

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Fonctions d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Par
Carmen Dionne

Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

Décembre, 1998 7 fj

©Carmen Dionne, 1998 7 fj



LB
5
U57
1999
v. 018

UNIVERSITÉ DE MONTREAL

Fonctions d'un médiateur de l'intervention éducative et
sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Par
Carmen Dionne

Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
l'habilitation Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie



Document communiqué par
le Centre de documentation
et d'information

Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Fonctions d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

présenté par:

Carmen Dionne

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes: Pierre Nonon,
Jacques Langevin, Sylvie Rocque, Michèle Comeau, Jean-Louis Paour

complétée par le département lors de
l'acceptation de la thèse

Thèse acceptée le: 4 décembre 1998

SOMMAIRE

Cette présente recherche veut contribuer à l'élaboration d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Cette structure conceptuelle est avancée pour répondre aux problèmes soulevés (pour les praticiens et les chercheurs) par l'abondance de théories explicatives des incapacités intellectuelles et les transpositions pédagogiques au niveau de l'intervention.

Il s'agit d'une recherche de type théorique utilisant comme méthodes l'anasynthèse et l'Analyse de la Valeur Pédagogique. Le réseau théorique que nous proposons a été constitué à partir d'une transposition du cycle de l'éducation (Legendre, 1983, 1993) à l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il comporte donc les éléments structuraux du cycle à savoir: l'éducation-système social, l'éducation-finalité, l'éducation-buts et objectifs, l'éducation-processus, l'éducation-savoirs et finalement l'éducation-produits. C'est à partir de ce réseau théorique que les fonctions devant être assumées par le métamodèle ont été établies.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	iv
AVANT-PROPOS	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
1.1 PERTINENCE D'UN MÉTAMODÈLE.....	3
1.2 PROBLÉMATIQUE MÉTHODOLOGIQUE.....	4
1.3 CONCEPTION DU MÉTAMODÈLE.....	4
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIONNELLE.....	7
1.1 Pertinence de cette recherche	8
1.1.1 Éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles	8
1.1.1.1 L'impact des courants de normalisation et de valorisation des rôles sociaux sur l'éducation.....	12
1.1.1.2 Différentes conceptions des incapacités intellectuelles.....	13
1.1.1.3 Effets des théories relatives aux incapacités intellectuelles sur l'éducation.....	15
1.1.1.4 Absence de cadre conceptuel général pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	16
1.1.2 Recherche et pratique	18

1.1.3	Présentation du métamodèle.....	27
1.1.3.1	Nature d'un métamodèle	27
1.1.3.2	Buts d'un métamodèle	29
1.1.3.3	Structures et composantes d'un métamodèle	31
1.1.3.4	Avantages d'un métamodèle.....	32
1.1.3.5	Limites d'un métamodèle.....	34

CHAPITRE II

	PROBLÉMATIQUE MÉTHODOLOGIQUE.....	35
2.1	SCIENCE ET ÉDUCATION.....	36
2.2	RECHERCHES THÉORIQUES ET CHOIX DE MÉTHODES.....	38
2.2.1	Présentation de l'anasynthèse.....	38
2.2.1.1	Nature de l'anasynthèse.....	38
2.2.1.2	Étapes de l'anasynthèse.....	39
2.2.2.	Analyse de la Valeur Pédagogique.....	42
2.2.2.1	Nature du cahier des charges fonctionnels.....	43
2.2.2.2	Avantages du cahier des charges fonctionnel	45

CHAPITRE III

	BUTS DE LA RECHERCHE	46
3.1	PRÉSENTATION GLOBALE.....	47
3.2	MANDAT ET BUT DE LA THÈSE.....	47

CHAPITRE IV

	RÉSEAU THÉORIQUE	48
4.1	Le cycle de l'éducation.....	54
4.2	L'éducation-système social et les personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	59
4.2.1	Choix des courants sociaux.....	59
4.2.2	Questionnements relatifs à la définition des finalités	60
4.2.3	Des finalités questionnées	61
4.2.4.	Paramètres utilisés pour le choix des finalités.....	64

