines de ces motivations extrinsèques sont autodéterminées en ce sens que l'engagement dans l'activité, même s'il est de nature instrumentale, l'est par choix. Plusieurs théories conçoivent « *l'intériorisation* » des normes sociales comme un processus central de socialisation.

Selon la TAD, cette intériorisation, considérée comme un aspect essentiel de l'intégrité psychologique et de la cohésion sociale, est définie comme la transformation active par l'individu de régulations externes en valeurs internes. Il s'agit de l'intégration des valeurs sociales dans le soi (*self*). C'est le moyen par lequel l'individu assimile et intériorise les régulations externes de telle façon qu'elles font partie de son système de valeurs.

3.2.6. Régulation externe du comportement

Il s'agit ici des cas typiques de comportements régulés par des pressions externes. L'activité est investie pour obtenir une récompense ou éviter une punition, une menace. Ce type de régulation est envisagé comme une régulation contrôlée. Ainsi, les comportements régulés de façon externe sont dépendants de la situation contraignante et ne perdurent pas dans le temps si les pressions externes disparaissent. Un exemple typique de ce type de régulation est celui de l'enfant qui s'engage dans des activités scolaires parce qu'il se sent obligé de le faire et qu'il craint une sanction (une mauvaise note, être privé d'une activité de loisirs qu'il affectionne particulièrement, etc.) ou cherche à obtenir les louanges de son enseignant ou de ses parents. Ces comportements ne sont pas autodéterminés.

3.2.7. Régulation introjectée du comportement

A la différence de la régulation externe, cette forme de régulation du comportement trouve sa source dans des pressions internes émanant de l'individu. On n'agit pas par choix mais pour valoriser son ego aux yeux des autres : par exemple, l'enfant va investir la lecture et y consacrer du temps pour pouvoir être fier de lui, faire plaisir à son enseignant, ou éviter la culpabilité ou la honte vis-à-vis de ses camarades, de l'enseignant ou de ses parents s'il ne réussit pas dans les activités de lecture.

Ces comportements sont régulés par contraintes externes partiellement intériorisées et la régulation n'est pas encore intégrée dans le soi (*self*). Les comportements régulés par introjection relèvent eux aussi d'une motivation non-autodéterminée.

3.2.8. Régulation identifiée du comportement

C'est le processus par lequel une personne reconnaît et évalue comme importantes les raisons qui sous-tendent son comportement. On s'engage dans une activité pour un but valorisé et jugé important pour soi. Par exemple, l'enfant peut déclarer lire parce que ça lui permet d'apprendre de nouvelles choses, ou parce qu'il juge qu'apprendre à lire est important dans la vie (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose, & Boivin, 2010).

Les comportements régulés par identification sont perçus par la personne comme faisant partie de son identité. Bien qu'ils soient extrinsèquement motivés parce qu'instrumentaux (ici, lire pour apprendre de nouvelles choses), ils sont de ce fait plus autonomes car l'implication et l'engagement de la personne sont faits par choix, et non par pressions externes ou internes comme dans les cas précédents. Il s'agit ici d'une motivation autodéterminée.

3.2.9. Régulation intégrée du comportement

Ce type de régulation correspond à l'engagement dans une activité qui est jugée importante et en cohérence avec les besoins, les valeurs et les buts de la personne. Par exemple, un adolescent peut vouloir s'engager dans des actions humanitaires car cela est conforme à de grands principes et à des valeurs qu'il défend ainsi qu'à la façon dont il donne sens à son implication sociale. Cette forme d'autorégulation est la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque.

3.2.10. L'amotivation

L'amotivation décrit l'engagement dans une activité sans pour autant percevoir les liens entre ce que l'on fait et ce que cette activité peut apporter. L'amotivation est souvent associée à un sentiment d'incompétence dans l'activité entreprise et de manque de contrôle sur cette dernière. Cette perte de signification et de raisons pour s'engager entraîne un désinvestissement dans les activités, de faibles performances et s'accompagne souvent d'anxiété et de faible estime de soi.

3.3. LA THEORIE DES BUTS

Par 'buts', cette théorie entend des objectifs ou des états que les personnes cherchent à atteindre (Thill dans Vallerand, 1993, p. 392). Selon Locke et Latham, les buts auraient un aspect directif car ils permettraient d'orienter l'individu vers les éléments pertinents de la situation en ignorant ceux qui ne le sont pas (Fenouillet, 2003b, p. 91). De même, pour Nuttin(1980), il convient de distinguer deux aspects du comportement : l'aspect moteur ou physiologique et l'aspect cognitif de la direction intentionnelle, qui mène à la construction de buts et de projets (Nuttin, 1980, p. 71).

Selon lui, comme le fait remarquer Carré et al. (1997), la spécificité de la motivation humaine réside précisément dans la projection dans l'avenir. Les représentations de l'avenir auraient ainsi un rôle prépondérant dans la dynamique des comportements (Carré et al., 1997, pp. 86-87). L'action serait dirigée par l'intention d'atteindre un « *état-but* » qui relève des représentations du sujet.

Les partisans de la théorie des buts estiment que la valeur attribuée au but représente un déterminant important des conduites car elle inciterait à l'action. Nous avons déjà abordé les principes de l'expectation de résultats et de la valence avec Tolman. Tentons maintenant de préciser ce qui donne de la valeur à un but à partir d'autres approches théoriques afin de compléter ce point.

Selon les théories de l'autodétermination, il existe trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ces trois types de motivation se distinguent par le degré d'autodétermination sous-jacent à leur forme respective de régulation. La motivation intrinsèque représente le niveau d'autodétermination le plus élevé parce qu'elle correspond à des comportements émis librement et par plaisir. Viennent ensuite les différents types de motivation extrinsèque, et, en dernier, l'amotivation puisqu'elle représente l'absence de contrôle (Thil, Vallerand, 1993, pp.537-538).

Les théories de l'autodétermination estiment que la motivation pour un but est d'autant plus élevée que ce but et les comportements utilisés pour l'atteindre ont été choisis librement et par plaisir. Cela serait dû au fait que, dans ce cas, le sujet se sentirait responsable de ses comportements (Pelletier et Thill dans Vallerand, 1993, p.257). Ainsi, le besoin de se sentir autodéterminé influencerait la valeur attribuée aux buts.

Selon Nuttin (1987), l'individu est poussé par une tendance à l'auto-développement, au dépassement permanent de son état antérieur en direction d'un état jugé supérieur. Pour cet auteur, la motivation se caractérise par un dynamisme ou un besoin fondamental d'auto-développement qui se traduit par la formation de buts et de projets d'action tournés vers une représentation du futur souhaité (par Carré et *al.*, 1997 : 46).

En effet, soutient Nuttin, « *Dans la mesure où l'on réussit à percevoir sa formation continue, ou le travail à faire, non seulement comme une voie à suivre pour réaliser les projets des autres, mais comme le chemin de son propre accomplissement, la condition essentielle d'une motivation authentique est remplie* » (Nuttin, 1987, cité par Carré et *al.*, 1997, p.60).

« *Pour s'inscrire dans le schéma motivationnel, [la formation] doit être incorporée par le sujet au projet d'auto-développement qu'il forme pour lui-même* » (Carré, 1997, p. 60).

Ainsi, selon Tough (1971) repris par Carré et *al.*, (1997, p. 46), la volonté d'apprendre de l'adulte s'inscrit toujours dans un ensemble de « *motifs* » ou « *objets-buts* » pour reprendre Nuttin (1980) que la formation doit permettre d'atteindre. C'est à cette seule condition qu'un objectif revêtirait une forte valence pour un sujet.

Par ailleurs, on peut aussi penser à la notion de projet qui renforcerait la valence. Par exemple, les comportements qui rentrent dans le cadre de l'accomplissement de projets seraient motivés par une forte valence. Dans le cadre de l'apprentissage, on peut penser, souligne Tough (1971) repris par Carré et *al.*, (1997, p.89) aux projets de réinvestissement de connaissances qui impliquent l'anticipation d'un usage des connaissances et habiletés acquises.

Sans pour autant nier les autres aspects de la motivation (aspect physiologique, aspect psychodynamique), les théories sociales cognitives se sont ainsi attachées à analyser l'aspect cognitif de la motivation. Nous pouvons d'ores et déjà constater à partir de ces différentes approches théoriques que si l'usage commun de la motivation renvoie à des explications causales des comportements, il ressort de ces différentes théories une conception de la motivation en termes d'explication du comportement par la finalité. La motivation est ainsi définie comme naissant des forces d'origine cognitives (relatives aux buts des apprenants)

telles que la valence, l'instrumentalité, l'expectation de résultat, l'expectation d'efficacité personnelle, l'expectation d'efficacité des moyens, et les attributions causales. Mais que savons-nous du développement et de l'action de ces forces? Nous développerons maintenant plus en détails la théorie sociocognitive de Bandura en vue d'apporter des réponses sur ces derniers points.

3.4. THEORIE DE L'AUTO-EFFICACITE

Selon la théorie d'auto efficacité de Bandura (1994) l'accent est mis sur la perception que les individus ont de leur capacité à produire un effet désiré dans une tâche. L'auto-efficacité encore connue sous les notions de sentiment d'efficacité personnelle, de perception d'auto-efficacité, ne se réfère pas à l'opinion générale qu'un individu a de sa personne.

Le terme d'auto-efficacité utilisé par Bandura se réfère à un jugement personnel « *sur ses propres capacités d'action sur soi-même (croyances en ses compétences au changement et au développement personnel) et le monde physique et humain (croyances en ses capacités à intervenir sur les autres ou les choses), toujours en référence à une catégorie spécifique de tâches ou d'opérations* » (Carré, 2004, p. 41).

3.4.1. Fondement du sentiment d'efficacité

Il existe des dimensions qui définissent les croyances d'efficacité d'une personne. Ainsi, un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Nous avons d'abord, le niveau. Ces croyances varient selon le niveau qui est déterminé à son tour par la difficulté de la tâche à exécuter. Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés.

Ensuite, les croyances d'efficacité se distinguent en généralité. Celles-ci peuvent varier sur diverses dimensions, dont le degré de similitude des activités, le mode (comportemental, cognitif ou émotionnel) d'expression des capacités, les caractéristiques de la situation ainsi que celles de la personne qui est la cible du comportement (Bandura, 1997, 2003). Donc, des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou Remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle.

Enfin, les croyances d'efficacité se différencient en force. Plus précisément, un certain niveau d'assurance personnelle se trouve nécessaire pour exercer une tâche adéquatement. Les

gens qui ont un sentiment d'efficacité personnelle tenace seront difficilement intimidés par les obstacles. Ainsi, ils se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, persévèrent dans leurs efforts, et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs.

Il est question d'une croyance selon laquelle, un individu peut réussir à adapter un comportement voulu au cours d'une situation donnée. Ainsi, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Les croyances qu'un individu a sur son efficacité ont une influence sur quasiment toutes ses activités : sa façon de penser, sa motivation, ses ressentis et son comportement. Si donc, un sujet estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, il n'essaiera pas de les provoquer.

C'est la raison pour laquelle des personnes pourtant dotées de compétences équivalentes peuvent faire preuve de performances faibles, moyennes ou élevées, en fonction de la variation de leur sentiment d'auto-efficacité. Les performances d'un individu ne dépendent donc pas uniquement de ses compétences mais aussi de sa croyance à pouvoir les mobiliser.

Comme le rappellent Galand et Vanlede (2004), des individus dotés de compétences supérieures à la moyenne peuvent avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible, engendrant des conséquences négatives, telles que l'illusion d'incompétence (Phillips, 1984). De plus, selon Safourcade (2010), l'évaluation, avérée ou erronée, que les individus font de leur efficacité personnelle peut ainsi générer une perspective de succès ou, au contraire, altérer leur psychisme.

Ainsi, comme le relèvent Gaudreau et al. (2012), le sentiment d'efficacité personnelle est un concept bidimensionnel formé à la fois de croyances et d'attentes. Le sentiment d'efficacité personnelle traduit donc la croyance avérée aussi bien qu'erronée qu'un individu peut avoir en sa capacité de parvenir à un but qu'il s'est lui-même fixé. Alors que l'efficacité personnelle recouvre, quant à elle, une réalité différente en ce qu'elle caractérise le fait d'atteindre concrètement l'objectif visé. De plus, l'individu porte également un jugement sur les conséquences probables survenant à la suite de ses performances. Il s'agit des attentes de résultat qu'il escompte.

Dès lors, une personne ayant des attentes positives de résultats sera incitée à agir, alors que, si elle a des attentes négatives de résultats, elle risque de se désinvestir de la tâche. En conséquence, comme le relève Lecomte (2004), un individu ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé cherche avant tout à relever le défi posé par la difficulté d'une tâche, sans y

voir une menace ou même, chercher à l'éviter. L'échec, bien loin de le freiner, va au contraire le faire redoubler d'effort, ce qui lui permet de viser le succès et de rétablir rapidement son sentiment d'auto-efficacité. Un tel regard positif porté sur sa propre efficacité favorise donc ses performances.

Alors qu'un individu, pourtant doté de bonnes aptitudes mais en proie à d'importants doutes sur lui-même, peut faire montre de piètres performances, entamant en cela ses croyances d'efficacité personnelle. Un tel individu peut ainsi chercher à éviter la difficulté dans les domaines dans lesquels il se sent incompetent.

Les obstacles qu'il rencontre vont rapidement faire baisser sa motivation, ce qui peut même le conduire à abandonner la tâche. Face à la difficulté, il va être accablé par ses défaillances et se focaliser sur les conséquences négatives de l'échec. Il fait ainsi facilement rimer faible performance avec aptitude personnelle médiocre, ce qui achève de lui enlever toute confiance en ses capacités.

Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Les gens échouent souvent à obtenir des performances optimales alors même qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et qu'ils possèdent les aptitudes requises.

En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées (Lecomte, 2004).

Un individu sera d'autant plus prompt à agir qu'il pense que ses actes sont à même de produire les effets qu'il désire. La confiance en ses propres capacités va l'influencer dans ses choix. Ses croyances personnelles en son efficacité vont également avoir un impact considérable sur sa motivation à poursuivre ou non son action. Comme le rappelle Bandura (2003), « *les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation* » (p. 188).

3.4.2. La théorie sociocognitive de Bandura

La théorie de Bandura s'inscrit dans une perspective sociocognitive. Pour Bandura, la mise en activité d'un sujet, son comportement ne peut être compris en dehors d'un contexte

précis. Ce construit apparaît, selon Bandura (1997), comme un fondement majeur du comportement.

Dans son approche sociocognitive ou interactionniste dynamique de la conduite humaine, Bandura (2003) élabore un modèle nommé « *causalité triadique réciproque* » dans lequel les facteurs internes à la personne, constitués par les événements vécus de façon affective, cognitive et biologique et la perception que celle-ci peut en avoir, plus particulièrement les perceptions d'auto-efficacité qui nous intéressent, se conjuguent avec l'environnement pour influencer les comportements, pendant que l'environnement est influencé par les comportements et les facteurs personnels et que les facteurs personnels sont influencés à leur tour par les comportements et l'environnement.

En effet, selon Bandura, l'action humaine fonctionne à l'intérieur d'une structure interdépendante, impliquant une causalité réciproque entre le sujet et son environnement. Il identifie des éléments qui jouent un rôle préminent dans cette causalité réciproque qu'il qualifie de déterminisme réciproque. Ces éléments sont : les processus symboliques, vicariants et autorégulateurs.

- Le processus symbolique attribue à l'être humain une capacité extraordinaire d'utiliser les symboles pour représenter les événements, d'analyser les expériences, de communiquer avec son environnement, d'imaginer et de prévoir des actions futures.

- Le processus vicariant ou de modélisation, stipule que l'être humain en observant les réalisations de ses modèles, est capable d'extraire des caractéristiques qui lui paraissent critiques, de les transformer par codages symboliques, et par répétition mentale, de les transformer en une représentation symbolique.

- Le processus régulateur quant à lui fait référence au fait que, l'être humain est capable de sélectionner, d'organiser, de transformer les stimuli et de jauger ses capacités disponibles pour une activité donnée.

Dans ce modèle, le sujet social est donc acteur de sa vie, tout en étant relié à son contexte : il est à la fois le producteur et le produit de son environnement (Carré, 2004).

Les trois facteurs (personnels, comportementaux et environnementaux) identifiés par Bandura sont en constante interaction à des degrés divers et variables, en fonction des circonstances vécues, même s'ils n'interagissent pas forcément de façon symétrique ou simultanée. Le choix d'une activité parmi diverses possibilités n'est donc pas complètement et involontairement déterminé par l'environnement. D'une certaine manière plus les individus

utilisent leur influence pour agir sur les événements de leur existence, plus ils peuvent façonner ceux-ci à leur goût.

En sélectionnant et en créant des soutiens environnementaux pour ce qu'ils souhaitent voir advenir, ils contribuent à la direction que prend leur vie. D'autre part, les croyances d'efficacité constituent un facteur clé dans un système productif de compétence humaine. L'auto-efficacité tire son origine de quatre sources que sont : des expériences vécues antérieurement, l'apprentissage social, de la persuasion verbale et de l'état physiologique et émotionnel.

3.4.3. Les sources d'auto-efficacité

L'auto-efficacité demeure un élément majeur de la connaissance de soi. Pour Bandura (1997, 2003), les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information: les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison de ce que font les autres; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités; les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement. L'évaluation cognitive détermine les impacts de l'information sur l'efficacité. L'individu assimile l'information de différentes sources en utilisant des indicateurs d'efficacité personnelle et des règles d'inférence.

3.4.3.1. Les expériences vécues antérieurement

Elles constituent selon Bandura, la principale source d'information sur l'efficacité. Chez un individu, les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, alors que les échecs la minent. Les expériences vécues par l'individu, sont celles qui lui démontrent ce qu'il faut désormais faire pour réussir. Dans la réussite comme dans l'échec, l'impact de l'expérience dépend de la manière dont l'individu interprétera les informations recueillies lors de la situation. Un apprenant par exemple, dont les essais de maîtrise des situations aboutissent à un résultat positif améliore sa perception de compétence et sa conviction d'efficacité. Par contre, si ces essais aboutissent à des échecs, ils affectent négativement sa conviction dans sa capacité à réussir ses tentatives. Le fait de confronter un apprenant à des situations qu'il maîtrise progressivement développe chez celui-ci le sentiment qu'il est compétent et par conséquent sa perception d'efficacité. Le

sentiment d'efficacité personnelle représente à la fois des produits et des constructeurs d'expériences.

De plus, Bandura (2003) pense qu'« un petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance » (Bandura, 2003 p. 127). Si donc, les élèves sont amenés à croire en l'utilité et en l'efficacité des apprentissages réalisés, plus fortes deviennent leurs croyances en leur potentiel en développement. Ces convictions influencent alors l'attention, l'effort et la persévérance des élèves dans leurs études et les rendent plus aptes à recourir de manière optimale aux différentes ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage.

L'importance que les individus accordent à de nouvelles expériences et la manière dont ils les reconstruisent en mémoire, dépend également selon Bandura (1997, 2003), en partie, de la nature et de la force des croyances sur soi au sein desquelles ces expériences doivent être intégrées. Donc, les performances se manifestent toujours dans des contextes comprenant une constellation de facteurs susceptibles d'inhiber ou de faciliter les résultats désirés, quels que ce soient les obstacles situationnels, l'aide fournie par autrui, l'adéquation des ressources ou du matériel disponible et les circonstances dans lesquelles l'activité est réalisée.

3.4.4. L'apprentissage vicariant

L'apprentissage vicariant ou le modelage social est un apprentissage dans lequel l'individu évalue ses capacités et tire des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Les individus construisent leurs croyances d'efficacité personnelle en se basant sur leurs propres expériences, mais aussi en observant celles des autres et en les comparant (Bandura, 2003; Lecompte, 2004). Ce sont les sujets dont certaines caractéristiques comme l'âge ou le sexe, sont les plus proches et les plus susceptibles d'être source d'information. C'est le cas par exemple, des enfants qui tirent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes manifester les mêmes aptitudes cognitives.

