

Martine Boutin

**L'ORIENTATION  
SOCIOPROFESSIONNELLE  
DES PERSONNES AYANT  
UNE DÉFICIENCE  
INTELLECTUELLE**

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par [350.org](http://350.org)

**Mise en page :** Marie-Caroline Vincent

**Pour citer cet ouvrage :**

Boutin. M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne

[http://lel.crires.ulaval.ca/public/orientation\\_socioprofessionnelle\\_deficience.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/orientation_socioprofessionnelle_deficience.pdf)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : janvier 2015.



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## **Résumé**

Le travail est une voie de développement et d'actualisation de soi et constitue, en tant que rôle socialement valorisé, une façon privilégiée de permettre la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Or bien souvent, les interventions en employabilité sont davantage une question de «placement» et ne tiennent pas suffisamment compte des aspirations et intérêts du jeune adulte. Cet essai propose une adaptation de la démarche d'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle, élaborée à partir d'une recension des écrits scientifiques et de l'expérience clinique de la chercheuse. Le modèle comprend l'entrevue initiale, l'évaluation des intérêts professionnels, l'exploration des possibilités du monde du travail, les choix professionnels et le suivi de la transition.

Martine Boutin  
*Université Laval - CRIRES*

## **Avant-propos**

Mes premiers remerciements vont sans contredit à la professeure qui a agi à titre de conseillère pour mon essai, Madame Francine Julien-Gauthier. Son soutien, sa grande disponibilité, son enthousiasme pour mon sujet et sa croyance en mon potentiel ont incontestablement participé à ma motivation et à ma passion pour ce projet de recension. Grâce au partage de son expertise et de son expérience, elle m'a amenée à approfondir mes connaissances des personnes ayant une déficience intellectuelle et ma réflexion sur les interventions qui leur sont destinées.

Je tiens à remercier le Centre de réadaptation de déficience intellectuelle de Québec qui m'a accueillie dans leur équipe de recherche et a soutenu mon projet. J'aimerais aussi remercier le Consortium national de recherche sur l'intégration sociale qui m'a fait l'honneur de reconnaître la pertinence et la valeur de cette recension par l'octroi d'une bourse d'études.

Enfin, je tiens à remercier ma famille qui a démontré une grande patience à mon égard ainsi que beaucoup d'intérêt quant à la poursuite de cet essai. Merci à mes amis et mes collègues d'étude qui ont été d'un grand soutien par leurs encouragements. Je tiens enfin à souligner l'apport considérable de ma grande amie Mélissa, dont le parcours a fortement inspiré ce projet de recension. Elle a su me démontrer que tout est possible malgré la différence et que les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont en elles un potentiel insoupçonné.

# Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Résumé.....</b>  | <b>i</b>  |
| <b>Avant-propos.....</b>  | <b>ii</b> |
| <b>Chapitre 1 - Introduction.....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1. Importance du travail des personnes ayant une déficience intellectuelle.....                       | 1         |
| 1.2. Importance du développement de carrière.....   | 1         |
| 1.3. Insertion socioprofessionnelle en déficience intellectuelle.....                                   | 3         |
| 1.3.1. Difficultés liées aux caractéristiques personnelles.....   | 3         |
| 1.3.2. Obstacles reliés à l'environnement scolaire.....   | 5         |
| 1.4. Importance des interventions d'orientation.....  | 6         |
| 1.4.1. Implications pour le conseiller d'orientation.....   | 8         |
| 1.5. Pertinence scientifique.....   | 8         |
| 1.6. Présentation de l'objectif et de la structure de la recension.....                                 | 9         |
| <b>Chapitre 2 - Cadre théoriques.....</b>   | <b>10</b> |
| 2.1. Définitions.....   | 10        |
| 2.1.1. Développement de carrière et démarche d'orientation.....   | 10        |
| 2.1.2. Déficience intellectuelle.....   | 10        |
| 2.2. Processus de production du handicap.....   | 11        |
| 2.3. Implication pour l'orientation socioprofessionnelle.....   | 14        |
| <b>Chapitre 3 - Orientation socioprofessionnelles.....</b>  | <b>15</b> |
| 3.1. Cadre de la démarche.....  | 15        |
| 3.1.1. But et finalité.....   | 15        |
| 3.1.2. Initiation de la démarche.....   | 16        |
| 3.1.3. Participation du client.....   | 17        |
| 3.1.4. Considération positive.....  | 18        |
| 3.1.5. Place et vision des incapacités dans la démarche.....  | 19        |
| 3.1.6. Connaissance de la déficience intellectuelle et des ressources.....                              | 20        |
| 3.1.7. Relation.....  | 20        |
| 3.2. Premier contact.....   | 22        |
| 3.2.1. Développer la relation de confiance.....   | 22        |
| 3.2.2. Informer le client et apprendre à le connaître.....  | 22        |
| 3.2.3. Implication de la famille.....   | 23        |
| 3.3. Entrevues.....   | 24        |
| 3.3.1. Cadre et contexte d'entrevue.....  | 24        |
| 3.3.2. Début de l'entrevue.....   | 25        |
| 3.3.3. Particularités de la communication avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle..... | 26        |
| 3.3.4. Respect du rythme.....   | 27        |
| 3.3.5. Rester dans le concret.....  | 27        |
| 3.3.6. Vocabulaire, syntaxe et questions à privilégier.....   | 28        |
| 3.3.7. Langage non verbal.....  | 29        |
| 3.3.8. Faciliter la compréhension mutuelle et l'expression de son client.....                           | 30        |
| 3.4. Évaluation.....  |           |

|   |           |
|---|-----------|
| .....   | 31        |
| 3.4.1. Inventaire visuel d'intérêts professionnels.....     | 33        |
| 3.4.2. Self-Directed Search.....                            | 34        |
| 3.4.3. Moi, Guide illustré pour exprimer mes besoins.....   | 35        |
| 3.4.4. Autres instruments.....                              | 36        |
| 3.4.5. Évaluation du retard mental.....                     | 39        |
| 3.5. Exploration des options de vie active.....             | 40        |
| 3.5.1. Importance de l'exploration.....                     | 40        |
| 3.5.2. Information scolaire et professionnelle.....         | 42        |
| 3.5.3. Activités d'exploration.....                         | 43        |
| 3.6. Prise de décision.....                                 | 45        |
| 3.7. Continuité du processus.....                           | 47        |
| 3.7.1. Soutien à l'achèvement des buts.....                 | 47        |
| 3.7.2. Partenariat et suivi avec les autres ressources..... | 48        |
| 3.7.3. Portfolio.....                                       | 48        |
| <b>Chapitre 4 - Conclusion.....</b>                         | <b>50</b> |
| <b>Références.....</b>                                      | <b>i</b>  |

## **Chapitre 1 - Introduction**

### **1.1. Importance du travail des personnes ayant une déficience intellectuelle**

Il y a dix ans, le Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2001) estimait que plus de 200 000 personnes présentaient une déficience intellectuelle au Québec. Bien que 90 % d'entre elles aient une déficience qualifiée de légère les rendant socialement fonctionnelles, plusieurs requièrent quand même le soutien de mesures gouvernementales (MSSS, 2001). Les besoins de cette population ont donc amené le développement de mesures ancrées dans une idéologie de valorisation de rôles. Celle-ci propose des mesures de soutien permettant à ces personnes d'occuper des rôles reconnus et valorisés par la société (Gagnier & Lachapelle, 2002; Juhel, 2000). Or, « le travail est l'une des voies privilégiées pour marquer une participation active et valorisée au sein de la communauté » (Rocque et al., 2002, p. 72). Dubar (2006) reconnaît d'ailleurs que le travail est central dans le développement identitaire et que l'identité au travail est une dimension importante de l'identité personnelle de l'individu et se répercute dans sa vie sociale. De plus, les personnes qui présentent des incapacités perçoivent généralement l'occupation d'un emploi comme une voie pour devenir des membres productifs de leur communauté et une source de fierté, en plus d'y voir une façon de devenir autonomes par le biais de la rémunération et d'occuper leur temps de manière utile (Cinamon & Gifsh, 2004; Timmons, Hall, Bose, Wolfe, & Winsor, 2011).

Le travail des personnes ayant une déficience intellectuelle répond donc à leur besoin d'intégration, mais aussi aux préoccupations économiques et sociales des instances politiques. En effet, le gouvernement reconnaît la valeur de ces travailleurs en tant que capital humain participant à l'économie du Québec (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MESS], 2007). Environ 50 millions de dollars sont investis chaque année par le gouvernement et ce, seulement dans les entreprises adaptées (MSSS, 2001) qui ne représentent qu'un type d'intervention parmi ceux existant.

### **1.2. Importance du développement de carrière**

Traditionnellement, les services en employabilité destinés aux personnes ayant une déficience intellectuelle se basaient surtout sur les capacités de l'individu pour le placer dans un emploi. Cette approche est plutôt limitative car, en mettant l'accent sur les déficiences, elle restreint les opportunités d'emploi de ces personnes (Ochs & Roessler, 2001). Encore aujourd'hui, l'expression ***placement en emploi*** est fortement répandue, malgré le fait que le placement entraîne une

directivité du conseiller ainsi qu'une passivité et une dépendance du client (Martz, 2001). Selon Brown et Lent (2005), augmenter le champs des possibilités de ces personnes implique de leur laisser l'occasion de faire des choix. De plus, on peut supposer que le placement n'est pas une pratique réellement efficace pour insérer les personnes ayant des incapacités dans un emploi puisqu'elles ont des taux de chômage et d'inactivité plus élevés que la population en général (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). On remarque aussi que les personnes avec des incapacités perdent plus souvent leur emploi que les personnes sans limitations. Or, selon Soresi, Nota, Ferrari et Solberg (2008), cette situation est entre autres reliée au manque d'attention portée au futur de la personne qui a des incapacités et la non-considération de ses aspirations et de ses intérêts par les employeurs. Le fait que le travailleur handicapé soit intégré dans une occupation professionnelle qui correspond à ses intérêts augmenterait ses chances de se maintenir dans cet emploi et d'y fonctionner adéquatement (Sphère-Québec, 2011). Le placement en emploi n'est donc pas adapté aux besoins de cette clientèle. De plus, la participation à la société peut prendre différentes formes (bénévolat, activités dans la communauté, etc.) et dépasse donc largement le simple fait d'occuper un emploi.

D'autre part, les paradigmes conceptualisant le handicap sont passés d'une conception des incapacités comme un attribut de la personne à une conception du handicap dans l'interaction entre l'individu, l'environnement et ses caractéristiques (Brown & Lent, 2005; Smart & Smart, 2006; Soresi et al., 2008)#. Il est donc important de personnaliser les interventions et de les rendre plus flexibles en considérant le contexte de chaque personne (Cobb & Alwell, 2009; Soresi et al., 2008). En effet, un système qui catégorise une personne en fonction du type et de la gravité de ses limitations pour déterminer à quels services elle aura droit diminue son pouvoir d'agir et de prendre des décisions (Gysber, Heppner, & Johnston, 2009). D'ailleurs, dans une étude effectuée auprès de jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage, les participants qui ont reçu des services adaptés à leurs besoins, à leurs intérêts et à leurs buts avaient par la suite des salaires plus élevés, davantage de possibilités d'avancement et une plus grande satisfaction de leur statut d'emploi comparativement aux individus ayant reçu des services moins personnalisés (Doren, Lindstrom, Zane, & Johnson, 2007). Par conséquent, la planification de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant une déficience intellectuelle nécessite des interventions qui traduisent une compréhension de la dynamique de ces jeunes et qui concordent avec leurs besoins et leurs caractéristiques personnelles.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont mis en évidence l'impact positif de l'actualisation des caractéristiques personnelles du travailleur, comme les intérêts professionnels, sur l'engagement, la persévérance et le maintien dans un emploi



(Bujold & Gingras, 2000). Il est ainsi difficilement concevable d'orienter des adolescents, qu'ils soient handicapés ou non, vers des professions qui ne concordent pas avec leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs aspirations. Les personnes ayant une déficience intellectuelle ont elles aussi des intérêts et des préférences qui méritent d'être explorés (Nota, Ginevra & Carrieri, 2010). On ne peut donc pas se contenter de les placer dans un emploi qu'elles sont capables d'occuper si on veut leur permettre de réellement participer à la société et d'être satisfaites de la voie par laquelle elles auront une vie active.

En aidant ces personnes à se préparer au monde du travail, on leur permet de développer leur identité et un lien fort avec leur communauté (Soresi et al., 2008). De plus, favoriser l'intégration et la participation sociales nécessite davantage l'accompagnement que la prise en charge des élèves ayant des incapacités, d'où l'importance d'opter « pour une approche d'**empowerment** où le jeune s'approprie son cheminement. Ceci suppose que le jeune peut prendre des décisions qui le concernent et qui vont faire une différence dans son cheminement » (OPHQ, 2003, p. 29). Il faut donc passer d'une pratique de placement à une pratique d'orientation de carrière qui mise sur le développement personnel et professionnel de la personne, afin de favoriser chez elle une prise de décision éclairée et une participation sociale qui lui permet de se réaliser.

### **1.3. Insertion socioprofessionnelle en déficience intellectuelle**

#### **1.3.1. Difficultés liées aux caractéristiques personnelles**

Il importe donc de fournir des services permettant le développement de carrière des élèves présentant une déficience intellectuelle, surtout qu'ils sont susceptibles d'expérimenter des difficultés dans ce domaine. Plus particulièrement, on remarque que les personnes ayant des incapacités ont un sentiment d'efficacité moins élevé que la population générale (Brown & Lent, 2005; Ochs & Roessler, 2001). Or, avoir des croyances d'autoefficacité élevées est un facteur associé à une transition réussie vers le marché du travail (Winn & Hay, 2009) et leur développement peut être favorisé par des interventions de développement de carrière (Brown & Lent, 2005). De même, ces interventions peuvent être bénéfiques du point de vue de la maturité vocationnelle et de la clarté des buts, ces personnes démontrant habituellement un plus faible niveau comparativement aux personnes sans incapacités (Ochs & Roessler, 2001; Whitney-Thomas & Moloney, 2001).

De plus, les qualités et les aptitudes des élèves ayant une déficience intellectuelle sont souvent négligées (Amesse, 2002). En effet, il peut être difficile pour eux de se mettre en valeur et de manifester leurs capacités, puisqu'ils peuvent être limités du point de vue de leur facilité à s'exprimer (Freeman, O'Dell, & Meola,

2001). De même, les personnes qui ont des incapacités développent peu leur autodétermination puisqu'elles ne prennent guère de risques et ne développent donc pas leur capacité à mener leur vie (Vreeburg Izzo & Lamb, 2003). En effet, « on en fait [parfois] trop pour leur faciliter les choses, ce qui les empêche d'expérimenter des situations et de développer leur autonomie et leur capacité de décider (D'Amours, 2002, p. 6). » Or, les personnes autodéterminées démontrent une conscience de leurs besoins et de leurs préférences dans leurs actes, se fixent des buts et travaillent vers ceux-ci, trouvent des solutions à leurs problèmes, sont capables d'identifier les moments où elles ont besoin d'aide et sont aptes à évaluer et à ajuster leur performance (Eisenman, 2001). Ne pas favoriser le développement de l'autodétermination entrave donc les personnes qui ont une déficience intellectuelle dans leur développement de carrière.

D'ailleurs, faire des choix et apprendre de ses erreurs permet de développer une connaissance de soi, ce dont les personnes ayant des incapacités démontrent un plus faible niveau (Whitney-Thomas & Moloney, 2001). Or, les personnes ayant une image claire d'elles-mêmes ont davantage la capacité de prendre des décisions par elles-mêmes, d'utiliser leur réseau de soutien en cas de besoin et se montrent donc plus résilientes devant les difficultés (Whitney-Thomas & Moloney, 2001). Bref, les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont peu l'occasion de démontrer et de développer leurs capacités, plus particulièrement celle consistant à faire des choix. Cette situation sous-tend d'importantes répercussions sur leur développement de carrière et sur leur transition vers la vie active. Leur inexpérience quant au contrôle sur les événements de leur vie constitue en effet une importante barrière à leur employabilité (Vreeburg Izzo & Lamb, 2003). Par ailleurs, les élèves ayant des incapacités ont souvent un manque d'exposition à une variété de professions et aux habiletés qu'elles nécessitent (Wehman, 2006). Ainsi, le manque d'opportunités pour tester leurs compétences, pour former leur concept d'eux-mêmes en tant que travailleur et pour prendre part à des décisions entrave leur développement de carrière, notamment parce qu'il entraîne le développement d'un concept de soi pauvre, une ambivalence quant à l'entrée dans le monde du travail et des connaissances limitées à propos de celui-ci (Gysber et al., 2009). Le fait d'avoir vécu peu d'expériences limite aussi ces individus quant à la diversité des options de carrière dont ils tiendront compte, à leur capacité à prendre une décision et à leur développement de carrière. Cela nuit aussi au développement d'une personnalité cohérente et différenciée et, ainsi, à l'engagement dans une carrière congruente avec cette dernière (Gysber et al., 2009).

Par conséquent, les croyances des personnes qui ont des limitations à propos du marché du travail sont donc souvent erronées, rendant leur adaptation à cette activité plus difficile (Soresi et al., 2008). De plus, les personnes ayant une

déficience voient surtout le travail comme une façon de gagner de l'argent et d'occuper leur temps, ce qui témoigne d'un besoin d'élargir leur conception du travail, par exemple en y voyant une source de confiance en soi et de défis (Cinamon & Gifsh, 2004). Enfin, les élèves présentant des incapacités tendent à être plus incertains quant à leur choix de carrière comparativement à leurs pairs puisqu'ils ont davantage de difficultés à évaluer leurs forces et leurs limites et à voir comment elles peuvent fonctionner dans les différentes options de carrière (Wehman, 2006). En somme, on peut constater que les personnes ayant une déficience intellectuelle éprouvent des besoins similaires à l'ensemble des élèves du secondaire en ce qui a trait au développement de carrière, notamment lorsqu'on parle de la méconnaissance de soi et du monde du travail. Cependant, leur condition de personne avec des limitations entraîne des difficultés et des obstacles au développement de carrière qui leur sont particuliers. D'Amours (2002) résume bien ce contexte en énonçant que « les besoins de ces élèves en matière d'orientation et d'information scolaires et professionnelles sont identiques à 90 p. 100 à ceux des autres jeunes. Cependant, les 10 p. 100 qui leur sont particuliers peuvent s'avérer d'une importance critique pour le développement de leur identité, leur cheminement professionnel et leur intégration au marché du travail (p.6). »

### **1.3.2. Obstacles reliés à l'environnement scolaire**

Dans le milieu scolaire, plusieurs activités de développement de carrière sont offertes aux élèves : counseling, évaluation des intérêts, de la personnalité et des aptitudes, visites d'entreprises, journées carrières, foires de l'emploi, stages d'exploration, etc. L'étude de Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen, et Owen (2010) a d'ailleurs tenté d'évaluer l'accès et l'utilisation de ces services par les jeunes ayant des limitations. Ainsi, ces chercheurs ont relevé, en questionnant des administrateurs scolaires, que seulement le quart des élèves ayant des limitations utilisaient ces services et que les élèves qui ont des incapacités plus importantes avaient encore moins accès à ces activités. Qu'est-ce qui explique que ces jeunes utilisent moins les services d'orientation scolaire et professionnelle? Cette réalité pourrait être associée à une croyance que la responsabilité de l'employabilité de cette clientèle repose sur les services externes à l'école, comme les centres de réadaptation en déficience intellectuelle. En effet, l'école est responsable de l'acquisition, chez ces jeunes, de certains savoirs et d'habiletés, comme l'écriture et la lecture, pour leur permettre de gagner une certaine autonomie. Il est alors fort possible que les enseignants et les intervenants accordent une certaine priorité au curriculum scolaire et délaissent ainsi les activités de connaissance de soi et d'exploration de carrière. D'un autre côté, on peut penser que les ressources destinées à l'orientation professionnelle et à la transition des élèves du secondaire n'ont pas la disponibilité pour s'attarder à l'orientation des jeunes

ayant une déficience intellectuelle. En effet, selon Fox, Wandry, Pruitt, and Anderson (1998), le conseiller est souvent limité par son contexte de travail, notamment en ce qui a trait au temps et aux ressources, pour travailler avec cette clientèle. Ainsi, les jeunes ayant des incapacités ont probablement moins accès aux activités de développement de carrière puisqu'on tend à prioriser les élèves dits « réguliers » dans les services d'orientation professionnelle.