4.3	L'éducation-finalités pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	64
4.3.1	Choix des finalités	64
4.3.2	Questionnements relatifs à la détermination des buts et objectifs	70
4.3.3	Des buts et objectifs questionnés	70
4.3.4	Paramètres utilisés pour le choix des buts et objectifs.....	74
4.4	L'éducation-buts/objectifs chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	75
4.4.1	Choix des buts et objectifs	75
4.4.2	Questionnements relatifs à la définition des processus.....	86
4.4.3	Des processus questionnés.....	87
4.4.4	Paramètres utilisés pour le choix des processus	90
4.5	L'éducation-processus auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	90
4.5.1	Choix des processus.....	91
4.5.1.1	Le modèle systémique de la situation pédagogique.....	91
4.5.1.2	Le processus de production de situations de handicap.....	96
4.5.1.2	Processus de réduction des dépendances.....	109
4.5.1.3	L'ergonomie cognitive.....	109
4.5.2	Questionnements relatifs à la détermination des savoirs.....	115
4.5.3	Paramètres utilisés pour le choix des savoirs.....	115
4.6	L'éducation-savoirs pertinent à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	116
4.6.1	Choix des savoirs.....	116
4.6.1.1	L'écologie de l'éducation	117
4.6.1.2	Les caractéristiques cognitives et non-cognitives des personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	134
4.6.1.3	Présentation du modèle de fonctionnement cognitif de Paour	139

4.7 L'éducation-produits chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	154
CHAPITRE V	
CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL.....	155
5.1 Méthode utilisée pour constituer le cahier des charges fonctionnel.....	156
5.2. Présentation des fonctions.....	159
CONCLUSION.....	165
RÉFÉRENCES.....	169

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
1: Autonomie typologie générale (Rocque et al., 1996).....	71
2: Évaluation de la dépendance (Rocque et al., 1996).....	72
3: Tableau comparatif des domaines des comportements adoptatifs AAMR (1992) et Domaines de la Taxonomie de Dever (1989).....	80
4: Taxonomie des habiletés de vie communautaires (principaux buts, Dever, 1989).....	84
5: Taxons caractérisant un écosystème pédagogique	131

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1: Le Cycle de l'éducation (Legendre, 1993: 296).....	58
2: Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1993: 1168).....	97
3: Schéma conceptuel de la CIDIH (Wood, 1980).....	98
4: Le processus de production du handicap (Fougeyrollas et al., 1989-91).....	103
5: Processus de production de situations de handicap (Rocque et al., 1996).....	108
6: Systèmes édu-institutionnels et écosystèmes pédagogiques impliqués dans l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.....	127
7: Modèle cognitif et développemental du retard mental (Paour, 1991).....	153

AVANT-PROPOS

Cette recherche s'inscrit dans les efforts déployés dans les dernières décennies pour favoriser une participation optimale des personnes présentant des incapacités intellectuelles à la vie de leur communauté.

Ultimement, via l'élaboration du métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, elle constituera un outil pour les praticiens et chercheurs engagés dans cette démarche.

Précisons, que cette démarche de structuration conceptuelle est une première tentative d'intégration. Dans ce sens, elle présente sûrement les caractéristiques de toute première construction théorique et son utilisation ultérieure pourra apporter les modifications nécessaires à sa bonification.

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer toute ma gratitude à M. Jacques Langevin (directeur) et Mme Sylvie Rocque (co-directrice) pour leur soutien et expertise durant l'ensemble de la démarche.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à mes proches pour leur appui constant.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements à Mme Marlaine Grenier, Mme Murielle Thiboutôt et Mme Hughette Lamoureux pour l'aide technique et documentaire obtenue.

Cette recherche a bénéficié du support financier du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (bourse de doctorat).

INTRODUCTION

L'intégration sociale et le développement de l'autonomie se sont imposés en tant que finalités de l'intervention auprès des personnes présentant une *déficience intellectuelle* dans les dernières décennies (Nirje, 1969, 1982; Wolfensberger, 1972, 1984). Programmes éducatifs, curriculums, outils divers se sont multipliés afin de supporter ces orientations.

La diversité des approches relatives à l'intervention éducative de même que l'absence d'une conception unifiée de la déficience intellectuelle en psychologie cognitive et développementale ont contribué à une certaine confusion dans le domaine. En effet, de nombreuses théories explicatives ont été avancées tentant de rendre compte du phénomène sans pourtant qu'aucune ne se soit véritablement imposée. Les transpositions pédagogiques de ces théories ont contribué à augmenter la confusion existant au niveau du projet éducatif de ces personnes.

