

SOUTENIR L'EMPOWERMENT PSYCHOLOGIQUE DES ADOLESCENTS PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE LEGERE EN VUE DE LEUR PARTICIPATION SOCIALE

Arsène OKO

Université de Yaoundé I, Cameroun

arseneoko@gmail.com

Résumé

Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont sujettes de préjugés faisant état de leur incapacité à la participation sociale. Cette étude cherche à comprendre comment un soutien qui favorise l'apprentissage des comportements visant à améliorer le pouvoir d'agir chez ces personnes peut les amener à participer à la vie sociale. A partir des entretiens semi-directifs, nous avons recueilli les données auprès d'un échantillon de huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère de l'Institut Psychopédagogique "Einstein". Ces données ont été traitées par une analyse thématique de contenu. Les résultats montrent que les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère perçoivent le soutien à l'empowerment psychologique que leur offrent les éducateurs comme favorisant leur participation aux activités de la vie sociale.

Mots-clés : *soutien, empowerment psychologique, participation sociale, déficience intellectuelle.*

Abstract

People with an intellectual disability are subject to prejudices about their inability to participate in society. This study seeks to understand how support that promotes the learning of behaviors aimed at improving the power to act in these people can lead them to participate in social life. From semi-structured interviews, we collected data from a sample of eight adolescents with mild intellectual disability from the Psychopedagogical Institute "Einstein". These data were processed by a thematic content analysis. The results show that adolescents with a mild intellectual disability perceive the psychological empowerment support offered to them by educators as encouraging their participation in social life activities.

Keywords : *support, psychological empowerment, social participation, intellectual disability.*

Introduction

Au Cameroun, les personnes handicapées sont quotidiennement confrontées à des difficultés de tout ordre, caractérisées par l'exclusion, la marginalisation, les préjugés, la stigmatisation, l'ignorance, le manque d'estime de soi et le respect de leurs droits. Les principales conséquences qui en découlent sont multiples : inégalité d'accès à l'éducation, aux soins

de santé, aux transports, à l'emploi décent, exposition aux risques de mal nutrition et de maladies, privation d'accès à l'information, à l'éducation et aux services de base. Les effets de ces conséquences conduisent les personnes handicapées à la vulnérabilité, au déni de leurs droits fondamentaux, à l'incapacité de prendre en main leur destin et d'améliorer leur situation et celle de leurs familles.

Compte tenu de la situation d'exclusion et de pauvreté dans laquelle vivent ces personnes, plusieurs stratégies et politiques sont élaborées et mises en œuvre pour faciliter leur épanouissement. De nombreux textes publiés jusqu'ici témoignent à suffisance que la situation des personnes handicapées est préoccupante et intéresse les pouvoirs publics. Le mouvement pour la vie autonome des enfants déficients à travers ses activités encourage les adolescents à aller vers un épanouissement optimal. Les centres d'accueil pour enfants et jeunes présentant une déficience intellectuelle de la ville de Yaoundé et ses environs tiennent des campagnes d'information au sujet de l'accompagnement des déficients intellectuels et apportent des aides pour soutenir ces enfants et jeunes. Le gouvernement Camerounais, à travers les ministères chargés des secteurs sociaux et éducatifs mène une lutte sans merci contre le handicap mental, les déficiences intellectuelles et autres avec la création ou la construction des centres spécialisés à travers le pays.

En outre, le gouvernement Camerounais œuvre énormément à la formation des travailleurs sociaux affectés dans les établissements spécialisés. Il participe également à l'octroi chaque année des subventions aux institutions privées d'éducation spécialisée et aux élèves et étudiants handicapés dans le cadre de l'appui à leur scolarisation. Dans le même sillage, le gouvernement Camerounais participe pour beaucoup par la communication en vue d'un changement de comportement vis-à-vis des personnes handicapées à travers le renforcement des capacités des familles, de la communauté et des personnes handicapées elles-mêmes sur la compréhension du handicap, la lutte contre la stigmatisation, l'exclusion et l'isolement des personnes handicapées à travers la sensibilisation pour le changement de regard et d'attitudes à l'égard des personnes handicapées. Ainsi, on parle de l'école intégrale et non plus spécialisée au sens strict du terme. Nous pouvons donc voir dans une même école les enfants ordinaires et handicapés bénéficier des mêmes formations.