Dans une situation d'apprentissage, un élève qui est témoin de la réussite de ses pairs, qui observe les actions de ceux-ci ainsi que leur processus de décision peut augmenter la croyance en son propre potentiel. Donc, L'observation d'individus exécutant avec succès une tâche peut intensifier l'auto-efficacité. Au contraire, voir d'autres personnes, de compétences apparemment semblables échoué, peut baisser les espérances d'auto-efficacité (Jaina et Tyson, 2004). En effet, bien des gens autour de soi ont vécu des expériences enrichissantes et

formatrices. Or, à défaut de vivre soi-même ces expériences, utiliser les témoignages ou encore les voir en action peut s'avérer une stratégie efficace.

Les individus ont une tendance à se comparer à des pairs, des collègues de travail, des concurrents et des personnes engagées, avec un effort similaire, dans d'autres contextes. L'évaluation d'auto-efficacité varie fortement en fonction des talents de ceux choisis pour établir la comparaison sociale (Bandura et Jourden, 1991). Les gens se persuadent que si les autres y arrivent, ils peuvent eux aussi augmenter leur performance. Conséquemment, comme le mentionne Bandura (1997, 2003), plus la similitude perçue est grande, plus probants sont les succès et les échecs des modèles.

Par contre, il y a des conditions qui peuvent faire varier la qualité de l'évaluation. D'abord, le modèle en tant que tel peut avoir une influence différente selon l'estimation qualitative de ce modèle qu'en fait l'individu. En d'autres termes, la quantité d'incertitude sur les capacités de la personne est un de ces facteurs.

Ensuite, les gens sont en quête de modèles possédant les compétences auxquelles ils aspirent. Le modelage lié aux aspirations guide et motive le développement personnel. Selon Bandura (1997, 2003), outre leur fonction pédagogique et motivationnelle, les événements modelés informent sur la nature des activités environnementales et sur les difficultés qu'elles présentent.

Parfois, les élèves sont mieux placés que les enseignants pour faire la démonstration à leurs pairs de la démarche à suivre pour réaliser une tâche donnée. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement. Les sources intéressantes d'apprentissage vicariant sont entre autres, le tutorat par les pairs, les partages d'expériences en classe, les activités de résolution de problèmes en équipe.

3.4.5. La persuasion verbale

La persuasion verbale se manifeste par l'intermédiaire de suggestions et d'encouragements soulignant que la personne possède les capacités requises pour accomplir des tâches particulières et réussir. Elle est souvent utilisée pour induire un sentiment d'efficacité chez un apprenant. Il est possible de rehausser le moral par la persuasion verbale, par le biais des suggestions sous forme d'auto-persuasion et d'exhortations verbales.

Pour Margolis et McCabe (2006), la persuasion verbale donne des informations que les gens interprètent et évaluent. En conséquence, elle contribue également à hausser l'efficacité

personnelle. D'autres formes d'influence sociale peuvent produire les mêmes effets: la persuasion sociale peut accroître l'efficacité personnelle par l'entremise de performances correctrices d'efficacité (Bandura, 1977). Pris dans ce sens, la persuasion verbale contribue à stimuler l'apprenant et à susciter sa conviction qu'il peut aboutir par ses efforts.

En effet, des personnes qui reçoivent une assistance provisoire peuvent gagner confiance en elles et être persuadées de posséder les capacités requises pour maîtriser les situations difficiles. C'est l'une des raisons pour laquelle, la persuasion verbale est utilisée la plupart de temps pour induire le sentiment d'efficacité chez un apprenant.

C'est ainsi que des personnes qui reçoivent une assistance provisoire peuvent gagner confiance en elles et être persuadées de posséder les capacités requises pour maîtriser les situations difficiles. Conséquemment, le feed-back reçu lors de la phase initiale de la performance a un impact majeur sur le développement de la croyance d'efficacité personnelle.

Cependant, si l'individu fait principalement confiance à ses évaluations personnelles qu'au jugement des autres, il sera atteint plus difficilement par les feedbacks sur ses possibilités. Par exemple, lorsque des individus significatifs expriment leur enthousiasme et leur appui en ses démarches, une source d'énergie se crée, particulièrement dans les moments où l'individu est confronté à des difficultés. Or, la crédibilité perçue, l'expertise et la confiance en l'évaluateur détermineront le niveau persuasif sur l'individu.

D'ailleurs, en situation critique, la personne à qui on a offert un renforcement verbal positif lui répétant qu'il est capable d'atteindre les objectifs a plus de chance de produire un effort supplémentaire. Par contre, il ne s'agit pas uniquement de dire à une personne qu'elle a tout pour réussir simplement pour lui faire plaisir. Les encouragements artificiels sont de mauvaises stratégies de manipulation et peuvent amener l'individu à avoir des croyances irréalistes dans ses capacités personnelles.

En définitive, même si la persuasion verbale a un pouvoir limité d'accroître durablement l'efficacité perçue, elle peut soutenir le changement personnel si l'évaluation positive se situe à l'intérieur de limites réalistes (Bandura, 1977). Dès lors, la stratégie la plus saine et plus efficace est la rétroaction évaluative en opposition à la rétroaction négative. Les situations difficiles attirent souvent de sévères critiques s'attaquant à l'individu plutôt qu'à la performance.

Ces rétroactions négatives et orientées vers l'individu créent un éloignement social et ne collaborent pas à améliorer sa croyance d'efficacité. Certes, souligne Bandura, (2003), les

critiques constructives, formées par des rétroactions évaluatives, maintiennent les aspirations en soutenant le sentiment d'efficacité personnelle.

3.4.5.1. L'état physiologique et émotionnel

La quatrième source d'efficacité personnelle est l'état physiologique et émotionnel. Pour Bandura, (1997, 2003), l'impact d'efficacité de l'activation physiologique sur l'efficacité personnelle varie donc en fonction des facteurs situationnels remarqués et de la signification qui leur est donnée. En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress.

En effet, on peut inférer un faible niveau d'efficacité à partir de l'évocation d'une pensée, d'un objet ou d'une action qui suscite la peur sous l'angle psychologique.

De même, au niveau physiologique, les apprenants peuvent se référer à leur état physiologique (fatigue, douleur ressentie etc.) pour évaluer leur degré d'efficacité. Par exemple, des tremblements, des palpitations cardiaques ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme des signes de vulnérabilité et d'incompétence chez l'individu (Bandura, 2003). De la même manière, un niveau de stress important associé au sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelle (Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

Si par contre, l'individu éprouve du plaisir lors d'une activité, l'on remarque le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez celui-ci, avec en plus une augmentation de la motivation à répéter la même expérience.

Les individus expliquent parfois leur fatigue, leurs maux et leurs tensions comme des indicateurs d'inefficacité physique. Les excitations émotionnelles véhiculent des informations à partir desquelles les personnes jugent leur compétence personnelle (Bandura, 1977).

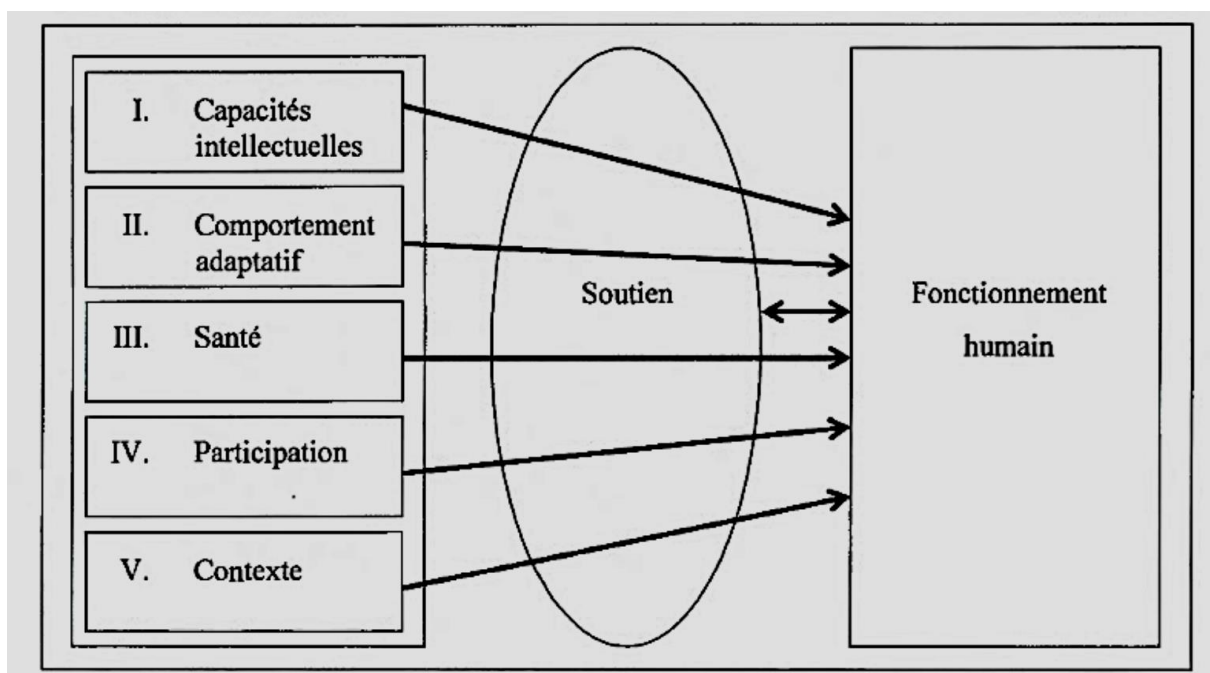
Ainsi, dans une situation d'apprentissage, l'enseignant doit accorder une place importante à l'établissement d'un climat d'apprentissage positif où tous les élèves se sentent respectés et accueillis. C'est la raison pour laquelle, plus ils se sentiront bien lors des cours, mieux ils souhaiteront y assister et plus encore ils seront disposés à apprendre. Les sources inutiles de stress doivent être contrôlées de manière à faire vivre des expériences physiologiques et émotionnelles positives aux élèves.

Cependant, les individus forment une croyance sur la façon dont l'activation émotionnelle peut affecter leur efficacité personnelle. De plus, chaque personne perçoit, et par conséquent, définit différemment sa réaction émotionnelle et physique. C'est le cas d'un individu qui par exemple, peut augmenter sa performance en vivant avec un stress élevé tandis que d'autres peuvent percevoir ce niveau accentué de stress comme un affaiblisseur. Plus les sensations physiologiques sont intenses, plus les réactions émotionnelles sont fortes, en accord avec les tendances interprétatives.

La manière dont les gens jugent leurs capacités est affectée par l'importance relative qu'ils accordent aux indicateurs positifs et négatifs selon leur information somatique. Comme dans toutes les sources de croyances d'efficacité, le traitement cognitif de la situation devient la source d'information privilégiée.

3. 5. Modèle d'intervention : une approche globale centrée sur les besoins spécifiques

Le modèle centré sur la déficience comme inhérente à l'individu laisse ainsi place au modèle basé sur le soutien qui favorise une approche axée sur l'inclusion et l'autodétermination (Tremblay, 2013). Dans cette perspective, l'AAIDD propose un modèle théorique multidimensionnel du fonctionnement humain dans le cadre de la déficience intellectuelle. Selon ce modèle, le niveau de fonctionnement de la personne ayant une déficience intellectuelle repose sur l'interaction de cinq facteurs principaux : les capacités intellectuelles, le comportement adaptatif, la santé physique et mentale, la participation à des activités sociales et le contexte qui se réfère aux milieux de vie dans lesquels évolue la personne.



Modèle conceptuel du fonctionnement humain dans le cadre de la déficience intellectuelle préconisé par l'AAIDD (Luckasson et al., 2002/2003, p.11).

Ce cadre conceptuel permet de comprendre les interrelations entre la situation d'une personne déficiente intellectuelle et son niveau de fonctionnement. Il met également en évidence le rôle dynamique et médiateur du soutien. Le soutien est composé « de ressources et de stratégies qui visent à promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts et le bien-être d'une personne et qui améliorent son fonctionnement » (Schalock et al., 2010/2011, p.108).

Dans cette perspective, le soutien agit sur une base écologique et égalitaire (Wehmeyer, 2003). La meilleure façon d'améliorer la congruence entre l'individu et son environnement est de déterminer les besoins individuels en termes de soutien et d'y répondre (base écologique). Pouvant provenir du milieu naturel de la personne ou de services plus spécialisés, les sources de soutien offertes vont alors permettre de réduire la différence entre le fonctionnement et les capacités de la personne (base égalitaire). Par conséquent, le soutien offert à une personne a comme principal objectif d'améliorer les habiletés personnelles, les relations interpersonnelles, la participation scolaire ou professionnelle dans l'objectif de promouvoir sa qualité de vie.

Dans le contexte actuel, le handicap ou les incapacités de la personne déficiente intellectuelle ne sont plus le fil conducteur dans l'intervention des services. Ce qui est au premier plan ce sont les besoins en soutien, désignés également en contexte francophone sous le terme de besoins éducatifs. L'objectif est d'aider les personnes avec une déficience intellectuelle à participer socialement avec succès aux milieux dans lesquels elles évoluent en menant une vie qui soit la plus autonome et autodéterminée et qui soit également source de bien-être. Ce modèle centré sur les besoins de soutien des personnes présentant une déficience intellectuelle s'est développé pour répondre à un désir d'améliorer la qualité de vie de ces personnes (Tremblay, 2013).

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE
MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL**

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous reviendrons à titre de rappel la question de recherche, les hypothèses ainsi que les modalités. Nous allons également nous appesantir l'approche que nous avons entreprise, le cadre de l'étude, la population, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage. Pour ce qui est des données, nous donnerons l'instrument de collecte, la méthode utilisée et aussi les difficultés auxquelles nous avons fait face lors de passation de l'instrument et même lors du dépouillement des données.

4.1. RAPPEL DU PROBLEME DE LA RECHERCHE

Il a été donné de constater peu d'équipes pluridisciplinaires des professionnels formés et qualifiés accompagnant les adolescents dans les ateliers de formation. La surprotection des adolescents est aussi constatée, dans l'accomplissement des tâches. A noter, le manque d'équipe des éducateurs techniques et de services d'écoute chargés de recueillir les attentes et les besoins singuliers que le professionnel s'emploie à intégrer dans le projet personnalisé.

Par conséquent le manque de démarche de Co-construction de projet de vie entre les adolescents et les équipes professionnelles à l'élaboration de projet d'accompagnement personnalisé et individualisé. Les attentes ne correspondent pas aux souhaits, désirs et envies des adolescents. Mais malgré cela, les adolescents persistent dans l'apprentissage et développent des habiletés professionnelles.

Selon la théorie de la motivation autodéterminée l'adolescent DI en situation d'apprentissage professionnel a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. Il a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2002).

Cette tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes – l'environnement social – permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Vu que les désirs et souhaits de ces adolescents ne soient pas pris en compte, on se serait attendu à ce que l'absence de motivation ou tendance naturelle à s'engager affecte le processus d'apprentissage de ces jeunes. Or nous avons constaté qu'en fonction du soutien ils persistent dans l'apprentissage professionnel et développent des habilités professionnels requises.

4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche a été formulée au début de notre étude dans le chapitre premier. Nous voulons savoir : *le soutien psychosocial a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI du CESER ?*

4.3. RAPPEL DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous allons dans cette de notre travail, revenir sur nos hypothèses formulées dans la première partie de notre travail. Il s'agit de l'hypothèse générale et des hypothèses de recherche.

4.3.1. Rappel de l'hypothèse générale

Elle est la réponse provisoire à la question formulée plus haut et est la suivante : « le soutien psychosocial a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI du CESER. »

Notre variable indépendante (VI) d'étude est : le soutien psychosocial

Elle comporte trois modalités qui sont :

- Modalité 1 : Le soutien cognitif et motricité

Indicateur : La perception du bien-être cognitif et motricité globale et fine

Indice :

- ❖ Le climat d'entraide et de soutien envers les autres (se sentir soutenu par les adultes ; se sentir soutenu par les pairs) ;
- ❖ Avoir le sentiment que l'environnement actuel crée des occasions pour nouer des amitiés ;
- ❖ Avoir le sentiment que l'environnement actuel permet de surmonter des situations de détresse ;
- ❖ Avoir le sentiment que l'environnement actuel améliore la capacité des enfants à confronter l'adversité ;
- ❖ Coordination des membres supérieurs et inférieurs adéquatement ;

- ❖ Respect le rythme, souplesse, dextérité des doigts
- ❖ Attention ;
- ❖ Perception sélective.

- **Modalité 2** : Le soutien affectif, motivationnel

Indicateur : le bien être affectif et caractéristique motivationnel

Indice:

- ❖ Sentiment de fierté ;
- ❖ Avoir confiance en soi ;
- ❖ Avoir confiance en l'avenir ;
- ❖ Estime de soi ;
- ❖ Confiance en lui ;
- ❖ Envie de faire des efforts

- **Modalité 3** : Le soutien social

Indicateur : Renforcer les liens sociaux.

Indice :

- ❖ Les interactions sociales ;
- ❖ Les réseaux sociaux ;
- ❖ Les systèmes de soutien ;
- ❖ Le rapport relationnel avec les autres ;
- ❖ Rapports de confiance entre les interactionnistes ;
- ❖ Valorisation de soi

D'où la structure logique de l'hypothèse générale suivante

VI : Soutien psychosocial		VD : apprentissage professionnel
Soutien cognitif à la stimulation des potentiels		Apprentissage professionnel
Soutien aux besoins psychologiques		
Soutien social à l'environnement accessible		

4.3.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche sont plus concrètes que l'hypothèse générale. Elles sont des propositions des réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme

facilement mesurable, avancée pour guider une investigation, elles constituent en fait une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

De ce fait, trois hypothèses que nous allons récapituler dans un tableau synoptique ci-dessous ont été formulées dans le cadre de cette étude. Il s'agit de :

HR1 : le soutien cognitif à la stimulation des potentiels a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

HR2 : le soutien aux besoins psychologiques a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

HR3 : le soutien social à l'environnement accessible a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

TABLEAU SYNOPTIQUE

Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variable indépendante	Variable dépendante	Modalités	Indicateurs	Indices
Le soutien psychosocial contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle	HS1 : soutien cognitif à la stimulation des potentiels contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle	Soutien psychosocial	Apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs DI	Modalité 1 : Le soutien cognitif et motricité	Indicateur : La perception du bien-être cognitif et motricités globale, fine	<ul style="list-style-type: none"> - Le climat d'entraide et de soutien envers les autres (se sentir soutenu par les adultes ; se sentir soutenu par les pairs) ; - Avoir le sentiment que l'environnement actuel crée des occasions pour nouer des amitiés ; - Avoir le sentiment que l'environnement actuel permet de surmonter des situations de détresse - coordination des membres supérieurs et inférieurs adéquatement ; - respect le rythme, souplesse, dextérité des doigts. - Avoir le sentiment que l'environnement actuel améliore la

						capacité des enfants à confronter l'adversité ; - Attention ; - Perception sélective.
	HS2 : le soutien aux besoins psychologiques contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle			Modalité 2 : Le soutien affectif et motivationnel	Indicateur : le bien être affectif et caractéristiques motivationnels	- sentiment de fierté ; - confiance en soi ; - confiance en l'avenir ; - estime de soi ; - Confiance en lui ; -envie de faire des efforts ;
	HS3 : le soutien social à l'environnement accessible contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle			Modalité 3 : Le soutien social	Indicateur : Renforcer les liens sociaux.	-Les interactions sociales ; -Les réseaux sociaux ; -Les systèmes de soutien; - Valorisation de soi.

4.4. DEFINITION DES METHODES D'APPROCHE

Notre travail s'inscrit dans une démarche qualitative. La méthode qualitative met l'accent sur le contexte plutôt que sur l'expérimentation et permet au chercheur d'observer les différentes interactions sur un terrain naturel. Il est question pour nous dans cette recherche le comportement et les aptitudes de l'autodétermination à travers les adolescents porteurs de DI dans le milieu de vie naturelle pour ainsi vérifier nos hypothèses.

Nos données reposent sur la grille d'analyse et le guide d'entretien. Le recueil des données a été effectué sur le terrain et regroupe des adolescents eux-mêmes. Dans le cadre de cette étude, notre guide d'entretien a été construite à partir des principales hypothèses, des indicateurs permettant de les confirmer ou de les infirmer ainsi que des questions précises permettant d'obtenir les informations souhaitées.

