

APPRENTISSAGE AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES : STADES DE
DÉVELOPPEMENT CHEZ LES ADULTES AYANT UNE TRISOMIE 21

RAPPORT ET PLAN D'ACTION
PRÉSENTÉS PAR

MARIELLA L. VALDIVIA CASTILLO, B. A.

Traduction de l'anglais par France Lebeau.

FÉVRIER 2015

Dédicace :

Le présent projet est dédié aux personnes qui se surpassent tous les jours, à la vie humble du service aux autres et aux contributions positives au monde dans lequel nous vivons.

Note: Les termes employés pour désigner des personnes sont au sens générique. Ils ont à la fois la valeur d'un féminin et d'un masculin.

Résumé :

Les êtres humains sont des êtres vivants sociaux dont les sentiments, l'identité et les perceptions sont toujours en mouvance. Les communautés, un peu de la même façon, sont des organismes vivants en transformation dont les liens avec l'environnement s'adaptent constamment. Comme la plupart des systèmes humains se complexifient et grandissent, il est nécessaire d'adopter de nouvelles approches afin de concevoir des solutions bénéfiques à nos sociétés. La finalité du projet présenté ici est de montrer l'importance d'encourager les adultes ayant une trisomie 21 à poursuivre des études universitaires tout en mettant en lumière les talents de certaines personnes à tisser la communauté. Dans le cadre du présent projet, une nouvelle forme d'enseignement et d'apprentissage est créée. Le projet souligne que les adultes ayant une trisomie 21 sont en mesure d'apprendre de nouveaux schèmes de pensée et de nouveaux comportements pour atteindre des objectifs et réaliser leurs rêves d'intégrer le marché du travail à titre de professionnels. Nous croyons fermement qu'il est important de fonder notre opinion sur des principes d'apprentissage, mais aussi qu'il est essentiel de savoir mettre en pratique lesdits principes dans la réalité. Afin de comprendre le parcours des principes à la réalité, un individu doit recevoir le soutien nécessaire, prendre part aux décisions et contribuer à la recherche de solutions créatives. La présence d'un accompagnateur et formateur qui pose des questions mène à une compréhension réelle d'un sujet donné. Notre projet fait appel à des cycles de questionnement (rétroaction continue auprès de l'étudiant) et au renforcement positif dans un milieu optimiste où les parents, les enseignants et les camarades de classe œuvrent de pair. Cette façon d'apprendre permet d'avancer malgré des obstacles parfois énormes. Il n'existe aucune solution parfaite au manque d'accès aux études chez les adultes ayant une trisomie 21, mais les nations, les autorités, les universités, les écoles secondaires et les intervenants dans la communauté ont tous un rôle à jouer afin d'intégrer les personnes ayant une limitation à la société et au marché du travail.

L'importance de la contribution des parents à l'autonomie et la qualité de vie des adultes ayant une trisomie 21 est un élément essentiel d'une inclusion réussie. Soulignons que dans le processus de mondialisation, les autorités, les communautés et surtout, les personnes, adoptent une perspective ouverte et globale en matière d'accès à l'éducation, ce qui enclenche un dialogue

réel. Pour tisser des liens entre les personnes et les chefs de file de la communauté, ces deux groupes doivent reconnaître leurs différences et se comprendre. Ainsi, l'on passe d'une perspective individuelle à une perspective collective, car on choisit de travailler ensemble dans le respect de nos différences, même si une gouvernance légitime est souhaitable. La résolution de conflit ne peut se produire sur une base individuelle sans tenir compte du milieu social ou des institutions. Comme le dit Thomas Hobbes (XVII-8, 108), « mais l'homme, dont la joie consiste à se comparer aux autres, ne peut rien savourer d'autre que ce qui est supérieur. » La résolution de conflit doit inclure l'ensemble de la société, y compris les adultes ayant une trisomie 21 qui souhaitent améliorer leur sort en étudiant.

Introduction

Avant de nous engager à devenir accompagnateur, nous devons prendre le temps de réfléchir sérieusement à la question de l'accompagnement des étudiants ayant une trisomie 21 à l'université afin de bien en saisir les enjeux. Le projet a pour mission de favoriser un milieu universitaire accueillant et sûr dans lequel les participants peuvent s'épanouir sans s'exposer au jugement. En plus de traiter des fondements des études accessibles dans les universités canadiennes, nous présentons une nouvelle méthode d'apprentissage qui met l'accent sur l'importance de la découverte de soi dans la quête d'une réelle connaissance d'enjeux particuliers. Parmi les éléments dont il faut tenir compte se trouvent la compréhension de ce que représente l'appartenance à une communauté (p. ex. la communauté universitaire) et la compréhension de ce que signifie être un étudiant : code des droits et des obligations de l'université, admission, frais de scolarité et certification.

En adoptant une vision et un objectif communs, les participants deviennent des agents actifs du changement. Dans ce rôle, les participants apprennent l'importance de l'autonomie, de la persévérance et du travail assidu et ainsi acquièrent une assurance personnelle. Cela représente à la fois une énorme responsabilité et une occasion unique de renforcer les compétences personnelles telles que la confiance en soi, l'acceptation de soi et les compétences en matière de résolution de problèmes. Grâce à un sentiment de maîtrise de soi et à l'obtention de la reconnaissance des autres, les participants se sentent plus à l'aise face aux défis quotidiens que pose la vie d'étudiant, ce qui peut les mener à entreprendre des tâches plus difficiles pour en tirer des apprentissages.

Le projet a pour objectif de laisser entrevoir une nouvelle société dans laquelle les adultes ayant une trisomie 21 ne se butent plus aux stéréotypes réducteurs, mais où ces adultes ont l'occasion de participer pleinement. Ouvrir ainsi la voie à ces personnes sûres d'elles et déterminées, au moyen de techniques d'apprentissage cognitif, physique et affectif, apportera son lot d'avantages, tant pour la société que sur le plan individuel. L'arrivée d'adultes ayant une trisomie 21 sur le marché du travail contribuera au capital social du Canada, ce qui est à

l'avantage de l'ensemble des citoyens. De plus, les adultes ayant une trisomie 21 possèdent de nombreuses capacités actuellement sous-utilisées. Seul un changement de paradigme révélera au monde entier la joie et les atouts que ces personnes apportent à la société. Soulignons que les adultes ayant une déficience intellectuelle, dans ce cas la trisomie 21, ont le droit de prendre part pleinement à la société et de vivre de façon indépendante. Dans le cadre du projet, nous avançons l'argument qu'un portrait détaillé du droit aux études supérieures constitue un principe essentiel d'une pleine intégration. Les droits et les libertés sont les principaux enjeux quand il est question d'inclusion et de qualité de vie. Si les personnes n'ont pas de libertés, de droits et de responsabilités dans la société, leur bien-être s'en trouve limité. Il est clair que ce concept s'applique aux adultes ayant une trisomie 21. Tout comme dans l'ensemble de la population, ces personnes peuvent exercer leurs droits seulement si elles ont des capacités de base et des occasions pour ce faire.

Table des matières

Résumé.....	3
Introduction.....	5
A. Profil du projet.....	8
– Principes, philosophie et valeurs	
B. Droit à l'éducation.....	10
– Accessibilité des études universitaires	
– Droit aux études des adultes ayant une trisomie 21.....	11
▪ L'éducation est un service d'après la Charte	
– Les systèmes de soutien et les lois.....	13
C. Programmation pour les adultes ayant une trisomie 21.....	16
– Aspects objectifs et subjectifs	
▪ Définir la déficience intellectuelle	
▪ Définir les sources de soutien.....	17
1. Bureau des étudiants handicapés de l'université, centre de défense des droits, centre de jour et service de consultation.....	17
2. Réseaux familial et social, l'importance de la perception des parents	18
3. Autonomie et autodétermination des participants...	19
4. Évaluation des professionnels de la santé.....	20
▪ Politiques, procédures et règles.....	21
D. Pour une inclusion réussie.....	23
– Conception du projet réalisé.....	23
▪ Facteurs à prendre en compte dans la conception d'un projet.....	26
• Le leadership situationnel.....	27
• La résolution de problème.....	28
• Dimensions de la diversité: étapes de la vie, âge, sexe et habileté cognitive.....	29
• Notre méthode d'apprentissage réciproque.....	29
▪ Réalisation d'une évaluation des capacités.....	30
○ Première entrevue.....	31
▪ L'évaluation de l'information.....	33
▪ L'évaluation des besoins.....	33
▪ La collecte et l'interprétation des données.....	34
▪ La création d'un plan d'action personnalisé en fonction des compétences actuelles et attendues du participant.....	35
▪ Gestion du risque.....	36
ANNEXE 1.....	38
ANNEXE 2.....	39
Références.....	43

A. PROFIL DU PROJET

De nouvelles formes de direction et de nouveaux modèles de projets sont nécessaires pour offrir des possibilités conçues pour les adultes ayant une trisomie 21 qui entreprennent des études supérieures. Il existe plusieurs façons d'effectuer l'accompagnement des participants dans leur apprentissage, mais toutes reposent sur une approche holistique tenant compte de l'individu et de son milieu, c'est-à-dire l'université. Grâce au soutien de leur famille et des intervenants, de nombreux adultes ayant une trisomie 21 ont acquis les compétences pour occuper un emploi, vivre de façon semi-autonome ou poursuivre des études supérieures.