Malgré tous ces efforts louables de la part du gouvernement Camerounais dans la prise en charge des personnes handicapées en général et des personnes présentant une déficience intellectuelle en particulier, bon nombre de choses restent à faire pour rendre efficace cette prise en charge. Car, la plupart des institutions d'éducation spécialisée qui existent au Cameroun offrent encore aux personnes présentant une déficience intellectuelle un sur-accompagnement, un soutien de protection au lieu d'un soutien à l'empowerment psychologique qui permet aux personnes présentant une déficience intellectuelle d'être des « agents causals » des événements qui surviennent dans leur vie (Wehmeyer et Bolding, 2001).

Cette étude vise à comprendre les perceptions des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère au sujet du soutien à l'empowerment psychologique que leur offrent les différents intervenants en vue de leur participation sociale. Elle s'appuie sur le point de vue de huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère bénéficiant des services d'un centre spécialisé, visant à favoriser leur empowerment psychologique et leur participation sociale. Ces adolescents sont invités à exprimer leur point de vue sur divers aspects de leur empowerment psychologique et de leur participation sociale : le développement du sentiment d'autoefficacité, le développement d'un lieu de contrôle interne et le développement de la motivation. Les résultats montrent que les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère perçoivent le soutien à l'empowerment psychologique que leur offrent les éducateurs comme favorisant leur participation aux activités de la vie sociale.

1. Contexte théorique

La déficience intellectuelle se caractérise selon Bussy (2013) par : (1) un potentiel intellectuel déficitaire ($QI < 70$ soit -2 écart-type de la moyenne), (2) un fonctionnement adaptatif déficitaire (au moins deux domaines sur dix déficitaires), et (3) un âge de diagnostic inférieur à 18 ans. Les critères 1 et 2 attestent la diversité des difficultés rencontrées, et qui affectent aussi bien le fonctionnement cognitif dans son ensemble que l'adaptation à l'environnement. Il est évident que le fonctionnement adaptatif d'une personne s'appuie sur ses capacités de mémoire, d'attention, de perception visuelle, auditive, de compréhension des problèmes qui surviennent ou encore de ses capacités à apprendre. Or

les personnes présentant une déficience intellectuelle semblent posséder des capacités générales restreintes affectant l'ensemble de leurs apprentissages.

Chez l'enfant d'âge scolaire, la déficience intellectuelle se manifeste différemment selon le degré de sévérité. Ainsi, la personne présentant une déficience intellectuelle légère a un quotient intellectuel situé entre 50 et 75, pour environ 88 % de la population. L'évaluation de ses fonctions cognitives relève un fonctionnement significativement inférieur à la moyenne, accompagné d'une déficience du comportement adaptatif se manifestant graduellement pendant la période de croissance. Après avoir reçu une formation adéquate, la personne présentant une déficience intellectuelle légère peut une fois adulte, mener généralement une vie autonome (Juhel, 1997, 2000).

Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, vivre une vie autonome, implique une participation sociale accrue. La participation sociale est une voie incontournable pour l'épanouissement de chaque personne dans sa communauté (Beaudoin et Raymond, 2016). Ainsi, les adolescents présentant une déficience intellectuelle ont plus d'opportunités de participer dans la société, dans les milieux non ségrégués. Ils sont à même d'entretenir des relations interpersonnelles et réaliser des rôles sociaux valorisés (Letscher, Paré, Parent, Point et Beaulieu, 2015). Or, à l'heure actuelle, et malgré le nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes dans le champ du handicap ayant lieu depuis les années 1980, les personnes ayant des incapacités continuent à présenter un niveau de participation sociale très inférieur à celui de la population générale. Parmi cette population déjà en situation d'exclusion et de marginalisation, les personnes présentant une déficience intellectuelle sont les plus désavantagées, se démarquant par leur faible niveau de participation sociale (Beaudoin et Raymond, 2016).