Par ailleurs, au Québec, la Loi sur l'instruction publique régleme le développement d'un plan d'intervention qui considère les besoins de l'élève, mais celui-ci n'est pas toujours orienté en fonction de la transition (OPHQ, 2003). De plus, les services de préparation vocationnelle et d'orientation qui sont offerts aux élèves ayant des incapacités dans les écoles sont souvent seulement un ajout à un programme de travail supervisé (Winn & Hay, 2009). Toutefois, l'école a pour mission de qualifier l'élève pour son avenir et, si l'on tient compte de la politique de l'adaptation scolaire, il faut mettre en place les moyens pour favoriser la réussite de l'élève handicapé (Tardif, 2002). 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). Il faut par conséquent fournir à ces élèves un service d'accompagnement et élaborer des activités et des interventions d'orientation scolaire et professionnelle qui sont adaptées à leurs besoins (Tardif, 2002). Ainsi, une des principales responsabilités de l'école vis-à-vis des élèves qui ont une déficience intellectuelle dans leur préparation au monde du travail consiste à les aider à identifier leurs intérêts et leurs préférences (McDonnell & Hardmann, 2010). De plus, le plan d'intervention personnalisé de l'élève qui est habituellement établi à l'école doit davantage s'articuler autour du cheminement socioprofessionnel (OPHQ, 2003).

#### **1.4. Importance des interventions d'orientation**

Si l'on considère les difficultés des personnes ayant une déficience intellectuelle dans leur développement de carrière et les barrières auxquelles elles sont confrontées dans le milieu scolaire, une démarche d'orientation professionnelle peut constituer une voie pour pallier à ces obstacles. Cette intervention apporte davantage qu'un projet de vie et permet de développer le potentiel de ces personnes. D'ailleurs, dans une étude réalisée avec des jeunes femmes ayant des limitations, le counseling de carrière a aidé les participantes à élargir leur champ de carrières potentielles et à raffiner leurs buts et leurs intérêts, notamment en leur permettant d'explorer les bénéfices et les limites des options qu'elles

considéraient (Lindstrom, Benz, & Doren, 2004). Les chercheurs ont aussi pu constater que le counseling et l'exploration de carrière s'avèrent des facteurs médiateurs limitant l'influence du genre et des limitations dans l'insertion professionnelle et qui favorisent donc l'élargissement des choix pour ces femmes (Lindstrom et al., 2004). De plus, la combinaison de services en counseling individuel et de groupe avec le service de placement a un effet positif sur le statut en emploi des personnes présentant des limitations (Gysber et al., 2009).

En plus, par manque d'informations, les personnes qui ont des incapacités ont souvent une connaissance insuffisante des règles et du potentiel des divers emplois (Szymanski, Hershenson, Enright, & Ettinger, 1996). Le counseling de carrière permet donc d'informer la personne, mais aussi de l'amener à faire un choix plus éclairé plutôt que de prendre ou fermer une décision trop rapidement (Szymanski et al., 1996). Les interventions d'orientation professionnelle renforcent aussi, chez ces clients, l'importance de poursuivre leurs buts plutôt que de prendre le premier emploi disponible. (Lindstrom et al., 2004). Vreeburg Izzo et Lamb (2003) recommandent, à cet effet, d'inclure le développement de l'autodétermination et le développement de carrière dans les services de transition, notamment en faisant leur promotion, en donnant davantage l'occasion aux étudiants de faire des stages et des apprentissages de base relatifs au travail et ce, afin de leur donner l'opportunité de faire un meilleur pairage entre leurs aptitudes, leurs intérêts et les emplois. Toujours selon ces auteurs, le développement de l'autodétermination passe d'ailleurs par des activités de développement de carrière.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ont un impact important sur les résultats de la transition vers la vie active des jeunes ayant des limitations. En effet, Lindstrom et Benz (2002) recommandent, afin de favoriser la stabilité en emploi et la clarté des buts professionnels de ces élèves, de leur rendre accessible un counseling de carrière positif, un processus décisionnel quant à la carrière qui centré sur leurs forces et leurs habiletés, en plus de mettre en place la disponibilité de plusieurs options. De surcroît, la participation à un programme ciblé et une orientation active est associée à une situation en emploi plus positive après l'école (Doren et al., 2007). Les élèves ayant des limitations qui expérimentent des activités de développement de carrière ont aussi de meilleures possibilités du point de vue des études postsecondaires (Benz et al, 1997). Les élèves qui ont un handicap et qui se dirigent vers ces dernières ont d'ailleurs besoin de développer leur autodétermination et d'être appuyés dans leur développement de carrière, puisque cette option les amène à devenir davantage responsables de leurs apprentissages et que plusieurs d'entre eux ne sont pas conscients de leurs limitations et de leurs forces (Vreeburg Izzo & Lamb, 2003).

En somme, les élèves présentant des incapacités tendent à être plus incertains quant à leur choix de carrière comparativement à leurs pairs, puisqu'ils ont davantage de difficulté à évaluer leurs forces et leurs limites ainsi qu'à voir comment ils peuvent fonctionner dans les différentes options de carrière (Wehman, 2006). Ces difficultés sont renforcées par l'accès limité aux activités de développement de carrière, alors qu'elles pourraient constituer un moyen de les y prémunir. En effet, « trop souvent, on tient pour acquis qu'ils ont peu de capacités. On insiste parfois trop sur les nombreuses difficultés associées à leurs choix de carrière et on n'insiste pas assez sur leurs possibilités (D'Amours, 2002, p. 6). »

### **1.4.1. Implications pour le conseiller d'orientation**

Le conseiller d'orientation, de par son expertise du développement de carrière, a donc une part de responsabilités dans la transition des élèves ayant une déficience intellectuelle. Notamment, avec l'application prochaine du Projet de Loi 21, certaines activités d'évaluation partagées avec d'autres types de professionnels dans leurs champs d'expertise respectifs seront réservées aux conseillers d'orientation, plus particulièrement l'évaluation des élèves handicapés dans les établissements scolaires dans un contexte d'orientation et de détermination d'un plan d'intervention (Weil, 2009). Le conseiller d'orientation a donc un rôle important à jouer dans l'orientation de ces jeunes, notamment en les aidant à établir leurs intérêts et leurs objectifs de carrière, en plus de les accompagner dans le développement de leur plan de transition (Wehman, 2006). Or, on relève que, dans le soutien des personnes ayant une déficience intellectuelle dans leur transition vers l'emploi, les intervenants ont une importante influence dans la décision. Par exemple, en présentant une opportunité de façon positive, la personne qui a des limitations tend à y répondre positivement et à accepter l'offre (Héroux, Julien-Gauthier, & Morin, 2011; Timmons et al., 2011). Cette situation relève l'importance de développer des moyens de détourner ces pièges et donc d'adapter les interventions habituelles en orientation. Intervenir dans une perspective de développement de carrière demande donc une certaine préparation, d'autant plus que la plupart des conseillers concernés ne sont pas prêts, du point de vue de leurs compétences, à travailler avec les personnes qui ont des incapacités (Smart & Smart, 2006).

### **1.5. Pertinence scientifique**

La préoccupation pour le développement et le counseling de carrière des personnes ayant des incapacités est récente dans les études, car elle est surtout tributaire du changement de perception du handicap qui, auparavant, était surtout centrée sur les limitations de ces personnes. Elle est aussi liée au changement dans les lois qui favorisent l'inclusion des personnes handicapées et

qui prescrivent maintenant un plan de transition pour chaque élève recevant de l'éducation spécialisée, amenant ainsi un intérêt et un besoin pour des interventions en développement de carrière (Brown & Lent, 2005). Le peu d'études qui ont considéré ce domaine de recherche a aussi comme origine l'hétérogénéité de cette population, le manque d'outils psychométriques adaptés, la vision traditionnelle basée sur la finalité de la transition (placement en emploi) et le peu d'attention portée à la population avec un handicap dans la littérature du domaine du développement de carrière (Brown & Lent, 2005). En fait, il existe plusieurs publications sur les théories du développement de carrière relatives aux personnes ayant un handicap, mais peu d'études empiriques ont jusqu'ici validé leur application (Brown & Lent, 2005). Davantage de recherches sont donc nécessaires afin de désigner quelles interventions sont efficaces lors de counseling de carrière considérant les besoins de ces personnes (Soresi et al., 2008).

## **1.6. Présentation de l'objectif et de la structure de la recension**

Cet essai cherche donc à recenser les pratiques qui favorisent le développement de carrière des personnes qui ont une déficience intellectuelle. De plus, il vise à reconsidérer les pratiques habituelles en orientation scolaire et professionnelle afin de les rendre plus accessibles aux personnes qui ont une déficience intellectuelle, notamment lors de la transition de l'école vers la vie active.

Dans un premier temps, les principaux concepts, soit le développement socioprofessionnel et la déficience intellectuelle seront présentés en relation avec le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH). Par la suite, une adaptation des principales interventions en orientation scolaire et professionnelle sera proposée en fonction de ce qui a été recensé dans la littérature scientifique. Plus particulièrement le cadre de l'intervention, le premier contact avec le client, les interventions d'exploration de soi (entrevues et évaluations), les activités d'exploration du monde du travail, la prise de décision et, enfin, les interventions nécessaires après la démarche d'insertion seront abordés.

## **Chapitre 2 - Cadre théoriques**

### **2.1. Définitions**

#### **2.1.1. Développement de carrière et démarche d'orientation**

Le développement de carrière est un processus se déroulant tout au long de la vie étant donné que les individus changent et vont prendre une série de décisions à travers le temps (Sitlington, Neubert, Begun, Lombard, & Leconte, 2007; Wadsworth & Cocco, 2002). Il est constitué de diverses expériences développementales basées sur la recherche, l'obtention et le traitement de l'information à propos de soi, des possibilités d'occupations, des styles de vie et des rôles sociaux. Il est le processus par lequel chaque personne en vient à se comprendre elle-même relativement au monde du travail et à percevoir son rôle dans celui-ci (Sitlington et al., 2007). Ainsi, accompagner une personne dans son développement de carrière consiste à l'assister dans la clarification et la documentation de facteurs tels que les intérêts, les opportunités sociales et les bénéfices personnels et économiques qui sont liés à l'engagement dans une activité professionnelle (Sitlington et al., 2007; Wadsworth & Cocco, 2002). En somme, le développement de carrière fait appel à la connaissance de soi et du monde professionnel pouvant être favorisée par une démarche d'orientation. Cette dernière doit ainsi aider la personne à analyser diverses occupations quant à leurs avantages et à leurs inconvénients, aux barrières et au support nécessaire. De plus, la démarche doit viser l'examen des intérêts et des croyances d'autoefficacité de la personne, pour en arriver à établir des objectifs professionnels en lien avec ses intérêts. Elle doit aussi amener la personne à surmonter ses difficultés et supporter son droit de choisir et d'être autodéterminée (Soresi et al., 2008).

#### **2.1.2. Déficience intellectuelle**

Bien que souvent associée à la maladie mentale, la déficience intellectuelle s'en différencie du fait qu'elle constitue un état et non pas une maladie. Alors que la maladie mentale réfère davantage à des perturbations internes et affectives qui limitent la personne dans l'utilisation de ses capacités intellectuelles, la déficience intellectuelle est un état limitatif des fonctions conceptuelles et adaptatives de la personne (Juhel, 2000; Ordre des psychologues du Québec, 2007).

Selon l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities # (AAIDD, 2011, p. 1)#, « la déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement humain intellectuel et du



comportement adaptatif, lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. »

La déficience intellectuelle est donc davantage qu'une question d'intelligence, mais touche aussi la capacité de la personne à s'adapter à son environnement. Ainsi, toujours d'après l'AAIDD (2011)#, la définition de la déficience intellectuelle doit s'appliquer en tenant compte de cinq postulats :

1. Les limitations dans le fonctionnement actuel doivent tenir compte des environnements communautaires typiques du groupe d'âge de la personne et de son milieu culturel.
2. Une évaluation valide tient compte à la fois de la diversité culturelle et linguistique de la personne, ainsi que des différences sur les plans sensorimoteurs, comportementaux et de la communication.
3. Chez une même personne, les limitations coexistent souvent avec des forces.
4. La description des limitations est importante, notamment pour déterminer le profil du soutien requis.
5. Si la personne présentant une déficience intellectuelle reçoit un soutien adéquat et personnalisé sur une période soutenue, son fonctionnement devrait s'améliorer. (AAIDD, 2011, p. 1)

En somme, si on tient compte du dernier postulat, la déficience intellectuelle n'est pas un état statique puisqu'il peut être amené à changer dans le temps. Par ailleurs, la déficience intellectuelle s'inscrit dans un contexte donné, c'est-à-dire en lien avec la situation socioculturelle de la personne.

## **2.2. Processus de production du handicap**

Les paradigmes conceptualisant les incapacités sont passés d'une conception de ces dernières comme un attribut isolé d'une personne à leur conceptualisation dans l'interaction entre l'individu, l'environnement et ses incapacités (Smart & Smart, 2006; Soresi et al., 2008). Ainsi, une incapacité est définie par un environnement, c'est-à-dire que le handicap existe dans le contexte où il affecte le fonctionnement de l'individu. Une personne ayant des limitations dans un contexte donné n'en aura pas nécessairement dans un autre. La notion de handicap résulte ainsi de l'interaction entre l'individu, sa condition physique et psychologique et son environnement (Brown & Lent, 2005).

Le modèle de Processus de production du handicap (PPH) s'inscrit dans ce paradigme davantage interactif et tente d'expliquer les causes et les conséquences des situations de handicap et de la participation sociale (Fougeyrollas, 2009). Plus précisément, il met en relation les facteurs personnels

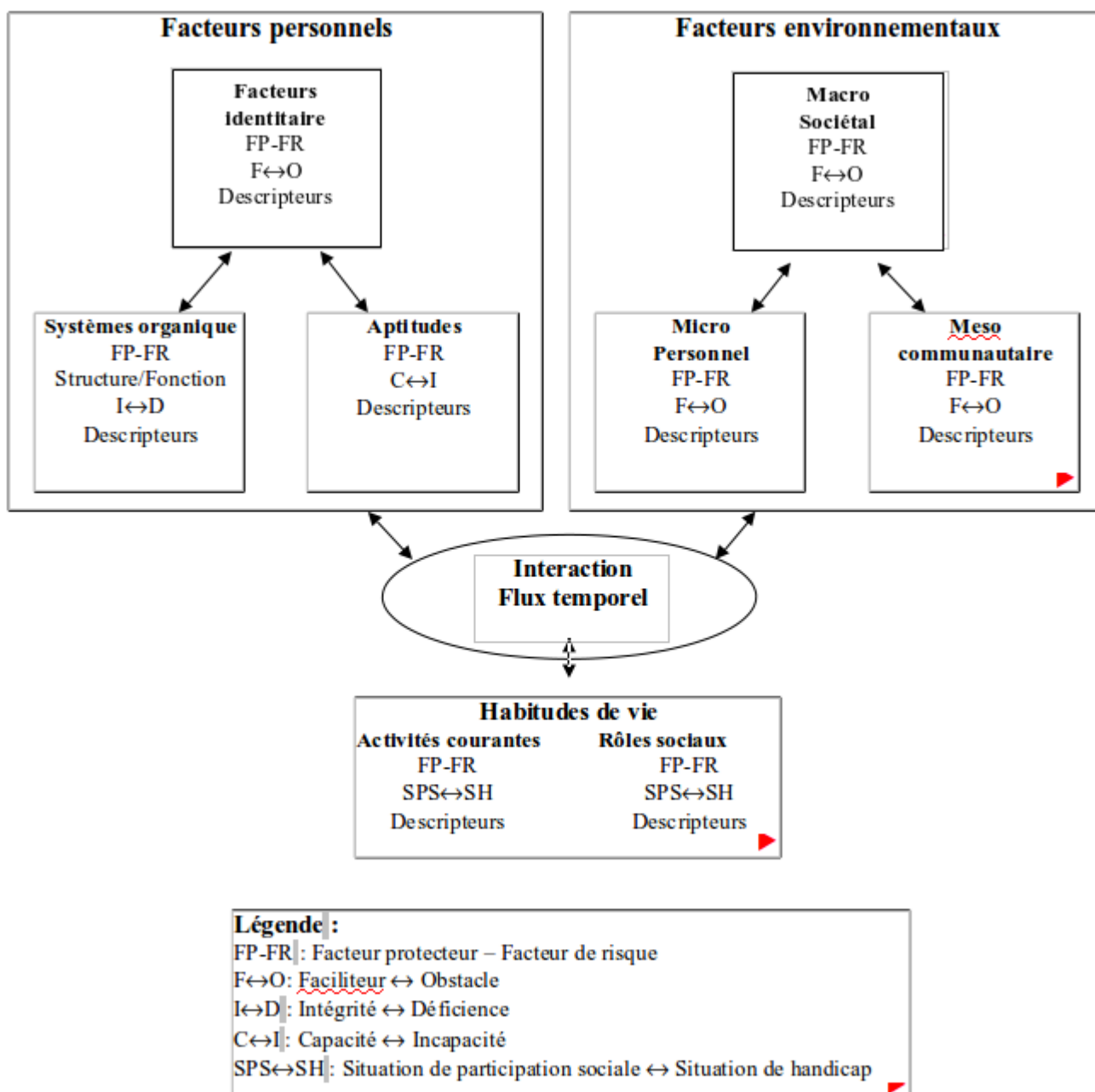
et environnementaux dans le contexte des habitudes de vie de la personne. Le domaine des habitudes de vie fait référence aux rôles de vie et aux activités courantes de la personne comme le travail et les loisirs. La personne se situe alors entre le pôle de la pleine participation sociale et la situation de handicap total où elle est fortement restreinte dans l'accomplissement de cette activité (Fougeyrollas, 2010). Le degré de participation de la personne à la réalisation des habitudes de vie est déterminé par l'interaction des facteurs personnels et des facteurs environnementaux soutenant ou contrariant la participation de la personne. Fougeyrollas (2010) décrit d'ailleurs cette interaction comme un flux constant dans le temps.