L'éducation est un facteur important dans la formation de l'estime de soi et la maîtrise de sa vie. Nous visons à encourager les adultes ayant une trisomie 21 à atteindre une autonomie importante dans leur communauté au moyen, entre autres, d'une meilleure connaissance des enjeux particuliers. Soulignons qu'une personne ayant une déficience intellectuelle rencontre deux types d'obstacles dans son parcours vers l'autonomie. On trouve d'une part les difficultés inhérentes à la personne ayant une déficience et, d'autre part, celles rencontrées dans son milieu, (p.ex. attitudes de peur, méconnaissance, préjugés). Les obstacles posés par le milieu risquent de nuire à l'atteinte d'un certain degré de réussite. Le présent projet vise à réduire l'attitude surprotectrice et surattentionnée à l'endroit des étudiants ayant une trisomie 21 qui pourraient poursuivre des études universitaires, et ce, de façon à encourager un grand degré d'autonomie. Afin de comprendre le type de soutien qu'offre l'accompagnateur, il importe de penser, non en termes de « vous ne pouvez pas participer », mais de « vous ne pouvez pas faire telle ou telle chose tout de suite, mais nous allons travailler ensemble pour y parvenir ».

Principes, philosophie et valeurs :

Les principes constituent les fondements d'une personne ou d'une entité, l'université par exemple. Même s'il arrive souvent qu'ils ne soient pas définis, les valeurs et les principes sont des présomptions importantes qui structurent une institution ou un système social spécifique. À l'université, l'intégration à la collectivité et l'attitude des employés comptent parmi les facteurs essentiels dans le processus d'inclusion des étudiants ayant une trisomie 21. En effet, l'attitude peut être l'un des obstacles les plus embêtants, elle l'a souvent réellement été. Souvent, une

attitude d'exclusion vient d'une bonne intention : on prétend à tort que « cette personne doit toujours avoir un tuteur ou être accompagnée ». Une telle affirmation peut être vraie quand une personne découvre un nouveau milieu, mais elle ne tient plus lors des présences suivantes. Certaines croyances sont fondées sur des présomptions et non sur des faits ou sur la recherche. Ainsi, en déterminant la nature du projet, c'est-à-dire son mandat, des principes et des valeurs guident nos comportements et nos pratiques d'accompagnateurs. De plus, peu importe son âge, son sexe ou sa déficience, chaque personne a sa propre philosophie à propos de la vie, de l'amour et des loisirs, elle a une intelligence émotionnelle particulière et a sa perception des concepts abstraits. Parmi les facteurs qui contribuent à former la philosophie de vie d'une personne, il y a son entourage, les événements et autres circonstances qui influent sur ses valeurs et ses croyances, y compris la famille, les enseignants, les amis et les collègues.

<p>Principes, valeurs et philosophie du projet :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. égalité 2. études accessibles 3. acceptation sociale 4. diversité <p>Principes, valeurs et philosophie de la population cible :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. patience 2. travail assidu 3. attitude positive 4. compassion 5. passion 6. créativité 7. désir d'apprendre 8. acceptation 9. diversité 10. esprit communautaire 	<ol style="list-style-type: none"> 11. volonté d'amélioration 12. respect 13. croissance personnelle <p>Principes, valeurs et philosophie attendus des accompagnateurs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. patience 2. travail assidu 3. attitude positive 4. compassion 5. entraide 6. passion 7. esprit communautaire 8. respect 9. croissance personnelle 10. soutien cognitif et affectif
---	--

B. DROIT À L'ÉDUCATION

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en matière de dignité et de droits. Dotés de raison et de conscience, ils ont le devoir de se comporter envers les autres dans un esprit de fraternité.¹ L'espérance de vie des personnes ayant une trisomie 21 a augmenté substantiellement. En effet, alors qu'en 1929, elle était de 9 ans, de nos jours, plusieurs vivent jusqu'à 55 ans, voire 60 ou 70 ans. De plus, aujourd'hui, nombre de personnes ayant une trisomie 21 mènent une vie plus remplie et plus riche qu'auparavant au sein de leur famille et de leur communauté. Fréquemment, des personnes ayant une trisomie 21 vivent des relations amoureuses et se marient. À cause de tous ces changements, les besoins des adultes ayant une trisomie 21 font maintenant l'objet d'une attention plus importante.

« Le Conseil des Canadiens avec déficiences (CCD), anciennement connu sous le nom de Coalition des organisations provinciales, Ombudsman des handicapés (COPOH), a été créé en 1976 par des personnes handicapées »² {pour avoir la possibilité de faire des études, de travailler et d'avoir une famille}. « Le CCD est une organisation nationale de défense des droits des personnes handicapées, œuvrant pour l'avènement d'un Canada accessible et inclusif »³.

« Durant les années 1970, le CCD est devenu un joueur important et permanent du mouvement de défense des droits des personnes handicapées, lequel englobe différentes associations de personnes ayant une limitation fonctionnelle. Depuis le printemps 2009, le comité des droits de la personne du CCD intervient dans des affaires juridiques, y compris l'interprétation d'égalité pour les personnes handicapées »⁴. Le comité contribue à l'atteinte de l'égalité en faisant la promotion de règles et de lois justes envers les personnes handicapées.

Accessibilité des études universitaires :

Les adultes ayant une trisomie 21 sont en mesure d'acquérir de nouvelles compétences nécessaires pour occuper un emploi, vivre de façon autonome ou réussir à l'université. À l'université, les étudiants de tous les domaines entrent en contact avec diverses disciplines : la

¹ Universal Declaration of Human Rights, Art 1.

² Conseil des Canadiens avec déficiences. *A notre sujet*, "Histoire". Canada. 2013.

³ Conseil des Canadiens avec déficiences. *Présentation*, "Le CCD". Canada. 2013.

⁴ Wikipedia. Council for Canadians with Disabilities. Wikimedia. Wikimedia Foundation Inc. Retrieved from en.wikipedia.org/wiki/Council_for_Canadians_with_Disabilities

littérature, l'histoire, la philosophie ou les sciences. Ce contact contribue à l'orientation que prendra une personne dans sa vie. Il importe de souligner que de nombreuses personnes ont du mal à distinguer un besoin d'un désir. Souvent, les personnes perçoivent un désir comme un besoin essentiel, même s'il ne comble aucun besoin physique, psychologique ou affectif. Les désirs découlent d'un apprentissage culturel et sont influencés par les expériences et les courants sociaux⁵. De plus, ils se définissent à partir d'expériences vécues et de connaissances. Le besoin de réalisation d'une personne la poussera à agir en conséquence, lui insufflant le désir d'accomplissements importants, de maîtrise de compétences, de contrôle de soi et de normes élevées.

Pourquoi étudier à l'université? Il y a plusieurs raisons de vouloir étudier à l'université, mais nous voulons souligner ici un principe humain universel : « l'instinct de protection de soi » dans la communauté. Le gain de capital social est un résultat courant de l'inclusion au marché du travail d'adultes ayant une trisomie 21. Soulignons que le capital social comprend une vaste gamme d'avantages particuliers découlant de la confiance, la réciprocité, l'information et la collaboration associées aux réseaux sociaux. Le capital social donne lieu à des occasions intéressantes pour les personnes qui sont en réseau. Le présent projet vise à créer un milieu juste et égalitaire où les personnes ayant une trisomie 21 apprennent à donner et recevoir une rétroaction à propos d'enjeux sociaux, d'équité en matière d'emploi et d'autres aspects, ce qui les appuie dans leur rendement scolaire. Remarquons que les études inclusives des personnes ayant une trisomie 21 comprennent l'accès continu à :

- A. Une expérience de vie riche
- B. Des occasions de pratiquer la résolution de problèmes
- C. Un éventail de disciplines
- D. Un réseau social élargi
- E. L'acquisition d'un vocabulaire étendu et de connaissances générales

Le droit aux études des adultes ayant une trisomie 21 Les études supérieures jouent un rôle essentiel dans le développement cognitif de tous les adultes. Les adultes ayant une trisomie 21

⁵ Donald G. DeGraaf, Debra J. Jordan, and Kathy H. DeGraaf. (2010.) Programming for Parks, Recreation, and Leisure Services: A Servant Leadership Approach. Edition 3: Venture Publisher, p. 81-82.

qui choisissent d'emprunter cette voie auront accès à des outils pratiques qui contribueront à optimiser leur participation active.

L'éducation est un « service » d'après la Charte :

La Charte des droits et libertés de la personne prévoit le droit des personnes handicapées d'exercer leur droit à l'intégration sociale, scolaire et au travail⁶. Aussi, la section I de la Loi modifiant le Code des droits de la personne, 2006, garantit le droit au traitement égal dans les services, sans discrimination fondée sur un handicap. Dans son sens général, l'éducation est un « service » selon la lettre et l'esprit du Code : « Les services éducatifs comprennent l'acquisition de connaissances, l'atteinte des normes scolaires, l'évaluation et l'attestation. Ils peuvent aussi comprendre l'épanouissement de la personnalité, des talents et des capacités mentales et physiques de l'étudiant dans l'atteinte de son plein potentiel ». ⁷ Soulignons qu'aux études supérieures, les services éducatifs formels font l'objet d'une définition plus ciblée et ces services portent surtout sur l'atteinte des normes universitaires et l'attestation, par exemple en terminant tous les cours exigés.

Les systèmes de soutien et les lois

Les personnes ayant une trisomie 21 sont habilitées à exercer leurs droits civils, politiques, sociaux, économiques et éducatifs à égalité avec les autres personnes. Le handicap englobe nombre de limitations fonctionnelles que l'on trouve dans toute population au monde. « Le handicap peut provenir d'une déficience physique, intellectuelle ou sensorielle, un état pathologique ou une maladie mentale, qu'ils soient de nature permanente ou transitoire »⁸. Malgré tout, les personnes ayant une déficience intellectuelle, comme la trisomie 21, ont le droit de participer pleinement à la société et de mener une vie autonome. Dans le cadre de la

⁶ Charte des droits et libertés de la personne du Québec, art 86, PARTIE III Les programmes d'accès à l'égalité.