2. Méthodologie

2.1 Participants

Les participants à cette étude sont huit adolescents âgés de 12 à 18 ans, qui présentent une déficience intellectuelle légère. Ils fréquentent tous un établissement scolaire spécialisé et résident dans leur famille naturelle. Les caractéristiques et la situation résidentielle apparaissent au tableau 1.

Tableau n°1 : Caractéristiques et situation résidentielle des participants

Participants	Sexe	Âge	Degré de déficit intellectuel	Niveau scolaire	Situation résidentielle
Cas 1	F	13	DIL	CE 2	Vit avec ses deux parents, ses deux frères, ses trois sœurs et son frère adoptif
Cas 2	F	14	DIL	CE 2	Vit avec ses deux parents
Cas 3	F	12	DIL	CE 2	Vit avec ses deux parents, ses trois frères et ses deux sœurs
Cas 4	M	14	DIL	CE 1	Vit avec ses deux parents, son frère et sa sœur
Cas 5	F	18	DIL	CE 1	Vit avec ses deux parents et sa sœur
Cas 6	M	16	DIL	CM 1	Vit avec ses deux parents, son frère et sa sœur
Cas 7	F	16	DIL	CM 2	Vit avec sa mère
Cas 8	F	16	DIL	CM 2	Vit avec ses 2 parents, son frère et ses deux sœurs

Légende :

DIL : déficience intellectuelle légère,

CE1 : cours élémentaire première année,

CE2 : cours élémentaire deuxième année,

CM1 : cours moyen première année,

CM2 : cours moyen deuxième année.

2.2 Déroulement de la recherche et outils de collecte des données

Le chercheur a élaboré un guide d'entretien, à partir d'une recension des écrits scientifiques au sujet de l'empowerment psychologique et la participation sociale des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Ce guide d'entretien comprend trois thèmes : le développement du sentiment d'autoefficacité, le développement d'un lieu de contrôle interne et le développement de la motivation. Le guide d'entretien a ensuite été adapté afin d'en améliorer l'accessibilité aux adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Pour confectionner notre protocole d'entretien, nous avons utilisé un niveau de langage simple, avec des énoncés courts, n'ayant qu'une seule idée et formulée de façon positive (Finlay et Lyons, 2002).

2.3 Stratégie d'analyse

Les données recueillies ont été traitées par la technique d'analyse de contenu. Elle a pour but « de connaître la vie sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements. » (Sabourin dans Benoît Gauthier, 2009 : 416). L'analyse de contenu des entretiens de nos participants suit quatre principales étapes : la transcription du discours, la confection d'une grille d'analyse, le codage ouvert et le traitement des données. Nous avons opté pour une analyse thématique qui consiste à étudier le sens des idées émises ou des mots pour une meilleure explication des comportements.

3. Résultats

3.1. Le développement de l'empowerment psychologique

Selon Wehmeyer et Schalock (2000) l'empowerment psychologique ou l'autonomisation psychologique est un terme qui fait référence aux multiples dimensions du contrôle perçu, y compris ses aspects cognitifs (efficacité personnelle), personnalité (locus de contrôle) et domaines motivationnels. Ainsi, les personnes qui agissent avec empowerment psychologique le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle. Développer l'empowerment psychologique chez les adolescents présentant une

déficiences intellectuelles reviennent à développer en eux le sentiment d'efficacité personnelle, le lieu de contrôle interne et la motivation.

3.1.1 Le développement du sentiment d'autoefficacité

Selon Bandura (1977), le sentiment d'efficacité personnelle est la conviction que l'on peut exécuter avec succès un comportement requis pour produire un résultat donné. Une personne doit croire qu'elle peut accomplir un comportement nécessaire pour atteindre un résultat souhaité, et si ce comportement est effectué, celui-ci se traduira par le résultat souhaité. Si la personne ne croit pas qu'elle peut accomplir une tâche donnée, par conséquent elle n'effectuera pas cette action. Une personne peut croire, cependant, qu'elle est capable d'accomplir une tâche donnée, mais en raison de l'expérience passée, elle peut ne pas croire qu'un résultat souhaité se produira même si ce comportement est affiché et, en tant que tel, n'effectuera pas l'action.