Le PPH soulève qu'il existe, d'une part, des facteurs de risques pouvant causer une situation de handicap ou nuire au développement de la personne. D'autre part, des facteurs de protection viennent prémunir la personne contre les atteintes à son développement et sa participation. Ces facteurs de risques et de protection peuvent être autant des variables personnelles qu'environnementales (Fougeyrollas, 2010).

Par ailleurs, les facteurs personnels renvoient aux caractéristiques intrinsèques de la personne. Plus précisément, ils font entre autres référence aux systèmes organiques, comprenant ce qui touche au corps et à ses atteintes, donc qui se situe entre l'intégrité physique et la déficience. Ils incluent aussi les aptitudes qui s'inscrivent dans les potentialités de la personne à accomplir des activités physiques normales, allant de la pleine capacité à l'incapacité. Enfin, les facteurs individuels englobent les facteurs identitaires qui concernent les caractéristiques personnelles comme l'âge, l'identité culturelle et les croyances (Fougeyrollas, 2010).

**Figure 1**

Modèle de développement humain et Processus de Production du Handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010, p. 175)



Parallèlement, les facteurs environnementaux impliquent les dimensions sociales et physiques liées à l'organisation et au contexte de la société. En fait, on y retrouve tout ce qui a trait à l'environnement microsocial (famille, environnement personnel), mésocial (communauté) et macrosocial (société) de la personne. L'environnement se situe entre un facilitateur optimal et un obstacle à la réalisation des habitudes de vie de la personne quand on le met en interaction avec les facteurs personnels (Fougeyrollas, 2009, 2010).

### **2.3. Implication pour l'orientation socioprofessionnelle**

Pour illustrer cette interaction des facteurs personnels et environnementaux en regard aux habitudes de vie, on peut penser à l'employabilité des personnes qui ont une déficience intellectuelle. Dans leur recherche d'emploi, elles se heurtent aux attitudes sociales négatives des autres (facteur environnemental) qui ont une incidence sur leur conception de leurs rôles de vie et de leur concept de soi en tant que travailleur ainsi que l'évaluation qu'ils font d'eux-mêmes (facteurs personnels) (Gysber et al., 2009). Ainsi, ces préjugés et ces visions négatives de soi constituent des contraintes à l'occupation d'un emploi. Par exemple, on peut penser que la personne sera moins motivée à chercher un emploi ou se contentera de prendre le premier qui lui est offert sans considérer sa satisfaction. De ce fait, les facteurs personnels et environnementaux, de par leur interaction, limitent la personne dans sa pleine participation sociale.

Par ailleurs, le modèle du PPH se révèle utile pour comprendre comment une démarche d'orientation socioprofessionnelle peut favoriser une participation sociale de ces personnes. D'une part, la démarche d'orientation, parce qu'elle est centrée sur la personne et son développement de carrière, permet de déployer et développer les facteurs personnels de la personne. En effet, plusieurs interventions permettent de développer un pouvoir d'agir et une conscience de soi qui permettront à la personne de faire un choix plus éclairé et qui favoriseront, de ce fait, une participation sociale plus satisfaisante. Cependant, pour arriver à un tel résultat, l'environnement et les interventions doivent être accessibles à la personne et faciliter son développement de carrière et sa prise de décision. C'est dans cette optique que cette recension tentera de relever les interventions d'orientation qui mettent en place des conditions facilitantes pour la personne dans sa tentative de faire le choix d'une activité qui lui permettra d'avoir une vie active. D'ailleurs, par vie active, on fait référence à des activités communautaires, à un emploi, à du bénévolat ou à toute autre occupation permettant à la personne de participer activement à la société.

## **Chapitre 3 - Orientation socioprofessionnelles**

### **3.1. Cadre de la démarche**

#### **3.1.1. But et finalité**

Tout d'abord, il faut revoir la finalité de l'orientation professionnelle. En effet, il subsiste, dans les interventions visant la transition de l'école vers la vie active, une pratique traditionnelle de *placement* : les services destinés aux personnes avec des incapacités se contentent souvent d'orienter les clients vers les possibilités d'emplois pour lesquels ils présentent le plus de capacités ou ceux qui sont disponibles (Ochs & Roessler, 2001). Ils tendent aussi à mettre l'emphase sur le nombre de placements effectués plutôt que sur la satisfaction des clients, ce qui limite les opportunités de ceux-ci et néglige leurs intérêts et leurs aspirations (Brown & Lent, 2005; Cobb & Alwell, 2009; Ward, Mallett, Heslop, & Simons, 2003; Wehman, 2006). La planification de la transition doit donc se faire dans une approche de développement de carrière, c'est-à-dire par un processus cognitif et développemental qui considère l'ensemble des facteurs individuels, contextuels, médiateurs et environnementaux de la personne ainsi que leurs interactions (Szymanski et al., 1996). Il ne s'agit donc plus de considérer la personne ayant une déficience intellectuelle sous l'angle de ses capacités et de ses limitations, mais bien dans sa globalité. De plus, en étant plus articulée sur le développement de carrière, la planification de la transition tend moins à orienter les élèves ayant des besoins particuliers vers les emplois traditionnellement destinés aux personnes handicapées (D'Amours, 2002). On peut donc considérer qu'une telle approche permet une meilleure intégration des caractéristiques de la personne et favorise une plus grande satisfaction quant aux résultats de la transition.

La démarche d'orientation de cette clientèle doit aussi se faire dans une perspective davantage *socioprofessionnelle* que *professionnelle*. Il est en effet important de reconsidérer la finalité de ce processus que l'on associe habituellement à l'insertion en emploi. Il ne faut pas oublier que, si le travail est l'activité la plus répandue en ce qui a trait à la participation sociale des individus, avoir une vie active est aussi possible par le biais d'autres types d'occupations. Martz (2001) affirme d'ailleurs que la personne doit décider quelle direction prendra sa vie et si elle veut travailler ou non. De ce point de vue, le conseiller doit tenter de comprendre quelle signification a le travail pour son client et voir l'emploi traditionnel non pas comme une finalité incontournable, mais bien comme un choix. Ce ne sont effectivement pas tous les individus qui veulent et qui peuvent inclure cette sphère dans leur plan de vie (Brown & Lent, 2005). Il se peut en effet que la personne n'éprouve pas actuellement le désir de travailler,

n'en voie pas la pertinence ou présente des limites trop importantes pour envisager l'occupation d'un emploi dit « régulier ».

Ainsi, d'autres options doivent être proposées à la personne présentant une déficience intellectuelle pour qu'elle puisse participer à la société. Le bénévolat pourrait d'ailleurs constituer une alternative intéressante à l'emploi, considérant que la personne y occupe son temps et se rend utile par le biais de cette activité. En effet, une récente étude américaine a pu relever, à la suite d'entrevues avec des personnes qui ont une déficience intellectuelle, que leur désir d'être actif dans la communauté est motivé par la peur de s'ennuyer ainsi que par la recherche d'une source de fierté et de valorisation (Timmons et al., 2011). Le bénévolat est donc une activité significative pour leur participation sociale puisqu'il produit de nombreux bénéfices chez les personnes ayant des limitations, dont une augmentation de la fierté, du pouvoir d'agir et des interactions sociales (Trembath, Balandin, Stancliffe, & Togher, 2010). D'ailleurs, les participants de l'étude de Trembath, Balandin, Stancliffe, et Togher (2009) présentaient leur expérience de bénévolat comme leur travail et soulignaient que cette activité augmentait leur statut social. Ainsi, le bénévolat peut répondre aux besoins des personnes qui ont une déficience intellectuelle en ce qui concerne leur participation sociale. De même, la participation de la personne à des activités dans sa communauté peut faire en sorte qu'elle se sente utile et qu'elle y trouve des occasions de socialisation. Il est aussi possible de considérer, avec ces personnes, de continuer leur formation, par exemple en alphabétisation ou à l'éducation des adultes.

### **3.1.2. Initiation de la démarche**

Par ailleurs, une intervention d'orientation ne se met pas en place dans les dernières semaines ou les derniers mois précédant la fin de la scolarisation. En effet, il est recommandé de commencer les interventions assez tôt pour que l'élève puisse développer les habiletés et les compétences nécessaires à la réalisation de ses projets (McDonnell & Hardmann, 2010; Weidenthal & Kochhar-Bryant, 2007). Plusieurs auteurs recommandent même que la planification de la transition débute dès que l'élève atteint l'âge de 14 ans (Lorenz, 2011; OPHQ, 2003), ce qui constitue d'ailleurs une norme en Colombie-Britannique, en Ontario et aux États-Unis (OPHQ, 2003). Étant donné que, durant les premières années du secondaire, l'élève a déjà développé un certain concept de soi, il s'agit donc d'une période pertinente pour instaurer le counseling de carrière (Lorenz, 2011). En effet, puisque l'élève a déjà une certaine perception de ses intérêts, de ses forces et de sa personnalité, il est possible de commencer à intervenir sur son développement de carrière qui passe entre autres par la conscience de soi (Cinamon & Gifsh, 2004).

### **3.1.3. Participation du client**

Le counseling de carrière consiste à amener un individu à se comprendre et à prendre des décisions tout en restant responsable de ses propres actions (Szymanski et al., 1996). Il importe donc que l'élève ayant une déficience intellectuelle prenne une certaine responsabilité dans sa démarche d'orientation. La clé d'une telle démarche réside ainsi dans la participation du client, ce qui est d'ailleurs relevé par plusieurs auteurs (D'Amours, 2002; Gysber et al., 2009; Levinson, 2002; OPHQ, 2003; Szymanski et al., 1996). De ce fait, il importe de l'impliquer dans toutes les étapes de la démarche et de même en faire le premier acteur, notamment dans l'identification de ses sphères d'intérêts et des options à considérer. On peut supposer que le fait d'avoir été impliqué et consulté dans la planification de sa transition permettra une plus grande satisfaction et une plus importante implication dans l'activité choisie. Toutefois, dans les interventions de transition, les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont souvent davantage un pouvoir d'entérinement des décisions d'autrui (Guillemette, Luckerhoff, & Boisvert, 2009a). Pourtant, la participation de l'élève dans la planification de sa propre transition a un impact positif sur ses perspectives à l'issue celle-ci (Cobb & Alwell, 2009). Doren et al. (2007) ont d'ailleurs étudié les programmes et les facteurs personnels influençant la situation en emploi de jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage. La proactivité dans la démarche d'orientation est ressortie comme ayant une incidence sur l'issue de la transition : les participants ayant été actifs dans leur démarche d'orientation professionnelle avaient une meilleure situation en emploi (salaire, type d'emploi, possibilités d'avancement, etc.) que ceux qui avaient été passifs (Doren et al., 2007).

De plus, plusieurs apprentissages et impacts positifs sur le jeune découlent de son implication dans son orientation. En effet, toujours selon l'étude de Doren et al. (2007), les participants actifs dans leur démarche étaient mieux informés des opportunités d'emploi, pouvaient davantage décrire leurs limitations et les stratégies qu'ils utilisaient pour composer avec leurs difficultés en plus d'être davantage capables d'exprimer leurs besoins de façon appropriée et de mieux gérer les situations de conflit comparativement aux jeunes adultes ayant été plus passifs. De même, la participation aux diverses étapes du processus, que ce soit la collecte d'information à propos de soi et du marché du travail, la génération d'alternatives et l'analyse de celles-ci, permet à l'élève ayant des limitations de développer sa capacité à faire des choix (Gysber et al., 2009; Levinson, 2002; Szymanski et al., 1996).

D'autre part, puisqu'il s'agit de sa transition, l'élève avec une déficience intellectuelle sera le premier touché par les résultats de celle-ci. Il importe donc d'avoir son point de vue et, pour ce faire, on doit le consulter directement (Julien-

Gauthier, Jourdan-Ionescu, & Héroux, 2009). D'ailleurs, l'étude de Carter, Trainor, Sun et Owen (2009) a démontré que la vision des forces et des besoins des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage est parfois différente de celle de leurs parents et de leurs enseignants. Ils doivent donc être la première source d'informations à propos d'eux-mêmes, dans la mesure où ils ont la capacité d'exprimer leur point de vue et il faut leur offrir les conditions pour leur permettre de s'exprimer. Par exemple, informer l'élève de son rôle durant les rencontres, discuter avec lui de ses buts et de ses évaluations, promouvoir chez lui des aptitudes d'autodétermination (Weidenthal & Kochhar-Bryant, 2007) et lui permettre de faire des choix (Tarleton & Ward, 2005) constituent des pistes favorisant sa participation. Il est donc de la responsabilité du conseiller de mettre en place les conditions qui la favorisent, notamment en adoptant une attitude de considération positive, une vision positive des incapacités dans la démarche et en acquérant des connaissances sur la déficience intellectuelle, de façon à ce que l'élève prenne la place qui lui revient dans la planification de sa transition vers une vie active.

### **3.1.4. Considération positive**

La considération positive du client constitue une façon de favoriser sa responsabilisation et son implication dans la démarche : il est en effet difficile d'encourager sa participation et de remettre entre ses mains une partie du processus sans croire en sa capacité de le mener à bien. Le conseiller doit donc considérer la personne au-delà de son handicap et croire en son potentiel. Cet aspect est particulièrement important dans l'intervention auprès de cette clientèle, car les préjugés des enseignants et des conseillers d'orientation concernant leur potentiel constituent un obstacle ayant davantage de poids que leur handicap lui-même dans leur transition vers l'emploi (D'Amours, 2002). Cette considération positive est avant tout dans la vision que le conseiller a de son client, notamment dans la perception de ses capacités, de ses habiletés et de ses compétences. Ainsi, considérer positivement son client fait référence au fait de percevoir qu'il possède des forces et des capacités qui lui permettront de vivre une réussite dans sa transition. Pour ce faire, le conseiller doit éviter de sous-estimer les compétences sociales de son client et doit avoir confiance en ses capacités (Héroux et al., 2011). L'adoption d'une telle vision est importante, puisque les croyances de l'intervenant se répercuteront dans son intervention et dans l'interaction avec le client. Ainsi, l'attitude et les actes du conseiller doivent traduire cette conception du client, notamment en le traitant comme un adulte (Gysber et al., 2009). De plus, le conseiller doit prendre conscience des effets des incapacités du client sur lui-même, en particulier si elles génèrent chez lui une certaine anxiété ou une attitude défensive, car de telles réactions émotionnelles peuvent l'amener à ne pas bien comprendre son client et nuire au processus



(Smart & Smart, 2006). Dans la même perspective, le conseiller doit être prudent dans le langage qu'il utilise lorsqu'il aborde les incapacités de la personne. Les termes *handicapé* et *déficient* perpétuent des stéréotypes qui ne permettent pas de considérer l'ensemble des caractéristiques individuelles et donc des forces des clients. Il faut plutôt utiliser un langage ramenant les incapacités à un trait descripteur, un attribut de la personne, par exemple *personnes ayant des besoins particuliers* (Okun, 2004). Un tel langage évite de se centrer sur les limitations de la personne et permet lui renvoyer une image plus positive d'elle-même.

D'ailleurs, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il est important de se centrer sur les forces du client (Guillemette et al., 2009a; Héroux et al., 2011; Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011). En effet, avoir une vision positive de son client et agir en conséquence contribuent à ce que le client développe aussi une perception positive de lui-même. D'ailleurs, selon Héroux et al. (2011), amener le client à prendre conscience de ses habiletés constitue une voie pour manifester cette considération positive. Cette attitude amène aussi un plus grand respect des croyances et valeurs du client, augmente son pouvoir d'agir (Gysber et al., 2009) et permet de développer une relation de confiance avec lui (Guillemette et al., 2009a).

### **3.1.5. Place et vision des incapacités dans la démarche**

Ainsi, une vision positive du client amène l'idée de reconsidérer la déficience intellectuelle dans la démarche d'orientation. En effet, les incapacités ne sont pas les seules caractéristiques de l'élève ayant une déficience intellectuelle. Le conseiller doit donc être prudent et ne pas systématiquement attribuer aux incapacités la source ou la cause des problèmes de l'élève (Smart & Smart, 2006). Accompagner une personne ayant une déficience intellectuelle consiste plutôt à envisager son unicité. D'ailleurs, Wehman (2006) affirme que de s'attarder à la situation spécifique de la personne ayant une déficience intellectuelle est la meilleure façon de l'aider, puisqu'elle a sa propre histoire, ses propres besoins et ses propres sources d'estime de soi. De plus, au-delà de leur statut de personnes ayant une déficience intellectuelle, ces clients occupent une multitude de rôles et donc de multiples identités (Smart & Smart, 2006).

Cependant, s'il importe de considérer le client au-delà de ses incapacités, cela ne signifie pas de nier leur présence. Les personnes qui présentent une déficience intellectuelle vivent depuis longtemps avec leurs incapacités et, de ce fait, elles constituent une part importante de leur identité sans en composer la globalité (Smart & Smart, 2006). D'ailleurs, certaines personnes voient leur handicap comme une partie intégrante d'elles-mêmes, y associent des aspects positifs et ne voudraient pas l'éliminer s'ils en avaient le choix (Smart & Smart, 2006). Ainsi, le conseiller ne doit pas avoir une vision uniquement négative des incapacités de

son client, notamment en les considérant au-delà de leur aspect limitatif, et reconnaître leur part importante dans l'identité du client présentant une déficience intellectuelle (Smart & Smart, 2006). De plus, il ne faut pas oublier que les différences de ces personnes entraînent des situations de stigmatisation et il est important que le conseiller, pour bien comprendre ses clients et leurs besoins, soit attentif et à l'écoute des expériences de discrimination que ces personnes ont vécues relativement à leurs incapacités (Smart & Smart, 2006).

### **3.1.6. Connaissance de la déficience intellectuelle et des ressources**

Enfin, la connaissance du phénomène de la déficience intellectuelle par le conseiller constitue un facilitateur à la démarche. Il est en effet important qu'il acquiert une bonne compréhension du handicap (Smart & Smart, 2006), notamment pour mieux comprendre les difficultés et les obstacles associés à cet état. De plus, avoir des acquis concernant la déficience intellectuelle permet au conseiller de mieux comprendre la dynamique de son client. De même, cette compréhension l'amène l'intervenant à mieux saisir et à détourner si nécessaire les barrières de celui-ci dans sa démarche. Par ailleurs, une méconnaissance des réglementations et politiques concernant la transition de cette clientèle constitue un des principaux aspects menant à perpétuer des pratiques de type placement comme il en a été question précédemment (Wehman, 2006). On peut aussi relever qu'une connaissance des différentes ressources destinées aux personnes ayant des incapacités permet de mieux les accompagner, notamment lorsque viendra le moment d'accompagner la personne avec une déficience intellectuelle dans la réalisation de son projet.