⁷ Commission ontarienne des droits de la personne (2004). L'éducation est un service selon la Lettre du Code. < Guidelines_on_accessible_education.pdf >

⁸ United Nations (1994) *Standards rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Introduction. <United Nations-Enable>

planification du présent projet, nous avançons l'argument qu'un portrait détaillé du droit aux études supérieures constitue un principe essentiel d'une pleine intégration.

Les autorités compétentes en éducation au pays ont affirmé que l'éducation est essentielle au fonctionnement en société des personnes ayant une déficience intellectuelle et que toutes les personnes, sans égard à leur déficience, devraient y avoir accès. Toutes les personnes ayant une déficience physique, intellectuelle ou psychique peuvent bénéficier d'un programme scolaire ou d'une formation et peuvent atteindre un certain degré d'autosuffisance. Le Plan national d'action pour les personnes handicapées a pour mission de réaliser que la société doit répondre à tous les besoins en matière d'éducation des personnes handicapées et voir la façon dont les organismes publics ou privés, à l'échelle fédérale, provinciale ou locale, assument cette responsabilité. En général, les mouvements de défense de droits des personnes handicapées définissent les « incapacités » non pas comme inhérentes à la personne, mais plutôt comme le résultat d'interactions entre des caractéristiques physiques et psychiques appelées « déficience »⁹.

L'Organisation mondiale de la santé a diffusé une définition généralement acceptée qui distingue « la *déficience* (perte, malformation ou anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique ou anatomique), l'*incapacité* (réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain), et le *handicap* (désavantage résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit chez un individu la réalisation de son rôle social et culturel) »¹⁰.

Se familiariser avec les pouvoirs est crucial dans le processus de transformation positive de la société : « si aucun pouvoir n'est érigé ... chacun se fierait — et pourra légitimement le faire — à sa propre force, à sa propre habileté » (Hobbes, *Léviathan*, XVII-2, 106.) Vu cet argument, la présence d'une autorité en la matière simplifie le processus de maintien de la paix et la stabilité dans la société : « aussi bien celui qui a voté pour que celui qui a voté contre, autorisera toutes les actions et tous les jugements de cet homme... afin que les hommes vivent entre eux dans la paix, et qu'ils soient protégés contre les autres » (Hobbes, *Léviathan*, XVIII-2, 110.) Ce dernier passage porte sur l'importance de respecter un politicien élu, mais il peut aussi s'interpréter

⁹ Bagenstos, Samuel, R. (2009) *Law and the Contradictions of the Disability Rights Movement*. Yale University Press. P. 6.

¹⁰ Townsend, E. Ryan, B. Law, M. (1990) *Using the World Health Organization's International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps in Occupational Therapy*. Vol 57: No 1. P. 17.

comme avançant que les autorités institutionnelles permettent l'avènement de l'auto-organisation, de la collaboration et d'une meilleure compréhension de soi et des autres.

Soulignons qu'au Québec, le gouvernement provincial a autorité en matière d'éducation, par le biais du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les études supérieures sont accessibles en français et en anglais. « De plus, l'interprétation et l'application de la constitution du Canada relèvent du droit constitutionnel canadien. Toutes les lois du pays, tant provinciales que fédérales, doivent respecter la constitution »¹¹. Sinon, elles n'ont pas de valeur juridique. Voici une illustration du système :

1. Droit constitutionnel

- a. Loi provinciale du Québec (Art. 15.1 *Droits à l'égalité* de la Charte canadienne des droits et libertés et les personnes handicapées)
- b. Constitution de l'état (surtout pour les clauses sur le mandat d'accommodement)
- c. Charte locale (surtout pour les clauses sur les possibilités d'études et de travail)

2. Lois

- a. Parlement du Canada (p. ex. : la Loi canadienne pour les personnes handicapées)
- b. États (p. ex. : égalité des chances en emploi)
- c. Autorités locales (p. ex. : des entreprises, par leur politique pour l'égalité des chances en emploi pour les personnes handicapées ou des universités, par des actions favorisant la diversité sur le campus)
- d. Règlements
 - i. Provinciaux (surtout les programmes d'éducation spécialisée et l'équipe de soutien en matière de déficience : médecin de famille, associations participant à la recherche – comme le Conseil des Canadiens avec déficiences)
 - ii. Locaux (p. ex. : ateliers d'information, symposium, regroupement soutenant une cause particulière)

¹¹ Walker, Julian (2011). Government of Canada Responsibilities for Domestic and International Human Rights. Canada: Library of Parliament. P-2 <<http://www.parl.gc.ca>>

C. PROGRAMMATION POUR LES ADULTES AYANT UNE TRISOMIE 21

Aspects objectifs et subjectifs :

L'apprentissage forme une part essentielle du développement humain. Des facettes subjectives et objectives d'une personne peuvent avoir des conséquences majeures sur la perception des autres qu'aura cette personne. Ces facettes comprennent des éléments de l'identité qui se remarque au contact des autres. Par exemple, les capacités cognitives sont des éléments qui peuvent fournir de l'information utile à propos d'une personne. D'autres facettes secondaires : l'information relative au statut familial d'une personne, sa religion ou son statut socioéconomique. Soulignons qu'un accompagnateur doit connaître ces éléments afin de mettre en œuvre un plan d'action approprié. Il importe de comprendre que l'on doit tenir compte des questions de compétences physiques et cognitives. L'inclusion étant un signe d'approbation et d'avancement en matière d'équité comme valeur sociale, l'éducation inclusive est édifiante. Dans une société inclusive visant l'unité confiante et forte, toutes les personnes, quel que soit leur sexe, leur déficience, leur ethnicité ou leur statut socioéconomique ont le droit d'être reconnues comme membres à part entière de la société.

Définir la déficience intellectuelle

La trisomie 21 a pour cause la présence d'un chromosome additionnel, le chromosome 21, provenant du spermatozoïde ou de l'ovule. « Le chromosome 21, le plus petit des chromosomes humains, est composé d'environ 225 gènes. La plupart des personnes ayant le syndrome de Down (95 %) portent un chromosome 21 de trop dans toutes leurs cellules, tandis que 3 ou 4 % d'entre elles ont une forme de trisomie où un chromosome 21 additionnel est fixé à une paire de chromosomes différents, aussi appelée la translocation chromosomique »¹². Enfin, 1 à 2 % ont un mosaïcisme, c'est-à-dire que seules certaines de leurs cellules portent la trisomie. La forme chromosomique de la trisomie a peu d'influence sur le type de difficultés d'apprentissage qui accompagnent la trisomie. Les adultes ayant la forme « mosaïque » peuvent afficher un retard moins marqué dans certains aspects du développement, mais elles semblent faire face aux mêmes difficultés d'apprentissage et de langage que les autres. Comme le dit Sue Buckley, auparavant,

¹² Down syndrome WA (2009). *What is Down Syndrome?* <<http://dsawa.asn.au>>

le développement intellectuel ou psychique des adultes ayant une trisomie 21 était souvent mesuré au moyen du QI (quotient intellectuel), dont le calcul est fondé sur la performance d'une personne à un test de QI. La plupart des études portant sur le développement psychique et intellectuel des personnes ayant une trisomie 21 utilisaient cette façon de mesurer. Toutefois, les tests de QI ont une valeur pratique limitée. Ils ne révèlent rien, ou si peu, sur les compétences d'une personne en matière de parole et de langage, sa capacité de lecture utile, ses talents en cuisine, sa capacité à utiliser les transports en commun ou à se comporter de façon appropriée socialement.¹³

Définir les sources de soutien

Définir les sources de soutien aide à préparer l'avenir. On peut trouver des indices de la mission d'un organisme, d'une institution ou d'un système dans les aspirations de son fondateur, dans les raisons de sa fondation et dans sa raison d'être. Il a donc été utile de consulter le mandat de l'Université avant de concevoir le projet. D'après les valeurs fondamentales de l'Université indiquées sur son site Web, et d'après notre expérience personnelle, nous avons trouvé que l'Université en question aspire à transformer les individus, à renforcer la société et à enrichir le monde. Définir les sources de soutien avant la mise en œuvre du projet est essentiel à sa réussite. Les accompagnateurs doivent rester alertes aux différences culturelles prévalentes.¹⁴ Par exemple, l'Université offre aux étudiants des façons variées et originales d'explorer leurs champs d'intérêt. D'après ce principe, il est possible d'en déduire que l'organisation « culturelle » de l'institution est flexible. Une des tâches du processus d'accompagnement est d'identifier les différences culturelles entre le système universitaire et ses sous-systèmes ou sous-cultures. Cette stratégie vise à déterminer la manière dont les différences influencent la mise en œuvre de toute transformation. En tant qu'accompagnateur, nous avons fait appel aux distinctions émiques (rapport d'une personne faisant partie de la culture) et étiques (analyse de phénomènes culturels sans faire partie de cette culture) entre les différences culturelles et du processus de transformation afin d'expliquer les écarts du changement attendu. Par exemple : le participant demande de faire un examen de mi-session à la maison plutôt qu'en classe, cette demande est

¹³ Buckley, Sue. (2000). Living with Down syndrome. United Kingdom: The Down syndrome Educational Trust. <www.kentwideds.org>

¹⁴ Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.

acceptée en cas d'urgence seulement (blessure physique), mais elle ne doit pas être utilisée à répétition. Il y a un écart par rapport au projet comme planifié, chez le participant. Ainsi, l'accompagnateur doit être en mesure de reconnaître la variation dans le milieu et les rôles attendus. Enfin, cette « découverte » a aidé le participant à reconnaître des concepts bien enfouis dans la culture de l'institution (ici les règles de l'université). Soulignons qu'une institution peut très bien ne pas connaître précisément l'objectif, tout comme une personne ne découvrira jamais exactement le sens de sa vie. Par contre, en choisissant d'œuvrer ensemble, en tissant des liens et en définissant les rôles de chacun, la perception passe de personnelle à collective (partie du groupe).