Il va sans dire que cette situation rend particulièrement complexe le travail du praticien quand vient le temps de planifier l'intervention éducative, de procéder à des choix d'objectifs, à considérer lesquels sont prioritaires en fonction des défis posés pour la vie dans la communauté. Face à ceci, la nécessité de se tourner du côté des travaux de recherche afin d'être supporté dans ces choix judicieux et difficiles s'impose. Cependant, l'utilisation des nombreuses publications dans ce domaine se heurte à plusieurs problèmes. Parmi ceux-ci, nous constatons la difficulté de trouver au niveau de la recherche le degré de spécificité souhaité pour la pratique, le fait que certaines préoccupations majeures au niveau de la pratique

soient absentes dans les travaux de recherche et le caractère fragmentaire de ces différents travaux.

1.1 PERTINENCE D'UN MÉTAMODÈLE

Les problèmes soulevés précédemment ne sont d'ailleurs pas exclusifs au domaine de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ainsi, des obstacles similaires ont été rencontrés par Tolson (1988) au niveau du travail social. Afin de pallier ceux-ci, cette auteure souligne l'importance d'avoir recours à une structure conceptuelle, en l'occurrence le métamodèle. Un métamodèle est un nouveau modèle cherchant à intégrer les modèles existants dans un domaine donné.

Nous nous sommes alors questionné sur la pertinence d'une telle structure conceptuelle dans le domaine de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles face aux problèmes esquissés précédemment. Notre intérêt pour ce type de structure est indissociable de notre préoccupation pour le processus de modélisation et son importance dans le développement scientifique d'un domaine. À l'instar de Legendre (1983), nous considérons le concept de modèle comme étant un concept fondamental en science. Ces représentations utiles des phénomènes, que sont les modèles, apparaissent indispensables à titre de cadres de référence et sont, selon cet auteur, une condition sine qua non à une étude scientifique de l'éducation. De plus, un des avantages indéniables du processus de modélisation est le paradoxe relatif aux efforts de structuration des connaissances. En effet, la modélisation implique «la

connaissance des caractéristiques d'un système ou d'un phénomène lesquelles se révèlent à l'analyse par la modélisation» (Klir, 1984 dans Legendre, 1993: 87).

1.2 PROBLÉMATIQUE MÉTHODOLOGIQUE

La conception, l'élaboration et la validation d'une structure conceptionnelle comme le métamodèle s'inscrivent dans une perspective de recherche de type théorique, fondamentale et qualitative. Par ailleurs, ce type de recherche fait face à de nombreuses difficultés méthodologiques. En effet, dans le domaine de l'éducation, il n'existe que peu de recherches de ce type. De plus, les méthodes utilisées pouvant témoigner du caractère scientifique d'une telle démarche ont été jusqu'à ce jour peu définies. La rareté de ce type de recherche en éducation et le vide méthodologique l'accompagnant, tout en complexifiant la conception d'une structure conceptuelle comme le métamodèle, en soulignent par ailleurs son importance.

1.3 CONCEPTION DU MÉTAMODÈLE

La présente thèse se situe à l'intérieur du Programme 2 de la programmation de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage, intitulé «modélisation». Comme tous les autres projets se situant à l'intérieur de ce programme, elle partage comme finalité l'avancement de la recherche conceptuelle en éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Elle veut ainsi contribuer à l'atteinte de l'objectif général de ce programme, soit: l'élaboration d'un premier modèle général d'intervention pédagogique

auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles (finalités, objectifs à poursuivre, cadres théorique, méthodologique et technologique des situations pédagogiques).

Mentionnons que l'objectif à plus long terme de ce programme est de fournir un répertoire de modèles pédagogiques éprouvés pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

La présente recherche participe à l'élaboration d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles par la conception du cahier des charges fonctionnel stipulant les fonctions que devraient remplir le métamodèle.

Dans cette démarche vers un nouveau construit théorique, nous avons établi:

1. La problématique éducationnelle dans laquelle s'inscrit la pertinence d'un métamodèle;
2. La problématique méthodologique brièvement esquissée précédemment;
3. Le réseau théorique à élaborer, à savoir les différents réseaux notionnels le constituant;
4. Les fonctions devant être assumées par le métamodèle.

Le réseau théorique sera constitué par une transposition du cycle de l'éducation (Legendre, 1983, 1993) à l'intervention auprès des personnes

présentant des incapacités intellectuelles. Pour effectuer celle-ci, certains réseaux notionnels seront nécessaires, tels que l'écologie de l'éducation, le processus de production de situations de handicap (Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps), etc. C'est d'ailleurs en conformité avec les propositions de cette classification que nous utiliserons l'expression «personnes présentant des incapacités intellectuelles» pour désigner ce groupe. Afin de préciser la portée du vocable «incapacités intellectuelles» et éviter des confusions avec des personnes présentant des incapacités cognitives de nature différente, précisons qu'il s'agit des personnes présentant les caractéristiques définies par l'*American Association for Mental Retardation* (AAMR) dans sa dernière définition du *retard mental*.