### **3.1.7. Relation**

La relation entre le conseiller et son client qui présente des incapacités aura une grande incidence dans la démarche et constitue donc une préoccupation non négligeable. Effectivement, « une relation saine avec une personne présentant une déficience intellectuelle donnera priorité à la limpidité de la communication concernant le message (informations) et le messenger (attitudes). Ainsi, [...] on doit apporter une grande attention à la relation avant d'orienter ses efforts vers la planification d'un contenu à livrer » (Guillemette, Luckerhoff, & Boisvert, 2009b, p. 212). D'ailleurs, selon Héroux et al. (2011), le fait d'être avec un interlocuteur familier amène ces personnes à prendre davantage d'initiatives et à introduire de nouveaux sujets dans l'interaction.

De plus, dans la relation, il convient de considérer le partage du pouvoir entre le client qui a des incapacités et le conseiller. Il doit effectivement y avoir un équilibre dans l'influence du conseiller et du client au sein de la démarche, de

façon à établir une relation de confiance (Smart & Smart, 2006). Par ailleurs, lors des rencontres d'intervention ou de planification de services, les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont souvent davantage le pouvoir d'entériner les décisions des autres à leur sujet et elles ne sont pas nécessairement conscientes de leur droit de donner leur avis, voyant ce droit comme étant accordé par les intervenants (Guillemette & Boisvert, 2003). Ainsi, ces personnes ont moins de pouvoir pour s'exprimer et pour agir, ce qui conduit à des pratiques favorisant l'hétéronomie plutôt que l'autonomie (Guillemette et al., 2009a; Héroux et al., 2011).

Il est donc important de donner à ces personnes le droit d'exprimer leur point de vue (Guillemette et al., 2009a), d'autant plus que cet aspect favorise leur sentiment de contrôle, ce qui augmente leur motivation et leur habileté à prendre des décisions (Szymanski et al., 1996). De plus, ce droit doit être exprimé de façon explicite à la personne plutôt que de considérer qu'il est déjà acquis par elle. Les clients qui ont des incapacités ne semblent en effet pas conscients que le droit de donner leur avis ou de refuser ce qui est proposé leur appartient intrinsèquement (Héroux et al., 2011). Pour leur permettre d'avoir davantage de contrôle dans leur démarche d'orientation, le conseiller doit donc leur laisser prendre en charge une partie du processus et des rencontres (Guillemette et al., 2009a; Szymanski et al., 1996). Par exemple, plutôt que de leur imposer une activité d'exploration de carrière, on peut leur laisser en choisir une parmi un éventail de possibilités. En effet, il faut offrir des occasions à ces personnes pour qu'elles exercent leur capacité à faire des choix (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011).

Favoriser un plus grand pouvoir de la personne et une relation de confiance passe entre autres par les attitudes du conseiller envers son client. Notamment, le conseiller doit être amical, respectueux et chaleureux envers son client pour favoriser une relation de confiance (Guillemette et al., 2009b). D'ailleurs, d'après Smart et Smart (2006), il convient de préconiser une attitude de respect plutôt que de sympathie, cette dernière contribuant à stigmatiser le client et à réduire ses opportunités. Le conseiller doit aussi s'abstenir de manifester une autorité sur son client, plus particulièrement en évitant de juger ses propos ou de les approuver (Guillemette et al., 2009b). De plus, le conseiller doit se soustraire à la tentation d'agir en expert puisque, selon Wehman (2006), cette attitude donne l'impression que le professionnel sait tout et mieux que son client, ce qui affecte ce dernier dans sa capacité à gérer sa vie et à être pleinement intégré dans la société. De même, les personnes avec des incapacités peuvent avoir tendance à être d'accord avec l'autorité et à s'y soumettre (Héroux et al., 2011), ce qui peut donc influencer leur participation dans leur démarche et leur pouvoir dans celle-ci. De plus, le fait de voir autrui comme étant supérieur amène la personne qui a des

incapacités à utiliser des stratégies de conversation traduisant une soumission et des comportements stigmatisés (Héroux et al., 2011). En somme, l'établissement d'une relation de confiance et un partage du pouvoir dans la démarche constituent des facteurs facilitants pour l'orientation professionnelle des personnes qui ont une déficience intellectuelle. La relation de confiance implique un plus grand engagement de la personne dans la mise en place de ses objectifs d'intégration sociale.

## **3.2. Premier contacter**

### **3.2.1. Développer la relation de confiance**

La première rencontre avec la personne qui a une déficience intellectuelle est une occasion pour mettre en place le cadre de la démarche qui a été présenté précédemment. Du même coup, elle permet de jeter les bases de la relation entre le conseiller et son client. Il s'agit donc d'un aspect à ne pas négliger puisque la qualité de l'alliance entre le conseiller et son client influence le succès du counseling de carrière (Gysber et al., 2009). Il est donc important, avant d'entreprendre la démarche d'orientation, de permettre au conseiller et au client de s'approprier pour susciter la confiance dans la relation (Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Pour ce faire, Cambridge et Forrester-Jones (2003) suggèrent d'avoir une entrée en matière et de discuter de façon plus informelle sur des sujets faciles, ce qui permet de prendre contact, de s'approprier et de réduire la distance psychologique. Ainsi, on établit une certaine familiarité entre la personne et le conseiller, ce qui peut favoriser sa participation à sa démarche et l'amener à s'y exprimer.

### **3.2.2. Informer le client et apprendre à le connaître**

Une rencontre préalable constitue aussi une occasion d'informer le jeune et ses parents concernant les étapes de la démarche ainsi que tout ce qui touche à la transition. En effet, des parents de jeunes adultes ayant des incapacités ont relevé, lors de focus group dans le cadre d'une étude britannique, que leur enfant a besoin d'informations au sujet du processus de transition et de leur rôle dans cette démarche (Tarleton & Ward, 2005). Un contact préalable à la démarche d'orientation permet du même coup de développer une certaine connaissance du client et une compréhension de son contexte de vie. Les intervenants qui aident ces personnes dans leur transition vers la vie active disent avoir besoin de les connaître davantage, notamment en ce qui a trait à leur situation à la maison, afin d'être capables de mieux les supporter et d'encourager leur pouvoir d'agir dans la planification de la transition (Tarleton & Ward, 2005). Ainsi, le conseiller doit prendre le temps de recueillir des informations sur l'histoire personnelle, l'entourage, la culture, les valeurs et le vocabulaire privilégié au quotidien par son

client afin d'ajuster ses interventions à sa réalité (Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Il faut en effet identifier les facteurs cruciaux qui influencent la transition de la personne puisqu'elle est parfois limitée dans ses options pour atteindre ses aspirations. Par exemple, le déménagement n'est souvent pas possible pour ces personnes si les emplois ou les activités qui correspondent à leurs aspirations ne sont pas disponibles dans leur communauté (Wadsworth & Cocco, 2002). Selon Gysber et al. (2009), les informations à recueillir doivent permettre au conseiller de saisir la vision que la personne a d'elle-même, la façon dont elle perçoit les autres et le monde, ses barrières personnelles et environnementales afin de comprendre les difficultés qu'elle rencontre et, enfin, son style décisionnel.

### **3.2.3. Implication de la famille**

Le besoin d'informations touche aussi les parents du jeune qui présente une déficience intellectuelle. D'ailleurs, les parents qui ont participé aux focus groups de l'étude de Tarleton et Ward (2005) se sont dits effrayés de ne pas comprendre leur rôle dans le processus de transition. On peut entre autres les renseigner sur les programmes et les ressources qui leur permettront d'appuyer leur enfant dans sa démarche (OPHQ, 2003). De ce fait, ils doivent être invités à assister à ce premier contact entre le conseiller et leur jeune. On peut aussi supposer que leur présence favorisera le sentiment de sécurité de l'élève et facilitera ainsi la relation avec le conseiller. Ils peuvent donc constituer des partenaires importants et leur participation est donc primordiale (OPHQ, 2003; Tarleton & Ward, 2005).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les entrevues demandent des capacités de communication et d'introspection plus poussées dont ne disposent pas tous les élèves avec une déficience intellectuelle (Rogan, Grossi, & Gajewski, 2002). Ainsi, les proches peuvent jouer un rôle d'interprète pour que la conversation soit plus limpide (Guillemette et al., 2009b) et, du même coup, permettre au conseiller de se familiariser avec le langage et le style d'expression du jeune. Leur implication peut aussi consister à valider les réponses de l'élève, ce qui permet notamment de détecter, chez ce dernier, la présence d'une tendance à l'acceptation (Héroux et al., 2011). D'autre part, les proches peuvent fournir des éclaircissements qui permettent de mieux comprendre les informations abstraites concernant le jeune (Julien-Gauthier et al., 2009) sans compter qu'ils peuvent procurer des renseignements sur son contexte familial. En effet, les buts et les croyances du jeune sont fortement associés à son identité culturelle (Carter et al., 2009). D'ailleurs, la famille et la structure de celle-ci a un grand impact sur les décisions de la personne qui a une déficience intellectuelle (McDonnell & Hardmannm, 2010) et les parents peuvent ainsi révéler des informations précieuses à ce propos. Bref, la participation de la famille à l'étape initiale du processus d'orientation vise

surtout à l'informer, à permettre au conseiller de s'adapter au jeune ainsi qu'à clarifier et enrichir les informations recueillies à propos de l'élève qui a des incapacités.

Cependant, si la famille s'avère aidante à cette première rencontre entre le jeune présentant une déficience intellectuelle et le conseiller, il faut toutefois demeurer prudents et limiter sa présence à ce contact initial. Par la suite, il faut plutôt privilégier les communications lorsque les proches sont absents afin d'avoir réellement le point de vue de l'élève (Guillemette et al., 2009b) et ainsi limiter les biais associés à la présence de ses proches. L'important est plutôt d'aller susciter, chez les parents, un soutien pour leur jeune, car il s'agit d'un facteur influençant positivement les résultats de la transition (Lindstrom & Benz, 2002). Plusieurs jeunes ayant une déficience intellectuelle risquent de ne pas pouvoir vivre de façon indépendante et, de ce fait, les parents devront vivre avec la décision prise par leur jeune à la fin de la démarche. Leur soutien et leur acceptation des désirs de leur enfant constituent donc un point crucial pour qu'il puisse réaliser son projet et avoir un pouvoir dans les décisions relatives à sa transition. Bref, le conseiller doit aussi démontrer la pertinence de la démarche d'orientation et rallier les parents à l'idée que leur enfant a un potentiel qui mérite d'être exploré et utilisé.

### **3.3. Entrevues**

Les entrevues sont une occasion, pour le conseiller et pour le client, d'obtenir des informations qui faciliteront le choix d'une occupation, qu'elle soit professionnelle, communautaire ou encore sociale. Il est de plus très important de discuter des événements reliés au développement des intérêts de l'élève (Wehman, 2006). Il s'agit aussi d'une opportunité pour examiner les impressions du client quant à son expérience de ses incapacités (Smart & Smart, 2006). En fin de compte, les entrevues permettent d'obtenir un point de vue et une compréhension plus nuancée de la personne. Cependant, comme il en est question ici, il faut être prudent dans la façon dont elles sont conduites.

#### **3.3.1. Cadre et contexte d'entrevue**

Afin d'encourager la participation de la personne qui a une déficience intellectuelle durant les rencontres, il convient d'instaurer des conditions facilitantes. En effet, le contexte d'entrevue peut avoir un effet inhibiteur sur son expression (Héroux et al., 2011). Le choix du lieu se révèle donc un aspect décisif puisque les personnes avec des incapacités peuvent être distraites par les bruits et les événements se déroulant dans l'environnement (Héroux et al., 2011). Il faut ainsi que l'entrevue se déroule dans un local fermé et éloigné des lieux bruyants. De même, l'endroit doit permettre à la personne de garder sa concentration et

donc ne pas comporter un trop de distractions potentielles telles que la présence de téléviseurs, de bruit, de jeux, de trop nombreuses affiches, etc. De plus, il convient de privilégier un milieu naturel et familier à la personne (Guillemette et al., 2009b; Julien-Gauthier et al., 2009). Par exemple, dans le contexte scolaire, l'entrevue peut être réalisée dans des locaux que l'élève connaît bien, comme sa classe, sinon on peut préalablement lui permettre de se familiariser avec le bureau du conseiller d'orientation ou tout autre endroit choisi pour le déroulement de l'entrevue.

De même, l'aspect temporel constitue aussi un facteur déterminant. On doit entre autres privilégier les instants où la personne est dans de bonnes dispositions (Julien-Gauthier et al., 2009). Par conséquent, il faut éviter de faire une entrevue à la fin des classes ou après une activité qui a demandé d'importants efforts à l'élève qui présente des limitations. De plus, cet aspect met en lumière l'importance de collaborer avec la famille et les autres intervenants étant donné qu'ils connaissent bien le jeune. Ils peuvent effectivement informer le conseiller sur les moments où l'élève est dans de bonnes dispositions. Par ailleurs, la durée et le déroulement de l'entrevue doivent être adaptés à la personne. Ainsi, il est préférable que l'entrevue soit de courte durée (Julien-Gauthier et al., 2009). Il faut aussi prévoir des pauses et même mentionner à la personne qui présente une déficience intellectuelle qu'elle a la possibilité de faire une pause quand elle le souhaite ou si elle en ressent le besoin (Julien-Gauthier et al., 2009).

### **3.3.2. Début de l'entrevue**

La rencontre doit commencer par un préambule qui permettra d'établir la relation entre le conseiller et la personne qui a une déficience intellectuelle et qui mettra cette dernière à l'aise. Effectivement, une discussion plus informelle, en début de rencontre, permet une prise de contact, un apprivoisement mutuel et la réduction de la distance psychologique (Cambridge & Forrester-Jones, 2003; Julien-Gauthier et al., 2009). Afin que la personne présentant des incapacités comprenne bien le contexte de la rencontre, il convient aussi de lui rappeler son rôle et celui du conseiller (Julien-Gauthier et al., 2009). Enfin, il importe d'encourager explicitement la personne à exprimer son avis. Il ne faut pas oublier que les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont la capacité d'exprimer leur point de vue (Lunsky & Benson, 1997) et que pour y avoir accès, on doit les consulter directement (Julien-Gauthier et al., 2009), notamment parce que leur opinion peut différer de celle de leurs proches ou des intervenants (Boland, 2008). Ainsi, il est essentiel de signaler à la personne que toutes les réponses sont bonnes et que c'est son opinion personnelle qui est importante (Héroux et al., 2011).

Il faut de plus éviter d'utiliser l'expression « il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses », car la personne pourrait être tentée de donner la bonne réponse puisqu'elle aurait le sentiment qu'il existe de mauvaises réponses aux questions (Héroux et al., 2011). De même, il est pertinent de commencer l'entrevue par des questions plus faciles et de progresser vers des questions plus complexes et plus délicates pour la personne, ce qui permet de diminuer son stress, mais aussi de lui donner une impression de compétence à répondre aux questions (Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009).

### **3.3.3. Particularités de la communication avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle**

Les entrevues, si elles constituent une façon intéressante de récolter des informations sur la personne qui a une déficience intellectuelle en la sollicitant directement, demandent toutefois des capacités de communication plus poussées qui sont parfois plus limitées chez ces personnes (Rogan et al., 2002). Effectivement, les comportements liés à la communication se développent dès l'enfance par les interactions. Or, les personnes ayant des incapacités n'ont pas eu autant d'opportunités d'être en contact avec la communauté et ont été socialisées dans une moins grande variété de situations (Okun, 2004). Les approches et méthodes de communication habituellement utilisées en entrevue par les conseillers d'orientation avec les élèves sans incapacités doivent donc être adaptées à la situation des personnes qui présentent une déficience intellectuelle. Les intervenants doivent, à cet effet, utiliser des compétences de communication efficaces pour établir une relation de confiance avec la personne, pour favoriser son apprentissage à faire des choix et pour enseigner à son client les habiletés requises, notamment pour lorsqu'il aura à passer des entrevues d'embauche (Okun, 2004). De même, utiliser un langage et des techniques adéquats en entrevue permet d'augmenter le pouvoir d'agir du client (Gysber et al., 2009).

Cependant, on doit résister à appliquer de façon systématique les méthodes qui facilitent la communication avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle et plutôt chercher à adapter son style conversationnel au potentiel de chacun de ses clients. D'ailleurs, Okun (2004) soutient que les intervenants doivent faire preuve de souplesse dans la communication et l'adapter aux caractéristiques de chaque personne. De plus, selon le même auteur, les diverses techniques et compétences de communication, telles que l'empathie, doivent être utilisées judicieusement selon les types de limitations et les besoins des clients. Il faut donc éviter de généraliser les difficultés de communication de ces personnes, car les préjugés des interlocuteurs quant à leurs capacités d'expression peuvent amener ces derniers à adopter un style conversationnel qui traduit une impression d'incompétence de la personne (Héroux et al., 2011). En d'autres



mots, ce ne sont pas toutes les personnes ayant une déficience intellectuelle qui éprouvent les mêmes entraves dans le partage de leur point de vue : on doit donc éviter de sous-estimer leurs compétences et de leur parler d'une façon infantilisante. De plus, il ne faut pas oublier que d'autres facteurs peuvent avoir une incidence sur le style de communication de la personne qui a une déficience intellectuelle. Il est effectivement important de considérer d'autres attributs que les limitations, notamment la culture, la classe sociale et le genre (Okun, 2004). La sensibilité à la culture facilitera la communication avec le client puisque, par exemple, l'empathie ne s'exprime pas de la même façon d'une culture à l'autre (Okun, 2004). Ainsi, si les pratiques qui suivent constituent des pistes pour le conseiller, il convient de les utiliser avec jugement et en considérant l'unicité de chaque client.

### **3.3.4. Respect du rythme**

Les personnes qui ont une déficience intellectuelle sont sensibles aux surcharges dans le discours. En effet, elles sont vulnérables à la rapidité et à la quantité d'informations qu'il contient (Héroux et al., 2011). Ainsi, il faut éviter de poser des questions qui sont particulièrement longues et de surcharger la personne avec trop d'indices pour l'aider à comprendre (Héroux et al., 2011). De plus, avec les personnes qui ont des incapacités, il y a un temps de latence entre la fin de la question et le moment où elles expriment leur réponse : elles ont besoin de temps pour encoder et traiter la question et produire leur réponse (Héroux et al., 2011). C'est pourquoi il faut éviter d'ajouter trop rapidement des indices pour faciliter la compréhension de la personne si celle-ci prend un moment pour répondre, car on la surchargerait alors de nouvelles informations. Même si l'habileté à ralentir le débit langagier est difficile à inculquer aux interlocuteurs, il importe cependant, comme on vient de le constater, de respecter le rythme et les silences de la personne (Héroux et al., 2011). De plus, il se peut qu'il lui soit difficile d'exprimer sa pensée et on doit dès lors respecter son rythme d'élocution, son débit et le caractère laborieux de ses propos afin de faciliter la construction de son discours (Guillemette et al., 2009b). En effet, même s'il est ardu pour le client de formuler sa réponse, il vaut mieux lui laisser le temps d'aller au bout de sa pensée plutôt que d'essayer de lui mettre des mots dans la bouche ou de reformuler trop rapidement la question.