- 1. Ateliers, bureau des étudiants handicapés de l'université, centre de défense des droits, centre de jour et services de consultation :** Le projet a été réalisé grâce au soutien du Bureau des étudiants handicapés de l'Université Concordia. Le Bureau apporte un soutien aux étudiants handicapés afin de favoriser leur accès aux études et aux services, ainsi que leur intégration à la vie universitaire. Il fournit ces services en collaboration avec les étudiants, le personnel enseignant et l'administration. Le Bureau est un centre incroyable qui sensibilise la communauté à propos des améliorations nécessaires pour une meilleure qualité de vie des étudiants de l'Université Concordia. De plus, on y encourage les étudiants à atteindre leur plein potentiel en devenant des membres productifs de la communauté étudiante. Le Bureau a donc contribué au succès du projet pour ce qui est d'exercer le droit à l'égalité des adultes ayant une trisomie 21 aux études supérieures. Dans le cadre d'ateliers gratuits, il se crée un milieu sûr où le participant sent qu'il fait partie du groupe. Les adultes ayant une trisomie 21 ont la chance d'y parfaire leurs compétences sociales et d'ainsi renforcer leur confiance face à l'inconnu au moyen de la participation active. Cette façon de procéder augmente les chances que le participant aura de sentir qu'il fait partie d'une grande communauté. Aussi, des rencontres personnalisées et des mesures de renforcement positif forment les adultes à communiquer efficacement, montrent l'importance du travail d'équipe, de la coopération, de la définition d'objectifs clairs, de la discipline personnelle, du respect des autres et des règles. Les ateliers donneront l'occasion aux participants de prendre des risques et d'apprendre à gérer les échecs et les succès de façon contrôlée dans un milieu qui apporte le soutien voulu.

En définissant les sources de soutien à l'université, l'accompagnateur s'ouvrira aux nouvelles possibilités. Comme l'a dit Helen Keller, « on regarde parfois si longuement la porte fermée qu'on ne remarque pas celle qui s'est ouverte. » Soulignons que le présent projet vise à permettre à des étudiants ayant une trisomie 21 d'acquérir des compétences transférables dans les autres aspects de leur vie. Nous croyons fermement qu'il est important de se concentrer sur le présent projet, sans toutefois négliger les répercussions favorables à l'avenir. Le présent projet aura, nous le souhaitons, des répercussions significatives sur la communauté et les futures générations. L'accompagnateur doit œuvrer de pair avec les sources de soutien, en accomplissant les tâches suivantes :

- A. Planification, recherche et développement
- B. Infrastructure
- C. Livraison du projet et des services aux participants
- D. Collaboration et renforcement positif
- E. Défense des droits et obtention de contributions externes pour assurer la réussite
- F. Engagement et pouvoir d'agir de la communauté grâce à des entrevues de bénévoles (des étudiants universitaires).

L'accessibilité de l'éducation est un enjeu tout au long de la vie qui suppose plus que des livres, des ateliers, et de la détermination. D'ailleurs, une façon d'obtenir l'égalité en matière d'accès aux études est de chercher le soutien de divers organismes et institutions. La création de projets améliorés, l'offre de bourses d'études, la collecte de fonds et les campagnes de sensibilisation sont autant de moyens d'augmenter les chances de succès des adultes ayant une trisomie 21 à l'université. Pour citer Frederick Douglas, « il n'y a pas de progrès sans lutte ».

2. **Réseaux familial et social, l'importance de la perception des parents :** Pour un accompagnement réussi, il est essentiel d'identifier les interactions sociales à venir entre le participant et ses camarades de classe, ses professeurs, les membres de sa famille. La planification des interactions sociales contribue à orienter les objectifs du projet pour une distribution rationnelle et logique des ressources. Soulignons que les parents doivent laisser l'adulte ayant une trisomie 21 se débrouiller seul autant que possible. Les personnes qui gèrent bien les conflits à

l'école, au travail et à la maison présentent un net avantage. Il n'est pas question ici de savoir où et quand la personne ayant une trisomie 21 vivra une situation de conflit ou de stress, comme cela peut arriver à n'importe quel étudiant, mais plutôt de la façon dont elle décidera de la gérer. Le soutien des parents est à la fois nécessaire et acceptable. Nous recommandons aux parents de traiter « l'inconnu » comme une occasion d'apprendre en compagnie de leur enfant. Il sera plus facile de trouver un terrain d'entente si tous travaillent de pair pour gérer ces situations. *Tous* sont en mesure d'apprendre et de réaliser des choses dans la vie, des premiers pas à la réussite professionnelle. Le présent projet montre que les personnes ayant une trisomie 21 possèdent des forces et des faiblesses inhérentes qui les aident à exceller dans certaines tâches, mais pas dans tout. Les parents doivent définir la réussite, alors que l'accompagnateur leur fournit le plus d'information possible afin de les aider à trouver des réponses à leurs questions et leurs inquiétudes. La contribution des parents au soutien du travail d'accompagnateur est importante pour que les réussites continuent à la maison.

3. **Autonomie et autodétermination des participants :** Le respect des idées et des émotions du participant contribue à constituer un milieu ouvert et soutenant afin que la personne se sente à l'aise et s'exprime pleinement. Soulignons que le présent projet vise à favoriser l'autonomie des adultes ayant une trisomie 21. Les accompagnateurs doivent savoir que les adultes ayant une trisomie 21 risquent d'afficher une motivation moindre en accomplissant une tâche difficile, mais qu'il ne faut pas baisser les bras pour autant. Durant le processus, les accompagnateurs aideront les adultes ayant une trisomie 21 à tirer une certaine fierté de leur travail. Leur capacité à gérer les conflits efficacement et à cheminer vers leur réussite en travaillant assidument encouragera les personnes à se surpasser. L'éducation est une part importante de l'estime de soi et du sentiment de maîtrise de leur vie. Nous croyons donc que les adultes ayant une trisomie 21 peuvent atteindre un haut degré d'autonomie au moyen de l'éducation.

Comme les personnes traitent l'information de différentes façons, il importe de faire appel à une panoplie de styles de communication. Exprimer ses besoins, ses désirs et ses idées permet d'améliorer la conscience de soi, sa capacité d'analyse et ses compétences sociales. Peu importe le contexte social, les personnes reconnaissent l'importance d'acquérir des compétences en communication. Souvent, il arrive que les adultes ayant une trisomie 21 s'habituent à ce que

leurs parents ou d'autres les guident dans la réalisation de certaines tâches. De plus, le développement social des adultes ayant une trisomie 21 est influencé par leur tempérament, les expériences qu'elles ont vécues, leur famille, l'école et la communauté. Les êtres humains sont des êtres volontaires en ce qu'ils possèdent la capacité et la liberté de faire des choix conscients. Les accompagnateurs, les parents, les universités, les écoles et toute la communauté ont à comprendre que les adultes ayant une trisomie 21 ont une volonté propre faisant partie d'un système (p. ex. l'université) possédant lui-même sa propre dynamique et ses caractéristiques. Les adultes ayant une trisomie 21 sont en mesure de faire leurs propres choix quant aux fins et aux moyens relatifs aux exigences universitaires. Comme le mentionne Russell Lincoln Ackoff, « si les parties d'un système sont considérées comme étant volontaires, elles doivent aussi avoir la liberté de choisir et d'agir ».

4. **Évaluations des professionnels de la santé :** Des modifications dans l'approche de travail auprès des personnes ayant une trisomie 21 dans la seconde partie du 20^e siècle ont donné lieu à une multiplication par trois de leur espérance de vie. Heureusement, c'est seulement au cours des dernières décennies que les personnes ayant une trisomie 21 ont pu espérer atteindre l'âge adulte. Les déficiences visuelles risquent d'avoir des répercussions importantes sur l'apprentissage, les fonctions cognitives, la communication et le langage, ainsi que sur l'acquisition de compétences sociales. Des études par les organismes Ability et le Royal National Institute of Blind People (RNIB) permettent d'avancer que les adultes ayant un trouble de l'apprentissage sont dix fois plus susceptibles d'être aveugles ou malvoyants que le reste de la population. Si elles présentent un trouble d'apprentissage grave ou profond, ces personnes sont plus susceptibles d'avoir une importante déficience visuelle.¹⁵ Un des objectifs du projet est de choisir l'approche la plus appropriée qui donnera la chance à chaque étudiant d'acquérir des habiletés d'apprentissage.

De surcroît, une perte d'audition peut poser obstacle à la réussite universitaire si elle n'est pas gérée efficacement par les sources de soutien (p. ex. le Bureau des étudiants handicapés de l'université ou les accompagnateurs). Au cours des dix dernières années, il ressort de bon nombre d'études une incidence élevée de perte importante d'audition chez les jeunes adultes ayant une trisomie 21, ce qui pourrait nuire au développement du langage d'une proportion importante de

¹⁵ Northfield, John (2014). Visual deficits in adults with Down syndrome explored. <visual-deficits-in-adults-with-down-syndrome-explored>

nourrissons et de bambins, pouvant atteindre jusqu'à 80 %.¹⁶ Les adultes ayant une trisomie 21 risquent de présenter une gamme de problèmes et de difficultés physiques pouvant leur nuire dans leur apprentissage. L'adaptabilité comprend d'importantes séries de relations : entre la personne ayant une limitation physique et l'université, entre l'université et ses départements et entre le département et son milieu de vie. En se concentrant sur toutes les formes d'expression des habiletés, non seulement leur aspect physique, nous serons en mesure de faire face aux obstacles et de relever les défis. Ces défis peuvent être présentés selon une approche agréable qui permettra de dépasser la limitation fonctionnelle physique tout en favorisant la croissance sociale, émotionnelle et cognitive de la personne.