4.4.1. Justification de la méthode de recherche

La méthode qualitative a été privilégiée dans cette étude par ce qu'elle ne fournit pas les données quantifiables, mais prend en compte le point de vue du sujet lui-même. De plus à travers la méthode qualitative, nous pourrions recueillir des données telles le ressenti, les opinions et tenir compte également du point de vue du sujet lui-même. Etant donné que nous nous intéressons au comportement et aux aptitudes d'autodétermination dans cette étude, la méthode qualitative paraît pour nous la plus efficace.

Elle donne un aperçu du comportement, des aptitudes et des perceptions des adolescents et nous permet également d'étudier leurs opinions sur la question qui nous intéresse. De plus, elle nous permet non seulement de générer des idées et des hypothèses pouvant contribuer à comprendre comment une question est perçue par les adolescents ayant une DI qui constitue notre population cible, mais aussi de définir ou cerner les opinions liées à cette question.

4.4.2. Méthode d'analyse et d'interprétation des données

La méthode d'analyse renvoie à la technique choisie pour rendre compte des données recueillies sur le terrain. Il s'agit de la façon dont les données seront traitées pour ainsi tirer des conclusions fiables. Nous avons opté dans cette étude, pour l'entretien semi-directif et la grille d'analyse comme instruments de collecte. Il sera donc question pour nous d'utiliser une analyse de contenu de type qualitative basée le compte-rendu des entretiens semi-directifs. Car comme le rappelle Krippendorff (2003), l'analyse des données qualitatives au sein des techniques d'analyse de contenu est la plus adéquate pour étudier les interviews ou les observations qualitatives. Elle repose essentiellement sur la retranscription des données qualitatives,

l'élaboration d'une grille d'analyse, le codage des informations recueillies, et le traitement des informations.

4.5. CADRE ET POPULATION DE L'ETUDE

4.5.1. Cadre

Le cadre de l'étude renvoie lieu ou site dans lequel le chercheur fait ses investigations d'avoir des réponses aux questions formulées dans la première partie.

4.5.1.1. Historique et évolution de l'école (CESER)

Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu. Son choix est en fonction du problème de l'étude, les objectifs visés et les hypothèses de recherche à tester (Epah Fonkeng. G et al. ; 2014, p.83). Notre étude s'est déroulée au CESER (Centre d'Education Spécialisé pour des Enfants à besoin Rééducatifs), situé au quartier Paris-Congo dans le 6^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamèna au Tchad.

L'école pour Enfants Retardés est créée suite à une inspiration du directeur dudit centre de Mr ADOUMKIDJIM NAIBAN, enseignant de physique-chimie. Ainsi le centre voit le jour en 1998 et obtient son autorisation de fonctionnement par l'arrêté numéro 007/MSAF/DG/DE/02 de la République du Tchad. L'école a également bénéficié d'une association chrétienne, à but non lucratif «*Salut Individuel est la Loi de l'Evangile (S.I.L.O.E)*». Cette dernière est autorisée à fonctionner par l'ordonnance numéro 27/INO du 28 juillet 1962 et, a son siège à N'Djamèna. Le CESER est en partenariat avec PERCE-NEIGE initié par la Suisse.

L'école dispose de trois (03) salles multigrades avec des élèves à différents profil éducatifs, une salle multidimensionnelle, puis quatre (04) salles d'ateliers de formation professionnelle en informatique, couture, menuiserie et maroquinerie et aussi trois (03) bureaux dont un pour Le Directeur général, un pour la directrice générale adjointe et un bureau de service Ecoute-Famille dénommé «*papa*» (Protection Affection Possibilités Acceptation).

Le centre est limité au Nord par le canal d'Adep-Djournal, au sud par le complexe scolaire Holy Flamme, à l'Ouest par l'Avenue Charles De Gaulle et paroisse St Mathias Mulumba et l'Est par le lycée privé Technique commercial.

Il y a un centre de formation avec des ateliers situés à 12km² à la sortie sud de N'Djamèna, qui est mis au service de ces enfants pour favoriser leur insertion. Ces ateliers sont

appelés des ateliers d'application. En ce qui concerne le centre de formation de Toukra, c'est un centre qui a été créé pour le renforcement de capacités d'intervention du CESER, en vue d'insertion socioprofessionnelle des enfants retardés. Les activités du centre de Toukra portent sur l'élevage de volailles (poules pondeuses), des cabris et des porcs. Il y a aussi atelier jardinage où ces derniers apprennent à faire les planchés des légumes et leur entretien. L'entretien des jeunes plantes en vue de protection de l'environnement n'est pas perdu de vue.

4.5.1.2. MISSIONS DU CESER

CESER est une œuvre sociale créée par SILOE (qui veut dire l' « *envoyé* ») en 1998. Notre souci major est la réhabilitation et la recherche de dignité humaine.

L'éducation des enfants quels qu'ils soient, est un droit primaire mais aussi moyen de satisfaction qui leur donne des outils nécessaires à la vie familiale et communautaire, c'est aussi une force d'intégration qui apprend aux enfants défavorisés par la nature, à développer leur fond de personnalité et à se comporter comme des êtres humains à part entière. L'acceptation par la société des personnes incapables d'utiliser toute leur motricité en même temps leurs facultés mentales est pour nous un excellent défi d'humanité.

Notre mission est de créer un lieu où la société apprend à prendre en charge les plus démunis et à leur fournir au minimum de dignité et respect. Le pari de l'intégration des enfants handicapés mentaux correspond à un souci d'humanité et justice sociale. Nous voulons renforcer des processus de reconnaissance et valorisations positive des retardés mentaux permettant de les insérer de manière positive et tirer parti de leur création.

L'objectif du CESER est de stimuler le développement intellectuel et préparer à la vie professionnelle.

- Assurer l'éducation scolaire ;
- Développer les habiletés sociales ;
- Créer des activités pratiques pour initier à l'autonomie et au monde du travail.

4.5.1.3. Fonctionnement du CESER

Le CESER est dirigé par un directeur qui assure la gestion au quotidienne et la coordination de l'équipe de permanents (salariés et bénévoles). Cette équipe compose l'instance exécutive du CESER. L'équipe exécutive est supervisée par un comité de gestion est composée de 6 personnes. Le comité fixe des grandes orientations du CESER. Il se réunit pour statuer le fonctionnement.

La principale vocation du centre est :

- L'alphabétisation ;
- La formation en artisanat (menuiserie, fabrication d'objets d'art, couture, travaux textiles cordonnerie, peinture) et en travaux ménages ;
- En jardinage, élevage, environnement.

Le CESER offre une opportunité pour qu'une frange importante de la population jusque-là oubliée, soit réhabilitée.

4.5.1.4. Fonctionnement du CESER

L'école, CESER a une équipe de personnels administratifs, des éducateurs techniques et une répartition pédagogique.

- **Personnels administratifs :**

01- ALLADOUMKIDJIM NAIBAN prof 11^{ème} échelon Directeur

02- DOUBOU MIDANAN inst 7^{ème} échelon Directrice adjointe

- **Répartition pédagogique:**

01- Mme ALLANGAMADJI Née MINKEIGUE Clémence, niveau 1 et 2 ;

02- NAISSE Félicité 3 et 4 ;

03- RIMTE Samuel 5 et 6.

- **Educateurs techniques:**

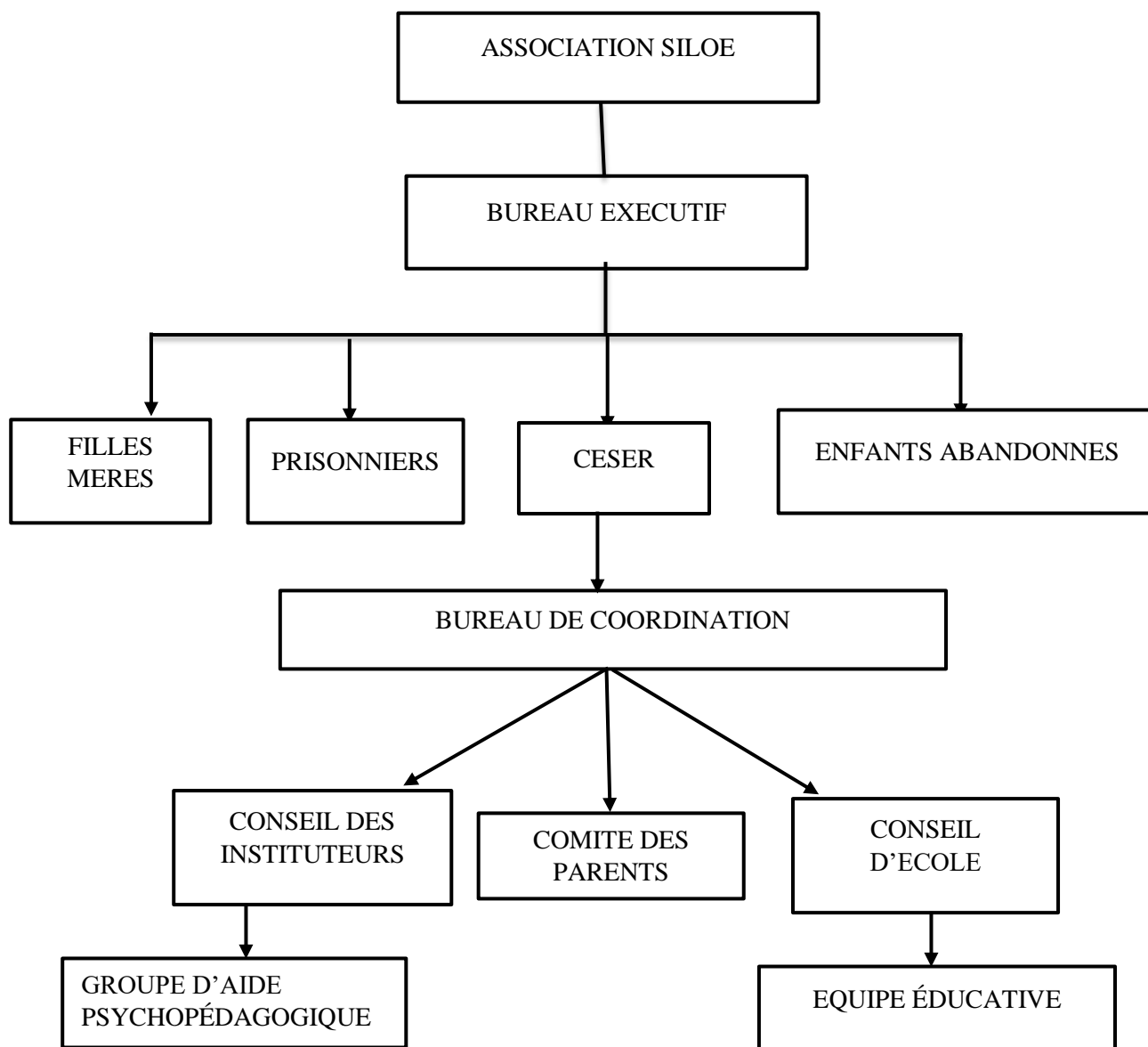
01- DOUBOU MIDANAN inst 7^{ème} échelon, éducatrice technique en atelier informatique ;

02- MINGUEGUEM KEMTALBAYE BEF+ 3, éducatrice technique en atelier couture.

Le centre professionnel est situé à Toukra à 12km de N'djamèna. Nous avons entre autres :

- Ateliers Inclusifs d'Aides par le Travail (AIAIT) :
 - Ateliers bois (menuiserie), couture, bâtiments de travaux publics ;
 - Atelier maroquinerie, peinture ;
 - Atelier Informatique ;
 - Ateliers élevage, jardinage.

ORGANIGRAMME DU CESER



4.5.2. Population

Angers (1992 ; 238) définit la population comme un « *ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres et sur lequel porte l'investigation* ». Pour Grawitz, c'est un « *ensemble dont les éléments sont choisis par ce qu'ils possèdent une même priorité et qu'ils sont de même nature* ». Il s'agit donc de l'ensemble des

sujets possèdent les mêmes caractéristiques, parmi lesquels on choisit ceux qui font l'objet d'observation. On a deux types de populations : la population cible et la population accessible.

4.5.2.1. Population cible

La population cible désigne l'ensemble d'éléments ayant plus ou moins les mêmes caractéristiques et se situent à une échelle restreinte et sur lequel le chercheur appliquera les résultats de sa recherche. Dans le cadre de notre étude, la population englobe tous les adolescents ayant un handicap mental et qui fréquentent l'école CESER.

4.5.2.2. Population accessible

La population accessible renvoie à une partie de la population cible qui est effectivement à la portée du chercheur. Elle est constituée dans cette étude des adolescents porteurs de DI légère âgés de 15-20ans du CESER. Compte tenu du fait que le chercheur ne peut accéder la population toute entière, il procède à l'échantillonnage.

4.6. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE

4.6.1. Echantillon

Angers (1992 ; 246) définit l'échantillon comme étant *«la partie de la population auprès de laquelle les informations sont recueillies»*. Aktouf (1987) quant à lui parle d' *«une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou les apprécier ou encore une proportion représentative de la population d'ensemble, d'un spécimen»*. L'échantillon est donc une portion représentative de la population que le chercheur interroge dans l'optique d'avoir des informations.

Dans notre étude qui se situe dans une démarche qualitative, l'échantillon est restreint et est constitué de quatre (04) adolescents porteurs de DI du CESER. Il est constitué de trois garçons et une fille.

4.6.2. Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage est entendue comme l'ensemble des opérations qui permettent de sélectionner un nombre réduit de sujets qui participeront à une recherche. Pour Delandsheere (1992 ; 12), il s'agit de *« choisir un nombre limité d'individus ou d'objets ou d'évènements dont l'observation permet des conclusions appréciables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »*.

Nous avons utilisé dans cette étude, la méthode d'échantillonnage non probabiliste, plus précisément l'échantillonnage typique.

4.7. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Pour Aktouf (1987:81) l'instrument de collecte des données est « *l'outil dont la fonction essentielle de garantir une collecte d'observations scientifiques acceptables et réunissant suffisamment des qualités d'objectivité et de rigueur pour être soumise à des traitements analytiques* ». Nous pouvons ajouter qu'un instrument de collecte des données est un support conçu par les chercheurs en tant qu'autorité scientifique et choisit par l'auteur de la recherche en fonction des exigences nécessaires à la réalisation d'une. En recherche, plusieurs instruments permettent chercheurs de recueillir les données, nous avons par exemple : les interviews, les questionnaires, les tests et les échelles. Dans notre étude, nous allons faire recours aux échelles.

4.7.1. Les entretiens

L'entretien semi-directif est l'une des méthodes qui permet de récolter des données des données dans une recherche qualitative. Il est une technique de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. L'une de caractéristiques est le fait de ne pas enfermer le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. L'entretien permet « *un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs* », comme le soulignent Quivy et Campenhout (2006, p.174).

De façon générale, l'entretien semi-directif permet de recueillir des informations telles que des faits et des vérifications des faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. Il nous a donc semblé plus indiqué de choisir cet outil pour des raisons suivantes : il est un outil qui permet au chercheur de récolter des données subjectives en toute liberté, à l'interlocuteur de nuancer ses propos et nous permet d'avoir un maximum d'objectivité.

Notre guide d'entretien qu'on retrouve en annexe, contient des questions développées et regroupées par hypothèses de recherche. Nous avons inscrit les éléments théoriques. Cet outil a été un réel support pour nous lors de nos entretiens et a contribué à leur bon déroulement. Pour les entretiens, nous avons suivi ce guide afin de faciliter le travail de retranscription.

4.7.2. Grille d'analyse méthodologie de Recherche

La présente section dédiée à la méthodologie d'un travail scientifique (mémoire, thèse ou article) est abordée après les sections portant sur la problématique et le cadre théorique que nous avons vu précédemment. Selon Campenhoudt & Quivy, « *la démarche méthodologique est l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse [...] est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables* » (2011, p. 141).

Il s'agit ici « *d'expliquer l'approche méthodologique ``qualitative, quantitative ou mixte`` utilisée pour atteindre les objectifs fixés et ainsi infirmer (ou confirmer) les hypothèses de départ* » (Mongeau, 2011 p. 79).

A cette étape, « *il faudrait rendre compte des démarches d'une manière suffisamment précise pour que la lectrice ou le lecteur puisse éventuellement reproduire la démarche* » (Mongeau, 2011 p. 80). Ce présent travail consistera à élaborer une grille d'analyse correspondant à une bonne démarche méthodologique d'un travail scientifique (article, thèse et mémoire). Pour ce faire, il importe tout d'abord d'en présenter les critères et d'élaborer par la suite une grille d'analyse méthodologique.

Toute bonne phase méthodologique doit nécessairement respecter un certain nombre de critères. Selon Mongeau, une vision partagée par N'Da, 2015 ; Campenhoudt et Quivy, 2011; « *la phase méthodologique concerne la collecte des données, les méthodes de traitement des données, les modes de représentation des résultats et le respect de la dimension éthique* » (2011 p.79). Aussi, ces éléments sont considérés bons comme étant des critères essentiels d'une bonne démarche méthodologique.

4.7.2.1. Méthodes de traitement des données

Le choix des unités d'observation permet de préciser la méthode d'analyse (qualitative, quantitative ou mixte) et les techniques de traitement envisagées à cet effet. La méthode d'analyse adoptée doit permettre de :

- faire la comparaison entre les moyennes de deux ou plusieurs variables;
- comparer l'évolution de deux ou plusieurs variables;
- déterminer s'il existe un lien statistiquement significatif entre les variables;
- déterminer si une variable est significativement influencée par une ou plusieurs autres variables (méthode de la régression) (Mignot, 2012).

4.7.2.2. Modes de représentation des données

Après avoir décrit la méthode de traitement des données, il serait souhaitable d'indiquer, la représentation convenable des résultats, soit en cartes de localisation, cartes thématiques, tableaux, figures et graphiques ou en diagrammes, etc. Il est retenu que, la représentation sous toutes ses formes doit communiquer les résultats aux lectrices et lecteurs de façon claire et précise.

La méthode de collecte des données dépend de la source de celle-ci, selon qu'elles soient primaires ou secondaires (Thietart et *al.*, 2014). Les données sont qualifiées primaires, lorsqu'elles sont recueillies directement auprès de sources de première main au moyen d'enquêtes, d'observations ou d'expérimentation. Par ailleurs, elles sont qualifiées secondaires lorsqu'elles sont obtenues à partir de documents déjà publiés comme des livres, des revues, des journaux, des publications de recensement gouvernementales ainsi que des rapports, des mémoires ou des thèses.

Le premier cas exige beaucoup plus en termes de ressources (temps, argent, ressources humaines) que le second.

D'une manière générale, il faut s'assurer de la validité et de la précision des données récoltées (données primaires) ou empruntées d'une organisation (données secondaires). « *La réalisation de la collecte des données est un travail d'observation et passe par la réponse à trois questions, comme l'indiquent Quivy & Campenhoudt : observer quoi ? Observer qui ? Observer comment.* » (2011, p. 143).

La réponse vise à définir des données pertinentes (indices, grandeurs et les indicateurs à observer) par rapport au problème posé, donc des données utiles à la vérification des hypothèses, à l'exclusion des autres (N'Da, 2011, p.98, Depelteau, 2010, p. 210). La grille d'analyse doit être clairement définie pour déterminer les unités à observer à l'intérieur de ce champ (Aktouf, 1987). « *La sélection de ces unités doit suivre un certain nombre de règles scientifiques (technique d'échantillonnage) afin de s'assurer qu'elles sont "représentatives" de l'ensemble de la population étudiée* » (Campenhoudt & Quivy, 2011).

Selon la nature de l'étude et l'angle d'approche choisi, ces unités peuvent être des ménages, des personnes individuelles, des groupes, des collectivités, des textes, des œuvres grâce à des instruments appropriés (N'Da, 2011, P.98). Selon qu'il s'agisse d'une approche quantitative ou qualitative, la technique d'échantillonnage peut différer.

En principe, « *l'observation du champ d'études requiert un ensemble de règles implicite ou explicite qui oriente la recherche et à tenir compte des hypothèses de travail et la définition des données pertinentes* » (Campenhoudt & Quivy, 2011, p.183).

La sélection ces unités doit suivre un certain nombre de règles scientifiques (technique d'échantillonnage) afin de s'assurer qu'elles sont "représentatives" de l'ensemble de la population étudiée (Campenhoudt & Quivy, 2011). Selon la nature de l'étude et l'angle d'approche choisi, ces unités peuvent être des ménages, des personnes individuelles, des groupes, des collectivités, des textes, des oeuvres grâce à des instruments appropriés (N'Da, 2011, P.98).