### **3.3.5. Rester dans le concret**

Parmi les obstacles à la communication recensés dans les études, on relève que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont de la difficulté à traiter les concepts abstraits, plus particulièrement les notions de fréquence, de quantité, de temps, d'argent et de nombres (Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Il faut donc éviter, avec ces clients, les

appels à se situer dans le temps étant donné leur difficulté à percevoir le temps et son déroulement (Julien-Gauthier et al., 2009)..

Toutefois, il est parfois incontournable d'inclure ce genre de concept dans la conversation. Ainsi, avoir un discours narratif et descriptif qui aborde les événements selon les personnes, les lieux, les gestes observés et les paroles entendues permet de pallier à la capacité limitée de ces personnes en ce qui a trait à l'abstraction (Guillemette et al., 2009b). De plus, les concepts numériques et liés au temps peuvent être mis en situation (Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Par exemple, au lieu de demander à la personne si elle fait une activité souvent, on peut plutôt lui demander si elle la réalise tous les soirs ou à chaque matin. De plus, on peut recentrer des propos abstraits sur les perceptions sensorielles de la personne (Guillemette et al., 2009b) ou encore faire référence à des événements significatifs de sa vie quand il est question de temps ou de fréquence (Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Il est aussi aidant de référer au vécu actuel de la personne pour l'aider à parler de son passé. De même, si on veut faire référence à des sentiments, on peut les illustrer par des situations concrètes (Julien-Gauthier et al., 2009). Enfin, des moyens adaptés et compensatoires, comme des images, des objets, des photos ou des dessins, peuvent aussi être utilisés pour expliquer certains concepts plus difficiles à saisir par ces personnes (Héroux et al., 2011; Julien-Gauthier et al., 2009).

### **3.3.6. Vocabulaire, syntaxe et questions à privilégier**

Les personnes qui ont une déficience intellectuelle ont souvent un répertoire de connaissances limité et, du même fait, elles peuvent avoir un vocabulaire restreint et parfois déformé (Héroux et al., 2011). Il faut donc éviter d'utiliser un vocabulaire professionnel, surtout qu'elles ne connaissent pas, bien souvent, la signification des mots utilisés par les professionnels (Guillemette et al., 2009a; Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011). Il faut ainsi connaître le vocabulaire spécifique de la personne et sa signification# (Guillemette et al., 2009b) et employer un langage qui lui est familier (utilisé tous les jours par la personne), ce qui nécessite d'adopter une attitude empathique pour entrer dans son univers sémantique (Julien-Gauthier et al., 2009). De même, elles éprouvent souvent de la difficulté à saisir les subtilités du langage (Héroux et al., 2011). Ainsi, la conduite d'une entrevue avec une personne qui a des limitations implique une certaine préparation au point de vue sémantique. Ceci renforce l'importance d'intégrer préalablement la famille dans la démarche, puisqu'elle peut orienter le conseiller sur le vocabulaire habituellement utilisé par leur jeune. D'autre part, la syntaxe du discours du conseiller doit aussi traduire une certaine simplicité. Guillemette et al. (2009b) recommandent d'ailleurs d'utiliser des phrases courtes et simples et de diviser le flot des informations en courtes séquences.

Ces aspects doivent aussi se répercuter dans les questions posées à la personne qui a une déficience intellectuelle. Effectivement, il convient de les simplifier, d'exprimer une seule idée par question, d'éviter celles demandant de se projeter dans le futur, qui comprennent des affirmations positives ou négatives ou encore qui font référence à des termes abstraits (Héroux et al., 2011). D'ailleurs, du point de vue de Julien-Gauthier et al. (2009), il convient de s'abstenir d'utiliser les questions à court développement, car elles sont plus difficiles. De plus, il est préférable d'éviter les questions commençant par pourquoi et qui sollicitent une cause, puisqu'elles traduisent un plus grand niveau de complexité (Julien-Gauthier et al., 2009, Guillemette et al., 2009b).

La forme des questions doit aussi faire être choisie avec prudence. Par exemple, les questions de type « leading » sont à éviter puisqu'elles orientent la personne vers une réponse alors que les personnes qui ont une déficience intellectuelle sont sensibles aux suggestions (Héroux et al., 2011). Étant donné cette tendance à la suggestibilité et à la désirabilité sociale des personnes qui ont une déficience intellectuelle, les questions ouvertes doivent être privilégiées plutôt que celles qui sont fermées ou à choix multiples (Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011). Julien-Gauthier et al. (2009) recommandent d'ailleurs de commencer d'abord par des questions fermées, puis de compléter par des questions ouvertes ou par des incitations à continuer formulées de façon verbale ou non verbale. Puisque diverses formes de questions sous-tendent des pièges de communication comme l'acquiescement et la suggestibilité, il peut alors être avantageux d'opter pour une discussion basée sur des sujets plutôt que sur des questions (Héroux et al., 2011). Bref, le choix des formes des questions est périlleux, mais, encore une fois, il importe de demeurer prudent et avant tout orienter le style de la conversation selon les capacités de communication propres au client ayant une déficience intellectuelle.

### **3.3.7. Langage non verbal**

Quand on aborde le concept de communication, il ne faut pas oublier qu'elle réfère autant à un processus verbal que non-verbal (Okun, 2004). Le personnel qui travaille avec les personnes qui ont des limitations a tendance à opter surtout pour des indications verbales (Héroux et al., 2011). Cependant, on remarque que « les capacités de communication non verbale des personnes présentant une déficience intellectuelle sont souvent un support considérable par rapport à leurs difficultés de communication verbale » (Guillemette et al., 2009b, p. 214). De ce fait, le langage non verbal est un aspect non négligeable à considérer dans la communication avec cette clientèle (Okun, 2004). Décoder les indices non verbaux de la personne permet ainsi de déceler si elle comprend ou non les propos ou les questions (Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011). De plus,

la communication non verbale peut être aussi un moyen, pour le conseiller, de transmettre certains messages. Toutefois, il y a souvent une inadéquation entre les habiletés des personnes qui ont une déficience intellectuelle à percevoir les messages non verbaux et la communication expressive de l'intervenant (Héroux et al., 2011). En effet, les intervenants tendent à oublier cet aspect de la communication et peuvent parfois envoyer des messages contradictoires. Par exemple, un conseiller peut dire à son client que ce qu'il exprime est intéressant, alors qu'il est reculé et a les bras croisés, envoyant alors le message contraire d'un point de vue non verbal. Ainsi, toutes les attitudes de l'intervenant dont il a été question dans le cadre de la démarche, notamment la considération positive, doivent aussi se manifester par des marques d'intérêt et d'attention à la fois verbales et non verbales (Guillemette et al., 2009b; Héroux et al., 2011).

### **3.3.8. Faciliter la compréhension mutuelle et l'expression de son client**

Un autre obstacle majeur en ce qui concerne la communication avec les clients qui présentent une déficience intellectuelle réside dans la difficulté de la personne et du conseiller à se comprendre mutuellement. Pour être certain de sa propre compréhension et de l'exactitude des propos de la personne, le conseiller peut effectuer une triangulation des récits, ce qui consiste à avoir plusieurs versions du même thème ou du même événement pour en avoir une vision plus juste (Guillemette et al., 2009b). Pour ce faire, on peut revenir plusieurs fois sur le même sujet au cours de l'entrevue et ce, à différents moments.

Cependant, si encourager la personne à s'exprimer constitue une voie pour que le conseiller la comprenne, il n'en reste pas moins qu'il peut être délicat de l'inciter à parler davantage. L'utilisation de sous-questions simples après les propos de la personne peut permettre d'obtenir les récits complémentaires qui faciliteront la compréhension du conseiller (Guillemette et al., 2009b). De même, Guillemette et al. (2009b) proposent de féliciter la personne plutôt que de lui demander explicitement de parler davantage si on cherche à lui faire expliquer ou élaborer sa réponse. En effet, il peut être plus encourageant pour la personne qui a des limitations de se faire dire « c'est intéressant ce que tu me dis », plutôt que « peux-tu m'en dire davantage? » étant donné leur tendance à la désirabilité sociale (Héroux et al., 2011). Elles veulent donc plaire à leur interlocuteur et le fait que celui-ci manifeste de l'intérêt les encourage à continuer à s'exprimer. De plus, selon Guillemette et al. (2009b), répéter ce qui a été dit ou reformuler le discours de la personne et lui demander de valider l'exactitude de cette reformulation l'encourage à reformuler et donner une version plus nuancée de son idée. Cependant, cette pratique est déconseillée par d'autres auteurs, car la personne tend à acquiescer même si la reformulation est inexacte (Héroux et al.,

2011; Julien-Gauthier et al., 2009). Par ailleurs, le fait de répéter la finale des phrases de la personne ou d'utiliser des incitatifs non verbaux, comme un signe de tête, peut l'encourager à continuer son discours (Héroux et al., 2011). L'utilisation de technologies multimédia facilite aussi la participation et l'expression des personnes qui ont une déficience intellectuelle (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011).

D'autre part, il peut être difficile, pour le conseiller, de bien évaluer la compréhension de la personne qui présente une déficience intellectuelle. Il est essentiel de s'y attarder, puisque lorsque la personne ne comprend pas bien une question, elle a tendance à répondre par l'affirmative (Héroux et al., 2011). Pour détecter si elle a bien saisi ses propos, le conseiller doit porter attention aux manifestations non verbales de compréhension (Guillemette et al., 2009a; Héroux et al., 2011). Cependant, il faut être prudent, car l'incompréhension de la personne peut être cachée par des comportements qui ne semblent pas y être liés. Effectivement, la personne ayant une déficience intellectuelle, lorsqu'elle interagit avec une personne sans handicap, tend à adopter des comportements stigmatisés. Pour tenter de cacher sa condition, elle adopte un rôle passif, offre des réponses minimales, ne prend pas la parole ou répète ce que l'autre personne vient de dire (Héroux et al., 2011). Ainsi, ce qu'on pourrait prendre pour de la démotivation, du désintérêt ou une incapacité à s'exprimer peut cacher une mauvaise compréhension des propos émis durant l'entrevue. Diverses pistes sont évoquées dans les études afin de faciliter la compréhension de la personne qui a une déficience intellectuelle. Par exemple, on peut revenir sur le même sujet (Héroux et al., 2011) ou encore utiliser diverses méthodes pour recueillir l'information, ce qui permet de vérifier sa validité (Julien-Gauthier et al., 2009). La reformulation de la question ou sa répétition à un autre moment permet de vérifier si on obtient des réponses similaires et, du même coup si la personne a bien compris (Héroux et al., 2011).

### **3.4. Évaluation**

L'évaluation sert à décrire le profil de l'individu quant à ses caractéristiques personnelles, plus particulièrement ses intérêts, ses forces, ses limitations, ses compétences, ses aptitudes, ses valeurs et sa personnalité (Rojewski, 2002). Elle permet aux personnes qui ont des incapacités de développer une vision d'eux-mêmes dans leurs rôles de la vie adulte et de la spécifier dans la constitution de leurs buts (Sitlington et al., 2007). Ainsi, inclure des activités d'évaluation favorise une meilleure conscience de soi chez la personne et lui permet de se projeter dans les diverses possibilités. La personne qui a une déficience intellectuelle est d'ailleurs plus limitée dans sa capacité à se projeter dans les différentes options et elle a donc besoin d'être accompagnée pour établir des repères et des liens

avec ce qu'elle connaît. De plus, selon Szymanski et al. (1996), l'évaluation, parce qu'elle encourage l'autoexploration, développe la capacité de la personne à prendre des décisions qui ne se limitent pas à ses incapacités et, du même coup, permet de faire des choix plus réalistes et satisfaisants pour la personne (Rojewski, 2002) en plus de contribuer à ouvrir le champ de ses possibilités (Lindstrom et al., 2004).

Cependant, les méthodes d'évaluations utilisées en orientation ne sont pas toujours adéquates avec une clientèle ayant des limitations, autant en ce qui a trait aux procédures qu'aux contenus et aux propriétés psychométriques des instruments. Par exemple les individus ayant des limitations possèdent souvent peu d'expériences de vie, ce qui les amène à obtenir des scores beaucoup plus faibles aux évaluations (Levinson, 2002; Rogan et al., 2002). L'utilisation de questionnaires développés pour la population générale n'est donc pas toujours appropriée pour ces personnes, surtout qu'elles ont souvent des difficultés à comprendre les questions et à énoncer clairement leurs réponses (Finlay & Lyons, 2001). Par ailleurs, les concepteurs d'outils psychométriques ne prennent généralement pas en compte les personnes qui ont des incapacités intellectuelles dans l'élaboration des normes de leurs tests, ce qui remet en compte la pertinence de leur utilisation avec cette clientèle (Rogan et al., 2002). Bien que quelques instruments aient été développés spécifiquement pour une population qui a des incapacités, la validité de la plupart de ces outils n'a pas été vérifiée ou confirmée par la recherche (Finlay & Lyons, 2001).

Il faut donc se montrer prudent avec le choix des outils, mais aussi avec la façon de les utiliser. Entre autres, les questionnaires devraient être administrés de façon orale étant donné le faible niveau de lecture souvent observé chez les personnes qui ont une déficience intellectuelle (Julien-Gauthier et al., 2009; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000). De plus, les tests ne sont pas le seul moyen de recueillir des informations sur la personne (Sitlington et al., 2000) et doivent donc être utilisés en complément des entrevues réalisées dans le cadre de la démarche d'orientation. L'évaluation doit aussi être orientée de façon à faire ressortir les forces et les potentialités de la personne plutôt que ses limites (Gysber et al., 2009; Rogan et al., 2002). Ainsi, l'usage d'évaluations doit être appuyé par un besoin de renseignements que n'ont pas pu fournir les échanges avec la personne.

Étant donné que très peu d'outils d'évaluation sont connus des intervenants (Cobigo, Morin, & Lachapelle, 2009) et que leur utilisation est d'un grand apport à la démarche d'orientation et au développement de carrière des personnes qui ont une déficience intellectuelle, quelques instruments permettant d'évaluer les intérêts et les aspirations des personnes seront ici présentés et analysés.

### **3.4.1. 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). Cependant, l'alternative je ne sais pas permet de contrer cette tendance (Finlay & Lyons, 2001). De plus, puisqu'il peut être utilisé en format électronique, le conseiller peut alors accompagner la personne durant la passation et lire ou rappeler la question et les choix de réponses si, par exemple, la personne ne sait pas lire.

Par ailleurs, la passation de l'*IVIP* dure environ 15 minutes (Dupont et al., 2008), ce qui est assez court pour que la personne puisse conserver sa concentration. Cependant, la simple passation ne semble pas suffisante. En effet, si, selon Dupont et al. (2008), les photographies ont été sélectionnées en portant attention à ce qu'elles ne comportent pas d'ambiguïté quant à ce qu'elles représentent, il importe quand même d'être alerte. Par exemple, dans le cas d'une image qui représente une femme qui nettoie la cage d'un chien, il se peut que l'attention de la personne soit davantage portée sur l'animal que sur l'action. Ainsi, la personne peut répondre qu'elle aimerait accomplir cette activité du fait qu'elle aime les chiens sans toutefois être attirée vers l'entretien ménager. Il faut donc prendre le temps, avec la personne, de discuter de ce qu'elle aime ou pas dans la photographie. De plus, si beaucoup d'emplois illustrés sont accessibles à une personne qui a une déficience intellectuelle, quelques-uns, comme la soudure, demandent une certaine formation (Dupont et al., 2008). Il ne faut toutefois pas ignorer ces images puisqu'elles peuvent être révélatrices de certaines

préférences, comme faire des tâches manuelles ou travailler avec du matériel de protection.

Par ailleurs, l'expérimentation de cet outil a permis de relever qu'il possède des qualités psychométriques acceptables, mais il faut spécifier qu'il a surtout été testé dans les milieux scolaires et auprès de personnes peu scolarisées (Dupont et al., 2008). Ainsi, il n'a pas été étudié avec des clientèles spécifiques, comme les personnes ayant des incapacités. De plus, on ne sait pas si l'échantillon comportait des personnes qui ont une déficience intellectuelle et, si c'est le cas, si leur proportion permet de conclure que cet outil est utile avec ces personnes.

L'*IVIP* se révèle donc un outil accessible pour les personnes qui ont une déficience intellectuelle et aidant pour relever leurs intérêts et même à les associer à certains domaines professionnels. D'ailleurs, les concepteurs relèvent que *l'IVIP* peut aussi être utilisé dans une perspective d'exploration professionnelle (Dupont et al., 2008; Gingras et al., 2000). De plus, certaines activités représentées peuvent être reliées à des activités de bénévolat, ce qui ouvre son utilisation aux personnes qui visent d'autres voies de vie active que le travail. Il vaudrait donc la peine de conduire des études permettant de confirmer son efficacité avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle. Pour l'instant, il faut rester prudent quant à l'interprétation des résultats et demander à la personne d'enrichir ses réponses par des explications.

### **3.4.2. Self-Directed Search**

Le *Self-Directed Search* (SDS) (Holland, Fritzsche, & Powell, 1994) est un questionnaire d'évaluation des intérêts accessible, d'après plusieurs auteurs, aux personnes qui ont une déficience intellectuelle (Fives, 2008; Mattie, 2000; Rojewski, 2002). En effet, il en existe une version alternative demandant un moindre niveau de lecture ainsi qu'une version audio (Fives, 2008). D'ailleurs, selon Fives (2008), la théorie sous-jacente à cet outil, soit le RIASEC de Holland, est une des plus influentes dans le domaine de l'orientation et parmi celles qui ont été les plus étudiées. L'utilisation du SDS avec des personnes ayant des difficultés d'apprentissage et/ou une déficience intellectuelle moyenne a d'ailleurs été étudiée par Mattie (2000). Son étude impliquait des personnes pouvant lire et qui ont passé le test de façon écrite et des participants ayant un niveau de lecture insuffisant et dont la passation s'est faite de façon orale. La version du SDS utilisée était destinée aux personnes ayant un faible niveau de lecture. Ce chercheur a ainsi pu relever que la fidélité du test était plus faible comparativement à la population générale, mais restait tout de même acceptable, ce qui signifie que d'une passation à l'autre, il existait une certaine stabilité dans les réponses et les résultats des participants. De plus, l'étude de la validité du test avec cette clientèle a permis de conclure que le SDS permet bel et bien d'évaluer



les préférences des participants qui avaient des incapacités, autant ceux pouvant lire que ceux qui ont effectué la passation à l'oral. Malgré que le SDS semble prometteur pour l'évaluation des intérêts professionnels des personnes qui ont une déficience intellectuelle, il convient néanmoins de nuancer le point de vue des auteurs et les résultats de l'étude de Mattie (2000). En effet, les auteurs ne spécifient pas si la version francophone de cet outil, L'Orientation par soi-même (*OPSM*) (Holland, 1995), peut aussi être utile avec cette clientèle.