Politiques, procédures et règles

Ces règles sont fondées principalement sur l'orientation des comportements de la personne. Les accompagnateurs sont informés qu'il existe d'autres règles, mais nous croyons que celles présentées ci-dessous sont les règles touchant de plus près la sécurité des personnes participant au projet, ce qui est d'une importance primordiale. Nous voulons que les participants s'amuse, qu'ils tirent profit du projet et afin d'y parvenir, ils doivent se sentir en sécurité et à l'aise dans le milieu offert. Donc, tout comportement à risque ou dangereux doit être traité avec diligence.

1. Politiques :

- Sécurité – En tout temps, les participants doivent se sentir en sécurité et à l'aise dans leur milieu, ce qui comprend la sécurité physique et émotionnelle.
- Confidentialité – Les chargés de projet ne doivent transmettre aucune information à propos des participants à d'autres personnes qu'à leurs parents.

2. Procédures :

- Sécurité : Pour des raisons de sécurité, l'équipement et le matériel susceptibles de causer des blessures à une personne doivent être tenus hors de sa portée et manipulés par l'instructeur entre ses utilisations.

¹⁶ Cunningham, C. McArthur, K. (1988) Human cognitive neuropsychology. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

- Si un adulte est la cible d'intimidation ou de menaces, ou encore fait l'objet de violence physique ou émotionnelle de la part d'une autre personne, ces actes doivent être arrêtés et déclarés à une autorité compétente immédiatement.
- En cas de problèmes sérieux ingérables, il pourrait être demandé à une personne de cesser une activité particulière, par exemple aller s'entraîner au gym ou toute autre activité physique.
- Confidentialité : Toute l'information relative à une personne, que ce soit l'inscription ou des renseignements de nature physique ou médicale, doit être conservée dans un dossier accessible seulement au participant, à l'accompagnateur, à la famille et aux autres autorités compétentes.

3. Règles en classe :

- Être aussi respectueux que possible dans les questions et les commentaires
- Être ponctuel. En arrivant en retard ou en partant d'avance, éviter de déranger
- Éteindre son cellulaire ou sa pagette et utiliser l'ordinateur pour la prise de notes uniquement
- L'apprentissage réel est fondé sur le respect mutuel. Les autres ont le droit d'évoluer dans une salle de classe libre de perturbations inutiles.
- Respecter *toutes* les règles de base de l'université

D. POUR UNE INCLUSION RÉUSSIE

Les études supérieures doivent être accessibles à tous de façon égale, sur la base des capacités, par tous les moyens possible.¹⁷ Les accompagnateurs doivent être sensibles aux forces compétitrices de la mondialisation, la diversité et le multiculturalisme lors de la conception du projet. Soulignons que la structure de la conception d'un projet contient une série d'occasions d'apprentissage expérimental comportant des buts (ce que l'on veut réaliser), des objectifs (comment y parvenir) et des évaluations (mesurer l'efficacité d'un projet). Nous croyons fermement qu'un projet bien conçu provoquera des changements durables dans la vie des personnes grâce à l'amélioration de leurs conditions de vie. Conséquemment, un projet est défini comme une séquence d'actions intentionnelles et d'événements organisés en fonction des résultats positifs pour le public cible.

Conception du projet réalisé :

L'idéal du sentiment d'appartenance pousse les personnes à chercher la compagnie des autres et à s'associer. Le présent projet vise à renforcer la conscience de soi, améliorer la confiance et à gérer les limites des adultes ayant une trisomie 21 aux études supérieures. Ces objectifs ont été atteints au moyen d'une série de rencontres à la bibliothèque de l'université où l'accompagnateur a mis en œuvre le plan d'action. Soulignons que la conception du projet est à la fois un processus et un produit. Dans son ensemble, le projet doit offrir des possibilités de socialisation et de participation. Les accompagnateurs y apportent leur soutien moral et intellectuel dans toutes les activités universitaires auxquelles les participants s'intègrent au cours de leur première année. Soulignons que pour guider le processus d'accompagnement, un modèle théorique est mis en pratique. On incite les accompagnateurs à faire appel aux quatre styles de leadership situationnel du modèle avancé par Ken Blanchard¹⁸, brièvement décrit ci-dessous :

¹⁷ United Nations. The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Art13.

¹⁸ Hersey and Blanchard K. (2001). *Situational Leadership II Developing Competence, Gaining Commitment, Retaining Talent*.

Style S1 : Comportement fortement directif+ Comportement de léger soutien (DIRECTION)

Ce style combinant un comportement fortement directif à un comportement de léger soutien devrait être privilégié uniquement quand le participant a besoin d'une orientation particulière. Nous avons utilisé ce style au cours du premier trimestre, car le participant avait besoin de consignes précises. Voici la description du style S1 :

- Définition
- Orientation
- Montrer et dire comment
- Vérification et surveillance
- Rétroaction

Style S2 : Comportement fortement directif/ Comportement de fort soutien (ASSISTANCE)

Ce style combinant un comportement fortement directif à un comportement de fort soutien devrait être utilisé quand le participant a suffisamment confiance en lui pour donner son avis. On tient compte de l'avis du participant, mais c'est l'accompagnateur qui prend les décisions finales. Soulignons qu'au cours de la mise en œuvre du projet, le participant a adopté ce style durant ses trois premiers trimestres à l'université. Voici la description du style S2 :

- Exploration
- Clarifications
- Encouragement
- Louanges
- Partage des rétroactions

Style S3 : Comportement légèrement directif/ Comportement de fort soutien (SOUTIEN)

Ce style combinant un comportement légèrement directif à un comportement de fort soutien devrait être utilisé quand l'accompagnateur encourage uniquement la prise de décision vers une plus grande autonomie. On peut faire confiance au participant dans la prise de décision et la résolution de problème. Comme le participant a démontré qu'il prenait des décisions raisonnables et intelligentes, ce style a été privilégié au cours de la deuxième année à l'université. Voici la description du style S3 :

- Demandes/écoute
- Rassurement

- Collaboration
- Faciliter la résolution de problème autonome
- Encouragement à la rétroaction

Style S4 : Comportement légèrement directif/ Comportement de léger soutien (DÉLÉGATION)

Ce style combine un comportement légèrement directif à un comportement de léger soutien.

L'accompagnateur encourage le participant à agir de façon autonome en utilisant toutes les ressources pour accomplir ses tâches. Soulignons que le participant a alors atteint ce style en démontrant qu'il s'accommode de sa charge de travail et des rencontres avec les autres étudiants.

En ce moment, le participant prend toutes les décisions relatives aux cours universitaires, et ce, pour le trimestre d'hiver 2015. Voici la description du style S4 :

- Permission/confiance
- Confirmation
- Reconnaissance
- Pouvoir d'agir
- Défis

Le processus découle d'un cadre théorique décrivant les effets et les conséquences d'un projet et la façon dont ils sont liés à sa création et sa mise en oeuvre. Deux points communs du projet :

- A. Tous les adultes du projet ont entre 25 ans et 35 ans.
- B. Tous les participants au projet ont une trisomie 21.

Facteurs à prendre en compte dans la conception d'un projet

Les droits et libertés sont des thèmes principaux liés à l'inclusion et à la qualité de vie chez les personnes ayant une trisomie 21. Leurs droits en tant que membres de la société risquent d'être limités si les personnes n'y ont pas de libertés, de droits, ni de responsabilités. Il est important de préciser le degré d'autonomisation quand on travaille auprès d'adultes ayant une trisomie 21 à l'université. Il incombe à l'accompagnateur d'aider la personne à déterminer l'étendue de son pouvoir d'agir dans le cadre de chaque décision, idéalement en préparant un plan d'action favorisant la résolution mutuelle de problème.

Le leadership situationnel désigne la notion qu'il n'existe pas un unique style « idéal » de leadership, car le style dépend plutôt du degré de développement de chacun. L'article « Situational Leadership II » traite des styles de leadership : de direction, d'assistance, de soutien ou de délégation.¹⁹ Tous ces styles tentent de s'adapter au développement d'une personne qui accomplit une tâche particulière (voir p. 23-24.) De plus, ces quatre styles sont le fruit d'une combinaison de comportements, qu'ils soient légèrement ou fortement directifs ou qu'ils apportent un fort ou un léger soutien. Soulignons que l'accompagnateur peut passer d'un style à l'autre selon ses observations du degré d'engagement du participant dans la réalisation des tâches. Dans le cadre de ce projet, plusieurs types de leaderships ont été adoptés au cours du processus d'accompagnement du participant. Pour la première année du participant à l'Université Concordia, un style fortement directif a été choisi, car le participant ne s'était pas familiarisé avec l'université et, par conséquent, l'accompagnateur devait être directif et précis. Pour la deuxième année à l'université, le style légèrement directif et apportant un fort soutien a été adopté, car le participant connaissait déjà l'université et les attentes.

Notes personnelles : Partager des renseignements spécifiques à propos, par exemple, de ses attentes pour un cours en particulier a aidé Stephanie à réaliser l'importance de la confiance. Une intuition intéressante que nous avons eue à l'occasion de nombreuses rencontres est que Stephanie prend plus de temps pour tenir une conversation fructueuse à propos d'un sujet en particulier (p. ex. : ses attentes pour le cours) si elle ne fait pas confiance à son interlocuteur (p. ex. : une personne qu'elle vient de rencontrer). Ce type d'activité (partager ses attentes) nous a permis de réaliser qu'elle tend à rester dans sa zone de confort de façon à obtenir de meilleurs résultats (p. ex. : elle travaille seulement avec des personnes qu'elle connaît). Au fil de nos rencontres, nous avons remarqué qu'en allant à Concordia chaque semaine, elle relève le défi dans ce domaine en travaillant avec de nouvelles personnes (des étrangers). Par exemple, un étudiant l'a félicitée pour ses excellentes contributions en classe. Cet étudiant était un étranger. Nous interprétons cet événement ainsi : elle a appris à avoir un certain degré de

¹⁹ Hersey. and Blanchard K. (2001). *Situational Leadership II Developing Competence, Gaining Commitment, Retaining Talent.*

confiance en recevant et en donnant des rétroactions positives ou du renforcement positif. Nous remarquons que la confiance est un élément important de la communication.