Selon qu'il s'agisse d'une approche quantitative ou qualitative, la technique d'échantillonnage peut différer. En principe, « *l'observation du champ d'études requiert un ensemble de règles implicite ou explicite qui oriente la recherche et à tenir compte des hypothèses de travail et la définition des données pertinentes* » (Campenhoudt & Quivy, 2011, p.183).

4.7.2.3. Dimension éthique de la recherche

Selon Mongeau, « *l'enquêteur doit prendre en compte la considération d'ordre éthique et obtenir l'autorisation auprès des hautes autorités et doit également préparer et présenter un formulaire de consentement pour chaque participante et participant* » (2011, p.99). L'enquêteur doit se rappeler à chaque instant le respect de la personne humaine, que les données recueillies ne fassent pas l'objet d'une publicité (image et audio) qui pourrait entraver la santé mentale ou physique de la personne qui participe à l'enquête, Mongeau (2011, p.99).

Le travail sur le terrain, impose à l'enquêteur d'expliquer clairement à l'enquêté que « *les informations recueillies resteront confidentielles (anonymat) et ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche et mentionner les sources si les données proviennent des bases de données* » (Mongeau, 2011).

4.7.3. Grille d'analyse de la démarche méthodologique

Dans l'optique d'évaluer la pertinence des critères de la démarche méthodologique, une grille d'analyse méthodologique a été élaborée. Cette grille prend en considération la qualité des critères de la structure méthodologique de plusieurs auteurs (Dépelteau, 2000; Mongeau, 2011 ; Campenhoudt & Quivy, 2011 ; N'Da, 2011. Elle permet de faire les observations et commentaires des travaux scientifiques (mémoires, articles et thèses) dans la section méthodologie de recherche.

La grille d'analyse de la démarche méthodologique est présentée à l'annexe I de ce travail.

Nos entretiens se sont déroulés au sein de l'école CESER qui accueille les adolescents porteurs de DI. Ils ont été menés par nous-mêmes auprès de ces adolescents. Nous nous sommes accordés avec les enseignants sur le jour et l'heure afin de permettre à ceux-ci d'être concentrés sur la thématique en n'étant pas préoccupé par une autre obligation.

Ils ont été réalisés le même jour dans un endroit calme pour ne pas être interrompus. La durée de nos entretiens variait entre vingt et trente minutes.

En définitive, ce chapitre portant sur la méthodologie de l'étude, nous a permis de procéder à un rappel de certains éléments essentiels de la problématique tels que : le problème scientifique de recherche, la question de recherche et les hypothèses ; puis nous avons présenté nos variables et leurs différentes modalités ; nous avons aussi présenté la méthode de l'étude, la méthode qualitative à variables raisonnées ; ensuite, décrire notre cadre de l'étude. Ainsi, le cadre opératoire, LE CESER et nous avons choisi les adolescents porteurs de déficience intellectuelle de niveaux 1 et 2 en apprentissage professionnel.

Pour une population accessible de 04 adolescents déficients intellectuels en atelier inclusif d'aide par le travail (AIAT) couture, âgés de 15 à 20 ans pour constituer notre échantillon de recherche. A l'aide de grille d'analyse, nous avons pu recueillir les données collectées auprès de l'échantillon et nous avons prévu d'analyser les données collectées par la technique d'analyse des contenus. Le chapitre qui suit nous permettra de procéder à une analyse minutieuse des données de notre étude.

4.8. LES DIFFICULTES LIEES AU TERRAIN

Nous avons comme difficulté principale, la grève de Syndicat des Enseignants du Tchad (SET) au début de la rentrée scolaire 2023- 2024 a perturbé le fonctionnement des ateliers pratiques du CESER. Seul, l'atelier couture qui ayant une éducatrice technique où nous avons recueilli des informations auprès d'elle et des adolescents en situation d'atelier pratique pour apprécier les différentes phases d'apprentissage professionnel. Nous avons effectué seulement notre terrain à l'atelier couture qui étant opérationnel

CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre propose une tâche qui est à la fois descriptive et analytique. Dans son aspect descriptif, il renvoie à une présentation brute des données collectées sur le terrain. Sa dimension analytique présente les différentes analyses de contenu qui nous auront conduit à nos résultats terminaux. Dès lors, nous ressortons ici les données recueillies par notre instrument de recherche telles qu'elles sont fournies par le dépouillement. L'objectif ici consiste à présenter les résultats obtenus en fonction de chacune de nos propositions de recherche. Mais avant d'y parvenir, il importe pour nous de présenter les caractéristiques sociodémographiques de nos participants.

La recherche explorant, d'une part, le vécu adolescent de jeunes ayant une déficience intellectuelle accueillis en Institut médico-professionnel (IMPro/milieu spécialisé) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI/intégration scolaire collective), d'autre part, les outils qui permettent de mieux connaître cette population. Privilégiant le point de vue des jeunes, cette étude se fonde sur une méthodologie : entretiens individuels, associée à l'utilisation à des grilles d'analyse.

L'analyse des résultats montre à partir du discours, que ces jeunes expriment des désirs en lien avec l'adolescence mais leurs ressources et leurs moyens pour réaliser le travail relatif au processus adolescent sont limités. Différents facteurs peuvent expliquer cette situation, en particulier l'impact des milieux socioéducatifs, avec des différences entre UPI et IMPro. Les jeunes eux aussi apparaissent comme des acteurs dans leur devenir, des sujets dont le fonctionnement ne peut se réduire à l'influence exclusive de phénomènes extérieurs.

Les réflexions méthodologiques ont quant à elles permis de souligner l'importance et l'intérêt d'interroger les jeunes déficients intellectuels concernant leur vécu et de mettre en exergue la difficulté de les entendre par le biais de la recherche et des outils cliniques classiques. Il est apparu à partir du discours de ces jeunes aussi importants de s'intéresser à la façon dont on peut mener une recherche clinique, autrement dit, par quels moyens et avec quels outils.

5.1. BRÈVE PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Sous ce titre, nous allons présenter individuellement nos participantes afin de mieux comprendre leur situation. Il est donc question pour nous ici de revenir sur leurs données sociodémographiques avec leur tableau syndromique et leurs compétences actuelles.

5.1.1. Cas de N.M- R

NM. R est une adolescente de 17 ans d'ethnie Gore qui fréquente le niveau 2 de l'enseignement professionnel au CESER où elle apprend la couture. Cette adolescente qui vit avec sa famille biologique est arrivée au CESER au cours de l'année académique 2017-2018. Son tableau syndromique révèle qu'elle souffre d'une déficience intellectuelle congénitale avec difficulté à emmagasiner les informations, associée aux difficultés d'écritures. Aujourd'hui, elle présente comme compétence une rapidité en pédalage de machine.

5.1.2. Cas de D.E

D. E est un adolescent de 17 ans d'ethnie Mbaye qui fréquente le niveau 2 de l'apprentissage professionnel au CESER où il apprend la couture. Cet adolescent qui vit avec sa famille biologique est arrivée au CESER au cours de l'année académique 2012-2013. Contrairement à NM. R, son tableau syndromique révèle qu'il souffre d'une déficience intellectuelle congénitale avec difficulté à articuler les mots, associée aux difficultés d'écritures. Il présente en outre, une agressivité. Aujourd'hui, D. E a cependant une compétence commune avec NM. R à savoir qu'il a une rapidité en pédalage de machine.

5.1.3. Cas de A. G

A. G est un adolescent de 16 ans d'ethnie Saar qui fréquente le niveau 1 de l'apprentissage professionnel au CESER où il apprend la couture. Cet adolescent qui vit avec sa famille biologique est arrivée au CESER comme D. E au cours de l'année académique 2012-2013. Contrairement à D. E, son tableau syndromique révèle qu'il souffre d'une IMC, associé à plusieurs troubles ou polyhandicap. Malgré sa formation et sa longévité au CESER, A. G présente encore des difficultés en pédalage de machine.

5.1.4. Cas de P

P est un adolescent de 16 ans d'ethnie Laga qui fréquente le niveau 2 de l'apprentissage professionnel au CESER où il apprend la couture. Cet adolescent qui vit avec sa famille biologique et son frère aîné est arrivée au CESER comme D. E et A. G au cours de l'année académique 2012-2013. Contrairement à ces deux camarades, le tableau syndromique de P est proche de celui de NM. R et révèle qu'il souffre d'une déficience intellectuelle congénitale avec difficulté à emmagasiner les informations, associée aux difficultés d'écritures et à une lenteur dans la parole. Ses résultats d'apprentissage montrent que P a déjà maîtrisé des connaissances de base en couture,

5.2. SUR LA PERCEPTION DU SOUTIEN COGNITIF DE L'ADOLESCENT(E).

Il va sans dire que le bon fonctionnement des interventions éducatives ne peut avoir lieu que si les principaux intéressés, les adolescents, adhèrent à ces interventions et les désirent (Desbiens et Massé, 2006). Pour ce faire, il apparaît utile de commencer par prendre connaissance des perceptions des principaux intéressés, les élèves.

En effet, pour encourager efficacement l'engagement des élèves et leur proposer des outils adéquats, il est pertinent de tout d'abord s'assurer de ce qu'ils pensent de leur plan d'intervention personnalisé. La perception du bien-être cognitif de l'adolescent(e) est ainsi perçue au travers de sa conception de l'encadrement et l'amélioration des difficultés en lien avec le handicap.

Dans le premier des cas, les analyses issues des discours des participants montrent que l'encadrement offert par le CESER est dans l'ensemble accepté et bon pour tout le monde. Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours du participant 3 lorsqu'il déclare : « *l'encadrement est bien* » ou alors ceux du participant 2 qui affirme que « *C'est très bien* ». Pour ce qui relève de l'aide apportée par le CESER aux participants pour l'amélioration de leurs difficultés en lien avec le handicap, les réponses traduisent une nette amélioration par rapport à la situation de départ.

Ainsi, le participant 2 cette aide est un atout bénéfique car, « *Lassem yan : ça m'aide beaucoup* » affirme-t-il alors qu'elle procure de la tranquillité au participant 3 victime de maltraitance à la maison. Il déclare : « *Ngon kom kaara tadjem mais miré dji guem yan : à la maison, une cousine m'insulte mais ici au CESER, je me sens tranquille.* » L'importance des procédés du CESER dans la perception du bien-être cognitif se comprend aussi à travers les offres de formation.

Les discours des participants montrent une diversité des offres d'apprentissage mais allant toujours dans ce qui est basique et permettrait l'insertion de l'apprenant. C'est le cas du participant 1 qui, à la question *Est-ce que CESER vous aide à apprendre un métier ?* Il déclare : « *Le sport, l'histoire racontée, l'écriture, le calcul écrit, dessin, les mesures.* » On voit dans cette réponse une pratique classique de l'alphabétisation avec un accent particulier sur la professionnalisation.

Ce qui explique que le Participant 2 parle d'activités en lien avec l'apprentissage professionnel lorsqu'il affirme : « *Couture djéé, menuiserie : on apprend la couture, la menuiserie.* » et où alors ces détails perceptibles dans le discours du participant 3 : « *Carton*

kour kouboudjé, moun mesure lee koubou, kou dja neen tableau, dessin koubou : nous faisons le patron de coupe en carton, écrire au tableau, dessiner les habits. » Ces résultats permettent de comprendre que, les participants de notre étude, s'ils en ont la possibilité, choisissent d'être impliqués dans différentes étapes de planification et de prise de décision. Une proportion élevée d'entre eux se perçoit comme étant compétente pour le faire et ne prévoit pas de conséquence négative suite à cette participation.

5.3. SUR LE BIEN-ETRE AFFECTIF ET CARACTERISTIQUES MOTIVATIONNELLES

Le bien-être subjectif se définit selon trois critères essentiels (Diener, 1994). Le premier concerne sa dimension subjective car le bien-être est une autoévaluation, une perception personnelle des événements de vie réelle, indépendamment des conditions de vie objectives, à l'exemple de la quantité de bien matériels qu'un individu peut posséder. En outre, le bien-être subjectif est une évaluation positive qu'une personne fait de sa vie de manière globale, c'est-à-dire qu'elle cherche à savoir si elle en tire satisfaction.

Enfin, l'auteur avance que le bien-être inclut non seulement l'absence d'affects négatifs mais également la présence d'affects positifs. Dans cette étude, le bien-être affectif est étudié à partir du facteur estime de soi.

5.3.1. L'estime de soi

L'adolescence est un âge bousculé par de profondes transformations du corps (croissance, bouleversements hormonaux et sexuels), devenir pubère, capable de donner la vie, ce n'est pas rien. Par ailleurs, l'adolescence, c'est aussi la capacité de réfléchir sur des concepts abstraits et dès lors, de voir la vie et les autres différemment. Aussi, l'affirmation de soi est en quelque sorte l'estime de soi en action. Les discours des participants sur leur situation de handicap rendent compte la moitié des participants sont d'avis qu'ils ont une bonne estime de soi d'eux-mêmes.

En témoigne, le discours du participant 1 lorsqu'il reconnaît : « *Mi gueur gaou : avec mon handicap, c'est difficile mais ça va aller.* » En effet, lorsqu'un adolescent est conscient de sa valeur personnelle (estime de soi), il lui est plus facile de s'affirmer en exprimant ses idées, ses opinions, ses besoins et désirs. Tel semble être le cas du Participant 2 (« *Mara ban mbi mais singam yan daah a too karri mba : Je sais ; mais j'ai la force pour travailler* »). Il est alors davantage capable de faire des choix personnels.

La confiance en l'avenir, un indicateur de l'estime de soi définie comme étant l'opinion que tout individu a de lui-même est caractérisée chez nos participants par la perception qu'ils ont de leur propre projection. Les discours montrent que deux (02) participants (1 & 3) ont confiance en leur avenir. Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours du participant 3 lorsqu'il déclare d'une voix rassurée : « *Gade neen djé, fine, too kido: Je vends la cigarette fine et aussi les sachets de whisky* » ou alors des propos du participant 1 qui affirme avec assurance : « *Avec la couture, je peux faire beaucoup.* »

Seul le participant 4 présente une confiance de soi faible sans expression de prise en main. Il déclare : « *Ah too madji el : C'est compliqué* » avec une voix pleine de désespoir. Aussi, importe-t-il de préciser ici que les premières années de vie sont importantes pour construire la base de l'estime de soi. Elle se développe progressivement à partir d'expériences positives ou négatives. Durant l'adolescence, l'estime de soi est menacée. Dans le contexte clinique, il est intéressant de prendre en considération ce concept.

5.3.2. Caractéristiques motivationnelles

La littérature scientifique sur la motivation a montré que l'individu est d'autant plus motivé qu'il a un sentiment personnel d'autodétermination et de compétence. Dans cette situation, Les motivations cognitive et affective sont corrélées à l'histoire de la personne ainsi qu'à ce que Sichem, (1995) appellent des décisions scénariques prises à tout âge. Analysés au prisme de ce qui plairait aux participants dans leur choix, les discours montrent une diversification des choix en lien avec le niveau de motivation.

Le participant 1 déclare à cet effet : « *Je veux apprendre la couture, pour coudre mes habits et la famille* » Les propos de ce participant montrent à suffisance que c'est dans une relation d'attachement maternel sécuritaire dès les premiers temps de la vie (Bowlby, 2002) que le jeune apprenant puise la sécurité affective dont il a besoin pour grandir et apprendre. Par ailleurs, le discours du participant 2 (« *Maan mi gueur mara couture kaari, lelem gain : la couture me plaît bien, je suis capable de faire la couture* ») montre que la qualité de l'attachement a des implications directes dans les apprentissages (Sroufe, 1983).

C'est tout le sens des participants 3 et 4 se projetant dans leur avenir. Le premier affirme : « *Mi gue too mécanicien dounian : Dans l'avenir, je veux être mécanicien* » alors que le participant 4 précise : « *Je veux être infirmier.* » Ainsi, on en vient à penser que le participant ayant intégré suffisamment de sécurité peut supporter la frustration de ne pas comprendre, ne pas savoir ou la peur d'être seul face à un exercice (Boimare, 2016).

La comparaison entre les opinions des participants et le contenu des caractéristiques motivationnelles a montré un fort manque d'individualisation dans les objectifs et les buts inscrits. Ainsi, à la Question de savoir ce qui décourage les participants dans la couture, les réponses sont diversifiées. En effet, si le participant 4 (« *Too kaari : ça va bien* ») estime n'avoir pas de problème, tel ne semble pas être le cas du participant 3.

Ce dernier déclare : « *Maou ra nague mbé : je fais malgré* ». Par ailleurs, les récits montrent que la démotivation en lien avec la couture relève aussi bien des paires comme c'est le cas chez le participant 2 lorsqu'il affirme : « *Maa rem djé : les camarades ou collègues* » ou en lien avec le matériel pédagogique en lien avec l'activité. Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours du participant 1 lorsqu'il déclare : « *Quand, on donne les cartons à coudre à la main.* »

L'analyse des résultats montre avec que Ramond (1995), cette motivation est rendue possible si elle correspond à la fois à un projet utile dans le Parent, une décision prise dans l'Adulte et une sécurité pour apprendre de l'Enfant. Ce qui justifie le fait que les participants ont envie de faire des efforts pour se sentir mieux. Ici, la volonté et le passage à l'action semble tenir le discours des participants.

En effet, si la volonté est manifeste chez le participant 1 (« *Oui, je veux coudre* ») la quête d'une occupation guide le Participant 2 qui déclare : « *Vaccances daah, maou maar tah banque : Les vacances, je me débrouille avec un ami au niveau de la banque.* » Pris sous cette dimension, le participant motivé s'engage dans les apprentissages, développe des comportements pour atteindre ses objectifs, persévère face à des difficultés.

Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours du participant 4 lorsqu'il déclare : « *Mour koubou kaara : J'ai cousu un habit* » Il s'avère alors ici avec Viau (1994) que, selon la valeur qu'il accorde à l'activité, la contrôlabilité qu'il exerce sur elle et la perception qu'il a de la réussite, le participant est plus ou moins motivé. C'est tout le sens du Participant 3 qui précise : « *Maan néen école daa mem haou koul : Arriver à l'école, je sens bien mon cœur apaisé.* »

5.4. SUR LE SOUTIEN SOCIAL.

Il n'est point de doute aujourd'hui que l'environnement social immédiat peut influencer de façon positive le bien-être et la santé mentale des jeunes. Dans cette perspective, le soutien social demeure un concept complexe et multidimensionnel. La littérature ne faisant ni

consensus quant à sa définition, ni quant aux dimensions qui le composent, il s'avère nécessaire de préciser l'angle sous lequel il sera adopté dans cette section.

Le soutien social renvoie à l'apport ou à l'échange de ressources diverses qu'une personne perçoit comme étant disponible et/ou qui lui sont réellement procurées lors d'interactions avec les membres non professionnels de son réseau social (Cohen et al., 2000). Il s'agit donc, d'un processus relationnel. Le réseau social, quant à lui, constitue l'ensemble des liens sociaux stables entretenus par une personne (Caron et Guay, 2005). Ces liens peuvent être avec un individu, mais aussi d'autres entités sociales comme une corporation, un groupe ou la famille (Brissette et al., 2000).

5.4.1. Les interactions sociales

A l'adolescence, souligne Coslin (2002), le jeune aspire à étendre son indépendance et son autonomie par rapport à sa famille, premier lieu de socialisation, tout en s'engageant totalement auprès des pairs. Ces derniers introduisent de nouvelles formes de socialisation en offrant du soutien et un contexte propice à l'expérimentation dans des domaines de développement où l'influence parentale a des chances d'être limitée ou défaillante. L'appartenance à un groupe d'amis devient ainsi essentielle et nécessaire car elle répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : se découvrir, s'affirmer, se construire une image, une personnalité, à travers l'identité groupale mais également à travers l'intimité, le soutien affectif, l'entraide.