### **3.4.3. Moi, Guide illustré pour exprimer mes besoins**

Cette trousse vise l'expression des besoins des personnes qui ont une déficience intellectuelle dans l'élaboration de leur plan de services, autant du point de vue de leur milieu de vie, de leurs loisirs que des activités permettant leur participation sociale (Mouvement personne d'abord du Québec métropolitain [MPDAQM], 2001). Une partie de la trousse s'attarde d'ailleurs plus particulièrement au travail et aux implications sociales. Elle est principalement composée de photographies en noir et blanc appuyées par un énoncé, ainsi qu'une fiche listant chaque image et un document permettant de placer les cartes choisies dans des pochettes. Tout d'abord, cette trousse aborde à la fois les caractéristiques personnelles de la personne (intérêts, aptitudes, expériences, compétences), les milieux (bibliothèque, dépanneur, etc.) et les types d'emploi ou d'activités (livreur, étiqueteur, etc.). Ainsi, cet outil permet d'aborder, avec la personne, une variété d'options qui peuvent être considérées, d'autant plus que les images représentent des activités qui lui sont accessibles. De plus, la trousse aborde des activités autres que le travail, soit le bénévolat et les implications sociales (par exemple la participation à des comités). Certaines cartes représentent aussi des ressources dont la personne pourrait avoir besoin pour réaliser ses projets.

En effet, la forme de cette trousse est avantageuse, d'autant plus que les images sur les cartes sont neutres. Leur teinte (en noir et blanc) et les personnages (des mimes) ne dégagent pas un attrait qui pourrait favoriser certaines images. Cependant, les photographies sont souvent ambiguës et les énoncés qui les accompagnent sont alors nécessaires pour bien comprendre leur représentation. Toutefois, les affirmations sous les photographies sont courtes, simples et donc facilement compréhensibles par une personne qui a une déficience intellectuelle. De plus, le cahier avec des pochettes permet de classer les cartes et donc de les organiser par thèmes (situation actuelle, projets, ressources, etc.). Il est même proposé de photocopier les cartes choisies par la personne et la fiche permet aussi de les consigner. Cet aspect est d'autant plus intéressant que cette copie peut être insérée dans le portfolio de la personne, dans son dossier ou tout autre outil qui la suivra pendant et après sa transition.

En somme, le *Guide illustré pour exprimer mes besoins* (MPDAQM, 2001) semble être utile pour que la personne qui présente des incapacités puisse exprimer ses préférences, dans la mesure où elle connaît les situations qui sont imaginées. Également, le fait que cette trousse soit surtout visuelle permet plus aisément à la personne de reconnaître les activités et les situations qu'elle a pu expérimenter ou observer. Cette recension n'a pas pu relever si l'efficacité de cette trousse a été empiriquement vérifiée. Toutefois, elle constitue un outil prometteur qui pourrait être aisément adapté par le conseiller à l'objectif de son utilisation, que ce soit l'évaluation des intérêts, l'exploration ou la planification d'un objectif de participation sociale.

#### **3.4.4. Autres instruments**

Le *Five-Factor Nonverbal Personality Questionnaire (FF-NPQ)* (Paunonen, Jackson, & Ashton, 2004) provient d'un questionnaire dont les énoncés ont été illustrés et, selon (Fives, 2008), il peut alors être utile pour les personnes qui ont un faible niveau de lecture. Cependant, ce passage à la forme non verbale du FF-NPQ est surtout motivé par l'adaptation à un contexte multiculturel : l'illustration des items du test permet d'éviter d'avoir à le traduire (Paunonen, Ashton, & Jackson, 2001). L'utilisation avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle n'a donc pas été étudiée et il demeure alors important de rester prudent quant à l'interprétation des résultats.

Il est d'ailleurs possible d'en arriver à une conclusion semblable avec le *Picture Interest Career Survey (PICS)* (Brady, 2007). Cet outil d'évaluation d'intérêts professionnels est constitué essentiellement d'images, ce qui fait qu'il peut être utilisé avec des personnes ne sachant pas lire et ne parlant pas anglais. La procédure est aussi très simple puisqu'elle consiste à décrire brièvement les images présentées en séries de trois et à demander à la personne l'activité qu'elle préfère (Brady, 2007). Cependant, cet instrument est peu soutenu par des recherches (Fives, 2008). De plus, quelques occupations représentées sont accessibles à des personnes qui ont une déficience intellectuelle (jardinier, travailleur dans une cafétéria), mais la grande majorité demande un niveau de formation dépassant souvent les capacités de ces personnes, notamment quand on pense aux professions de chimiste, de policier ou encore d'enseignant. Bref, le PICS est peut-être adapté aux personnes qui ont une déficience intellectuelle du point de vue des procédures et de son format, mais le contenu et les qualités méthodologiques de cet instrument ne permettent pas de conclure qu'il peut réellement être utile avec cette clientèle.

Stock, Davies, Secor, et Wehmeyer (2003) ont développé le *WorkSight*, un outil d'évaluation des préférences. Il prend la forme de courtes séquences vidéos sur lesquelles on voit des individus effectuer des tâches de travail. Ainsi, les

occupations sont beaucoup plus concrètes pour les personnes et il leur est plus facile de s'y projeter qu'avec de simples illustrations. De plus, le **WorkSight** présente une grande variété d'activités reliées à divers milieux de travail qui sont accessibles aux personnes ayant une déficience intellectuelle comme les services alimentaires et de blanchisserie ou encore le travail en entrepôt et de bureau. Par ailleurs, comparativement aux instruments présentés précédemment, le **WorkSight** a été testé avec une clientèle présentant des limitations. L'étude de Stock et al. (2003) a fait appel à 14 personnes ayant une déficience intellectuelle fréquentant une agence de placement ou un programme scolaire d'aide à la transition. Les chercheurs ont ainsi conclu que les résultats appuient de façon préliminaire leur hypothèse selon laquelle le **WorkSight** peut être utilisé dans l'évaluation des préférences des personnes qui ont une déficience intellectuelle et permet de prédire ces dernières. Des intervenants l'ont aussi évalué et comparé avec leurs propres outils, les amenant à conclure que le **WorkSight** était plus efficace que les instruments qu'ils utilisaient déjà, notamment parce qu'il fournit davantage d'informations sur les métiers et qu'il permet ainsi de faire un meilleur choix. Bref, le **WorkSight** semble prometteur, mais il ne constitue, pour l'instant, qu'un prototype et il est nécessaire qu'il soit étudié auprès de groupes plus nombreux afin de vraiment établir son efficacité.

Cogibo, Morin et Lachapelle (2008; 2009) ont exploré une méthode d'évaluation des intérêts destinée aux personnes ayant une déficience intellectuelle qui sont incapables d'indiquer leurs préférences de façon verbale. Elle a été élaborée à partir d'une recension des écrits sur la mesure des intérêts. Leur procédé consiste à choisir des tâches et à les présenter simultanément par paires au participant. Ces tâches sont représentées par des objets utilisés pour faire ces tâches ou des pictogrammes qui sont placés à une égale distance de la personne. Chaque paire possible de tâches est présentée et, lorsque le participant fait un choix, il accomplit cette tâche pendant quelques minutes. L'intervenant reporte, dans une grille d'observation, les choix, les refus, les comportements dénotant des émotions positives pendant l'accomplissement de la tâche, la durée pendant laquelle le participant accomplit la tâche et les comportements hors tâche durant celle-ci. Ainsi, l'intervenant peut tracer un portrait des préférences de la personne.

La méthode a surtout été testée auprès de personnes ayant des limitations intellectuelles sévères à profondes. Son expérimentation a été effectuée auprès de 19 Québécois ayant une déficience intellectuelle et a permis de relever des activités préférées pour 12 participants. La sélection physique d'une tâche est ressortie comme étant la variable la plus prédictible de la préférence de la personne. Cependant, peu de comportements de refus ont été observés par les chercheurs et aucun lien significatif n'a pu être démontré entre la préférence pour

une tâche et les comportements hors tâche, les comportements liés à des émotions positives et la durée d'accomplissement de la tâche (Cobigo et al., 2008, 2009). Par ailleurs, les intervenants ont aussi été amenés à évaluer cette méthode par le biais d'entrevues semi-structurées. Ils ont ainsi relevé, malgré l'ambiguïté des comportements à observer, la difficulté du calcul des résultats et la restriction des choix évalués, que cette méthode était efficace, adaptée à leurs besoins et facile à implanter (Cobigo, Lachapelle, & Morin, 2010; Cobigo et al., 2008). Cette méthode d'évaluation amène donc des résultats mitigés et s'adresse à des personnes qui ont des limitations intellectuelles plus importantes. Cependant, il est intéressant de constater que ce procédé permet à la personne d'expérimenter les tâches qu'on lui demande de choisir, ce qui vient rejoindre le besoin de ces personnes à apprendre en contexte et leur difficulté à se projeter dans les occupations (Dupont & Bourassa, 1993).

Enfin, il convient de souligner la création d'un outil permettant d'évaluer à la fois les individus et les milieux de travail. L'instrument d'intégration socioprofessionnelle pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles (INDIS) nécessite une évaluation préalable des caractéristiques personnelles de la personne, dont ses besoins et ses intérêts. De même, une exploration des besoins employeurs et des caractéristiques du milieu d'emploi est effectuée, de façon à faire l'appariement entre la personne et ces milieux (Carrefour de l'innovation, 2001). Bien qu'il a été estimé que 76 % des personnes ainsi jumelées à des employeurs se sont maintenues dans cet emploi (Carrefour de l'innovation, 2001), il reste que ce procédé est questionnable. En effet, une telle façon de faire est susceptible de mener à des interventions de placement ou de supporter de telles pratiques lorsqu'elles sont déjà en place. Ainsi, cette méthode, notamment parce qu'elle implique peu le client, va à l'encontre de la vision du développement de carrière adoptée dans cette recension. Il semblerait alors plus logique de partir de la communauté de la personne pour l'amener à explorer les diverses opportunités et à évaluer par elle-même les milieux qui lui conviennent, lui permettant ainsi de prendre du pouvoir sur sa démarche.

En somme, même si les instruments décrits dans cette recension présentent à la fois des forces et des limites, ils permettent de conclure que l'évaluation d'une personne qui a une déficience intellectuelle dans une perspective d'orientation socioprofessionnelle est possible. Cependant, il semble que la plupart des outils doivent être davantage étudiés par la recherche et qu'il y a un manque d'instruments francophones dédiés à la déficience intellectuelle. De plus, on peut retenir, de cette présentation, que les outils interactifs, illustrés et manipulables sont à privilégier avec les clients qui ont une déficience intellectuelle. Le choix de l'instrument doit d'ailleurs être orienté selon les capacités et les besoins de la personne.

### **3.4.5. Évaluation du retard mental**

Bien que cette recension porte principalement sur l'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant déjà un diagnostic de retard mental, l'évolution de la pratique des conseillers d'orientation rend pertinente sa présentation. En effet, le projet de Loi 21 modifiant le code des professions vient valider les compétences des conseillers d'orientation à faire cette intervention, plus particulièrement en lui réservant cet acte professionnel (Weil, 2009). De plus, les conseillers peuvent être amenés à être en contact avec des clients qui n'ont pas reçu de diagnostic, mais dont on suspecte la présence d'une déficience intellectuelle.

Afin de justifier l'évaluation de la déficience intellectuelle d'une personne, il importe que ses limitations soient significatives autant du point de vue de ses capacités intellectuelles qu'adaptatives et que ces limitations soient survenues avant ses 18 ans (AAIDD, 2011; Ordre des psychologues du Québec, 2007). De plus, pour établir un diagnostic de déficience intellectuelle, la simple passation de tests d'intelligence est insuffisante. En effet, l'évaluation doit prendre en compte à la fois les habiletés conceptuelles (résolution de problèmes, compréhension du langage, etc.), sociales (respect des normes sociales, empathie, etc.) et pratiques (activités de tous les jours comme les soins personnels) de la personne (Ordre des psychologues du Québec, 2007). Ainsi, le processus d'évaluation du retard mental comprend des tests d'intelligence, comme le WAIS ou le EIHM, et des tests mesurant le comportement adaptatif (Bastien, 2011), mais il doit aussi s'attarder à l'historique développemental de la personne (Ordre des psychologues du Québec, 2007). De plus, étant donné les postulats de l'AAIDD (2011) présentés au deuxième chapitre, il faut considérer les divers environnements de la personne ainsi que son âge, sa langue et sa culture (Ordre des psychologues du Québec, 2007). De même, le processus ne doit pas s'arrêter au simple diagnostic, mais à une description des limitations qui permettra de relever les besoins de la personne et de lui fournir les ressources et le soutien nécessaires (AAIDD, 2011; Ordre des psychologues du Québec, 2007).

Par ailleurs, ce type d'évaluation nécessite, chez le professionnel, une bonne connaissance des caractéristiques de la déficience intellectuelle et des outils permettant de l'évaluer, notamment en ayant une base de formation en psychométrie (Bastien, 2011; Ordre des psychologues du Québec, 2007). D'ailleurs, dans le cas où il ne possède pas ces connaissances, le professionnel relevant la nécessité d'évaluer le retard mental doit faire appel à des collègues qui ont cette expertise (Bastien, 2011; Ordre des psychologues du Québec, 2007). De même, le jugement professionnel constitue une compétence essentielle, notamment dans le choix des outils d'évaluation, mais aussi parce que divers troubles (par exemple de santé mentale ou de développement) peuvent cohabiter

avec la déficience intellectuelle chez la personne (Ordre des psychologues du Québec, 2007).

Finalement, l'évaluation du retard pour certains clients peut être requise notamment pour qu'ils puissent accéder aux ressources dont ils ont besoin pour parvenir à une vie active comme, par exemple, aux contrats d'intégration au travail ou à des subventions salariales. Ainsi, dans le cas où l'on perçoit des limitations chez la personne, mais qu'un diagnostic aura peu d'effet sur sa démarche, on peut alors questionner la pertinence d'une telle évaluation.

### **3.5. Exploration des options de vie active**

#### **3.5.1. Importance de l'exploration**

Comme cela a déjà été souligné, les personnes qui présentent une déficience intellectuelle sont souvent plus restreintes dans leurs opportunités de socialisation. Cette limitation des expériences de vie amène donc ces personnes à être moins exposées à divers modèles de travailleurs et à des opportunités d'exploration du monde du travail. Il est en effet fréquent que les jeunes handicapés ou qui ont des difficultés d'adaptation n'aient jamais eu d'emploi à temps partiel, tel que du gardiennage, durant leurs études. Ils sont aussi rarement inscrits et invités à participer à des activités parascolaires ou de loisir (D'Amours, 2002). De plus, leurs expériences se font souvent dans un contexte ségrégué où elles sont surtout en contact avec des individus présentant eux aussi des limitations. Elles développent ainsi des croyances erronées concernant le monde du travail (Soresi et al., 2008).

Il faut donc que le client soit être exposé et ait accès à plusieurs options (Brown & Lent, 2005). De ce fait, les activités d'exploration de carrière sont cruciales, notamment pour permettre à ces personnes de s'ouvrir aux possibilités que leur offre la participation à la société. D'ailleurs, dans une étude visant à comparer la maturité de carrière de jeunes avec et sans limitations par l'administration de tests psychométriques, il est ressorti que les élèves qui ont des incapacités ont obtenu des scores moins élevés quant à leur intention d'effectuer des activités d'exploration professionnelle (Ochs & Roessler, 2001). On peut donc suggérer l'hypothèse que le fait de ne pas avoir beaucoup d'occasions pour expérimenter divers rôles sociaux ne favorise pas, chez la personne, un intérêt et une motivation à explorer le monde du travail ou d'autres sphères de participation sociale. L'étude exploratoire conduite par Cinamon et Gifsh (2004) auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle a relevé que ces élèves ne considéraient qu'un nombre restreint d'emplois qui étaient souvent les mêmes d'un participant à l'autre. D'après les chercheurs, cette situation soulève l'importance de leur offrir des activités d'exploration de carrière pour élargir leurs

options. De même, les activités d'exploration de carrière ont permis aux femmes qui ont des incapacités et qui ont participé à l'étude Lindstrom et al. (2004) d'accroître leurs champs d'options possibles et de limiter l'influence du genre dans leur choix. En effet, ces interventions favorisent la prise de conscience et la connaissance des emplois et des opportunités qui s'offrent aux élèves qui ont des incapacités (Sitlington et al., 2007).

Ainsi, la personne qui a une déficience intellectuelle réalisant des activités d'exploration en vient à accroître sa connaissance du monde du travail mais, à la lumière de la recension des écrits sur le sujet, on peut constater qu'elle développe aussi sa conscience d'elle-même. En effet, lors de l'exploration, la personne a une interaction physique, émotionnelle et comportementale plus directe avec davantage d'aspects du monde du travail (Sitlington et al., 2007). Les activités d'exploration lui permettent d'être plus consciente de ses forces et de ses limitations, ce qui favorise l'établissement d'un objectif plus réaliste (Eisenman, 2001). De même, ce type d'intervention conduit au développement des intérêts de ces personnes et à la création de liens entre ses préférences et les opportunités de participation sociale, leur permettant ainsi d'accroître leur capacité à prendre des décisions (Sitlington et al., 2007; Wadsworth & Cocco, 2002). De plus, ce genre d'expérience est une occasion, pour les élèves qui ont des limitations, de développer des attitudes et des comportements transférables qui favoriseront leur réussite sur le marché du travail ou dans une occupation spécifique ainsi que d'identifier le support dont ils auront besoin (Luecking, 2009; Sitlington et al., 2007). Enfin, l'exploration de carrière permet de raffiner les buts de ces personnes (Lindstrom et al., 2004) et de favoriser l'achèvement et la réussite de leurs aspirations (Lindstrom & Benz, 2002).

En définitive, l'exploration constitue une intervention incontournable dans le développement de carrière puisqu'elle pallie à la socialisation souvent restreinte des personnes qui ont une déficience intellectuelle qui les limite dans leur connaissance des occupations possibles d'une vie active. De plus, elle constitue une occasion d'enrichir et de tester ses caractéristiques personnelles en plus de développer des habiletés, des attitudes et des connaissances qui faciliteront la décision et permettront un choix plus réaliste. En effet, faire un choix implique, pour ces personnes, plusieurs opportunités qui se doivent de leur être familières, c'est-à-dire qu'elles ont eu l'occasion de les expérimenter (Brown & Brown, 2009).

Dans la littérature, on relève un grand nombre de possibilités pour permettre aux personnes qui ont une déficience intellectuelle d'expérimenter et de connaître davantage les activités associées à une vie active. Il sera ici question de l'information scolaire et des différentes activités favorisant l'exploration.