Résolution de problème : Il s'agit de la notion d'intégrer le participant dans l'identification et la résolution de problèmes de pair avec l'accompagnateur.²⁰ Nous avons utilisé une nouvelle méthode d'apprentissage appelée « apprentissage réciproque » qui fera l'objet d'une explication. Au centre de la résolution mutuelle de problème, on trouve la collecte d'information, l'identification du problème, l'analyse de l'information courante, en faisant appel aux critères du participant et de l'accompagnateur pour trier les solutions possibles et planifier le passage à l'action. Le travail sur le contrôle et l'autonomisation du participant dans la recherche de solutions entre dans cette catégorie, car ce type de discussions donnent lieu à des actions porteuses de changement. La résolution de problèmes peut aller de pair avec la méthode d'apprentissage réciproque (voir p. 28).

Notes personnelles : Nous avons ressenti un lien avec la participante dans ses efforts pour s'accommoder de la pression de la vie universitaire lors de son premier devoir. Nous avons trouvé difficile de l'accompagner quand elle vivait de fortes émotions, alors nous avons décidé de détourner son attention de la tâche et de lui rappeler pourquoi elle était là : pour poursuivre ses aspirations. Nous avons aussi partagé notre expérience en tant qu'étudiante de première année en lui disant que nous étions aussi stressée à cette occasion. Elle s'est donc identifiée à une autre personne ou un autre groupe (c'est-à-dire les étudiants de première année de Concordia). Cette expérience l'a aidée à prendre conscience que d'autres vivaient les mêmes expériences qu'elle et qu'ils parvenaient à passer à travers ce dur moment. Nous avons remarqué qu'elle comprend plus une situation humaine qu'une tâche. En tant qu'accompagnatrice, nous croyons que c'est une

²⁰ Bens, Ingrid (2012). *Facilitating with Easy! Core Skills for Facilitators, Team Leaders and Members, Managers, Consultants and Trainers*. Third Ed. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. P-98.

remarque importante, car elle contribue à notre compréhension de la façon dont la participante interagit et crée des liens avec les autres.

Dimensions de la diversité : étapes de la vie, âge, force physique, sexe et habileté cognitive :

Les accompagnateurs et les autres sources de soutien social (p. ex. : groupe familial ou autre groupe social) contribuent grandement pour aider à former l'esprit des adultes ayant une trisomie 21, en reconnaissant leurs capacités physiques et leur état psychologique. Il est important de tenir compte des habiletés physiques de la personne pour des motifs de sécurité et afin d'éviter des blessures. Le développement moteur durant l'enfance se fait plus lentement chez les personnes ayant une trisomie 21. Les accompagnateurs doivent donc prendre conscience de tout ce dont pourraient avoir besoin les participants. Une évaluation médicale d'un professionnel de la santé permettra d'élaborer un plan d'action adapté au participant. La plupart des universités au pays offrent des programmes de vie saine en faisant des liens entre le mode de vie et le rendement scolaire. Des activités physiques telles que l'entraînement au gym contribue à la conscience corporelle et spatiale, à l'équilibre, à la force musculaire et à la notion du temps. Comme on dit : « un esprit sain dans un corps sain ». Souvent, les personnes ayant une limitation font face à la discrimination dans l'accès aux services de loisir. Nous les guiderons donc dans chaque étape afin de nous assurer du respect de leurs droits. Les avantages du travail sur la motricité fine :

- A. Stabilité (exercice de stabilité à l'aide du ballon)
- B. Coordination
- C. Maîtrise complète du bras et de la main
- D. Facilitation du mouvement

Erikson a proposé un modèle du développement au cours de toutes les étapes de la vie : les stades du développement d'Erikson.²¹ Cette théorie compte cinq stades jusqu'à l'âge de 18 ans, puis d'autres stades de la vie adulte. Erikson suggère qu'il y a place à un développement et une croissance continus tout au long de la vie. Soulignons que peu d'adultes ayant une trisomie 21 ont des difficultés de comportement. Nous croyons fermement que la personnalité et l'apport parental influencent le comportement des personnes. Selon Chicoine, « une étude portant sur plus

²¹ Development Through Life: A Psychosocial Approach by Erik Erikson.

de plus de 1 000 adultes à Chicago aux É.-U. indique que 9 % des adultes ayant une trisomie 21 auraient des difficultés de comportement, contre un tiers des adolescents ». ²² Cette information renforce la perception que les adultes ayant une trisomie 21 adoptent un comportement social adéquat. Les gens ont un mode de pensée à la fois concret et abstrait. Les stades du développement psychologique d'Erikson aident les accompagnateurs à identifier le stade psychologique du participant. Cette théorie est décrite ci-dessous ²³ :

« Crise » psychosociale	Âge approprié	Événements importants	Résultat positif	Résultat négatif
Identité et confusion sur son rôle	De 12 à 20 ans	L'adolescent avance vers l'âge adulte en choisissant ses valeurs, ses objectifs, etc.	Fidélité	Incapacité à établir un sens du soi
Intimité et isolement	Jeune adulte	L'adulte partage son identité avec l'autre et s'engage dans des partenariats et des affiliations	Amour	Peur de l'intimité, distanciation
Générativité et stagnation	Âge moyen	L'adulte souhaite contribuer à la prochaine génération	Bienveillance	Absorption en soi
Intégrité de l'égo et désespoir	Âge mûr	L'adulte accepte les succès, les occasions manquées, et réalise la dignité de la vie gagnée	Sagesse	Regrets

Notre méthode d'apprentissage réciproque : Cette nouvelle méthode aide à atteindre les objectifs visés au cours de la mise en œuvre du projet. Elle fait ressortir que chaque personne enregistre et traite l'information à sa manière, peu importe sa déficience intellectuelle. Soulignons que les êtres humains sont des organismes sociaux qui adaptent constamment leur

²² Chicoine B. (2000). Health issues in adults with Down syndrome. Paper presented at New York directions in Down Syndrome Research: Biennial Scientific Conference. October 2000, Toronto, Canada.

²³ Berk. Laura E (2010). Exploring lifespan development. 2nd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

attitude, leur point de vue et leurs opinions. Nous apprenons de nouvelles choses tout au long de la vie. Cette méthode d'apprentissage est fondée sur un modèle d'intrant, processus, puis résultat. L'intrant désigne la notion de collecte d'information quand on la reçoit grâce à un questionnement :

- A. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi?
- B. Qu'as-tu remarqué à propos de...?
- C. De quoi étais-tu conscient?
- D. Qu'est-ce que ça révèle à ton sujet?
- E. Comment appliquer ou transférer cette information?

Le processus est constitué d'une série d'actions ou de démarches réalisées dans le but d'atteindre un but bien défini. Il sensibilise les accompagnateurs aux répercussions qu'ont leurs interventions sur les autres. De plus, il permet aux participants de devenir autonomes grâce à une compréhension approfondie d'une situation. Il se fonde sur les principes pratiques suivants :

- A. Être à l'écoute de la personne dans les perceptions qu'elle exprime et ses autres comportements non verbaux
- B. Écouter et réagir
- C. Offrir des options en fonction des préférences personnelles
- D. Comprendre les liens entre les activités, les expériences et les comportements
- E. Tenir compte des enjeux relatifs à l'espérance de vie (voir les stades du développement d'Erikson)
- F. Remarquer la façon dont les situations ou les actions contribuent à la construction d'une image de soi positive
- G. Reconnaître que les adultes ayant une trisomie 21 ont des intérêts et des capacités propres à chacun
- H. Reconnaître que leur degré d'intérêt peut varier en un court laps de temps

Si le « résultat » correspond au projet, ce projet répond aux attentes du participant et atteindra fort probablement ses objectifs. Soulignons que les participants s'apprêtent à

« découvrir » leurs nouvelles compétences et ce dont ils sont capables en étudiant à l'université. Les accompagnateurs comprennent que chaque individu possède ses propres compétences, sans égard à ses limitations. Comme l'écrit Brendon Burchard, « chaque personne possède un talent et peut apprendre quelque chose aux autres ». La méthode d'apprentissage réciproque suppose que les accompagnateurs parcourront le même trajet d'apprentissage pour atteindre les objectifs de l'étudiant. Cette méthode incite les accompagnateurs et les participants à se sentir heureux de connaître le même succès. La mise à profit des compétences permettra de réaliser le projet. En voici une brève description :

- A. La recherche (connaître le domaine : histoire, sciences, philosophie, etc.)
- B. Le travail avec le participant pour trouver de nouvelles idées
- C. La transformation d'idées reçues pour les adapter au participant
- D. Le remue-méninges
- E. Le partage des talents
- F. La mise en œuvre d'un plan d'action détaillé

Réaliser une évaluation des « capacités »

Afin de modifier les perceptions et les attitudes dans la société, il est important de se concentrer sur les capacités et les atouts des gens plutôt que sur leurs limites. Cette idéologie prône la défense de droits et de responsabilités égaux dans le soutien des adultes ayant une trisomie 21 afin que leur vie ressemble à celles des autres membres de la société. Cette perspective exige l'adoption de pratiques inclusives.