Dans le cadre de cette étude, six sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (les cas 1, 4, 5, 6, 7 et 8) confirment que le soutien que leur apportent les intervenants et les parents permet de développer en eux le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, le cas 1 souligne que « ma maîtresse me dit souvent que j'ai les capacités intellectuelles nécessaires pour réussir à l'école. » De même, les cas 4 et 5 relèvent que « notre maîtresse nous dit toujours que nous sommes intelligents et que nous pouvons faire mieux pour réaliser nos activités scolaires. » Les propos du cas 6 décrivent la même réalité lorsqu'il souligne que « mes parents me disent toujours que je peux faire mieux à l'école si je travaille dur. » Enfin, les cas 7 et 8 affirment que « notre maîtresse nous a toujours dit que nous sommes des personnes travailleuses et que nous sommes capables de réussir à l'examen de fin d'année. » Les verbatims de nos répondants attestent que les intervenants participent au développement de leur efficacité personnelle.

Par contre, deux sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (les cas 2 et 3) soutiennent que les intervenants et les parents ne leur permettent pas de développer leur sentiment d'efficacité personnelle. A cet effet, le cas 2 souligne que « ma maîtresse me dit souvent que je suis une personne incompétente et qu'il est difficile pour moi de réussir à l'école. » Dans le même ordre d'idées, le cas 3 révèle que « ma maîtresse me dit souvent que je suis une élève paresseuse et que réussir à l'école est une chose difficile pour moi. » les réponses de ces

deux adolescents témoignent à suffisance que leur enseignante, les différents intervenants et les parents ne leur permettent pas d'avoir un contrôle sur leur vie.

Au regard de ces résultats, deux regroupements se dégagent. D'un côté, six sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (cas 1, 4, 5, 6, 7 et 8) qui perçoivent le soutien que leur apportent les différents intervenants et parents comme favorisant leur efficacité personnelle. De l'autre côté, deux sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (cas 2 et 3) perçoivent le soutien que leur apportent les différents intervenants comme ne pouvant favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle. La prise en charge des adolescents présentant une déficience intellectuelle étant personnalisée, il est donc important d'observer une différence de point de vue entre le cas 1 d'une part et les cas 2 et 3, élèves d'une même classe d'autre part. L'enseignante de la classe de CE2 n'encourage pas selon les cas 2 et 3, le développement du sentiment d'efficacité personnelle, alors que les enseignants et intervenants des classes de CE1, CM1 et CM2, encouragent les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère à développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère entraîne le développement chez ceux-ci d'un lieu de contrôle interne.

3.1.2 Le développement d'un lieu de contrôle interne

Le lieu de contrôle est selon Haelewyck et Nader-Grosbois (2004), la croyance d'avoir un contrôle sur les buts importants de sa vie. Si les gens doivent agir dans une situation donnée, ils doivent croire qu'ils ont le contrôle sur les résultats qui sont importants pour leur vie. Lefcourt (1976) démontre que le locus de contrôle interne favorise des résultats adaptatifs, y compris des résultats éducatifs et d'accomplissement, l'augmentation du temps et de l'attention lors des tâches scolaires.

Dans notre étude, cinq sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (les cas 4, 5, 6, 7 et 8) attestent que le soutien que leur apportent les différents intervenants favorise le développement de leur lieu de contrôle interne. A cet effet, les cas 4 et 5 soulignent que « notre maîtresse nous fait souvent comprendre que notre réussite scolaire dépend de nos propres efforts. » Les propos du cas 6 vont dans le même sens lorsqu'il déclare « mes parents ainsi que ma maîtresse me disent

souvent que j'ai de bonnes capacités pour réussir, mais je dois me mettre résolument au travail pour y parvenir. » Enfin, les cas 7 et 8 révèlent que « notre maîtresse nous demande souvent d'arrêter de bavarder en classe, afin d'améliorer notre capacité d'écoute et de compréhension pour atteindre de meilleures performances scolaires.» Ces verbatims montrent que nos répondants perçoivent le soutien que leur apportent les différents intervenants comme favorisant le développement de leur lieu de contrôle interne.