### **3.5.2. Information scolaire et professionnelle**

Les personnes qui ont des incapacités ont besoin de connaître quels choix sont localement accessibles (Tarleton & Ward, 2005). Les informer des options existantes et de leurs caractéristiques les aide à explorer les carrières et à prendre des décisions (Szymanski et al., 1996). Cependant, renseigner les personnes qui ont une déficience intellectuelle est plus complexe qu'une simple transmission d'informations par le conseiller durant les rencontres de la démarche d'orientation. En fait, il importe qu'elles aient aussi une responsabilité dans la recherche de ces renseignements. En effet, d'après Wehman (2006), il faut encourager l'élève à aller chercher de l'information sur les carrières par le biais d'Internet et d'outils interactifs. Ces informations, selon la vision des intervenants consultés dans l'étude de Tarleton et Ward (2005), doivent mettre l'emphase sur le besoin d'empowerment de ces clients et doit viser à faire entendre leur voix dans la planification de la transition. Ainsi, non seulement faut-il bien informer les clients pour leur permettre de faire un choix éclairé, mais il convient en plus de les encourager dans l'exploration des données concernant les opportunités de vie active pour favoriser leur pouvoir dans leur démarche.

Le support utilisé pour transmettre l'information doit donc être conçu de façon à faciliter son utilisation par la personne qui a une déficience intellectuelle. Tarleton et Ward (2005) recommandent quelques aménagements des sources et des outils d'information pour les rendre plus accessibles à ces personnes. Selon eux, l'information et le texte doivent être appropriés à l'âge de la personne et utiliser un vocabulaire qu'elle peut comprendre. Le texte doit de plus présenter de petites quantités d'informations à la fois et sa présentation doit être claire et comporter beaucoup d'espace autour du texte et des images (Tarleton & Ward, 2005). L'utilisation d'images peut aussi faciliter la compréhension des personnes qui ont une déficience intellectuelle, à condition qu'elles soient claires et simples, qu'elles soient directement en lien avec le contenu du texte et qu'elles ne véhiculent qu'un seul message. Pour ce qui est des sites Internet, ces mêmes auteurs soulignent que leur interface doit être colorée, invitante, amusante et facilement utilisable, notamment par l'usage de symboles et de boutons qui rendent la navigation facile.

Les outils interactifs et informatisés sont d'ailleurs souvent privilégiés par les auteurs recensés (Szymanski et al., 1996; Tarleton & Ward, 2005; Wehman, 2006). La qualité de certaines bases de données et l'ordinateur permettent de faciliter l'intégration des informations et leur interprétation et leur synthèse peuvent être faites avec le support du conseiller (Szymanski et al., 1996). Mazzotti, Test, Wood, et Richter (2010) ont d'ailleurs évalué les impacts d'un système informatisé d'informations destiné aux élèves du secondaire qui ont des incapacités. Ils en sont venus à la conclusion qu'il s'agit d'une stratégie efficace pour enseigner les



options postsecondaires. En effet, les participants n'étaient préalablement pas capables d'identifier des préférences quant aux options possibles. Ils pouvaient tous, après l'utilisation de cet outil, généraliser les connaissances qu'ils en avaient retirées en choisissant leurs préférences et en identifiant le support nécessaire pour accéder à ces options. Ainsi, les outils interactifs permettant d'intégrer les recommandations de Tarleton et Ward (2005), fournissent un support que les personnes qui ont une déficience intellectuelle peuvent utiliser avec une certaine autonomie et constituent une forme attrayante de recherche d'informations. Cependant, le conseiller doit être alerte quant aux capacités de son client en lui fournissant des outils d'information et un accompagnement adaptés à ses besoins.

### **3.5.3. Activités d'exploration**

Les expériences de travail, le bénévolat, les stages et les activités communautaires sont des voies privilégiées pour que la personne qui présente une déficience intellectuelle puisse apprendre les différentes activités et les occupations possibles, mais aussi développer des connaissances et des habiletés qui faciliteront à la fois sa prise de décision et la réussite de sa transition (Landmark, Song Ju, & Dalun Zhang, 2010). En fait, les expériences liées au travail qui sont expérimentées préalablement à la transition permettraient aux personnes qui ont des incapacités de développer leur maturité vocationnelle (Brown & Lent, 2005). Il s'agit entre autres d'occasions, pour ces personnes, de développer et d'expérimenter leurs intérêts (Brown & Lent, 2005; Wadsworth & Cocco, 2002; Wehman, 2006). Selon Wehman (2006), on peut aussi arriver à ce résultat par le biais d'activités parascolaires quant il s'agit d'élèves du secondaire. Par exemple, une école québécoise a intégré des élèves présentant des difficultés, dont environ trente qui ont une déficience intellectuelle, dans l'élaboration d'un spectacle en les amenant à s'impliquer dans les différentes étapes (décor, chorégraphie, éclairages, etc.) (Amesse, 2002). Ainsi, les jeunes ont été exposés à différents types d'activités et ont alors pu développer leurs intérêts et leurs préférences tout en les testant dans l'action.

De plus, dans le cas où l'objectif est l'occupation d'un emploi rémunéré, la littérature met en lumière que ces activités ont un impact positif sur l'employabilité des personnes qui ont des incapacités et sur leur maintien dans une occupation (Benz, Lindstrom, & Yovanoff, 2000; Landmark et al., 2010). En effet, ces activités permettent de développer, chez elles, des attitudes adaptées au monde du travail et de déterminer leurs objectifs professionnels (Benz et al., 2000; Brown & Lent, 2005; Luecking, 2009; Sitlington et al., 2007; Timmons et al., 2011; Wehman, 2006). Dans leur étude auprès de jeunes femmes ayant des incapacités, Lindstrom et al. (2004) ont relevé, d'une part, que les expériences de

travail ont permis aux participantes de définir leurs buts professionnels en s'exposant à une variété d'occupation. Par exemple, une participante a souligné que ses expériences lui ont permis de savoir ce qu'elle ne veut pas faire. D'autre part, ces expériences leur ont permis de développer leurs compétences et leur confiance tout en augmentant leur employabilité dans le domaine désiré. De plus, en Mauricie, une école, un centre de travail adapté et un service de main-d'œuvre ont établi un partenariat afin de fournir à des jeunes ayant une déficience intellectuelle des emplois et des sages d'été, ce qui a ensuite favorisé l'insertion de plusieurs d'entre eux dans un milieu de travail régulier (OPHQ, 2003).

Cependant, il ne faut pas se contenter d'offrir des expériences liées à l'emploi ou aux occupations possibles après la transition, mais aussi s'assurer de la présence des conditions favorisant une expérience positive. En effet, par des entrevues avec des adultes présentant une déficience intellectuelle, Timmons et al. (2011) ont soulevé que la qualité de la première expérience de travail a un important impact sur leur confiance en soi, c'est-à-dire la croyance en leur capacité à rencontrer les demandes d'un emploi. Une expérience négative, par exemple parce que l'employeur était mal préparé à accueillir et à former la personne, entraîne souvent le choix de milieux d'emploi protégés et limite donc les opportunités considérées par la personne. De plus, selon (Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen, & Owens, 2010), une expérience de travail préalable positive, un environnement de travail supportant et des intégrations positives au sein de l'équipe de travail ont une influence importante sur les choix reliés au travail.

On peut aussi amener les personnes qui ont une déficience intellectuelle à être en contact avec les différentes opportunités sans les expérimenter. En effet, on peut favoriser la rencontre de travailleurs et de ces personnes par le biais de classes carrières, de visites d'entreprises et de mentorat, ces activités ayant aussi un impact positif sur la maturité vocationnelle, sur la capacité d'exploration de soi et sur la planification de la transition de la personne qui a des incapacités (Gysber et al., 2009; Szymanski et al., 1996). Entre autres, la visite de milieux de travail permet à ces personnes de classer les emplois en différentes catégories et de mieux connaître les opportunités qui s'offrent à elles (Cinamon & Gifsh, 2004; Sitlington et al., 2007). De même, les jeunes peuvent, en étant supervisés, interviewer leurs parents, des adultes significatifs et même le personnel de l'école pour mieux comprendre la signification du travail et son apport, puisqu'ils ont tendance à surtout y associer le gain monétaire et l'occupation de leur temps (Cinamon & Gifsh, 2004).

Par ailleurs, les personnes ayant des limitations sont peu exposées à des gens qui ont le même genre de difficultés et qui réussissent. Or, ce genre d'expérience permet d'ouvrir le champ d'alternatives et d'aspirations de ces personnes en plus

d'avoir un impact sur leur estime personnelle (Whelley, Radtke, Burgstahler, & Christ, 2003). Ainsi, favoriser la rencontre entre ces personnes et des modèles de réussite permet à la fois d'apprendre à mieux connaître les occupations, mais aussi à s'y projeter. Le mentorat, qui se définit par un échange informel avec un individu qui peut donner des conseils à la personne (Whelley et al., 2003), constitue donc une façon intéressante pour la personne qui a une déficience intellectuelle d'explorer les possibilités de vie active. Whelley et al. (2003) ont d'ailleurs recensé plusieurs programmes américains misant sur le mentorat, dont le DO-IT (*Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology*) qui met en contact de façon électronique entre des protégés avec des mentors, des pairs, des modèles ou des conseillers. Les mentors de ce programme sont d'ailleurs des travailleurs qui ont eux-mêmes un handicap ou des difficultés d'apprentissage. Cependant, même si ce genre de programme de mentorat favorise le développement de carrière et une plus grande conscience de soi des personnes qui ont des incapacités (Whelley et al., 2003; Whitney-Thomas & Moloney, 2001), il reste qu'ils comptent parmi les services les moins répandus dans les milieux scolaires (Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen, & Owen, 2010).

Les stages constituent une activité de carrière importante avec une clientèle présentant une déficience intellectuelle. En effet, ces personnes peuvent avoir de la difficulté à généraliser les apprentissages réalisés et à se projeter dans les occupations (Dupont & Bourassa, 1993). Ainsi, il est important qu'elles soient formées en contexte et que cette expérience soit faite de façon accompagnée. La personne peut alors véritablement expérimenter les options qu'elle considère et elle est soutenue dans son apprentissage. Il est aussi important de faire un retour sur les activités d'exploration, plus particulièrement sur les stages, afin de faire parler la personne de son expérience. Par exemple, on peut lui demander ce qu'elle a aimé ou moins aimé pour qu'elle puisse faire le pont entre ses caractéristiques personnelles et les connaissances qu'elle a acquises concernant les activités expérimentées. De plus, les stages et les visites de milieux peuvent permettre d'observer des personnes qui ont une déficience intellectuelle déjà en stage à cet endroit, ce qui donne l'occasion à la personne qui effectue la visite de mieux comprendre son rôle et d'être mise en contact avec un modèle de réussite.

### **3.6. Prise de décision**

Faire des choix est particulièrement ardu pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (Tarleton & Ward, 2005). En effet, il s'agit d'une tâche à la fois cognitive, car elle fait appel à la mémoire et aux apprentissages, et émotionnelle, puisqu'elle implique les préférences et la conscience de soi. Ce qui s'avère essentiel dans la prise de décision de ces personnes, c'est que le choix se fasse selon leur propre idée plutôt que celle des autres (Brown & Brown, 2009). Il

faut donc éviter d'entrer dans un mode de placement qui diminue le pouvoir d'agir du client et la réelle considération de ses désirs. En effet, comme cela a déjà été abordé, cette clientèle est souvent soumise aux décisions d'autrui et utilise peu son droit de refus (Guillemette et al., 2009a). Le conseiller peut ainsi influencer involontairement le choix de la personne d'autant plus que lorsqu'on lui présente une opportunité de façon positive, elle est tentée d'y répondre positivement et tend à l'accepter (Timmons et al., 2011). Ainsi, le conseiller doit être sensible à la tendance des personnes qui ont une déficience intellectuelle à se conformer aux idées des autres, à se laisser convaincre facilement et à se soumettre à l'autorité (Héroux et al., 2011). C'est pourquoi il est important que, tout au long de la démarche d'orientation, on permette à la personne de prendre des décisions et d'exercer sa capacité à faire des choix de façon autonome.

Szymanski et al. (1996) ont recensé plusieurs méthodes permettant à la personne qui a des incapacités de trier les options qu'elle préfère afin d'en venir à un choix. L'élimination réside dans la considération d'un aspect en particulier qui est primordial pour la personne, par exemple le salaire, et dans sa vérification pour chacune des options. Un autre moyen consiste à évaluer les coûts et bénéfices de chaque alternative et de les inscrire sur une feuille. Cependant, comme on peut le voir, ces méthodes sont à la fois très rationnelles et très cognitives et peuvent donc être difficiles à utiliser avec les personnes qui ont une déficience intellectuelle. En effet, cela demande une bonne capacité de traitement d'informations parfois abstraites qui est souvent limitée chez ces personnes (Julien-Gauthier et al., 2009).

L'approche préconisée par Reinke-Scorzelli et Scorzelli (2004) semble plus appropriée et accessible dans un contexte d'intervention avec des personnes qui ont une déficience intellectuelle. Elle consiste à établir la liste des activités pour lesquelles la personne est intéressée, même si celles-ci sont fantaisistes, à décrire à la personne les prérequis et les compétences nécessaires pour ces options et à lui demander d'indiquer les forces, les valeurs et les compétences qu'elle possède dans ce qui est requis pour l'emploi. Cette démarche sera donc facilitée si, par des entrevues et des évaluations, on a pu amener la personne à prendre conscience de ses caractéristiques personnelles. Ainsi, la personne éliminera les options pour lesquelles elle n'a pas les prérequis et/ou celles pour lesquelles elle ne veut pas développer les compétences nécessaires (Reinke-Scorzelli & Scorzelli, 2004). Cette façon de faire est donc intéressante puisqu'elle implique une analyse simple des informations et implique la personne dans sa décision. Cependant, il faut demeurer prudent puisque la personne pourrait être amenée à éliminer une option en pensant qu'elle n'a pas les habiletés nécessaires, alors qu'elle pourrait les développer ultérieurement. De ce fait, l'étape de prise de décision consiste

aussi à relever, avec la personne, les ressources dont elle pourrait avoir besoin pour accéder à l'option qui l'intéresse.

Toutefois, l'intervention du conseiller ne s'arrête pas lorsque la personne a déterminé un but. Non seulement la personne doit elle-même opter pour le moyen par lequel elle participera activement à la société, mais l'environnement doit en plus être à l'écoute de ce choix et assez permissif pour qu'elle puisse le réaliser (Brown & Brown, 2009). Ainsi, le rôle du conseiller doit aller au-delà de la prise de décision en aidant la personne à exprimer son choix et à le faire valoir auprès de ses proches et des autres intervenants.

### **3.7. Continuité du processus**

#### **3.7.1. Soutien à l'achèvement des buts**

Ces personnes ont en effet besoin d'être supportées dans l'atteinte de leurs buts et dans la considération de leurs besoins (Brown & Lent, 1996; Szymanski et al., 1996). Le conseiller doit entre autres s'impliquer dans la recherche d'emploi ou du milieu où sera réalisée l'activité sélectionnée (Brown & Lent, 2005). Si certains auteurs recommandent de directement contacter des employeurs ou des responsables de milieux en lien avec l'option retenue par la personne (McDonell & Hardmann, 2010), il reste que cette intervention réside davantage dans une perspective de placement et diminue le pouvoir d'agir du client. Il faut plutôt lui fournir un accompagnement et l'intégrer dans cette recherche en considérant ses capacités à réaliser cette tâche. Par ailleurs, étant donné le marché du travail actuel, la personne qui vise l'occupation d'un emploi risque de vivre plusieurs changements d'occupations et les interventions doivent donc lui permettre de développer les compétences nécessaires pour y faire face (Szymanski et al., 1996). En effet, le développement de carrière est un processus s'étendant tout au long de la vie puisque les individus changent et seront amenés à prendre une série de décisions à travers le temps (Wadsworth & Cocco, 2002). Les personnes qui ont des incapacités et qui trouvent un emploi n'y restent donc pas toute leur vie (Wehman, 2006). Ainsi, en impliquant la personne dans la recherche d'une opportunité de vie active, on lui permet de déployer des compétences qui lui seront utiles lors des multiples transitions qu'elle vivra au cours de sa vie.

En plus de l'aider à trouver un milieu dans lequel elle peut s'insérer, le conseiller doit aussi soutenir la personne dans la détermination des ajustements et des services dont elle aura besoin pour favoriser sa participation sociale (Brown & Lent, 2005; Gysber et al., 2009; Szymanski et al., 1996). Wehman (2006) recommande d'ailleurs de discuter avec la personne de comment ses forces et ses incapacités vont se répercuter dans l'activité qu'elle a choisie afin de développer des stratégies pour y favoriser son intégration et son adaptation.

Cependant, prévoir les sources de soutien à sa vie active ne sous-tend pas de « forcer » la personne à accepter ces services si elle ne le veut pas (Gysber et al., 2009). Il faut donc miser sur le pouvoir d'agir de la personne dans les décisions qui la concernent et orienter les choix de mesures de soutien et d'ajustement selon ses aspirations.

### **3.7.2. Partenariat et suivi avec les autres ressources**

Afin de favoriser la considération des objectifs et des besoins exprimés par la personne au cours du processus d'orientation, le conseiller doit assurer un suivi auprès des ressources requises pour la transition de la personne qui a une déficience intellectuelle ainsi qu'avec les intervenants et les autres personnes impliquées dans sa transition. En fait, selon l'OPHQ (2003), les différents services tendent à œuvrer en silo sans tenir compte des interventions faites par les autres ressources. Pour les élèves handicapés, « la continuité et la coordination des interventions des différents partenaires peuvent constituer un atout non négligeable pour faciliter la transition de l'école à la vie active » (OPHQ, 2003, p. 3). Il faut donc développer un système et un service qui établissent un lien entre les services actuels de la personne et ceux qui la suivront après sa transition (Doren et al., 2007; OPHQ, 2003). Selon Hamel et Dionne (2007, p. 34) « cela évite que le travail se fasse en double ou que chacun travaille des objectifs contradictoires. » Ainsi, on permet une continuité dans les objectifs de la personne qui a une déficience intellectuelle et on s'assure que ses choix seront entendus dans les autres milieux de services.

### **3.7.3. Portfolio**

Dans le but d'assurer la transmission des informations sur la personne et sur ses buts, l'élaboration d'un portfolio peut alors être intégrée à la démarche d'orientation. En effet, cet outil permet de résumer toutes les informations recueillies sur la personne tout au long de son processus ainsi que des recommandations quant à ses buts et ses aspirations (Rojewski, 2002; Szymanski et al., 1996). En contexte scolaire, ce document peut notamment suivre l'élève qui a des incapacités dans ses changements d'école, ce qui facilite son suivi (D'Amours, 2002) et la continuité des interventions visant son développement de carrière.