Les pairs, leur importance, leur nécessité et les différentes fonctions qu'ils offrent, vont alors influencer sur le rapport que les adolescents entretiennent avec l'école. L'analyse des récits montre en effet que la famille agit pour le bien-être de l'apprenant. Le participant 2, affirme: « *Dein mba dou lam kaar mira couture yaah madji : C'est les parents qui me disent de faire la couture. Ils m'apprécient* » Il apparaît ainsi que la famille apprécie l'apprenant et l'encourage à continuer la formation comme l'illustre le discours du participant 1 « *Oui, les parents m'encouragent* » ou encore l'appréciation du participant 3 qui affirme que ses parents « *Djii madji yan too : sont tous bons.* »

C'est par l'intermédiaire d'interactions sociales que l'adolescent développe une motivation autonome et construit une identité nouvelle. Ainsi, l'expérience relationnelle est au service de la motivation à l'adolescence. Les participants justifient cette lecture par la typologie des amis qu'ils ont aussi bien au quartier qu'au CESER. Ainsi les amis du participant 1 sont respectivement « *Oui, Divine et Bintou seulement, au quartier, Fémi et Blandine : Divine et*

Bintou seulement, au quartier, Fémi et Blandine.». Lorsque l'adolescent est entouré socialement et que ces relations sont harmonieuses, il est disponible pour s'engager totalement dans les activités cognitives. Telles sont les attitudes qu'on observe chez les participants 2, 3 et 4.

Pour le participant 2, c'est &mis au CESER sont respectivement « *Théo, Ezechiel* » tandis que chez le Participant 3, la liste très sélective d'amis comprend « *Mahamat, Bilal et Bongo* » ce dernier se trouvant également dans les choix de participant « *Ali, Christian et Bongo.* » Autrement dit, le soutien affectif et émotionnel ainsi que la stabilité apportée par les camarades de classes offrent un bien-être au participant indispensable à sa réussite (Brunot, 2007).

En effet, le processus relationnel engage chacun de manière active et responsabilisante à partir d'un contrat, sinon il ne peut se mettre en place. Cette invitation à être en relation avec l'autre est une expérience nouvelle pour certains adolescents et leur donne une vision positive de leur personne et de l'autre avec toutes leurs potentialités. Dans cette perspective, le partage de la nourriture et autres biens sous forme d'aide matériel et/ou financière caractérise ces interactions.

Cette constatation semble pouvoir s'illustrer par ce discours du participant 3 lorsqu'il déclare : « *Daou daar rem gâteau, gouss dog, roo djo : ils me donnent gâteau, les 50 FCFA.* » La sollicitude ici n'est pas seulement du domaine de la nourriture mais, va aussi à l'aide financière alors que plus rusé, le Participant 2 affirme : « *Daou djaah quartier, ein Théo mba, daou banque : J'ai un ami au quartier avec qui nous travaillons au niveau de la banque.* » Le discours de ce participant traduit une relation empathique entre l'adolescent et ses pairs.

Dans ce climat empathique, respectueux et sécurisant, il a la Permission de (se) penser : mettre en mots qui il est, ce qu'il vit et ce qu'il veut être de manière authentique. S'il n'est plus à démontrer qu'aux prises avec des problèmes d'identité dans un contexte que Augé (2011, p. 9-16) nomme « les paradoxes du temps », les jeunes en situation de placement ou ceux qui en sortent peuvent être habités par des inquiétudes concernant l'avenir. Tel n'est pas le cas chez nos participants dont le niveau d'estime de soi rend à suffisance compte de la perception d'un avenir radieux.

Ainsi, les Participants 1 et 4 sont d'avis qu'ils font la couture pour gagner de l'argent dans le futur. En témoignent les propos issus du discours du participant 4 qui déclare ; « *Je veux faire la couture pour gagner de l'argent.* » Quant aux participants 2 et 3, si l'optimisme

reste de mise, l'attitude vis-à-vis de l'exercice n'est pas la même. Alors que le participant 2 se fonde dans les déclarations en vue de la construction d'une vie de couple (« *Maa ra koula kas kiga gouss mba taa déné : je veux travailler pour avoir de l'argent et me marier* », le Participant 3 pose les actes concrets et déclare sans but précis : « *Gade néen djée : je vends les choses.*»

On voit alors que chez nos participants, le besoin d'appartenance à un groupe répond à un besoin de reconnaissance par les autres et un besoin de sécurité permettant l'élaboration d'un futur positif. Les adolescents ont en effet cherché à créer « *un esprit de groupe* », un « *lien groupal* » offrant un rôle d'intégration, de valorisation et de protection.

Les résultats de l'étude présentée ici que les adolescents ont un potentiel d'apprentissage qu'il est nécessaire de stimuler. L'accent est mis sur le rôle important de l'environnement éducatif pour les aider à apprendre plutôt que de les stigmatiser en nommant une de leurs difficultés. Les adolescents porteurs de DI légère qui bénéficient du soutien psychosocial du CESER, réussissent certaines tâches professionnelles lors des apprentissages. De nombreuses habiletés en couture comme : enroulement de fil sur la cannette, précision à tenir le ciseau, respect des lignes de couture, dessin de patrons des modèles, assemblage ou confection d'habits ont été acquises par ces derniers. CESER est un levier pour stimuler le développement intellectuel et initier aux ateliers pratiques en vue d'une participation optimale dans la société.

CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre se veut celui dans lequel nous allons procéder à l'interprétation et à la discussion de nos résultats. En effet, l'interprétation dont il s'agit ici est une tâche qui consiste à la confrontation du cadre théorique et du cadre opératoire. Il s'agit donc précisément de procéder d'une part à l'analyse des travaux extérieurs des autres à la lumière des données collectées sur le terrain à partir des expériences vécues par les individus composant l'échantillon de notre étude. Après cette interprétation, il sera question de mettre en lumière les suggestions et les implications qui découlent de cette étude.

6.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DU CADRE THEORIQUE

La présente section présente brièvement les difficultés d'apprentissage que rencontrent les personnes porteuses de déficience intellectuelle. L'école ne doit donc pas se contenter d'instruire l'élève et de favoriser, chez lui, l'acquisition des habiletés et des savoirs de base : il est aussi nécessaire qu'elle le prépare à son avenir en lui donnant, comme à tout autre élève, les moyens de réussir. D'ailleurs, selon Tardif, «la réussite souhaitée chez l'élève s'étend [...] à la réussite scolaire et professionnelle. Pour des élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le défi est toutefois plus grand » (2002, p.1). En effet le manque d'habiletés professionnelles chez les adolescents présentant la déficience intellectuelle est le problème de l'étude.

6.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR1

Dans le contexte actuel de la mondialisation et de la globalisation, le handicap ou les incapacités de la personne déficiente intellectuelle ne constituent plus le fil conducteur dans l'intervention des services. Ce qui préoccupe les chercheurs au premier plan ce sont les besoins en soutien, désignés également en contexte francophone sous le terme de besoins éducatifs. L'objectif ici est d'aider les personnes avec une déficience intellectuelle à participer socialement avec succès aux milieux dans lesquels elles évoluent en menant une vie qui soit la plus autonome et autodéterminée et qui soit également source de bien-être. Ce modèle centré sur les besoins de soutien des personnes présentant une déficience intellectuelle s'est développé pour répondre à un désir d'améliorer la qualité de vie de ces personnes (Tremblay, 2013) et surtout leur bien-être.

Or, le bien-être inclut non seulement l'absence d'affects négatifs mais également, la présence d'affects positifs. Aussi, Diener (1994) soutient que le bien-être est subjectif et se comprend selon deux critères essentiels : (1) sa dimension subjective relève d'une autoévaluation, une perception personnelle des événements de vie réelle, indépendamment des conditions de vie objectives, à l'exemple de la quantité de bien matériels qu'un individu peut posséder. (2) Le bien-être subjectif est une évaluation positive qu'une personne fait de sa vie de manière globale, c'est-à-dire qu'elle cherche à savoir si elle en tire satisfaction.

Dans cette hypothèse, seule la dimension cognitive du bien-être est étudiée sur la base de la perception propre des adolescents de cette recherche étant entendu que la perception du bien-être cognitif de l'adolescent(e) est ainsi perçue au travers de sa conception de l'encadrement et l'amélioration des difficultés en lien avec le handicap. En effet, pour nos adolescents, la perception du bien-être cognitif se comprend au travers du soutien à la stimulation des potentiels compris ici en termes de l'état physiologique et émotionnel classé quatrième source d'efficacité personnelle par les chercheurs (Bandura, 1997, 2003 ; Tschannen-Moran & Hoy, 2007)

Sur le plan théorique, Bandura (1997, 2003), soutient que l'impact d'efficacité de l'activation physiologique sur l'efficacité personnelle varie en fonction des facteurs situationnels remarquables et de la signification qui leur est donnée. Autrement dit, en évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress.

En effet, on peut inférer un faible niveau d'efficacité à partir de l'évocation d'une pensée, d'un objet ou d'une action qui suscite la peur sous l'angle psychologique. En effet, dans le cadre de l'information sensorielle, force est de préciser que l'une des caractéristiques fondamentales de l'organisation des voies sensorielles primaires est l'existence d'une correspondance topique, c'est à dire point par point, entre le récepteur périphérique et son aire de projection corticale.

Ainsi, l'information sensorielle est codée par le récepteur. C'est dans les récepteurs sensoriels qu'a lieu la première étape du codage de l'information. Il s'agit, dans un premier temps, de comprendre par quels mécanismes un stimulus, par définition adéquat, peut exciter un récepteur.

Dans cette étude, l'attente était ici que le soutien cognitif à la stimulation des potentiels contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI (**HR1**). En effet, s'il est admis que nous possédons des récepteurs sensoriels à haut seuil mis en jeu uniquement par des stimulations provoquant des lésions de l'organisme, force est de reconnaître que ces stimulations nocives mettent en jeu des « nocicepteurs », dont l'activité provoque une sensation consciente particulière qui est la douleur.

Dans le cadre des apprentissages, les apprenants peuvent dès lors se référer à leur état physiologique (fatigue, douleur ressentie, etc.) pour évaluer leur degré d'efficacité.

A ce titre, précise Bandura (2003), des tremblements, des palpitations cardiaques ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme des signes de vulnérabilité et d'incompétence chez l'individu. Tschannen-Moran et Hoy (2007), abondent dans le même sens et soutiennent qu'un niveau de stress important associé au sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelle.

Toutefois, précisent ces auteurs, si l'apprenant éprouve du plaisir lors d'une activité, l'on remarque le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez celui-ci, avec en plus une augmentation de la motivation à répéter la même expérience.

Les analyses issues des discours des participants montrent que l'encadrement offert par le CESER est dans l'ensemble accepté et bon pour tout le monde. Ces résultats permettent de comprendre que l'importance des procédés du CESER dans la perception du bien-être cognitif se perçoit aussi à travers leurs offres de formation. Les discours des participants montrent en effet, une diversité des offres d'apprentissage mais allant toujours dans ce qui est basique et permettrait l'insertion de l'apprenant.

Analysé du point de vue de la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1977), ces résultats montrent que les individus expliquent parfois leur fatigue, leurs maux et leurs tensions comme des indicateurs d'inefficacité physique. Les excitations émotionnelles véhiculent des informations à partir desquelles les personnes jugent leur compétence personnelle (Bandura, 1977). Ce qui fait appel à la composante « valeur » qui renvoie aux motifs qui poussent l'élève à s'engager dans les tâches scolaires et, selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), fait office de réponse à la question « Pourquoi ferais-je cette tâche ? ».

Précisons ici que la composante « valeur » comprend deux variables principales : les buts poursuivis par l'élève et l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires

(Bandura, 1989; Pintrich et Schrauben, 1992). Selon des formulations récentes (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998), il existerait trois types de buts scolaires : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. L'élève orienté vers des buts de maîtrise vise à acquérir de nouvelles compétences et à maîtriser les notions abordées en classe (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1988).

Les buts de performance, pour leur part, représentent l'importance accordée aux notes, aux récompenses et à la reconnaissance sociale (Ames, 1992 ; Bouffard *et al.*, 1998). Enfin, les élèves qui poursuivent prioritairement des buts d'évitement cherchent surtout à éviter l'impact négatif de l'échec sur l'estime de soi. Précisons ici que la composante « valeur » comprend deux variables principales : les buts poursuivis par l'élève et l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires (Bandura, 1989 ; Pintrich et Schrauben, 1992). Selon des formulations récentes (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998), il existerait trois types de buts scolaires : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement.

L'élève orienté vers des buts de maîtrise vise à acquérir de nouvelles compétences et à maîtriser les notions abordées en classe (Ames, 1992 ; Dweck, 1986 ; Dweck et Leggett, 1988). Les buts de performance, pour leur part, représentent l'importance accordée aux notes, aux récompenses et à la reconnaissance sociale (Ames, 1992 ; Bouffard *et al.*, 1998). Enfin, les élèves qui poursuivent prioritairement des buts d'évitement cherchent surtout à éviter l'impact négatif de l'échec sur l'estime de soi.

Ainsi, dans une situation d'apprentissage, l'enseignant doit accorder une place importante à l'établissement d'un climat d'apprentissage positif où tous les élèves se sentent respectés et accueillis. C'est la raison pour laquelle, plus ils se sentiront bien lors des cours, mieux ils souhaiteront y assister et plus encore ils seront disposés à apprendre. Les sources inutiles de stress doivent être contrôlées de manière à faire vivre des expériences physiologiques et émotionnelles positives aux élèves.

La deuxième variable de la composante « valeur », l'intérêt, équivaut à des dispositions générales qui s'acquièrent avec le temps et sont plutôt stables. Il s'agit, par exemple, des penchants pour des activités particulières ou pour un domaine de connaissance (Schiefele, 1991).

Plusieurs auteurs rapportent que la conception des élèves relativement au développement de l'intelligence jouerait un rôle important dans les perceptions de soi et la valeur des matières et des tâches scolaires. Ainsi, Dweck et ses collaborateurs ont fait valoir,

dans une série d'études, que les élèves qui entretiennent une conception statique de l'intelligence considèrent cette dernière comme un trait stable, assez peu affecté par l'effort, alors que ceux qui ont une position dynamique voient l'intelligence comme une faculté qui augmente de façon séquentielle par la pratique et l'effort (Dweck, 1986 ; Erdley et Dweck, 1993 ; Heyman et Dweck, 1998 ; Levy et Dweck, 1999). L'actualisation des potentiels des adolescents semble ainsi être une des problématiques majeures des éducatrices qui, pour stimuler le développement intellectuel des adolescents utilisent plusieurs approches.

Nos résultats sont en cela en congruence avec ceux de Levy et Dweck (1999) qui soutiennent que le rendement scolaire serait le reflet de l'effort investi. Ils seraient donc plus enclins à s'engager activement dans le processus d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés que ceux qui ont une position plus statique. Ceux-ci éprouveraient des perceptions de contrôle amoindries et ils auraient tendance à poursuivre des buts de maîtrise moins élevés et des buts d'évitement plus grands que leurs pairs ayant une conception plus dynamique de l'intelligence (Ames, 1992 ; Levy et Dweck, 1999 ; Stipek et Gralinski, 1996).

Les récits de nos participants montrent aussi que les individus forment une croyance sur la façon dont l'activation émotionnelle peut affecter leur efficacité personnelle. De plus, chaque personne perçoit, et par conséquent, définit différemment sa réaction émotionnelle et physique. C'est le cas d'un individu qui par exemple, peut augmenter sa performance en vivant avec un stress élevé tandis que d'autres peuvent percevoir ce niveau accentué de stress comme un affaiblisseur.

Plus les sensations physiologiques sont intenses, plus les réactions émotionnelles sont fortes, en accord avec les tendances interprétatives. La manière dont les gens jugent leurs capacités est affectée par l'importance relative qu'ils accordent aux indicateurs positifs et négatifs selon leur information somatique. Comme dans toutes les sources de croyances d'efficacité, le traitement cognitif de la situation devient la source d'information privilégiée. Dès lors, le rôle des agents sociaux dans la formation des représentations cognitives que les élèves entretiennent sur eux-mêmes et sur la valeur des tâches scolaires.

Selon Eccles et Jacobs (1986), Wigfield et Eccles (1992) ainsi que selon Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999, l'encouragement des parents et des enseignants aurait une importance plus grande que les résultats scolaires lorsqu'il s'agit d'expliquer l'engagement et la persévérance des élèves. Dans le même sens, Vallerand, Fortier et Guay (1997) concluent que l'encouragement des parents et des enseignants agirait positivement sur les perceptions de

compétence des élèves. D'autres auteurs ont souligné que l'encouragement des parents et des enseignants aurait aussi des effets positifs sur la valeur que l'élève accorde aux matières et tâches scolaires (Eccles, Wigfield, Midgley, Mac Iver et Feldlaufer, 1993). Plusieurs auteurs s'entendent, par ailleurs, pour considérer que les pairs exercent, eux aussi, une influence significative sur la motivation scolaire.

En effet, les perceptions de soi, les comportements en classe ainsi que le rendement seraient en partie tributaires de la nature des relations avec les camarades de classe : des relations positives exerçant un effet bénéfique alors que le rejet ou l'ignorance auraient un effet négatif sur ces variables (Berndt et Keefe, 1996 ; Walters et Bowen, 1997 ; Wentzel et Caldwell, 1997).

Cette influence s'accentuerait au cours de l'adolescence en même temps qu'augmente l'attachement envers les pairs (Craik, 1997). Par exemple, plusieurs travaux de recherche indiquent que les élèves performants sont souvent jalouxés et rejetés par leurs pairs et que cette situation mène certains adolescents doués à une sous-performance délibérée afin de préserver leur statut social (Keer, 1988 ; Luthal et McMahon, 1996 ; Schroeder-Davis, 1992).

6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR2

Claes (2005) soutient que la réussite de l'intégration dans un groupe de pairs et l'établissement de liens d'amitié agissent comme facteurs médiateurs de protection face aux nombreuses transformations qui marquent l'entrée dans l'adolescence tant sur le plan physique, familial, social que scolaire. En effet, l'adolescence constitue une période clé lorsqu'on examine l'évolution et la signification des relations interpersonnelles dans le cours de l'existence humaine.

L'adolescence est au croisement d'un changement décisif dans la vie sociale des individus puisque cette période se caractérise par un désinvestissement progressif de la vie menée au sein de la famille au profit d'un engagement intense dans la vie relationnelle en dehors de la famille. On assiste à un double mouvement de désatellisation et de resatellisation : les parents perdent la position centrale qu'ils occupaient dans la vie de l'enfant, alors que les amis prennent une place grandissante dans la vie sociale et émotionnelle.

Ces changements dans l'univers des relations sociales s'opèrent parallèlement à d'autres changements : les transformations pubertaires et les modifications de la représentation de soi. Les changements de la puberté et la sexualisation du corps ont des répercussions majeures sur

le développement social, puisqu'ils modifient les perceptions, les attentes et les réponses d'autrui et qu'ils influencent de manière significative la nature des interactions sociales.

Les capacités nouvelles de réflexion sur soi et de prévision des réactions des autres constituent également des composantes importantes qui ont un impact sur la dynamique des relations avec les pairs et avec les adultes. Le plus souvent, ces modifications prennent place dans un contexte nouveau. Le début de l'adolescence coïncide avec l'entrée à l'école secondaire, qui offre un environnement social très contrasté par rapport à l'expérience de l'école primaire. L'école secondaire présente une structure particulière qui la différencie des autres instances sociales, telles que la famille ou le groupe des amis. C'est dans cette perspective qu'intervient l'usage de la motivation.

De nombreuses études motivationnelles effectuées dans différents domaines ont au fil des années, suscité un intérêt particulier pour les chercheurs. En psychologie, il peut être intéressant d'examiner rapidement les différents termes associés à la notion de motivation. La force est définie comme cause, capable de produire ou de modifier le mouvement des corps (Diel, 1947, p.18).

La « conation » est une force qui porte à l'action, à l'effort (Larousse, 1997). Elle est donc très proche de la « motivation », c'est pourquoi les deux termes sont souvent employés par les auteurs en tant que synonymes. Ils s'inspirent en cela de la proposition de Reuchlin (1990), d'appeler « conation » « les modalités individuelles d'orientation et de contrôle des conduites » (Reuchlin cité par Carré, 1997, p.55).