En revanche, trois sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (cas 1, 2 et 3) montrent que le soutien que leur offrent les différents intervenants ne favorise pas leur lieu de contrôle interne. Le cas 1 souligne par exemple que « mes parents me disent souvent qu'il n'est pas facile pour moi de réussir à l'école. » Et le cas 2 d'ajouter que « ma maîtresse me dit souvent que je ne peux pas faire mieux pour devenir un meilleur élève. » Dans le même sillage, le cas 3 nous apprend que « ma maîtresse me dit souvent que je suis distrait, par conséquent il sera difficile pour moi d'avoir de bonnes notes. » Les réponses de ces trois cas nous font comprendre que les intervenants ne permettent pas le développement d'un lieu de contrôle interne chez ces trois adolescents présentant une déficience intellectuelle légère.

A la lumière de ces résultats, il ressort deux grands regroupements, d'un côté, les cas 4, 5, 6, 7 et 8, qui confirment que le soutien que leur offrent les intervenants et les parents favorise le développement de leur lieu de contrôle interne. De l'autre côté, les cas 1, 2 et 3, qui perçoivent le soutien que leur apportent les différents intervenants comme ne pouvant pas favoriser le développement d'un lieu de contrôle interne. De ces résultats, il apparaît que les enseignants et intervenants des classes de CE1, CMI et CM2, soutiennent le développement d'un lieu de contrôle chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Alors que l'enseignante du CE2 et les différents intervenants auprès des élèves de cette classe ne permettent pas par leur soutien de développer chez ceux-ci un lieu de contrôle interne.

3.1.3 Le développement de la motivation

Pour Pintrich et Schunk (1996) la motivation est considérée comme le tenseur des forces d'origine interne et externe, dirigées ou non par un but, qui influence un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. Dans cette étude, la motivation se rapporte à l'attente

positive et réaliste des résultats. Selon Wehmeyer et Schalock (2000) les attentes d'efficacité font référence à la conviction qu'à un individu que si un comportement spécifique est effectué, il conduira à un résultat prévu. Ainsi, Carré et Fenouillet (2009) expliquent que les personnes construisent des attentes de résultats à partir des relations conditionnelles qu'elles observent entre les événements qui surviennent dans le monde qui les entoure et les résultats que des actions données produisent. La capacité à faire peser l'influence des résultats anticipés sur des activités en cours favorise l'adoption d'un comportement prévoyant. Cela donne aux individus la possibilité de transcender les contraintes de leur environnement immédiat, tout en leur permettant de façonner et de réguler leur présent de façon à ce qu'il corresponde à un futur souhaité. En régulant leur comportement par le biais des attentes de résultats, les personnes adoptent des conduites aptes à produire des résultats positifs et écartent celles qui risquent d'entraîner des résultats peu satisfaisants ou pénalisants.

Dans le cadre de cette étude, six sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (les cas 1, 4, 5, 6, 7 et 8) confirment que le soutien que leur offrent les différents intervenants favorise leur motivation. A cet effet, le cas 1 souligne que « ma maîtresse me dit toujours bravo quand j'ai trouvé une bonne réponse. » Les propos du cas 4 confirment cette réalité lorsqu'il affirme que « mes parents me disent souvent que si j'ai de bonnes notes à l'école, ils me donneront des beaux cadeaux. » De même, le cas 5 ajoute que « ma maîtresse m'encourage régulièrement à faire des efforts en classe pour améliorer mes performances scolaires. » Le cas 6 relève également que « mes parents me disent souvent bon courage quand j'étudie mes leçons. Le travail est la clé du succès. » Enfin, les cas 7 et 8 nous apprennent que « notre maîtresse nous dit souvent que celui qui trouve la bonne réponse aura droit à une récompense. » Les propos de ces six répondants attestent que les éducateurs leur permettent de développer des attentes positives et réalistes des résultats.

Cependant, deux sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (les cas 2 et 3) soulignent que le soutien que leur offrent les intervenants ne permet pas de développer leur motivation. Le cas 2 affirme par exemple que « ma maîtresse ne m'encourage jamais dans la réalisation des activités scolaires. Je m'engage souvent toute seule dans ces activités ». Dans le même ordre d'idées, le cas 3 relève que « à la

maison comme à l'école, personne ne me dit bravo lorsque j'ai fait quelque chose de bien. » Les verbatims de ces deux cas montrent que le soutien que les intervenants offrent à ces deux adolescents présentant une déficience intellectuelle légère ne favorise pas leurs attentes positives et réalistes des résultats.