Première entrevue : Colliger l'information sur les activités sociales et les attentes des participants et de leur famille. Apprendre à connaître les participants est une des premières étapes essentielles à la conception d'un plan d'action approprié. Soulignons qu'un accompagnateur chevronné ne prend jamais pour acquises une personne ou une réalisation. Les accompagnateurs doivent faire des recherches préalables pour préparer une première rencontre qui tient compte des circonstances particulières entourant le participant et sa famille. Une évaluation des « capacités » permettra de faire ressortir les attentes et l'orientation de carrière. Aussi, les accompagnateurs

pourront en déterminer les principales sources de soutien au sein de la famille. La première entrevue peut être réalisée à l'aide de l'une ou l'autre des techniques suivantes :

1. **Entrevue individuelle (voir en Annexe 1) :** Elle permet à l'accompagnateur d'interagir directement avec le participant.²⁴ Aussi, l'accompagnateur peut prendre le temps d'indiquer les livres et le matériel pédagogique nécessaires aux cours, en plus d'expliquer le plan de cours détaillé, pour ainsi présenter les avantages et les inconvénients de certains choix de cours. L'accompagnateur peut aussi, au besoin, présenter diverses situations qui risquent d'arriver en classe, afin de clarifier ce qui s'en vient. Au cours d'une entrevue individuelle, l'accompagnateur rappelle le règlement de l'université et les exigences relatives aux cours.
2. **Groupe de discussion :** Voilà une stratégie efficace qui permet à l'accompagnateur d'observer les réactions du participant au sein d'un grand groupe. Elle est aussi recommandée s'il y a de nombreuses personnes à interviewer.²⁵
3. **Questionnaire d'auto-évaluation (voir en Annexe 2) :** Le questionnaire fournit des données quantitatives et qualitatives pour la conception du plan d'action. Les parents et les participants remplissent un questionnaire. On peut l'utiliser en plus de l'entrevue individuelle.

Enfin, il est essentiel de collecter des données fiables au cours de l'étape d'évaluation des besoins. En effet, une évaluation efficace nous permettra d'apporter les ajustements nécessaires afin d'améliorer les résultats. Nous avons aussi appris que la collecte d'information fournit des données qui viendront appuyer la pérennité des projets, leur amélioration et leur étendue. En apprenant à connaître les futurs participants, il est possible d'accomplir d'importantes tâches, y compris :

1. Distinguer ce qui fonctionne de ce qui ne fonctionne pas et en trouver la cause
2. Les accompagnateurs, les bénévoles et les autres étudiants ont l'information essentielle aux ajustements du projet
3. Réaliser des évaluations périodiques des activités du projet et de leur avancement

²⁴ Bens, Ingrid (2012). *Facilitating with Easy! Core Skills for Facilitators, Team Leaders and Members, Managers, Consultants and Trainers*. Third Ed. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. p-59.

²⁵ Ibid, p.59.

4. Déterminer si le projet atteint la population visée. Sinon, adapter les démarches de sensibilisation.
5. Continuer de chercher les meilleurs moyens de soutenir les adultes ayant une trisomie 21.
6. Déterminer si le projet atteint ses objectifs et répond aux besoins des participants.
7. Trouver une participation financière d'organismes afin de créer des bourses d'excellence.
8. Contrôler le projet pour s'assurer que les résultats attendus sont produits.

L'évaluation de l'information

L'apprentissage a lieu dans un contexte qui favorise l'intégration des compétences, ainsi que la socialisation et le partage de connaissances. Il faut avoir à la fois les compétences et les connaissances afin de prendre des choix responsables. Citons à ce sujet Michael Josephson : « les choix que l'on fait dans la vie, font notre vie ».

L'évaluation des besoins

L'évaluation systématique des besoins nous aide à établir des objectifs réalistes au moyen d'une validation des aspects d'un projet et des ressources nécessaires à sa réalisation, et ce, tout au long de sa mise en œuvre. Soulignons qu'il n'est pas question d'évaluer l'utilité de l'évaluation des besoins, mais plutôt d'en valoriser son usage pertinent. La collecte de données qui indiquent si le projet produit les résultats attendus est un outil de mesure essentiel. De plus, ces données nous permettent de mesurer les exigences en matière de rendement et l'écart entre la réalité et les attentes. La mise en œuvre d'un projet dépend de la demande. Le projet compte une phase d'inscription durant laquelle les participants peuvent s'inscrire. Nous cherchons des partenaires qui offriront un soutien à tous les participants : frais d'inscription, achat de livres et de matériel scolaire, inscription à des associations de l'université, programme de bourses.

De surcroît, il est important de voir les possibilités de partenariat à l'université et dans d'autres réseaux tels que les centres, les associations ou les OBNL. Dresser une telle liste nous permettra d'avoir des attentes réalistes en matière de soutien. Pour toutes ces raisons, les accompagnateurs utiliseront un guide. Cet outil les aidera à s'informer et se préparer aux éventuelles questions des partenaires.

Les accompagnateurs dirigeront les activités en incitant les participants à reconnaître leurs préférences dans leur choix de cours ou d'activités. Voici les apprentissages attendus :

- A. Connaître les perceptions et les attitudes des individus afin de déceler leurs compétences et leur engagement au projet.
- B. Identifier les obstacles qui pourraient se présenter en cours de projet.
- C. Obtenir de l'information détaillée et un aperçu réaliste des ressources (p. ex. inventaire comparatif).
- D. Préciser les besoins (p. ex. exigences de l'Université, ressources financières de l'étudiant).
- E. Connaître les besoins de la communauté.

Enfin, les accompagnateurs doivent savoir de quels matériel, installations et fournitures ils disposent. À l'interne, nous allons examiner nos ressources, dresser un inventaire objectif des ressources matérielles dont nous aurons besoin au cours du projet. Il est important de savoir si une salle est assez grande, par exemple. Nous allons procéder à l'interne à une collecte de données au moyen des méthodes suivantes : (1) vérification interne impartiale (2) dossiers de formation tenus à un seul endroit pour tous les accompagnateurs (3) inventaire objectif du matériel, des fournitures et des installations avant le début du projet. Les accompagnateurs se posent les questions suivantes pour entreprendre la collecte de données :

- 1. De quel type d'information avons-nous besoin?
- 2. Comment allons-nous procéder à la collecte d'information?
- 3. Quand allons-nous recueillir l'information?
- 4. Auprès de qui allons-nous recueillir l'information?
- 5. Qui peut fournir une information pertinente et importante?
- 6. Quelles méthodes allons-nous privilégier?
- 7. Quels sont les ressources et le temps requis pour recueillir et analyser les données?
- 8. Qui pourrait préparer la collecte d'information, la réaliser et analyser les données?
- 9. Comment assurer la confidentialité?
- 10. Comment partager les résultats avec les intervenants et les partenaires?

11. Quelles sont les préoccupations à propos de la collecte et l'utilisation des données?

La collecte et l'interprétation des données : Le meilleur moyen de réaliser une évaluation est de consulter les personnes intervenant dans le projet (voir la section sur les sources de soutien). La conception d'un projet est un processus qui comprend beaucoup plus que la planification des activités. Elle comprend les interactions entre la philosophie institutionnelle, les besoins des étudiants et l'offre générale de l'institution. Il y a des facteurs dont il faut tenir compte dans la conception d'un projet afin d'en assurer le succès et l'acceptation dans la communauté. Ce projet en est un d'apprentissage touchant la littéracie, les compétences sociales et l'art. Nous croyons fermement que l'isolement social et la privation d'éducation ont un effet néfaste pour les personnes ayant une trisomie 21. Nous souhaitons donc bonifier les activités éducatives (lecture et écriture) par la coopération sociale entre les parents, les camarades de classe et les enseignants.

La conception d'un plan d'action personnalisé en fonction des compétences actuelles et attendues du participant : Le présent projet favorise un milieu sans jugement pour tous les adultes ayant une trisomie 21 qui poursuivent des études universitaires. Nous comptons y parvenir au moyen d'un projet fort inclusif, où les participants interagissent entre eux et avec nous au cours de la plupart des activités. Ils prendront part à chaque activité en fonction de leurs capacités. Les participants tiendront des rencontres avec un accompagnateur au début du trimestre et au cours de l'année universitaire afin qu'ils se sentent à l'aise dans leur milieu (p. ex. l'université ou la salle de classe). Afin d'atteindre ces objectifs, les adultes participeront à nombre d'activités comme des conférences, des groupes d'étude, et des sorties de plein air. Soulignons que les interactions entre les pairs et les discussions dans les groupes d'études incitent les participants à améliorer leurs compétences sociales et leur apprentissage, essentiels dans la vie quotidienne. Les accompagnateurs ne doivent pas se décourager s'ils connaissent des échecs ou si les stratégies se révèlent inefficaces. L'inclusion est un processus continu de résolution de problèmes où il y aura certes quelques ratés. Des méthodes très efficaces peuvent être définies en analysant les erreurs, en apprenant de celles-ci et en évitant de les répéter. Voici les objectifs principaux de la conception d'un plan d'action personnalisé :

1. Assurer le bien-être et l'autonomie des adultes ayant une trisomie 21.
2. Favoriser la connaissance de leur processus d'apprentissage.
3. Favoriser l'activité physique et un mode de vie sain
4. Améliorer le langage et la parole
5. Améliorer les interactions sociales
6. Travailler sur soi et la confiance en soi
7. Améliorer les comportements, les connaissances et les réflexes quotidiens
8. Acquérir des compétences sociales et comportementales

La création d'un milieu sûr où les adultes se sentent à l'aise de s'exprimer sans jugement est un aspect essentiel du présent projet. Un atelier sur la communication comprenant un volet important de renforcement positif aide les adultes ayant une trisomie 21 à acquérir les compétences sociales qui leur manquent parfois. Chaque atelier est basé sur une routine. Une fois que les participants connaissent cette routine, ils verront leur estime de soi et leur confiance en soi croître. De plus, le renforcement positif inculque aux adultes l'importance de la communication efficace, du travail d'équipe et de la coopération, l'établissement d'objectifs, la discipline, le respect des autres et l'importance des règles. L'atelier sur la communication permet aux adultes ayant une trisomie 21 de prendre des risques et de faire face aux échecs comme aux succès dans un milieu sain et sûr. Le rôle des accompagnateurs est aussi de servir de modèle en favorisant les échanges agréables, ouverts et sans jugement. Nous souhaitons que notre intervention auprès de ces adultes les aide à acquérir des compétences utiles dans d'autres aspects de leur vie. Le projet se concentre sur le milieu actuel tout en ne négligeant pas les effets favorables à l'avenir. Il importe de définir des priorités sur lesquelles intervenir à l'avenir, comme les interactions entre l'individu et ses camarades de classe ou ses parents. Nous voyons qu'au moyen de la planification de l'aspect social du projet, nous serons en mesure d'établir des objectifs de façon à tenir compte de la distribution logique et rationnelle des ressources.