Pour ce qui est de son contenu, il peut comprendre une synthèse des informations qui concernent la connaissance de soi de la personne (intérêts, aptitudes, etc.), les rôles qu'elle occupe dans sa vie, un portrait de ses influences culturelles et sociales, ses besoins en termes d'apprentissage, ses progrès dans sa capacité à prendre en main la planification de sa transition et l'exploration des opportunités et, enfin, la planification de ses objectifs (Szymanski et al., 1996). De plus, le

portfolio peut tracer un portrait des forces et faiblesses de la personne ainsi que des types d'occupations et d'activités qui pourraient alors être envisagés et qui supporteraient la personne dans ses besoins (McDonnell & Hardmannm, 2010). Le portfolio sert aussi à mettre en évidence les accomplissements et les exercices réalisés par la personne : on peut alors y intégrer les évaluations effectuées durant le processus ou alors en faire un sommaire (Rogan et al., 2002; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000). Ainsi, le portfolio se révèle être un dispositif de communication intéressant dans une perspective de transition, car il suivra la personne qui présente une déficience intellectuelle dans les différents services et programmes dont elle bénéficiera. Par exemple, lors du passage de l'école à la vie active, il arrive fréquemment que les résultats scolaires de l'élève et les évaluations, les stages et les activités d'explorations soient perdus. Il faut donc, pour assurer le suivi des informations et du portfolio de la personne, conscientiser les intervenants et les parents à l'importance et la pertinence de ces informations.

Par ailleurs, il est nécessaire d'être prudent dans l'utilisation de ces renseignements afin qu'ils ne soient pas restrictifs. Ainsi, les évaluations tracent un portrait de la personne au moment de sa passation et se doivent donc d'être révisées au fil des années, puisque la personne qui a une déficience continue de se développer et d'apprendre à se connaître par ses diverses expériences de vie. De plus, si la personne ne possède pas les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une activité, elle peut les apprendre, par exemple en continuant sa formation ou en faisant des stages. Enfin, la personne qui a une déficience intellectuelle peut aussi ne pas avoir apprécié une expérience de travail ou un stage, alors que ce désintérêt est relié à un élément du contexte, par exemple l'équipe de travail ou encore les conditions physiques du milieu comme le niveau de bruit. Bref, si le suivi de ces informations est crucial, il convient d'en faire un usage approprié.

## **Chapitre 4 - Conclusion**

La réalisation de cette recension des écrits scientifiques a permis de relever l'importance d'accorder une attention particulière à la participation sociale des personnes qui ont une déficience intellectuelle, tant par l'emploi que par d'autres occupations comme la poursuite de leur formation scolaire (ex. cours aux adultes), le bénévolat ou les activités communautaires. De même, on a pu constater que les pratiques basées sur le placement d'une personne dans un milieu sont questionnables et qu'une démarche visant le développement de carrière favorise davantage la satisfaction de ces personnes et le contrôle sur leur vie. En effet, une telle orientation de l'intervention favorise la participation de la personne qui a une déficience intellectuelle dans la planification de sa transition vers la vie active en la mettant au premier plan. On peut alors conclure qu'une démarche d'orientation permet de développer, chez les personnes qui ont une déficience intellectuelle, des facteurs personnels de protection comme le pouvoir d'agir, la conscience de soi et l'autodétermination, qui leur permettront de développer leur capacité à prendre des décisions, autant à la fin de la démarche que lors des diverses transitions qu'elles traverseront au cours de leur vie. Cependant, pour y arriver, la personne doit évoluer dans un environnement qui facilite ce processus en la soutenant dans la réalisation de ses aspirations vocationnelles et la réalisation de ses projets afin de mener une vie active. C'est ainsi qu'on peut affirmer que l'adaptation d'une démarche d'orientation favorise réellement la participation sociale de la personne qui a une déficience intellectuelle en lui rendant accessibles l'information et le soutien nécessaires.

Par ailleurs, la connaissance de la déficience intellectuelle par les professionnels ressort comme primordiale afin qu'ils puissent ajuster leurs pratiques aux caractéristiques de cette clientèle. Les conseillers d'orientation doivent être sensibles au manque de connaissances des personnes au sujet du travail, à leurs difficultés à se projeter dans l'avenir (Julien-Gauthier, et al., 2009) et à leur tendance à l'acceptation (Héroux et al., 2011). Le conseiller doit aussi être sensible au fait que bien qu'elles soient des adultes, les personnes ayant une déficience intellectuelle ont encore généralement peu d'expérience dans la prise de décisions, dans les occasions de faire des choix ou dans l'affirmation de leur point de vue et concrètement, l'autonomie qui leur est attribuée semble davantage liée à des pratiques visant l'hétéronomie (un pouvoir exercé sur soi par d'autres) (Guillemette, Luckerhoff & Boisvert, 2009a). De même, cette recension a mis en lumière que les outils d'évaluation ne sont pas toujours adaptés à cette clientèle et que la sélection des instruments doit être judicieuse et tenir compte de leurs qualités pratiques et psychométriques, mais aussi des caractéristiques associées à la condition du client.



Toutefois, ce qui semble le plus probant après cette recherche d'écrits scientifiques, c'est que les interventions doivent avant tout se baser sur l'unicité du client. En effet, si l'on tient compte du PPH, la participation à la société et à la démarche n'est pas délimitée par les déficiences de la personne, mais bien par l'ensemble de ses variables personnelles et environnementales propres à son contexte de vie. Nul client ne présente donc les mêmes obstacles ou les mêmes forces à l'égard de leur capacité à affronter leur transition. Les personnes qui ont une déficience intellectuelle représentent alors une clientèle hétérogène. De ce fait, on peut affirmer que le principal facteur à prendre en compte dans la démarche d'orientation est la personne elle-même, ce qui demande au professionnel une grande sensibilité et une importante ouverture à l'autre.

Bien que cette recension propose des pistes pertinentes et applicables par les intervenants qui œuvrent auprès d'une clientèle présentant une déficience intellectuelle, on peut conclure que leur orientation professionnelle nécessitera un changement de mentalité des organisations et des professionnels. En effet, si les pratiques de placement semblent parfois moins coûteuses en termes de temps et d'argent, il semble qu'à long terme, les interventions d'orientation permettent de mieux outiller les personnes dans les divers choix qu'elles auront à faire au cours de leur vie et elles risquent alors de nécessiter un soutien moins important dans le futur. Pour permettre la mise en place d'une telle orientation, il convient qu'on cesse de voir l'intégration sociale et professionnelle de ces personnes comme le simple fait d'occuper un emploi. On doit plutôt la considérer comme un processus qui vise une qualité de vie par la réalisation d'activités permettant l'actualisation de soi. Une telle perspective est entre autres inhérente à la vision que la société, les organisations, les intervenants et les familles ont des personnes qui ont une déficience intellectuelle. En effet, il faut savoir reconnaître leur potentiel et miser sur leurs forces plutôt que de chercher uniquement à pallier leurs limitations. Il s'agit d'aider la personne à découvrir son potentiel et à explorer l'éventail des possibilités d'une vie active dans sa collectivité, en fonction de ses goûts et intérêts.

D'autre part, on a pu constater que la recherche commence à s'intéresser au développement de carrière des personnes qui ont une déficience intellectuelle. Par contre, on s'est surtout attardé à adapter les théories pour mieux comprendre leur cheminement vocationnel. De même, les chercheurs se sont beaucoup penchés sur la transition vers la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles, en s'attardant peu ou pas au processus de prise de décision de la personne. L'accès aux services de développement vocationnel est peu présent dans les pratiques qui visent à orienter les personnes en « plateaux de travail » vers des stages de travail en entreprises ou vers des activités dans leur communauté. . De plus, très peu d'études empiriques se sont attardées à évaluer

L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle

les pratiques pouvant être utiles et efficaces avec cette clientèle lorsqu'il est question de leur orientation scolaire ou professionnelle.

En somme, cette recension a permis de mettre en lumière la pertinence et la faisabilité de développer des services d'orientation et de développement de carrière à l'intention des personnes qui présentent une déficience intellectuelle. De surcroît, il importe que les conseillers d'orientation soient conscientisés aux problématiques vécues par une clientèle présentant des incapacités intellectuelles et qu'ils se sentent concernés par leur développement vocationnel, surtout que leur rôle auprès de ces personnes sera davantage reconnu et établi à la suite de la mise en place du Projet de Loi 21 (Weil, 2009).

## Références

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2011). *Retard mental: définition, classification et systèmes de soutien*. Trois-Rivières: Consortium national de recherche sur l'intégration sociale.#
- Amesse, J.-P. (2002). Une expérience concrète pour les élèves inscrits en cheminement particulier. *Le petit Magazine des services éducatifs complémentaires*, 3(2), 2.
- Bastien, D. (2011). Qui a peur de 21? Pas moi! *L'Orientalion*, 1, 9-11.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509- 529.
- Boland, M. D. L. S. A. (2008). Methodological issues in inclusive intellectual disability research: a health promotion needs assessment of people attending irish disability services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 199-209.
- Brady, R. P. (2007). *Picture Interest Career Survey*. Indianapolis: JIST Publishing, Inc.
- Brown, I., & Brown, R. I. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 6(1), 11-18.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44(4), 354-363.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling : putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley.
- Cambridge, P., & Forrester-Jones, R. (2003). Using individualised communication for interviewing people with intellectual disability: a case study of user-centred research. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 5-23.
- Carrefour de l'innovation. (2001). Heureux jumelages. *Carrefour de l'innovation Édition magazine*, 1(2), 13.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., & Owen, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.

- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., & Owens, L. A. (2010). Summer employment and community experiences of transition-age youth with severe disabilities. *Exceptional Children*, 76, 194-212.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 76, 74-94.
- Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *Career Development Quarterly*, 52, 212-224.
- Cobb, B. R., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: a systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 70-81.
- Cobigo, V., Lachapelle, Y., & Morin, D. (2010). Choice-making in vocational activities planning: recommendations from job coaches. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 27(4), 245-249.
- Cobigo, V., Morin, D., & Lachapelle, Y. (2008). *Élaboration d'une démarche d'évaluation des préférences liées à des activités socioprofessionnelles de personnes ayant une déficience intellectuelle et dont le mode de communication est non verbal*. Université du Québec à Montréal.
- Cobigo, V., Morin, D., & Lachapelle, Y. (2009). A method to assess work task preferences. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 561-572.
- D'Amours, Y. (2002). Quelques constats tirés de la littérature scientifique en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Le petit Magazine des services éducatifs complémentaires*, 3(2), 6.
- Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C., & Johnson, P. (2007). The role of program and alterable personal factors in postschool employment outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 171-183.
- Dubar, C. (2006). *La socialisation*. Paris: Armand Collin.
- Dupont, P., & Bourassa, B. (1993). L'intégration professionnelle des jeunes déficients intellectuels: problèmes et solutions. In S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon & R. Salbreux (Eds.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières et Association Internationale de recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées mentales.
- Dupont, P., Gingras, M., & Tétreau, B. (2008). *L'IVIP: Outil d'exploration de soi et du monde du travail*. Manuel. Université de Sherbrooke. Sherbrooke.

- Eisenman, L. T. (2001). Conceptualizing the contribution of career-oriented schooling to self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(3), 3-17.
- Finlay, W. M., & Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13(3), 319-335.
- Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 45, 508-522.
- Fougeyrollas, P. (2009). Comment définir et mesurer la participation sociale selon le PPH? In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelewyck (Eds.), *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 235-252). Bern ; New York; Wen: Peter Lang.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: PUL.
- Fox, R. W., Wandry, D., Pruitt, P., & Anderson, G. (1998). School to adult life transitions for students with disabilities: forging a new alliance. *Professional School Counseling*, 1(4), 48.
- Freeman, K., O'Dell, C., & Meola, C. (2001). Focus group methodology for patients, parents, and siblings. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 18(6), 276-286.
- Gagnier, J.-P., & Lachapelle, R. (2002). *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, M., Dupont, P., & Tétreau, B. (2000). *L'IVIP : un nouvel inventaire d'intérêts professionnels*. Paper presented at the Natcon papers/Les actes du Conat, Toronto.
- Guillemette, F., & Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches Qualitatives*, 23, 15-26.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Boisvert, D. (2009a). Autonomie ou hétéronomie pour les personnes qui ont une déficience intellectuelle? In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelewyck (Eds.), *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 347-355). Berlin: Peter Lang.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Boisvert, D. (2009b). Faciliter la communication avec des personnes présentant une déficience intellectuelle. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelewyck (Eds.), *Participation et*

- responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 206-215). Berlin: Peter Lang.
- Gysber, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2009). *Career counseling : contexts, processes, and techniques* (3 ed.). Alexandria: American Counseling Association.
- Hamel, G., & Dionne, C. (2007). La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie*, 65(1), 23-36.
- Héroux, J., Julien-Gauthier, F., & Morin, S. (2011). La tendance à l'acceptation et son impact sur l'intervention psychologique en déficience intellectuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 43-63.
- Holland, J. L. (1995). *L'Orientation par soi-même*. Odessa, Floride: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *The Self-Directed Search*. Odessa, Floride: Psychological Assessment Resources.
- Jourdan-Ionescu, C., & Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle: apport de l'aide professionnelle pour faciliter le développement et l'adaptation de la personne. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 87-101.
- Juhel, J.-C. (2000). *La déficience intellectuelle: connaître, comprendre, intervenir*. Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., & Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 178-188.
- Landmark, L. J., Song Ju, & Dalun Zhang. (2010). Substantiated best practices in transition: fifteen years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.
- Levinson, E. M. (2002). Career development interventions for young adults with disabilities. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development : concepts, issues, and practices* (3 ed., pp. 233-252). Tulsa: National Career Development Association.
- Lindstrom, L. E., & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: case studies of young women with learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(1), 67-82.
- Lindstrom, L. E., Benz, M. R., & Doren, B. (2004). Expanding career options for young women with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27(1), 43-63.

- Lorenz, D. C. (2011). A proposed integrative model for enhanced career development for young adults with disabilities. *ADULTSPAN Journal*, 10(1), 24-33.
- Luecking, R. G. (2009). *The way to work: how to facilitate work experiences for youth in transition*. Baltimore: Paul Brookes publishing.
- Lunsky, Y. J., & Benson, B. A. (1997). Reliability of ratings of consumers with mental retardation and their staff on multiple measures of social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 280-284.
- Martz, E. C. (2001). Changing the term "job placement" to reflect choice. *American Rehabilitation*, 26(1).
- Mattie, H. D. (2000). The suitability of Holland's Self-Directed Search for non-readers with learning disabilities or mild mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals*, 23(1), 57-72.
- Mazzotti, V. L., Test, D. W., Wood, C. L., & Richter, S. (2010). Effects of computer-assisted instruction on students knowledge of postschool options. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 25-40.
- McDonnell, J., & Hardmann, M. L. (2010). *Successful transition programs: pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (2 ed.). Los Angeles: Sage.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2007). *Pour une chance égale en emploi. Compte rendu de la consultation en vue d'une stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées*. Québec: Direction des communications du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leur famille et aux autres proches*. Québec: Direction des communications du Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Mouvement personne d'abord du Québec métropolitain. (2001). *Moi. Guide illustré pour exprimer mes besoins*. Québec: Mouvement personne d'abord du Québec métropolitain.
- Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: how ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170-176.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Gouvernement du Québec.

- Okun, B. F. (2004). Developing communication skills. In T. F. Harrington (Ed.), *Handbook of career planning for students with special needs* (pp. 45-75). Austin: Pro-Ed.
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*.
- Paunonen, S. V., Ashton, M. C., & Jackson, D. N. (2001). Nonverbal assessment of the Big Five personality factors. *European Journal of Personality*, 15(1), 3-18.
- Paunonen, S. V., Jackson, D. N., & Ashton, M. C. (2004). *Manual for Nonverbal Personality Questionnaire (NPQ) and Five-Factor Nonverbal Personality Questionnaire (FF-NPQ)*. Port Huron, MI: Sigma Assessment Systems.
- Reinke-Scorzelli, M., & Scorzelli, J. F. (2004). Development, intervention, and career planning. In T. F. Harrington (Ed.), *Handbook of career planning for students with special needs* (pp. 111-133). Austin: Pro-Ed.
- Rocque, S., Langevin, J., Trépanier, N., Robichaud, P., Boutet, M., & Dion, C. (2002). Obstacles et travail des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13, 72-76.
- Rogan, P., Grossi, T. A., & Gajewski, R. (2002). Vocational and career assessment. In C. L. Sax (Ed.), *Transition assessment : wise practices for quality lives* (pp. 153). Baltimore: P.H. Brookes.
- Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 73-95.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities* (3 ed.). Toronto: Allyn and Bacon.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W. H., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (2007). *Assess for success : a practitioner's handbook on transition assessment* (2 ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84, 29-40.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405-416). Londre: Springer.
- Sphère-Québec. (2011). *Rapport d'évaluation. Projet Imagine... ton avenir!* : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Stock, S. E., Davies, D. K., Secor, R. R., & Wehmeyer, M. L. (2003). Self-directed career preference selection for individuals with intellectual disabilities: Using



- computer technology to enhance self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 95-103.
- Szymanski, E. M., Hershenson, D. B., Enright, M. S., & Ettinger, J. M. (1996). Career development interventions for people with disabilities. In M. Szymanski & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability, Issues and strategies in career development and job placement* (pp. 255-276). Austin: Pro-Ed.
- Tardif, A. (2002). L'orientation scolaire et professionnelle: une nécessité pour tous. *Le petit Magazine des services éducatifs complémentaires*, 3(2), 1.
- Tarleton, B., & Ward, L. (2005). Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70-76.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A., & Winsor, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(4), 285-299.
- Trembath, D., Balandin, S., Stancliffe, R., & Togher, L. (2009). Volunteering and paid work for adults who use AAC. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 201-218.
- Trembath, D., Balandin, S., Stancliffe, R. J., & Togher, L. (2010). Employment and volunteering for adults with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 235-238.
- Vreeburg Izzo, M., & Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 71-78.
- Wadsworth, J., & Cocco, K. (2002). Career development and adults with moderate to severe mental retardation. In G. R. Walz, R. Lambert & C. Kirkman (Eds.), *Careers across America 2002: best practices & ideas in career conference proceedings*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Ward, L., Mallett, R., Heslop, P., & Simons, k. (2003). Transition planning: how well does it work for young people with learning disabilities and their families. *British Journal of Special Education*, 30(3), 132-137.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom : transition strategies for young people with disabilities* (4 ed.). Baltimore: P. H. Brookes Pub. Co.
- Weidenthal, C., & Kochhar-Bryant, C. (2007). An investigation of transition practices for middle school youth. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 147-157.

- Weil, K. (2009). *Projet de loi no 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Whelley, T. A., Radtke, R., Burgstahler, S., & Christ, T. W. (2003). Mentors, advisers, role models, and peer supporters: career development relationships and individuals with disabilities. *American Rehabilitation*, 27(1), 42-49.
- Whitney-Thomas, J., & Moloney, M. (2001). «Who I am and what I want»: adolescents self-definition and struggles. *Exceptional Children*, 67(3), 375.
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youth with a disability: issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.