Considérant l'ampleur du mandat d'élaboration et de validation du métamodèle et les impératifs des études de troisième cycle, la présente étude se consacrera à la genèse du cahier des charges fonctionnel du métamodèle à élaborer. Les étapes subséquentes de conception du métamodèle, comprenant l'élaboration d'un prototype soumis à la validation d'experts dans le domaine et la confrontation entre le cahier des charges fonctionnel et le prototype élaboré feront l'objet d'études ultérieures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIONNELLE

1.1 PERTINENCE DE CETTE RECHERCHE

1.1.1 Éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Depuis les années cinquante, d'importants changements ont marqué l'évolution des services auprès des personnes dites «handicapées» et par le fait même l'évolution des services destinés aux personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ces modifications quant à l'orientation des services prennent leur origine dans les pays scandinaves et s'inscrivent dans un courant humaniste dénonçant les conditions de vie difficiles de ces personnes en institutions (Nirje, 1969). En effet, la conviction de la primauté de l'intégration des personnes handicapées dans la communauté a influencé le développement de services destinés aux personnes présentant des incapacités intellectuelles dans ces pays pendant plusieurs décennies. La pertinence des grandes institutions accueillant ces personnes, s'inspirant d'un modèle médical curatif, est questionnée. La nécessité d'offrir à ces personnes des milieux de vie le plus normalisé possible est reconnue. Par la suite, cette conception, que certains appelleront philosophie ou idéologie, a gagné en popularité sur le continent nord-américain (Wolfensberger, 1972).

Dans cette remise en question des services ségrégués, des concepts tels que le principe de normalisation, la théorie de la valorisation des rôles sociaux et l'intégration se sont imposés. Nous reprendrons chacun de ces

concepts en les décrivant sommairement. De nombreux écrits ont tenté de préciser ces concepts les uns par rapport aux autres. Dans cette étude, nous ne reprendrons pas ces débats, le but est davantage de présenter sommairement ces concepts. Ces courants s'inscrivent dans la prise en considération des conditions environnementales nécessaires au développement d'un individu, conditions déjà mises en évidence en psychologie développementale et sociale.

Le principe de normalisation

Nirje (1969) définit le principe de normalisation comme étant de rendre normales, autant que possible, les conditions de vie des personnes présentant une *déficiences intellectuelle*. Il souligne que ce principe est applicable pour tout individu et ce, quelque soit le degré d'atteinte ou de déficit qu'il présente.

Dans un essai de synthèse sur la normalisation, Kebbon (1970), rappelle l'emphase mise sur les possibilités et le soutien à offrir aux personnes présentant des handicaps afin qu'elles puissent profiter d'un mode de vie similaire à celui des autres membres de la société, ceci incluant les mêmes possibilités tout en reconnaissant qu'elles doivent toutefois être adaptées aux différences et aux choix individuels. À cette fin, la pertinence des services spécialisés est reconnue. De même, le caractère réciproque de la normalisation est souligné. En effet, selon cet auteur, il n'incombe pas uniquement à l'individu de s'adapter à la société mais également à la société de s'adapter à l'individu différent.

La théorie de la valorisation des rôles sociaux

La théorie de la Valorisation des Rôles Sociaux (VRS) s'inspire du principe de la normalisation. Selon Wolfensberger (1991), elle est censée remplacer celle-ci. C'est à Wolfensberger que revient le crédit du développement du principe de normalisation (Wolfensberger et Thomas, 1983). C'est lui qui, en 1984, suggère l'utilisation de l'expression *valorisation des rôles sociaux*, en considérant les critiques adressées au terme normalisation.

Pour Wolfensberger (1991: 53) la formulation la plus récente de la définition de la Valorisation des Rôles Sociaux est «*le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour des personnes- et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale- en utilisant le plus possible des moyens culturellement valorisés*».

Les deux stratégies dont traite cet auteur afin de valoriser les rôles sociaux sont le développement des compétences afin que la personne puisse mieux remplir certains rôles et l'amélioration de l'image sociale afin de susciter des perceptions plus positives. Ces deux stratégies sont en interaction. Sept notions importantes à la compréhension de la VRS ont été identifiées comme étant: le rôle de l'inconscient dans la perception d'autrui, l'attribution de rôles, la compensation positive, le modèle développemental, l'apprentissage par imitation de modèles, l'influence de

l'image sociale et la participation sociale. La VRS a été utilisée à titre de ligne directrice dans la conception et la dispensation de services auprès des personnes dévalorisées ou à risque de dévalorisation dans la société. Dès le début des années 70, Wolfensberger et son équipe développaient des instruments de mesure de l'application des principes de la VRS au niveau des services s'adressant à des personnes dévalorisées. Ces instruments de mesure sont le *Program Analysis of Service Systems Implementation of Normalization Goals* (PASSING) et le *Program Analysis of Service Systems* (PASS).