L'état de motivation référerait aux conséquences de ce processus à un moment donné. Ainsi, la volonté, le désir et la satisfaction peuvent être considérés comme des forces. L'émotion, quant à elle serait un état affectif qui comporte des sensations appétitives ou aversives. Elle revêtirait, selon Kirouac dans Vallerand, (1993, pp. 44-48), un aspect motivationnel en raison de son influence potentielle sur l'activité mentale, et entretiendrait ainsi des relations d'interdépendance avec la cognition et la motivation. Cette dimension est saisie dans notre travail à travers l'estime de soi et les caractéristiques motivationnelles.

Du point de vue théorique, la motivation renvoie à l'action de forces qui déterminent le comportement de l'individu en termes de déclenchement, de direction, d'intensité et de persistance, donc en termes positifs. A ce titre, elle pourrait se confondre à l'adolescence avec l'affirmation de soi entendue en quelque sorte comme l'estime de soi en action. C'est tout le sens de Vallerand et Thill dans Vallerand, (1993, p.38) lorsqu'ils soutiennent que le

comportement humain serait motivé par un besoin persistant qu'éprouverait chacun de sentir qu'il est compétent et qu'il est l'origine de ses propres actions.

Dans cette étude, l'attente était ici que le soutien aux besoins psychologiques contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI (**HR2**). Du point de vue analytique, nos résultats montrent que la moitié des participants sont d'avis qu'ils ont une bonne estime d'eux-mêmes. En effet, lorsqu'un adolescent est conscient de sa valeur personnelle (estime de soi), il lui est plus facile de s'affirmer en exprimant ses idées, ses opinions, ses besoins et désirs.

Par ailleurs, la confiance en l'avenir, un indicateur de l'estime de soi définie comme étant l'opinion que tout individu a de lui-même est caractérisée chez nos participants par la perception qu'ils ont de leur propre projection. Elle se développe progressivement à partir d'expériences positives ou négatives.

Ces résultats permettent de comprendre que lorsque l'enfant de 12 ans franchit pour la première fois le seuil de la « grande école », il est confronté à une expérience résolument nouvelle, compte tenu de la taille de l'établissement et des multiples possibilités d'interaction sociale. Le grand nombre d'élèves, leur diversification, la présence de sous-groupes et de sous-cultures adolescentes au sein des grandes écoles offrent aux nouveaux venus une multitude de possibilités de contacts et de nouvelles formes d'associations.

A ce titre, le déterminant premier de la motivation se situe à l'intérieur du champ de conscience de la personne ou de ses cognitions, la plus grande part de la motivation humaine est d'origine cognitive. Les chercheurs qui se situent dans des perspectives cognitives, sociales et humanistes estiment que les cognitions peuvent être accessibles à la conscience et qu'elles jouent un rôle important dans le comportement humain (Vallerand et Thill dans Vallerand, 1993, p. 37 et pp. 23-24).

Un des aspects qui différencie l'école des autres instances sociales a trait à l'attribution de statut à travers la compétition, l'évaluation des résultats et les expériences de succès ou d'échec. Les élèves qui réussissent ont une meilleure estime de soi, alors que l'échec entraîne une auto-évaluation négative. L'école offre sans doute d'autres possibilités d'acquisition de statut comme le gain de popularité ou le succès auprès de l'autre sexe.

Mais cela se réalise souvent à l'encontre des résultats scolaires, en dehors de la classe, et peut conduire à des associations moins favorables à la réussite scolaire ou à l'adaptation sociale. La diversité du corps professoral constitue une autre nouveauté de l'école secondaire ;

les enseignants sont plus nombreux et assument des tâches spécialisées, ce qui rend les contacts moins fréquents et plus impersonnels.

En même temps, l'élargissement du corps professoral expose l'élève à des modèles éducatifs diversifiés et à des façons variables d'exercer l'autorité, ce qui permet de différencier les figures d'autorité et de faire la distinction entre les figures d'autorité et les personnes qui l'exercent, enrichissant ainsi les contacts avec l'univers des adultes.

Aussi, peut-on dire que les comportements humains, et plus particulièrement, les comportements d'apprentissage seraient déterminés par des représentations qui guident ces comportements, les sélectionnent en fonction des possibilités d'atteindre des buts et leur confèrent une certaine cohérence. Raison pour laquelle il serait judicieux que l'on se concentre principalement sur les représentations conscientes qui sont dans notre esprit (informations, idées, connaissances, opinions, croyances, etc. sur nous-mêmes, sur notre propre comportement, sur notre environnement social ou sur notre environnement physique).

Par ailleurs, précise Nuttin (1987), l'individu est poussé par une tendance à l'auto-développement, au dépassement permanent de son état antérieur en direction d'un état jugé supérieur. Pour cet auteur, la motivation se caractérise par un dynamisme ou un besoin fondamental d'auto-développement qui se traduit par la formation de buts et de projets d'action tournés vers une représentation du futur souhaité (Carré et al., 1997, p. 46). A ce titre, les discours des participants montrent une diversification des choix en lien avec le niveau de motivation. Certes, la qualité de l'attachement a des implications directes dans les apprentissages. Toutefois, l'on note un fort manque d'individualisation dans les objectifs et les buts inscrits.

Nos résultats sont donc en congruence avec l'approche de l'autodétermination de Déci et Ryan (1987) qui soutiennent que d'une façon innée, l'humain tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui (Déci et Ryan, 2000, 2008 ; Laguardia et Ryan, 2000).

Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans du psychologique, du développement personnel et des comportements (Ryan et Déci, 2000). Par contre, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement.

Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu.

Aussi faut-il admettre ici que l'autonomie correspond au sentiment de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions, de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement bien qu'il faille il faut comprendre qu'agir de façon autonome ne veut pas dire agir seul. C'est dans ce sens que s'inscrit Sroufe (1983) lorsqu'il affirme que la qualité de l'attachement a des implications directes dans les apprentissages.

En effet, les relations que les personnes entretiennent avec leurs semblables représentent un des éléments fondamentaux de l'existence humaine. Ces relations organisent largement la vie quotidienne, elles la nourrissent et lui donnent une bonne partie de son sens. Les relations interpersonnelles constituent sans doute la source des émotions les plus profondes : joies de l'amitié partagée, exaltation de la passion amoureuse, mais également souffrance et douleur lors des séparations, des pertes ou des deuils.

Comme le soulignent Marc et Picard (2000), l'importance accordée aux relations interpersonnelles est telle que la plupart des gens estiment que leur bonheur dépend pour une bonne part de la capacité à créer des liens de proximité avec d'autres personnes ; l'existence de liens affectifs, amoureux ou amicaux est considérée, par la majorité des gens, comme une des conditions essentielles au bonheur (Dubé, 1994).

Cette façon de voir est corroborée par les faits : s'engager dans une relation nouvelle, par exemple devenir amoureux, nouer de nouveaux rapports amicaux, vivre la naissance d'un enfant se situent au sommet de tous ces événements heureux, alors que la rupture, le deuil, la séparation ou le divorce se classent en tête des événements les plus pénibles et les plus stressants.

Etant donné que, il est quasiment important d'être avec d'autres pour ressentir réellement son autonomie, l'étude des relations interpersonnelles constitue un thème central dans le domaine de la psychologie sociale, mais également dans le domaine de la psychologie du développement. Car, il ne faut pas perdre de vue que c'est au sein des relations que l'enfant entretient avec sa mère que, pour la première fois, son moi- affirme son entité propre. Les interactions avec l'entourage fournissent les stimulations indispensables à l'acquisition et au développement du langage. La maîtrise des pulsions, la régulation des émotions, l'intériorisation des normes de conduite, l'élaboration progressive des connaissances et des

jugements, toute la vie psychique se construit au sein des relations établies avec l'entourage permettant à l'individu de s'auto-apprécier.

6.4. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR3

Durant l'enfance et l'adolescence, souligne Hartup (1989), la vie sociale et émotionnelle se déroule surtout à l'intérieur de deux mondes : celui des relations avec les parents et celui des relations avec les pairs. Ces deux mondes sont régis par des règles spécifiques et assument dans le développement des fonctions fondamentales mais complémentaires ; les relations avec les parents sont dominées par des règles d'attachement, d'autorité et d'obligations, celui des pairs par des règles de réciprocité et de partage du pouvoir.

Ces deux mondes, imbriqués durant l'enfance, vont nettement se différencier à l'adolescence. En effet, le début de l'adolescence coïncide avec l'entrée à l'école secondaire ; celle-ci offre un environnement social plus étendu et de multiples possibilités d'interaction sociale avec des groupes de pairs différenciés et un nombre d'adultes accru.

L'univers social du jeune adolescent connaît ainsi une différenciation croissante pour aboutir à une forme d'intégration à l'âge adulte (Collins et Laursen, 2000). Lorsqu'on examine par exemple l'évolution des relations au sein de la famille, on constate que des modes d'interaction spécifiques se développent peu à peu avec la mère, le père et la fratrie et que ces relations sont le lieu d'acquisition de diverses habiletés.

Les relations d'amitié avec les autres enfants apparaissent très tôt, elles naissent au sein de l'univers familial et se forment essentiellement avec des partenaires de jeux, sous la supervision parentale. A l'adolescence, les personnes s'engagent pour la première fois dans la construction de leur propre univers social. Les parents perdent une part importante de l'autorité qu'ils exerçaient sur les fréquentations de leurs enfants ; de leur côté, les adolescents vont s'associer à des pairs avec lesquels ils partagent un certain nombre d'intérêts et de valeurs.

La famille et le groupe des pairs peuvent s'entendre sur des dimensions fondamentales comme les perspectives scolaires ou professionnelles, les valeurs morales ou les normes sociales, mais des ruptures peuvent apparaître entre la famille et le groupe des pairs, et ces divergences sont porteuses de risques, particulièrement lorsque le groupe s'engage dans des comportements déviants tels que la consommation de drogue ou la délinquance. Ainsi, les conversations intimes avec les amis ont pour effet de réduire l'anxiété rattachée à la transition à l'adolescence, à soutenir l'estime de soi et les capacités adaptatives.

Les relations d'amitié procurent aussi des sentiments de sécurité et de bien-être. On se sent quelqu'un, on se sent important, on sent que l'on a une valeur et un statut. Enfin, les relations d'amitié offrent une importante source de soutien lors d'événements stressants. C'est dans cette perspective que s'inscrivent certains chercheurs comme Claes (2005) qui note que ce n'est pas la quantité d'amis qui serait le facteur le plus influent, mais davantage la qualité de ces relations d'amitié.

De son côté, Bandura (2003) élabore dans son approche sociocognitive, un modèle « causalité triadique réciproque » dans lequel les facteurs internes à la personne, constitués par les événements vécus de façon affective, cognitive et biologique et la perception que celle-ci peut en avoir, plus particulièrement les perceptions d'auto-efficacité qui nous intéressent, se conjuguent avec l'environnement pour influencer les comportements, pendant que l'environnement est influencé par les comportements et les facteurs personnels et que les facteurs personnels sont influencés à leur tour par les comportements et l'environnement.

Bandura, l'action humaine fonctionne à l'intérieur d'une structure interdépendante, impliquant une causalité réciproque entre le sujet et son environnement. A ce titre, le milieu social particulier où grandit l'enfant ou l'adolescent a des répercussions évidentes sur la croissance de l'individu ; certains contextes sociaux sont favorables au développement, alors que d'autres sont porteurs de risques.

La pauvreté matérielle représente le facteur social le plus pénalisant pour la croissance, mais il existe d'autres sources d'adversité, comme le fait de vivre dans une famille dysfonctionnelle ou abusive, la monoparentalité ou le fait d'habiter un quartier difficile d'une ville ou d'une banlieue. A ce titre, le sujet social est donc acteur de sa vie, tout en étant relié à son contexte : il est à la fois le producteur et le produit de son environnement (Carré, 2004).

Dans cette étude, l'attente était ici que le soutien social à l'environnement accessible contribue à l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI (HR3). L'adolescent a en effet des besoins affectifs qui renvoient à la fois au fameux besoin d'affiliation, c'est-à-dire au désir de créer des liens affectifs sécurisés et continus, de se sentir accepté au sein d'une communauté et d'être acteur d'un projet. Cela permettra ainsi à l'individu de développer le sentiment d'appartenance et de faire preuve de résilience. Si ces besoins ne sont pas satisfaits, l'élève risque effectivement de présenter des troubles de relations à autrui, de l'anxiété et des difficultés à être autonome.

L'analyse des récits montre que la famille agit pour le bien-être de l'apprenant. En effet, la famille apprécie l'apprenant et l'encourage à continuer la formation. Par ailleurs, les résultats montrent que les pairs, leur importance, leur nécessité et les différentes fonctions qu'ils offrent, influent sur le rapport que les adolescents entretiennent avec l'école.

Du point de vue analytique, nos résultats montrent que Les relations sociales sont des facteurs à considérer de façon particulière lorsqu'il est question d'éducation, cela notamment parce que celles-ci sont aussi reconnues pour influencer de façon significative le rendement scolaire des adolescents. A travers son effet tampon sur le stress, le soutien social a été identifié comme facteur pouvant favoriser la réussite scolaire (Felsen et Wilcox, 1992). L'isolement social, quant à lui, a plutôt été associé à des niveaux de stress plus élevés et des performances plus faibles chez les jeunes (Misra, Crist et Burant, 2003).

Dans son besoin d'expérimentation, l'adolescent fera appel à la manipulation afin d'interagir avec son environnement car il est le moteur des apprentissages. Pour Bandura (2003) en effet, les expériences vécues antérieurement constituent la principale source d'information sur l'efficacité. Chez un individu, les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, alors que les échecs la minent.

Les expériences vécues par l'individu, sont celles qui lui démontrent ce qu'il faut désormais faire pour réussir. Dans la réussite comme dans l'échec, l'impact de l'expérience dépend de la manière dont l'individu interprétera les informations recueillies lors de la situation. Un apprenant par exemple, dont les essais de maîtrise des situations aboutissent à un résultat positif améliore sa perception de compétence et sa conviction d'efficacité.

Par contre, si ces essais aboutissent à des échecs, ils affectent négativement sa conviction dans sa capacité à réussir ses tentatives. Le fait de confronter un apprenant à des situations qu'il maîtrise progressivement développe chez celui-ci le sentiment qu'il est compétent et par conséquent sa perception d'efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle représente à la fois des produits et des constructeurs d'expériences.

L'école offre sans doute d'autres possibilités d'acquisition de statut comme le gain de popularité ou le succès auprès de l'autre sexe. En effet, la diversité du corps professoral constitue une autre nouveauté de l'école secondaire ; les enseignants sont plus nombreux et assument des tâches spécialisées, ce qui rend les contacts moins fréquents et plus impersonnels. En même temps, l'élargissement du corps professoral expose l'élève à des modèles éducatifs

diversifiés et à des façons variables d'exercer l'autorité, ce qui permet de différencier les figures d'autorité et de faire la distinction entre les figures d'autorité et les personnes qui l'exercent, enrichissant ainsi les contacts avec l'univers des adultes.

A ce titre, disposer d'amis auxquels on confie ses problèmes, dont on partage les préoccupations et avec qui on échange des opinions, permet de jouir des sentiments de sécurité et de soutien reliés à toute forme d'attachement. En revanche, le sentiment d'aliénation (colère – distance) avec les amis est lié à des problèmes intériorisés tels que les symptômes de dépression et d'anxiété. Pour Claes (2005), l'absence d'amitié, des amitiés de piètre qualité ou étant marquées par des relations problématiques constituent autant de facteurs de risque pour le développement ultérieur de troubles tels que l'anxiété.

Les relations d'amitié peuvent jouer différents rôles et agir de multiples façons permettant de diminuer le stress. Elles offrent notamment un soutien face aux difficultés de la vie quotidienne, elles favorisent une meilleure estime de soi et peuvent aussi réduire le stress par la réalisation d'activités sociales et de loisir (Dumont & Provost, 1999). Certaines études rapportent aussi que le soutien social en milieu scolaire favorise l'appartenance scolaire, ce facteur ayant aussi été relié à la réussite scolaire des adolescents (Vaquera & Kao, 2007). Finalement, non seulement le niveau de soutien social contribue-t-il au bien-être et à la réussite scolaire, l'isolement social est reconnu inversement comme facteur de risque de décrochage scolaire (Fortin & Picard, 1999).

Par ailleurs, il importe de préciser que l'accumulation de changements à l'adolescence est porteuse de stress et rend moins apte à faire face aux transitions normales de l'adolescence, particulièrement au début de l'adolescence. Cependant, nos résultats montrent que c'est par l'intermédiaire d'interactions sociales que l'adolescent développe une motivation autonome et construit une identité nouvelle. Ainsi, l'expérience relationnelle est au service de la motivation à l'adolescence. En effet, lorsque l'adolescent est entouré socialement et que ces relations sont harmonieuses, il est disponible pour s'engager totalement dans les activités cognitives.

Ainsi, les besoins sociaux comme le besoin de communiquer pourront se faire à travers les interactions sociales avec l'entourage et le groupe de pairs. Il est donc important d'échanger et d'élaborer des projets à visée collective grâce à l'usage de la pédagogie interactive. Placés devant un problème à résoudre, les élèves confrontent leurs idées et défendent leurs points de vue dans le but de trouver un consensus. L'on devrait donc favoriser la coopération entre élèves

à l'aide des interactions avec leurs pairs où ils ont à la fois un rôle de transmetteur et un rôle de récepteur de savoirs.

Ces constats démontrent bien qu'investir dans le développement de stratégies favorisant la socialisation chez les jeunes pourrait non seulement avoir un effet préventif sur l'anxiété, cela contribuerait aussi à soutenir leur réussite académique. En témoignent, nos résultats qui postulent que le processus relationnel engage chacun de manière active et responsabilisante à partir d'un contrat, sinon il ne peut se mettre en place. Cette invitation à être en relation avec l'autre est une expérience nouvelle pour certains adolescents et leur donne une vision positive de leur personne et de l'autre avec toutes leurs potentialités. Dans cette perspective, le partage de la nourriture et autres biens sous forme d'aide matériel et/ou financière caractérise ces interactions.

Nos résultats sont ainsi en congruence avec la psychologie sociale lorsqu'elle aborde la question de la proximité des relations interpersonnelles sous deux perspectives qui se complètent pour reprendre Collins et Repinski (1994). En effet, dans sa première perspective, seul le phénomène de l'extérieur est examiné. Cette perspective insiste sur l'existence d'un lien suffisamment durable entre deux personnes, s'accompagnant d'interactions fréquentes et interdépendantes dans des situations et des activités multiples et diversifiées (Kelley & *al*, 1983).

Dans cette perspective, le concept de proximité s'entend de manière quantitative, en analysant des variables comme la fréquence, la diversité et la durée des interactions. Mais on ne peut faire l'épargne de l'expérience subjective de l'intimité lorsqu'il est question de proximité interpersonnelle. Les personnes qui décrivent leurs expériences de proximité avec d'autres évoquent constamment cette notion d'intimité qui fait appel à l'absence de barrière ou de conventions et à la transparence des rapports (Blyth, Hill et Thiel, 1982).

Le dévoilement de soi constitue une démarche centrale dans la création d'une relation intime : la révélation à l'autre de ce qui relève de la sphère privée encourage l'ouverture à l'autre et les confidences concernant ses émotions et ses sentiments. Le niveau d'intimité constitue un bon indicateur du niveau de profondeur d'une relation ; d'ailleurs, la diminution de l'intimité est souvent un signe précurseur de la détérioration de la relation.

Dans le même ordre d'idée, les approches culturelles et fonctionnelles de la socialisation mettent l'accent sur une caractéristique essentielle de la formation des individus : elle constitue une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe,

de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes. Qu'il s'agisse de son groupe d'origine au sein duquel s'est déroulée sa petite enfance et auquel il appartient « objectivement » ou d'un groupe extérieur dans lequel il veut s'insérer et auquel il se réfère « subjectivement », l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable.

Au terme de nos analyses, il apparaît que l'individu a plusieurs possibilités de s'intégrer socialement. Ce processus d'apprentissage se construit dès l'enfance et se poursuit à travers diverses expériences d'interrelations sociales, dont l'insertion dans des groupes d'appartenance à travers lesquels les individus procèdent à l'apprentissage de normes et de valeurs. Ces normes et ces valeurs particulières à chaque groupe constituent la culture qui les caractérise.