L'analyse des résultats en ce qui concerne le développement de la motivation chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère fait ressortir deux regroupements de résultats. Le premier, concerne les cas 1, 4, 5, 6, 7 et 8 qui perçoivent le soutien que leur offrent les différents intervenants comme favorisant leurs attentes positives et réalistes des résultats. Ainsi, selon ces résultats, il apparaît que les enseignants, les professionnels et les parents des élèves des classes de CE1, CM1 et CM2 utilisent de bonnes stratégies permettant le développement de la motivation chez ces adolescents. En outre, le deuxième regroupement est constitué des cas 2 et 3 qui perçoivent le soutien que leur apportent les intervenants comme ne pouvant pas favoriser leur motivation. Ce dernier regroupement montre que l'enseignante, les professionnels intervenant dans la classe de CE2 et les parents de ces deux élèves n'utilisent pas de bonnes stratégies pouvant favoriser le développement de la motivation chez ces deux adolescents.

4. Discussion

Les résultats de cette étude révèlent que la perception des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère au sujet de leur soutien à l'empowerment psychologique est pour le moins mitigée. Bien sur que les études attestent l'existence d'un lien étroit entre l'empowerment psychologique et la participation sociale (Beaudoin et Raymond, 2016). En partant de l'expérience rapportée par les participants à notre étude, l'analyse des résultats a permis de mettre en lumière différents constats et enjeux entourant le soutien à l'empowerment psychologique.

Au regard de ces résultats, deux regroupements se dégagent. D'un côté, nous avons en moyenne six sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère qui perçoivent le soutien à l'empowerment psychologique que leur offrent les différents intervenants et parents comme favorisant leur participation sociale. A ce sujet, les intervenants auprès de ce groupe d'adolescents les assistent, les encouragent et les motivent dans la réalisation des activités scolaires et celles de la vie

quotidienne. Pour développer un lieu de contrôle interne et donner à ces adolescents présentant une déficience intellectuelle légère la possibilité d'agir comme des « agents causals » des événements qui surviennent dans leur vie, les intervenants leur font régulièrement des remarques positives. Ce qui leur permet de développer une meilleure estime de soi, afin de mieux participer aux activités scolaires et de la vie quotidienne et d'atteindre le bien-être physique, intellectuel et psychologique.

De l'autre côté, en moyenne deux sur huit adolescents présentant une déficience intellectuelle légère perçoivent le soutien à l'empowerment psychologique que leur offrent les différents intervenants comme ne pouvant favoriser leur participation sociale. Ce dernier groupe d'adolescents, élèves d'une même classe ne reçoivent presque pas de soutien à l'empowerment psychologique de la part des différents intervenants à cette classe. Ce constat rejoint celui de Beaudoin et Raymond (2016) lorsqu'ils soulignent que les personnes présentant une déficience intellectuelle admettent avoir très peu d'occasions pour expérimenter les comportements liés à l'empowerment psychologique. Plusieurs intervenants (enseignants, éducateurs et parents) sont presque peu outillés pour ce qui est du soutien à l'empowerment psychologique des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, les interventions visant le développement de l'empowerment psychologique prennent la forme d'un sur-accompagnement, une surprotection et même un manque total de soutien. Ce qui marginalise les personnes présentant une déficience intellectuelle et freine leur participation sociale. Ce constat rejoint une fois de plus celui de Beaudoin et Raymond (2016) lorsqu'ils relèvent que les personnes présentant une déficience intellectuelle indiquent avoir souvent l'impression que les intervenants adoptent une attitude paternaliste à leur égard, se plaçant en position d'experts et décidant seuls de leurs besoins et des services auxquels elles ont droit. Sachant que des interventions appropriées peuvent réduire l'oppression et la marginalisation que vivent ces personnes, il apparaît essentiel de permettre aux personnes présentant une déficience intellectuelle de vivre des rapports sociaux différents, où l'oppression n'a pas sa place.