Finalement, mentionnons que la VRS s'appuie sur des études sociologiques ayant pour objet l'importance des rôles sociaux. Elle veut mettre en évidence le rôle des perceptions dans les rapports humains et souligne la circularité entre les attentes à l'égard de la personne remplissant un rôle et la performance réelle de la personne dans ce rôle (effet Pygmalion).

L'intégration sociale

On constate une certaine superposition des concepts d'intégration et de normalisation. Cependant, la normalisation peut être considérée davantage comme un moyen permettant l'intégration.

Novak (1980) rapporte que le processus d'intégration consiste à fournir à la personne des moyens tels qu'elle puisse vivre ses propres expériences

sociales afin d'acquérir l'autonomie, le respect, la dignité, l'exercice du choix ou toutes autres expériences valorisées faisant partie de la qualité de vie d'une personne.

Pour Vanay (1987), l'intégration est un moyen susceptible de contribuer à la valorisation des rôles sociaux de la personne. L'intégration peut être de trois types soit: l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle (utilisation des services avoisinants) et l'intégration sociale (participation à des activités avec les autres membres de la communauté).

1.1.1.1 L'impact des courants de normalisation et de valorisation des rôles sociaux sur l'éducation

De tels changements conceptuels influencent indéniablement l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles et la définition de leur projet éducatif. Différents auteurs mettent en évidence ces impacts au niveau des programmes d'intervention.

Brown, Nisbet, Ford, Sweet, Shiraga et Loomis (1984) soulignent que le fait de vouloir pour la personne présentant une déficience intellectuelle une vie la plus normale possible demande le développement chez elle d'aptitudes variées utiles pour fonctionner dans plusieurs lieux dans la communauté.

Montreuil et Magerotte (1990) abondent dans ce sens en rappelant que l'exigence de vie dans les mêmes conditions que les autres individus de la

communauté implique la maîtrise de compétences différentes de celles apprises aux personnes vivant dans des milieux institutionnels. Le choix, la préparation et la généralisation des compétences requises pour fonctionner adéquatement dans différents milieux communautaires deviennent des préoccupations centrales pour l'intervention auprès de ces personnes. En accord avec la VRS, le choix des objectifs d'apprentissage doit tenir compte des différents rôles sociaux de la personne (rôles d'élève, de camarade, de voisin, de locataire, de consommateur, de travailleur, de citoyen, etc.).

Ces remises en question dont nous avons traitées précédemment, tout en ébranlant les fins de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, n'ont cependant pas débouchées sur l'élaboration de projets éducatifs clairement définis. Les différentes conceptions existantes des incapacités intellectuelles ne sont pas étrangères à cette absence de projet éducatif. Nous présenterons celles-ci sommairement.

1.1.1.2 Différentes conceptions des incapacités intellectuelles

Paour (1991: 2) souligne que «*le retard mental est un phénomène extraordinairement complexe et polymorphe*». Selon lui, il est possible de croire que chacun des modèles explicatifs proposés jusqu'à ce jour ne corresponde qu'à une facette de ce prémodèle du *retard mental*. Le *retard mental* est, toujours selon cet auteur, caractérisé par une extrême variabilité inter- et intra-individuelle. Il souligne que cette variabilité est à

ce point importante qu'elle est caractéristique et significative du *retard mental*. Paour s'est particulièrement intéressé à la compréhension de ce qu'il appelle le *retard mental*. Il décrit, en première partie de son doctorat d'État, les différentes propositions théoriques à ce niveau. Elles ont d'ailleurs été nombreuses à faire leur apparition dans les dernières décennies, par les travaux notamment de Lewin, 1936; Kounin, 1941; Inhelder, 1943; Ellis, 1963; Luria, 1963; Zazzo, 1965; Zigler, 1969; Belmont et Butterfield, 1971; Sternberg, 1985; Borkowski et Turner, 1988. Nous nous baserons sur l'état de la question qu'il a effectuée afin de présenter les différentes conceptions des incapacités intellectuelles.