La personne se socialise en s'intégrant dans un ou plusieurs milieux sociaux, ce qu'il réalise en intégrant les comportements, valeurs, façons d'être de ces milieux, bref, la culture. Par ailleurs, nos résultats montrent que le modèle centré sur la déficience comme inhérente à l'individu laisse ainsi place au modèle basé sur le soutien qui favorise une approche axée sur l'inclusion et l'autodétermination (Tremblay, 2013).

Dans cette perspective, l'AAIDD propose un modèle théorique multidimensionnel du fonctionnement humain dans le cadre de la déficience intellectuelle. Selon ce modèle, le niveau de fonctionnement de la personne ayant une déficience intellectuelle repose sur l'interaction de cinq facteurs principaux : les capacités intellectuelles, le comportement adaptatif, la santé physique et mentale, la participation à des activités sociales et le contexte qui se réfère aux milieux de vie dans lesquels évolue la personne.

Ainsi, l'éducateur pourra donc utiliser la pédagogie des expériences positives afin que l'adolescent éprouve de la joie, soit valorisé dans ses explorations, travaille en partenariat et fasse des activités qui ont du sens stimulant à la fois le besoin d'acceptation et le besoin d'investissement chez l'apprenant adolescent. Le besoin d'acceptation renvoie à la pédagogie humaniste de Carl Rogers où l'individu se sentira en confiance, sécurisé par des soins affectueux, des regards positifs et bienveillants, où sa présence et son existence sont légitimes et enfin où il se sent inconditionnellement accepté en tant que personne.

Il s'agit de découvrir par soi-même et la reconnaissance du droit à la différence. Le besoin d'investissement quant à lui renvoie à la pédagogie du projet qui permettra à l'élève de construire son projet de vie en le faisant se projeter dans l'avenir en recherchant chez lui, à la fois l'équilibre entre appartenance et différenciation envers ses parents, l'intérêt et la

motivation grâce à aux ressources existantes, et celles à acquérir (comme la projection, l'organisation et l'anticipation).

6.5. PERSPECTIVES

Pour Margolis et McCabe (2006), la persuasion verbale donne des informations que les gens interprètent et évaluent. En conséquence, elle contribue également à hausser l'efficacité personnelle. D'autres formes d'influence sociale peuvent produire les mêmes effets: la persuasion sociale peut accroître l'efficacité personnelle par l'entremise de performances correctrices d'efficacité (Bandura, 1977). Pris dans ce sens, la persuasion verbale contribue à stimuler l'apprenant et à susciter sa conviction qu'il peut aboutir par ses efforts.

En effet, des personnes qui reçoivent une assistance provisoire peuvent gagner confiance en elles et être persuadées de posséder les capacités requises pour maîtriser les situations difficiles. C'est l'une des raisons pour laquelle, la persuasion verbale est utilisée la plupart de temps pour induire le sentiment d'efficacité chez un apprenant. C'est ainsi que des personnes qui reçoivent une assistance provisoire peuvent gagner confiance en elles et être persuadées de posséder les capacités requises pour maîtriser les situations difficiles. Conséquemment, le feed-back reçu lors de la phase initiale de la performance a un impact majeur sur le développement de la croyance d'efficacité personnelle.

Nous avons souhaité nous inscrire dans un dispositif existant de préparation à l'entrée en apprentissage qui permettrait l'accès des adolescents au soutien adéquat et l'apprentissage professionnel favorisant leur insertion socio-professionnelle. Il s'agissait donc d'une opportunité incroyable d'étudier l'impact des changements d'environnements sur le soutien psychosocial et l'apprentissage professionnel. Néanmoins d'autres recherches futures seront orientées la présente étude pour apporter des connaissances supplémentaires.

Notre échantillon choisi est uniquement en atelier de couture, nous souhaitons que les autres recherches ultérieures, une représentativité d'ateliers pratiques de leur échantillon.

6.6. SUGGESTIONS

Nous voulons à la suite de l'interprétation des résultats, faire quelques recommandations à plusieurs niveaux dans l'optique de voir les regards portés sur les personnes présentant la déficience intellectuelle. Ainsi, notre réflexion autour de la question de soutien pour déconstruire la perception sociale négative à un regard constructif, positif du handicap pour une société inclusive à faire l'éloge de la diversité.

❖ Travail autour de l'inclusion

Certaines familles ont vécu le message de l'inclusion comme une « *injonction politique* ». En effet, pendant longtemps il a fallu vivre « *caché* » avec notre enfant en situation de handicap et il faudrait maintenant les intégrer d'un coup dans la cité.

– Chaque personne choisit la participation sociale qu'elle souhaite, la participation qu'elle peut avoir et il faut être attentif à l'accueil de la société à son égard.

– Informer les personnes de leurs droits est fondamental.

❖ **Accompagnement des professionnels**

– La formation est insuffisante et les formations initiales sont à actualiser pour faire avancer les choses ;

– Les professionnels de terrain doivent avoir des convictions lorsqu'ils accompagnent les personnes présentant un TDI pour pouvoir avancer dans leur accompagnement et intervenir de manière adéquate en fonction de la personne ;

– L'utilisation des supports vidéo aide les professionnels. Ils permettent de revenir sur des séances d'apprentissages pour repérer des comportements, des petits signes, etc ;

– Il faut oser prendre des risques. Si on fait tout à la place de la personne, il n'y a aucune autonomie.

❖ **Projet personnalisé**

– La plupart des personnes interrogées connaissent leurs droits ;

– Les personnes travaillent sur le projet personnalisé une fois par an. Ce projet permet une prise en compte de leurs choix ;

– Ces moments sont réalisés en individuel durant lesquels la personne exprime ses souhaits. Ensuite, le projet est mis en place et développé au fur et à mesure (ex. : projet photo) ;

– A propos de ces moments de Co-construction et de réunion ;

– Ces moments sont réalisés avec le professionnel qu'elles connaissent et en qui elles ont confiance, ce qui les rassure ;

– Certaines personnes n'accèdent pas toujours à leurs demandes. Elles expriment un temps de latence parfois important entre le temps du projet et le moment où les projets se réalisent ;

– Certains professionnels indiquent qu'ils réalisent des avenants aux projets personnalisés des personnes et qu'elles n'attendent pas un an avant de prendre en compte des nouvelles ou autres demandes ;

- Certaines personnes sont conscientes que ce sont elles qui décident et que ce ne sont plus les professionnels. Maintenant, les professionnels proposent et les personnes décident ;
- Lors des réunions sur l'élaboration/actualisation du projet personnalisé d'accompagnement, certaines personnes indiquent que les professionnels en parlent déjà entre eux et ensuite, seulement, qu'ils invitent les personnes. Les personnes trouvent que cette dynamique ne va pas dans le sens de l'autodétermination. Il faut que la personne soit présente dès le début du processus pour apprendre. Il faut que cela bouge.

❖ **Inventaire visuel d'intérêts professionnels**

L'Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP) est un outil d'évaluation d'intérêts francophone disponible à la fois en format papier et électronique (Dupont, Gingras, & Tétreau, 2008; Gingras, Dupont, & Tétreau, 2000). Il s'adresse principalement aux personnes qui sont faiblement scolarisées et, d'après les concepteurs, il peut être utilisé avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle. Il est constitué de 80 photographies en couleur représentant des emplois non spécialisés et semi-spécialisés, dont la plupart ne requièrent aucun diplôme et certains nécessitent un diplôme de niveau professionnel. Les activités de travail représentées sont surtout des domaines de l'agriculture, de l'alimentation, de l'administration, du commerce, de la construction, de la mécanique et de la transformation (Dupont et al., 2008; Gingras et al., 2000).

Cet outil se montre intéressant de par son aspect visuel. En effet, il ne comporte pas de consignes écrites pouvant être ambiguës pour la personne qui a une déficience intellectuelle. En fait, les seuls écrits sont la question (**Aimeriez-vous faire cette activité?**) et les choix de réponse (**oui, non, je ne sais pas**). Étant courts et simples à lire, ces énoncés sont donc accessibles aux personnes qui ont un très faible niveau de lecture. Par contre, les questions fermées pouvant être répondues par oui et non engendrent un danger quant à la tendance à l'acquiescement des personnes qui ont une déficience intellectuelle (Finlay & Lyons, 2001).

❖ **Organisation des structures (CESER)**

- Il faut promouvoir la sensibilisation et multiplier les conférences de presses avec journée porte ouverte ;
- Il est important de laisser entrer la famille comme agent de guidance parentale ;

- Il est important de créer et développer les passerelles entre le secteur médico-social et le milieu ordinaire pour favoriser l'autodétermination (entre autres) des personnes ;
- Il faut structurer l'environnement et le rendre stimulant (ateliers d'aides inclusifs par le travail) ;
- Il faut multiplier les centres d'éducation spécialisée dans tout le Tchad.

❖ **A l'Etat tchadien de :**

- Subventionner et accompagner les structures pour bon fonctionnement ;
- Déployer plus des psycho-éducateurs dans les centres d'éducation spécialisée ;

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de ce travail a été d'évaluer l'effet du soutien psychosocial et l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs d'une déficience intellectuelle : cas des pensionnaires du CESER de N'djaména. Au terme de cette étude, il serait important de rappeler notre problématique. En effet, les adolescents porteurs de déficience intellectuelle présentent en général des difficultés d'apprentissage. Ce manque d'habiletés professionnelles constitue un problème particulier en apprentissage professionnel.

D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur le paradigme de sociocognitif de la motivation humaine. Le paradigme sociocognitif a profondément marqué le champ d'étude de la motivation en psychologie en accordant une large place à l'analyse des représentations d'avenir, du contexte social, et de la conception du soi. Deux postulats sont partagés par les différentes théories de ce courant.

Le premier stipule que le sujet n'est pas un sujet passif soumis à l'influence de son environnement, comme le conçoivent les behavioristes, mais un sujet qui peut agir, modifier son environnement (voir par exemple, la perspective agentique de Bandura, 2001). Le second est qu'une explication des comportements motivés requiert de prendre en compte l'interaction dynamique entre le sujet social et le milieu dans lequel il évolue. La Théorie de l'Autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2002) est probablement la théorie la plus influente et la plus aboutie de ce courant et la théorie d'auto-efficacité de Bandura.

Selon les auteurs, un sujet peut agir, modifier son environnement et l'interaction dynamique entre le contexte social, et la conception du soi sont déterminants du dispositif de soutien favorisant l'apprentissage professionnel. C'est de cette théorisation que nous nous sommes posé la question principale de recherche suivante : « *le soutien psychosocial a-t-il l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle ?* »

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : « *le soutien psychosocial a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle.* »

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux trois hypothèses de recherche suivante :

HR1 : le soutien cognitif à la stimulation des potentiels a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

HR2 : le soutien aux besoins psychologiques a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

HR3 : le soutien social à l'environnement accessible a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des données en utilisant des entretiens semi-directifs aux adolescents le CESER, administrés à un échantillon de 4 adolescents de deux sexes. Les données obtenues ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu de guide d'entretien. Ce qui a permis après le dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits. De l'analyse, il ressort les résultats :

- ❖ **Le soutien cognitif à la stimulation des potentiels a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI.** Les récits de nos participants montrent aussi que les individus forment une croyance sur la façon dont l'activation émotionnelle peut affecter leur efficacité personnelle. De plus, chaque personne perçoit, et par conséquent, définit différemment sa réaction émotionnelle et physique. C'est le cas d'un individu qui par exemple, peut augmenter sa performance en vivant avec un stress élevé tandis que d'autres peuvent percevoir ce niveau accentué de stress comme un affaiblisseur. Plus les sensations physiologiques sont intenses, plus les réactions émotionnelles sont fortes, en accord avec les tendances interprétatives.
- ❖ **Le soutien aux besoins psychologiques a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI.** Du point de vue analytique, nos résultats montrent que la moitié des participants sont d'avis qu'ils ont une bonne estime d'eux-mêmes. En effet, lorsqu'un adolescent est conscient de sa valeur personnelle (estime de soi), il lui est plus facile de s'affirmer en exprimant ses idées, ses opinions, ses besoins et désirs. Par ailleurs, La confiance en l'avenir, un indicateur de l'estime de soi définie comme étant l'opinion que tout individu a de lui-même est caractérisée chez nos participants par la perception qu'ils ont de leur propre projection. Elle se développe progressivement à partir d'expériences positives ou négatives.
- ❖ **Le soutien social à l'environnement accessible a l'effet sur l'apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de DI.** Lorsque l'on examine par exemple l'évolution des relations au sein de la famille, on constate que des modes d'interaction spécifiques se développent peu à peu avec la mère, le père et la fratrie et que ces relations sont le lieu d'acquisition de diverses habiletés. Les relations d'amitié avec les autres enfants apparaissent très tôt, elles naissent au sein de l'univers familial et se

forment essentiellement avec des partenaires de jeux, sous la supervision parentale. A l'adolescence, les personnes s'engagent pour la première fois dans la construction de leur propre univers social. Les parents perdent une part importante de l'autorité qu'ils exerçaient sur les fréquentations de leurs enfants ; de leur côté, les adolescents vont s'associer à des pairs avec lesquels ils partagent un certain nombre d'intérêts et de valeurs.

Les résultats de ce travail ouvrent de nouvelles perspectives de recherche pour mieux évaluer la contribution du soutien psychosocial à l'apprentissage professionnel des personnes ayant la DI. Ils permettent également d'envisager de nouvelles applications en Sciences de l'éducation en soulignant l'intérêt possible d'une prise en compte des dispositifs de soutien à l'apprentissage professionnel chez les DI.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Services Sociaux et Médico-sociaux., (2018). *Lettre de cadrage « L'accompagnement au parcours de vie des enfants et des adultes présentant une déficience intellectuelle »*. Paris : CNSA, 2015 ;
- Augé, M. (2011). *Où est passé l'avenir ?* Éditions du Seuil
- BALLE. M., (2015). *Autodétermination et Autorégulation chez des adolescents présentant une déficience intellectuelle : Entre caractéristiques environnementales et individuelles*. Université de Lille 3 ;
- BEC. E., (2023). *L'autodétermination des personnes en situation de handicap : Etat des lieux et mises en œuvre inspirantes*. CREAI ;
- Benny. M et al ., (2016). *Santé mentale et psychopathologique : Une approche biopsychosociale*. 2^{ème} édition, Modulo ;
- Bertrand, Y. (2015). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif. Fondements, enjeux et stratégies*. Fabert
- Boimare, S. (2016), *Ces enfants empêchés d'apprendre*, 2e éd., Dunod.
- Boutin. M., (2012). *L'orientation professionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. CRIRES ;
- Bowlby, J. (2002), *Attachement et perte*, vol. 3, PUF.
- Brissette, I., Cohen, S., et Seeman, T. (2000). Measuring social integration and social networks. Dans Cohen, S., Underwood., L. et Gottlieb, B. (dir.), *Measuring and intervening in social support* (p. 55-85). Oxford University Press.
- Brunot S. (2007). *Contexte sociaux, conations liées au soi et performances scolaires*. In: Florin A, Vrignaud P, éditeurs. Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation. Presses Universitaires de Rennes ;
- Caouette. M et al., (2022). *Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Education et Société Inclusives. Editions INSHEA (Numéro 94, p43-59) ;
- Caron, J. et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30 (2), p.15–41. *Child psychology*, vol. 16.

- Cohen, S. Gottlieb, B. H. et Underwood, L. G. (2000). Social Relationships and Health. Dans Cohen, S., Underwood, L. G. et Gottlieb, B. H. (dir.) *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*, (3-25). Oxford University Press.
- Coslin PG. (2002). Socialisation de l'adolescent. Armand Collin
- Desbiens, N., & Massé, L. (2006). Le plan d'intervention et le plan de services individualisés. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Ed.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin Éditeur, La Chenelière Éducation
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 28, p.35-89
- Evelyne. C., (2017). *Motivation et autodétermination dans les apprentissages scolaires*. Masson, pp 279- 291 ;
- Haute Autorité pour la Santé., (2022). *Accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel*, vol1 ;
- Hingant. M. ; (2015). *Le handicap physique au travail : Evolution, vécus et communication*. Université Paris-Est Marne-la-Vallée ;
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale., (2016) : *Déficiences intellectuelles*, les éditions Inserm, 101 rue de Tolbiac, 75013 Paris ;
- Julien-Gauthier. F et al., (2018). *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités*. Québec. CRIRES ;
- Kassougué. B et al., (2019). *Méthode de recherche : grille d'analyse d'un travail scientifique*, vol10 ;
- Ke. X et Liu. J., (2012). *Déficiência intellectuelle*. Cohen. D, éd ;
- MALNOE. S., (2021). *Apprivoiser un corps qui se transforme : l'image de soi chez les adolescents déficients intellectuels*. Université de Bordeaux ;
- Marti-Roy. S et Julien-Gauthier. F., (2017). *Accompagner les élèves ayant des incapacités lors de transition de l'école à la vie active*. Initio. Hal- 02969916 ;
- MAVEGAM OUMBE H. S.,(2018). *Comportement d'autodétermination et sentiment d'efficacité chez les déficients intellectuels légers : Cas des adolescents porteurs de Trisomie 21*. Université de Yaoundé 1 ;

- Nkoa Lebogo. J.B., [...]. *Scolarisation des enfants déficients intellectuelles et processus d'insertion sociale des personnes handicapées au Cameroun*. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé ;
- Normand-Guérrette. D., (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Presses de l'université du Québec ;
- Oko. A., (2017). *L'autodétermination des adolescents déficients intellectuels et l'intégration sociale : une étude de cas*. UY1 ;
- OLIVRE. E., (2019). *Déficiência intellectuelle, formation professionnelle et sollicitations physiologiques : Comparaison des sollicitations cardiaques des activités préprofessionnelles et professionnelles chez des jeunes adultes atteints de déficience intellectuelle scolarisés en institut médico-éducatif*. Université de Rennes 2 ;
- Ramond, C. (1995), *Grandir*, Desclée de Brouwer, La Méridienne.
- Réseaux Interagences pour l'Education dans les Situations d'Urgences., (2018). *Soutien psychosocial : Facilitation du bien-être psychosocial et de l'apprentissage social et émotionnel*. Comité Internationale de Secours ;
- Revue International de Communication et Socialisation., (2015). *Intersectorialité : Expériences et pratiques*, Volume 2, numéro1. RICS-ISSN 2292-3667 ;
- Richard. C., (2018). *Déficiences intellectuelles : De la compréhension à la remédiation*, éditions de boeck supérieur, Paris ;
- Sichem, V. (1995), *Analyse transactionnelle face à la difficulté d'apprendre*, Psicom
- Sroufe, LA. (1983), *Infant-caregiver attachment patterns of adaptation in pre-school: Minnesota Symposium of*
- Tengho. S. M., (2019). *Contry report chaud. Africain Disability Rights*. Yearbook ;
- Viau, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, 2e éd., De Boeck.
- Wehmeyer. M et al., (2001). *Echelle d'autodétermination : LARIDI (version pour adolescent)*. Ps, éd ;
- Zribi. G Et Poupee- Fontaine., (2011). *Dictionnaire du handicap*. 7^e edition ;

ANNEXES

LAGRILLE D'ANALYSE

Soutien psychosocial			Apprentissage professionnel		
Indicateurs	Evaluations		Indicateurs	Evaluations	
	adéquat	inadéquat		Réussi	Non réussi
Perception du bien-être cognitif			Pédalage de la machine		
Perception du bien-être affectif			Enroulement de file sur la cannette		
Perception des caractéristiques motivationnelles			Précision à tenir le ciseau		
Motricité globale			Respect des lignes de couture		
Environnement accessible			Dessin des patrons des modèles		
			Assemblage d'un habit entier		

LAGRILLE D'ANALYSE

Cas de NMR

Soutien psychosocial			Apprentissage professionnel		
Indicateurs	Evaluations		Indicateurs	Evaluations	
	adéquat	inadéquat		Réussi	Non réussi
Perception du bien-être cognitif	X		Pédalage de la machine	X	
Perception du bien-être affectif	X		Enroulement de file sur la cannette	X	
Perception des caractéristiques motivationnelles	X		Précision à tenir le ciseau	X	
Motricité globale	X		Respect des lignes de couture		X
Environnement accessible	X		Dessin des patrons des modèles		X
			Assemblage d'un habit entier		X

LAGRILLE D'ANALYSE

Cas de D.E

Soutien psychosocial			Apprentissage professionnel		
Indicateurs	Evaluations		Indicateurs	Evaluations	
	adéquat	inadéquat		Réussi	Non réussi
Perception du bien-être cognitif	X		Pédalage de la machine	X	
Perception du bien-être affectif		X	Enroulement de file sur la cannette	X	
Perception des caractéristiques motivationnelles		X	Précision à tenir le ciseau	X	
Motricité globale	X		Respect des lignes de couture		X
Environnement accessible	X		Dessin des patrons des modèles	X	
			Assemblage d'un habit entier	X	

LAGRILLE D'ANALYSE

Cas de A.G

Soutien psychosocial			Apprentissage professionnel		
Indicateurs	Evaluations		Indicateurs	Evaluations	
	adéquat	inadéquat		Réussi	Non réussi
Perception du bien-être cognitif	X		Pédalage de la machine	X	
Perception du bien-être affectif	X		Enroulement de file sur la cannette	X	
Perception des caractéristiques motivationnelles	X		Précision à tenir le ciseau		X
Motricité globale		X	Respect des lignes de couture		X
Environnement accessible	x		Dessin des patrons des modèles	x	
			Assemblage d'un habit entier		x

LAGRILLE D'ANALYSE

Cas de P

Soutien psychosocial			Apprentissage professionnel		
Indicateurs	Evaluations		Indicateurs	Evaluations	
	adéquat	inadéquat		Réussi	Non réussi
Perception du bien-être cognitif		X	Pédalage de la machine	X	
Perception du bien-être affectif	X		Enroulement de file sur la cannette	X	
Perception des caractéristiques motivationnelles		X	Précision à tenir le ciseau		X
Motricité globale	X		Respect des lignes de couture	X	
Environnement accessible	X		Dessin des patrons des modèles	X	
			Assemblage d'un habit entier	X	

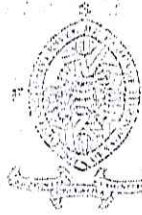
RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...../23/UYV/FSE/VED 38

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I certifie que l'étudiant MODA BOLMBAYE Blizo, Matricule 21V3578 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option: **Handicap mental, habiletés mentales et conseils.**

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master II travaille sous la direction du Pr NGUIMFACK Léonard. Son sujet est intitulé : « *Holdings psychosocial et apprentissages chez les enfants porteurs de DI : une étude de cas au CESER DE N'djamena.* »

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Jeuf



Fait à Yaoundé, le **28 OCT. 2023**

Pour le Doyen et par ordre

Pr Jacques Evouma

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ADOLESCENTS AYANT DES INCAPACITES INTELLECTUELLES

Monsieur, nous menons une étude dans le cadre de ma recherche universitaire sur le thème : «*Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du Centre d'Education Spécialisée des Enfants à besoin Rééducatifs de N'djaména (CESER)*». Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce guide d'entretien et nous vous assurons de la confidentialité des informations que nous allons obtenir de vous, selon le code de déontologie de la profession de psychologue de l'éducation.