La gestion du risque

La gestion du risque est le moyen dont les concepteurs traitent les divers risques inhérents au projet. Certaines activités, dangereuses et risquées, feront l'objet de mesure de sécurité particulières afin que les participants restent en sécurité tout au long de celles-ci, mais la qualité du projet n'en sera pas pour autant sacrifiée. La gestion du risque suppose de s'informer,

d'informer les participants des risques encourus, de se doter du matériel nécessaire, de travailler avec des professionnels, de prendre des assurances au besoin. Les projets et les activités qui comprennent une part de risque sont souvent les plus attirants, car ils sont divertissants et réveillent l'esprit aventureux. Il importe donc de gérer les risques plutôt que de tenter de les éliminer complètement. Il faut aussi tenir compte des risques inévitables de la vie quotidienne, lesquels peuvent être catalogués comme des accidents et faire l'objet d'une poursuite s'ils sont dus à la négligence en milieu de travail ou d'études. Donc, lors de la conception d'une activité ou d'un projet comportant un risque, aussi minime soit-il, il faut toujours prévoir ce qui pourrait arriver.

Le présent projet ne comporte pas de risque important, au contraire de sports extrêmes, par exemple, mais il comporte néanmoins quelques risques inhérents. Un exemple de risque : quand le participant traverse la rue. Les accompagnateurs inciteront vivement les participants à demander des instructions au besoin. Nous nous efforcerons de veiller à ce que les participants montent dans le bon autobus ou sachent comment revenir sur le campus, par exemple.

Voici d'autres risques du projet :

- ☞ Risque de se blesser en pratiquant un sport (une option offerte)
- ☞ Besoins médicaux particuliers (allergies, asthme, etc.)
- ☞ Risque de se blesser en participant aux activités exigeant des capacités au-delà de celles du participant

Afin de gérer ces risques, nous nous doterons de tout équipement de sécurité requis pour le sport d'équipe ou l'activité physique, et nous veillerons à ce qu'il reste en bon état. Nous déterminerons précisément les capacités et les compétences des participants pour chaque activité afin d'adapter ces dernières à ce qu'ils peuvent accomplir. Enfin, les participants doivent indiquer toute allergie lors de l'inscription. Les médicaments essentiels seront disponibles sur place (optionnel). Les accompagnateurs rappelleront aux participants d'apporter leurs médicaments, comme des pompes pour l'asthme ou autres, à toutes les rencontres. Ce sont les risques prévisibles relatifs au projet. Tout autre risque qui apparaîtrait en cours de projet sera traité adéquatement. La gestion des risques commence par la reconnaissance que toute activité comporte une part de risque et la volonté de réduire ce risque.

Annexe 1

Première entrevue

Objet : Détermination des compétences

Objectif de la première séance : Que la personne et ses parents apprennent à nous connaître (noms, coordonnées, etc.). Ensuite, nous voulons en apprendre un peu plus à son sujet. Puis, nous indiquons clairement le lieu de chaque salle de classe et des bibliothèques pour qu'elle soit à l'aise dans son nouveau milieu. Enfin, s'il reste du temps, nous voulons connaître les compétences de la personne pour réaliser des tâches courantes à l'université, telles que lire, écrire et répondre à des questions.

Lieu : Pièce ouverte de l'université ou dans un autre établissement.

Procédure approximative :

16 h – 16 h 10 : La personne arrive à l'université, nous nous présentons et apprenons nos noms. Elle a l'occasion d'explorer les lieux qu'elle fréquentera chaque semaine au cours du trimestre.

16 h 10 – 16 h 40 : Nous lui expliquons le projet ce qu'elle accomplira au cours de celui-ci.

16 h 40 – 17 h 30 : Nous l'aidons dans son choix de cours.

17 h 30 – 17 h 40 : Dans les 10 dernières minutes, nous lui demandons son opinion et fixons un deuxième rendez-vous pour l'inscription.

Annexe 2

Questionnaire no 1

(À l'intention des futurs étudiants)

Choisissez dans la liste deux sports que vous aimez.

- Soccer
- Baseball
- Ballon chasseur
- Touch-football
- Basketball
- Volleyball

Quelles sont vos activités préférées?

- Lire
- Écrire (une critique, un journal, un poème)
- Discussion sur des thèmes d'intérêt
- Bénévolat

Choisissez vos passe-temps dans la liste :

- Lire
- Pratiquer un sport
- Passer du temps auprès des amis
- Regarder des films
- Assister à des conférences
- Danser

Ajoutez dans la boîte suivante vos passe-temps non indiqués.

Préférez-vous?

- Passer du temps entre amis et autres personnes de votre âge ou
- Passer du temps seul?

Quelles activités aimez-vous faire avec vos parents? Indiquez ci-dessous

Quelles sorties préférez-vous? Vous pouvez cocher plus d'une case.

- Aller au cinéma
- Visiter un musée
- Aller au parc
- Apprendre à connaître le comportement humain
- Apprendre à connaître la nature
- Apprendre à connaître l'art

Qu'est-ce que vous aimeriez apprendre à connaître, à faire ou encore améliorer? Ça peut être à l'école, pour le plaisir, en famille ou entre amis, comme vous voulez. Donnez un exemple ci-dessous.

Questionnaire no 2

À l'intention des parents!

Votre fille ou votre fils a-t-il déjà fréquenté un programme parascolaire ou reçu l'accompagnement de bénévoles à la maison? Si c'est le cas, veuillez indiquer le contexte.

Votre fille ou votre fils a-t-il

- **Fréquenté l'école publique**
- **Fréquenté l'école privée**
- **Reçu un soutien à l'intégration**
- **Fréquenté une école pour les enfants ayant des besoins spéciaux**

Quel type d'activité lui plaît, d'après vous?

- **Sports**
- **Lecture**
- **Conférences**
- **Bénévolat**
- **Temps libre**
- **Moments de socialisation**
- **Art et artisanat**

Que diriez-vous qu'il doit améliorer?

- **Motricité fine**
- **Compétences en lecture et en langage**
- **Compétences sociales**
- **Perfectionnement du langage**

• **Compétences comportementales**

Votre fille ou votre fils a-t-il des problèmes de santé, de vision ou d'audition dont nous devrions être informé afin de créer un milieu sûr pour lui/elle?

A-t-il A) besoin d'aide ou B) l'autonomie suffisante pour

- **Tenir un crayon, un feutre, un pinceau A B**
- **Lire et écrire des textes simples A B**
- **Suivre des instructions écrites ou verbales A B**

Quelles activités aimez-vous faire ensemble? Indiquez-les ci-dessous

Quelle compétence, quelle activité ou quel comportement souhaitez-vous qu'il/elle améliore? Veuillez expliquer.

Références :

- Ackoff, R. L. (1994). Systems thinking and thinking systems. *System Dynamics Review (Wiley)*, 10(2/3), 175-188.
- Bens, Ingrid (2012). *Facilitating with Easy! Core Skills for Facilitators, Team Leaders and Members, Managers, Consultants and Trainers*. Third Ed. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Berk. Laura E (2010) *Exploring lifespan development*. 2nd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bagenstos, Samuel, R. (2009) *Law and the Contradictions of the Disability Rights Movement*. Yale University Press.
- DiBella, A. J. (1996). "Culture and planned change in an international organization: A multi-level predicament." *International Journal of Organizational Analysis* 4(4): 352-372.
- Donald G. DeGraaf, Debra J. Jordan, and Kathy H. DeGraaf. (2010.) *Programming for Parks, Recreation, and Leisure Services: A Servant Leadership Approach*. Edition 3: Venture Publisher
- Hersey. et Blanchard K. (2001). *Situational Leadership II Developing Competence, Gaining Commitment, Retaining Talent*.
- Hunter; D., Bailey, A. et Taylor, B. (1995) *The Art of Facilitation. AHSC 435: Field Work Practices* (pp. 85-90). Montréal, Canada: Concordia University Bookstore. (De Fisher Books, pp.36-44, 1995).
- Hunter; D., Bailey, A. et Taylor, B. (1995) *The Art of Intervention. AHSC 435: Field Work Practices* (pp. 93-102). Montréal, Canada: Concordia University Bookstore. (De Fisher Books, pp.47-57 and 59-69, 1995).
- Kass, Raye. (2012) *Theories of Small Group Development* (4th ed.). Montréal, Québec: Centre for Human Relations & Community Studies.
- Marshak, R. and Katz, J. (1999) *Convert Process: A look at Hidden Dimension on Group Dynamics*. Reading Book from Human Relations Training (8th Ed.) *AHSC 435: Field Work Practices* (pp. 155-162). Montréal, Canada: Concordia University Bookstore. (De NTL Institute fro Applied Behavioral Science, pp.251-257, 1995).
- McLean, G. N. (2006). *Organization Development: Principles, Processes, Performance*: Berrett-Koehler Publishers Inc
- Miles, M., Thangaraj, A., Wang, D., et Ma, H. (2002). Classic Theories – Contemporary Applications: a comparative study of the implementation of innovation in Canadian and Chinese Public Sector environments. *Innovation Journal*, 7(3).
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. [doi:10.1037/0003-066X.45.2.109]. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.