Au vu des résultats présentés, les intervenants chargés de soutenir l'empowerment psychologique des personnes présentant une déficience intellectuelle méritent de recevoir une formation professionnelle continue. Car, parmi ceux-ci, il y en a qui semblent ne pas avoir des

connaissances en ce qui concerne les stratégies pouvant améliorer le soutien à l'empowerment psychologique chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. En plus, certains intervenants semblent être moins motivés pour soutenir l'empowerment psychologique des adolescents présentant une déficience intellectuelle au regard des difficultés cognitives et adaptatives que connaissent ces personnes. Or, une intervention visant à soutenir l'empowerment psychologique chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle ne doit pas prendre appui sur les faiblesses de la personne. Elle devrait plutôt s'appuyer sur les qualités, les forces de la personne afin d'améliorer son estime de soi et par conséquent ses performances dans les activités scolaires et celles de la vie sociale.

Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que la grande majorité de nos répondants perçoivent le soutien que leur apportent les intervenants comme favorisant leur empowerment psychologique et leur participation à la vie sociale. Le sentiment d'efficacité personnelle, le lieu de contrôle interne et la motivation sont mieux soutenus par les éducateurs, les professionnels de l'Institut Psychopédagogique "Einstein" et les parents. Le développement de l'empowerment psychologique permet aux personnes présentant une déficience intellectuelle légère d'avoir le contrôle sur leur vie et de mieux participer aux activités de la vie quotidienne.

Cette recherche a des limites. Les informations recueillies ciblent le point de vue d'un nombre restreint (huit) d'adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Ceux-ci ont abordé leurs principales préoccupations à partir des éléments de leur empowerment psychologique et de leur participation sociale proposés dans le guide d'entretien. Dans le souci de compléter ou nuancer ces informations, nous aurions dû inclure le point de vue des parents ou des intervenants. A notre connaissance, très peu d'études se sont intéressées au point de vue des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère au sujet du soutien à l'empowerment psychologique et la participation sociale en contexte camerounais. Par conséquent, les résultats de cette étude proposent un regard original sur l'empowerment psychologique et la participation sociale des adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. Les recherches futures pourraient explorer le point

de vue des parents, des intervenants scolaires, sociaux ou communautaires qui offrent du soutien aux adolescents présentant une déficience intellectuelle.

Références bibliographiques

Bandura Albert (1977), « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change », *Psychological Review*, 84, 191-215.

Beaudoin Raphaëlle et Raymond Émilie (2016), S'éduquer ensemble à la citoyenneté : des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Service social*, 62 (2), 15-32.

Bussy Gérald (2013), Déficiants intellectuels : comment les aider au quotidien ? *Bulletin d'informations du CREAI Bourgogne* n° 338.

Carré Philippe et Fenouillet Fabien (2009), *Traité de psychologie de la motivation*. Paris, Dunod.

Deci Edward et Ryan Richard (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. USA, The University of Rochester Press.

Finlay Mick et Lyons Evanthia (2002), Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40 (1), 14-29.

Haelewyck Marie-Claire et Nader-Grosbois Nathalie (2004), L'autorégulation : porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec retard mental ? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(2), 173-186.

Juhel Jean-Charles (1997), *La personne ayant une déficience intellectuelle. Découvrir, comprendre, intervenir*. Québec, Presses de l'université Laval.

Juhel Jean-Charles (2000), *La déficience intellectuelle : connaître, comprendre, intervenir*. Québec, Presses de l'université Laval.

Lefcourt Herbert (1976), *Locus of control*. New York, Lawrence Erlbaum Associates.

Letscher Sylvain, Paré Charles, Parent Ghyslain, Point Mathieu et Beaulieu Marie-Pier (2015) processus de résistance active de personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, Volume 26, 117-139.

Pintrich Paul et Schunk Dale (1996), *Motivation in education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Sabourin Paul (2009), « L'analyse de contenu » in *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 415-444), dirigé par B. Gauthier, 5^e édition, Québec, Presses de l'Université de Québec.

Wehmeyer Michael Lee et Bolding Nancy (2001), Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.

Wehmeyer Michael Lee et Schalock Robert (2000), Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional children*, 33(8).