0- Informations sociodémographiques du participant

Date et lieu de l'entretien.....

Nom et prénoms.....

Age

Sexe

Ethnie.....

Niveau scolaire.....

Pendant cet entretien, nous voudrions aborder avec vous certains évènements en relations avec **le soutien psychosocial chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle âgés 15 à 20 ans**. Ainsi nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de sections que nous allons vous proposer.

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION



Thème 1 : perception du soutien cognitif de l'adolescent(e).

Sous-thème 1 : Environnement accessible pour le développement des capacités.

Thème 2 : le bien-être affectif et caractéristiques motivationnelles.

Sous-thème 2-1 : l'estime de soi

Sous-thème 2.2 : Soutien aux Caractéristiques motivationnelles.

Thème 3 : Soutien social.

Sous-thème 3. : Les interactions sociales

Merci pour votre collaboration !

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

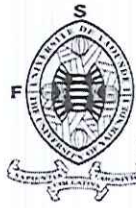
REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION



GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ADOLESCENTS AYANT DES INCAPACITES INTELLECTUELLES.

Monsieur, nous menons une étude dans le cadre de notre recherche universitaire sur le thème : *«Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'djaména»*.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre en toute sincérité à ce guide d'entretien et nous vous assurons de la confidentialité des informations que nous allons obtenir de vous, selon le code de déontologie de la profession de psychologue de l'éducation.

0- Informations sociodémographiques du participant

Date et lieu de l'entretien..... 22/12/2024 au CESER.....
Nom et prénoms..... M. M. - R.....
Age..... 17 ans.....
Sexe..... F.....
Ethnie..... Ewe.....
Niveau scolaire..... Dernière année de l'écriture.....

Pendant cet entretien, nous voudrions aborder avec vous certains éléments en relations avec le soutien psychosocial chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère, âgés 15 à 20 ans. Ainsi nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de sections que nous allons vous proposer.

Thème : perception du bien-être cognitif de l'adolescent (e).

Sous-thème 1 : Environnement accessible pour le développement des capacités.

Question de relance 1 : Est-ce que vous êtes bien encadré (es) au CESER ?

Oui, ça me plaît

Question de relance 2 : Est-ce que CESER vous aide à apprendre un métier ?

les sports, l'histoire, la contée, l'écriture, le calcul écrit, dessin, les mesures.

Question de relance 3 : Etes-vous capable d'apprendre la couture ?

Oui

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-1 : l'estime de soi

Question de relance 1 : Que pensez-vous de votre handicap ?

Consciente moi-même, demain, ça va

Question de relance 2 : Est-ce que vous croyez en vous-mêmes ?

Ça va être bien en travaillant avec la couture.

Question de relance 3 : Est-ce que les enseignants vous accordent de valeurs ?

Hum

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-2 : Soutien aux caractéristiques motivationnelles

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

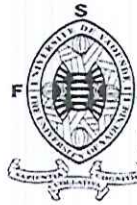
REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION



GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ADOLESCENTS AYANT DES INCAPACITES INTELLECTUELLES.

Monsieur, nous menons une étude dans le cadre de notre recherche universitaire sur le thème : *«Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'djaména»*.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre en toute sincérité à ce guide d'entretien et nous vous assurons de la confidentialité des informations que nous allons obtenir de vous, selon le code de déontologie de la profession de psychologue de l'éducation.

0- Informations sociodémographiques du participant

Date et lieu de l'entretien..... 27/12/2021 au CESER
Nom et prénoms..... A. G.
Age 16 ans
Sexe ~~Sara~~ M.
Ethnie..... Sara
Niveau scolaire..... ~~à l'école~~ on n'a pas de Coche

Pendant cet entretien, nous voudrions aborder avec vous certains éléments en relations avec le soutien psychosocial chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère, âgés 15 à 20 ans. Ainsi nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de sections que nous allons vous proposer.

Thème : perception du bien-être cognitif de l'adolescent (e).

Sous-thème 1 : Environnement accessible pour le développement des capacités.

Question de relance 1 : Est-ce que vous êtes bien encadré (es) au CESER ?

CESER madja yan, neen do madji, leedje madji
~~lasser~~ yan ngone kom kaara badjem. Mais
mité neen ~~ndi~~ ndi gue yan.

Question de relance 2 : Est-ce que CESER vous aide à apprendre un métier ?

Carbu kowe koubou djé, mounne mesure lee koubou,
koudja née tableau, dessin koubou, gue ne mbéde

Question de relance 3 : Etes-vous capable d'apprendre la couture ?

lasser yan

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-1 : l'estime de soi

Question de relance 1 : Que pensez-vous de votre handicap ?

Question de relance 2 : Est-ce que vous croyez en vous-mêmes ?

~~Gade neen djé, fimo too kido abachet~~
Man moun née école daah mem ahonda nante

Question de relance 3 : Est-ce que les enseignants vous accordent de valeurs ?

Ha ha

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-2 : Soutien aux caractéristiques motivationnelles

Question de relance 1 : Qu'est-ce qui vous plaît en couture?

Je veux apprendre la couture. J'aime la couture.
C'est l'atelier couture qui fonctionne. Seulement la
couture qu'on apprend

Question de relance 2 : Qu'est-ce qui vous décourage en couture?

Question de relance 3 : Avez-vous envie de faire des efforts?

Avec la couture, je peux faire beaucoup.

Thème 3 : Soutien social.

Sous-thème 1 : Les interactions sociales

Question de relance 1 : Est-ce que la famille vous apprécie dans votre apprentissage?

Oui

Question de relance 2 : Est-ce que vous avez des amis (es) au CESER ?

Oui, Bikine, Brinton seulement. Au quartier
Femi et Blandine

Question de relance 3 : Pensez-vous que la couture peut aider à avoir une place la vie?

Je veux gagner de l'argent. Je veux coudre les
habits avec.

Merci pour votre collaboration!

Question de relance 1 : Qu'est-ce qui vous plaît en couture?

Baba lem daou garage mécanique Mba Migué
Yan. Plein mba dui mbar ni, maa, marie,
prière d'ou cloo couture.

Question de relance 2 : Qu'est-ce qui vous décourage en couture?

Mi gué too mécanicien, douman. Maa ra
nazue Mbi.

Question de relance 3 : Avez-vous envie de faire des efforts?

Grade neen dje, fine, too kids chachets.

Thème 3 : Soutien social.

Sous-thème 1 : Les interactions sociales

Question de relance 1 : Est-ce que la famille vous apprécie dans votre apprentissage?

Bakou lem ta d'ou, maa rafada madje
souss el lem. Maman aou mba cloo d'ou
ne koussa maa gododa, daou madje el.

Question de relance 2 : Est-ce que vous avez des amis (es) au CESER ?

Mahamat, Bilal, Bongo. Baou daou lem
gâteau, souss dogue, Noou djo.

Question de relance 3 : Pensez-vous que la couture peut aider à avoir une place la vie?

Merci pour votre collaboration!

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ADOLESCENTS AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES.

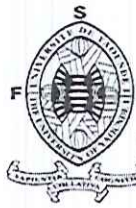
REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION



Monsieur, nous menons une étude dans le cadre de notre recherche universitaire sur le thème : *«Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'djaména»*.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre en toute sincérité à ce guide d'entretien et nous vous assurons de la confidentialité des informations que nous allons obtenir de vous, selon le code de déontologie de la profession de psychologue de l'éducation.

0- Informations sociodémographiques du participant

Date et lieu de l'entretien..... 21/12/2024 au CESER
Nom et prénoms..... P
Age 16 ans
Sexe M
Ethnie..... Maja
Niveau scolaire..... 2^{ème} année de couture

Pendant cet entretien, nous voudrions aborder avec vous certains éléments en relations avec le soutien psychosocial chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère, âgés 15 à 20 ans. Ainsi nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de sections que nous allons vous proposer.

Thème : perception du bien-être cognitif de l'adolescent (e).

Sous-thème 1 : Environnement accessible pour le développement des capacités.

Question de relance 1 : Est-ce que vous êtes bien encadré (es) au CESER ?

CESER est bien

Question de relance 2 : Est-ce que CESER vous aide à apprendre un métier ?

Oui

Question de relance 3 : Etes-vous capable d'apprendre la couture ?

Oui

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-1 : l'estime de soi

Question de relance 1 : Que pensez-vous de votre handicap ?

Question de relance 2 : Est-ce que vous croyez en vous-mêmes ?

Ah too madji el

Question de relance 3 : Est-ce que les enseignants vous accordent de valeurs ?

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-2 : Soutien aux caractéristiques motivationnelles

Question de relance 1 : Qu'est-ce qui vous plaît en couture?

Too kaari

Question de relance 2: Qu'est-ce qui vous décourage en couture?

Je veux être infirmier

Question de relance 3: Avez-vous envie de faire des efforts?

~~Ma bax machi de~~
Mour kaari kaara

Thème3 : Soutien social.

Sous-thème 1 : Les interactions sociales

Question de relance 1: Est-ce que la famille vous apprécie dans votre apprentissage?

Question de relance 2 : Est-ce que vous avez des amis (es) au CESER ?

Ali, Christian et Bongo.

Question de relance 3 : Pensez-vous que la couture peut aider à avoir une place la vie?

Avec la couture, je veux faire des habits, kester.
C'est pour avoir l'argent.

Merci pour votre collaboration!

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

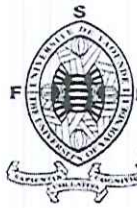
REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION



GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ADOLESCENTS AYANT DES INCAPACITES INTELLECTUELLES.

Monsieur, nous menons une étude dans le cadre de notre recherche universitaire sur le thème : «*Soutien psychosocial et apprentissage professionnel chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère : cas des pensionnaires du CESER de N'djaména*».

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre en toute sincérité à ce guide d'entretien et nous vous assurons de la confidentialité des informations que nous allons obtenir de vous, selon le code de déontologie de la profession de psychologue de l'éducation.

0- Informations sociodémographiques du participant

Date et lieu de l'entretien..... 22/12/2024 au CESER
Nom et prénoms..... B. E
Age 18 ans
Sexe M
Ethnie..... Mbaye
Niveau scolaire..... 2^{ème} année de couture

Pendant cet entretien, nous voudrions aborder avec vous certains éléments en relations avec le soutien psychosocial chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère, âgés 15 à 20 ans. Ainsi nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de sections que nous allons vous proposer.

Thème : perception du bien-être cognitif de l'adolescent (e).

Sous-thème 1 : Environnement accessible pour le développement des capacités.

Question de relance 1 : Est-ce que vous êtes bien encadré (es) au CESER ?

Nelem ya mbo

Question de relance 2 : Est-ce que CESER vous aide à apprendre un métier ?

Ha, madi. Couture djée, menuiserie.

Question de relance 3 : Etes-vous capable d'apprendre la couture ?

Maan mi gue' maa na couture kaari. ~~La couture~~
daari.

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-1 : l'estime de soi

Question de relance 1 : Que pensez-vous de votre handicap ?

~~Haan~~ mi gue' saan

Question de relance 2 : Est-ce que vous croyez en vous-mêmes ?

Haan, maa naa kida kange. ~~Maan mi sa da~~
haan mbi mais si sam yan daa a too kari
mba

Question de relance 3 : Est-ce que les enseignants vous accordent de valeurs ?

Haan

Thème 2 : le bien être affectif.

Sous-thème 2-2 : Soutien aux caractéristiques motivationnelles

Question de relance 1 : Qu'est-ce qui vous plaît en couture?

Maa mi suer Ma couture, lelem gain

Question de relance 2: Qu'est-ce qui vous décourage en couture?

Maa Maa Rem dje

Question de relance 3: Avez-vous envie de faire des efforts?

Man Ma kaa mba dogan too suer yan.
Kalanca dooh, maa maa tah banque.

Thème3 : Soutien social.

Sous-thème 1 : Les interactions sociales

Question de relance 1: Est-ce que la famille vous apprécie dans votre apprentissage?

Dein mba dou sam kaa mba mba couture yaa madi

Question de relance 2 : Est-ce que vous avez des amis (es) au CESER ?

Théo, Ebe chiel

Question de relance 3 : Pensez-vous que la couture peut aider à avoir une place la vie?

Maa Ma koola kaa kisa goss mba tah déné.

Merci pour votre collaboration!

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
AVERTISSEMENT	ii
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES UTILISES.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	6
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE.....	7
1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	7
1.1. Contexte de l'étude.....	7
1.2. Justification de l'étude	12
1.4. Questions de l'recherche	22
1.4.1. Formulation de la question de recherche	22
1.4.2. Questions spécifiques de recherche	23
1.5. Hypothèses de la recherche	23
1.5.1. Hypothèse générale.....	23
1.5.2. Hypothèses de recherche.....	23
1.5. Objectifs de la recherche	23
1.5.1. Objectif général.....	23
1.5.2. Objectifs spécifiques	24
1.6. INTERETS DE LA RECHERCHE.....	24
1.6.1. L'intérêt social	24
1.6.2. L'intérêt professionnel de l'étude	24
1.6.3. Intérêts scientifique de l'étude	25
1.6.4. Intérêt institutionnel	25
1.6.5. Intérêt personnel.....	25
1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	26
1.7.1. Délimitation thématique.....	26
1.7.2. Délimitation spatio-temporel	26
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	27

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS ET CONCEPTS CONNEXES.....	27
2.2. LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	35
2.2.1. Généralités sur la déficience intellectuelle.....	35
2.2.1.1. Particularités de la déficience intellectuelle	40
1/ Développement cognitif	40
2/ Développement psycho-affectif	41
3/ Développement psychomoteur	41
2.3. SOUTIEN PSYCHOSOCIAL : Etats des lieux	42
2.4. APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL.....	63
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE : LES THEORIES D'APPRENTISSAGES	
.....	67
3.1. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION DANS LES	
APPRENTISSAGES SCOLAIRES	67
3.1.1. L'évolution des approches théoriques sur le concept de motivation	67
3.1.2. Le paradigme sociocognitif d'étude de la motivation humaine.....	70
3.2. LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (TAD).....	71
3.2.1. La motivation intrinsèque	72
3.2.2. Le besoin d'autodétermination et la motivation intrinsèque.....	72
3.2.3. Le besoin de compétence et la motivation intrinsèque	73
3.2.4. Le besoin d'affiliation sociale et la motivation intrinsèque.....	73
3.2.5. La motivation extrinsèque.....	74
3.2.6. Régulation externe du comportement	74
3.2.7. Régulation introjectée du comportement	75
3.2.8. Régulation identifiée du comportement.....	75
3.2.9. Régulation intégrée du comportement	75
3.2.10. L'amotivation	76
3.3. LA THEORIE DES BUTS	76
3.4. THEORIE DE L'AUTO-EFFICACITE	78
3.4.1. Fondement du sentiment d'efficacité.....	78
3.4.2. La théorie sociocognitive de Bandura.....	80
3.4.3. Les sources d'auto-efficacité	82
3.4.3.1. Les expériences vécues antérieurement	82
3.4.4. L'apprentissage vicariant	83
3.4.5. La persuasion verbale	84

3.4.5.1. L'état physiologique et émotionnel	86
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATIONNEL.....	89
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	90
4.1. RAPPEL DU PROBLEME DE LA RECHERCHE.....	90
4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	91
4.3. RAPPEL DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	91
4.3.1. Rappel de l'hypothèse générale	91
4.3.2. Hypothèses de recherche.....	92
4.4. DEFINITION DES METHODES D'APPROCHE	96
4.4.1. Justification de la méthode de recherche	96
4.4.2. Méthode d'analyse et d'interprétation des données.....	96
4.5. CADRE ET POPULATION DE L'ETUDE	97
4.5.1. Cadre	97
4.5.1.1. Historique et évolution de l'école (CESER)	97
4.5.1.2. MISSIONS DU CESER	98
4.5.1.3. Fonctionnement du CESER	98
4.5.1.4. Fonctionnement du CESER	99
4.5.2. Population	100
4.5.2.1. Population cible.....	101
4.5.2.2. Population accessible	101
4.6. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE.....	101
4.6.1. Echantillon	101
4.6.2. Méthode d'échantillonnage.....	101
4.7. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	102
4.7.1. Les entretiens	102
4.7.2. Grille d'analyse méthodologie de Recherche	103
4.7.2.1. Méthodes de traitement des données.....	103
4.7.2.2. Modes de représentation des données	104
4.7.2.3. Dimension éthique de la recherche	105
4.7.3. Grille d'analyse de la démarche méthodologique.....	105
4.8. LES DIFFICULTES LIEES AU TERRAIN	106
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	107
5.1. BRÈVE PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS.....	107
5.1.1. Cas de N.M- R	108

5.1.2. Cas de D.E	108
5.1.3. Cas de A. G.....	108
5.1.4. Cas de P.....	108
5.2. SUR LA PERCEPTION DU SOUTIEN COGNITIF DE L'ADOLESCENT(E).	109
5.3. SUR LE BIEN-ETRE AFFECTIF ET CARACTERISTIQUES MOTIVATIONNELLES	110
5.3.1. L'estime de soi	110
5.3.2. Caractéristiques motivationnelles	111
5.4. SUR LE SOUTIEN SOCIAL.....	112
5.4.1. Les interactions sociales	113
CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	116
6.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DU CADRE THEORIQUE.....	116
6.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR1.....	116
6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR2.....	121
6.4. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE HR3.....	126
6.5. PERSPECTIVES	132
6.6. SUGGESTIONS	132
CONCLUSION GENERALE.....	136
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	139
ANNEXES	142