Quoiqu'il y ait abondance de théories, aucune n'a réussi à supplanter ou à intégrer les autres. Ces théories peuvent être regroupées à l'intérieur de deux catégories soient: les théories dites «retard» et les théories dites «déficitaires».

La théorie retard explique la présence du *retard mental* par sa caractéristique principale soit le retard. Selon les tenants de cette théorie, les personnes présentant un *retard mental* se caractériseraient d'abord et avant tout par un retard du développement intellectuel. Elle stipule que les différences qui existent entre les personnes présentant un *retard mental* sont de même nature que celles qui distinguent l'enfant normal aux différentes étapes de son développement (à même niveau de développement intellectuel les capacités cognitives sont les mêmes). Pour les tenants de la théorie retard, les seules conséquences des processus

responsables du retard intellectuel sur le développement intellectuel sont la lenteur et l'arrêt prématuré du développement.

Les théories déficitaires, quant à elles, expliquent la présence du *retard mental* par l'existence de déficits spécifiques, et non uniquement par la présence de retards dans le développement intellectuel. La localisation des déficits observés peut cependant varier. Certains auteurs croient qu'il s'agit de déficits au niveau des opérations et processus cognitifs élémentaires, donc un déficit structural ou déficit de base dans la mesure où il atteint les processus élémentaires du traitement de l'information. Ses effets peuvent être visibles dans toutes les activités cognitives (encodage de l'information, empan mnésique, mémoire à court terme, balayage de la mémoire à court terme, etc.). D'autres auteurs considèrent qu'il s'agit plutôt d'une atteinte des opérations et processus cognitifs supérieurs, (Borkowski et Turner, 1988; Butterfield et Belmont, 1977; Butterfield et Ferreti, 1984; Campione et Brown, 1984; Sternberg 1985). Ces chercheurs, dont les travaux sont issus des théories du traitement de l'information, croient en effet qu'il s'agit plutôt d'un déficit d'ordre métacognitif révélé, entre autres, par le fait que ces personnes ont des difficultés à maintenir et à généraliser les stratégies nouvellement acquises.

1.1.1.3 Effets des théories relatives aux incapacités intellectuelles sur l'éducation

Cette diversité des conceptions des incapacités intellectuelles n'est pas étrangère à la diversité des interventions éducatives et à leur manque de

cohérence. À ce sujet, Paour souligne que si chaque théorie permet des transpositions pédagogiques, leur hétérogénéité interdit l'élaboration d'un projet d'éducation cognitive cohérent. Chaque théorie ne s'est somme toute intéressée qu'à une partie du problème de par l'accent mis sur certaines caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Des approches éducatives ont été élaborées en fonction de la théorie de référence. L'enseignement des préalables à l'apprentissage, l'utilisation de la séquence développementale de l'enfant normal à titre de critère exclusif pour l'élaboration d'objectifs d'apprentissage prioritaires et ce, même pour les adolescents et adultes et le recours aux méthodes utilisées pour un enfant sans incapacités intellectuelles du même âge mental ont vraisemblablement leurs assises théoriques dans la théorie retard.

De même, le développement de programmes visant l'augmentation de certaines fonctions cognitives supérieures, telle que la mémoire (indépendamment d'un objet d'apprentissage), ainsi que l'engouement plus récent pour le développement de stratégies cognitives et les programmes relatifs à la modifiabilité cognitive (Feuerstein, Rond, Hoffman et Miller, 1980) peuvent être assimilés aux théories déficitaires et du traitement de l'information.

1.1.1.4 Absence de cadre conceptuel général pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Langevin (1994) déplore l'absence de cadre conceptuel général pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il

souligne l'absence de plusieurs éléments dans la définition de ce cadre conceptuel général pour leur éducation. Selon lui, malgré des progrès indéniables, plusieurs éléments manquent encore. Il rapporte que, *«comme c'est généralement le cas en sciences humaines (Kuhn, 1983) la recherche psychologique sur le fonctionnement de ces personnes, parcellaire et éclatée entre plusieurs écoles de pensée, demeure sans paradigme universellement reconnu»*.

Il met en évidence le caractère psychologique des propositions actuellement avancées pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il reconnaît cependant que la pédagogie nécessite l'apport de disciplines contributives mais déplore que celle-ci ait été littéralement envahie par ces dernières. Il souligne la nécessité d'une approche centrée davantage sur la pédagogie.

Nous croyons que ce phénomène est à mettre également en relation avec la création tardive des sciences de l'éducation. Cet élément, comme le met en évidence Legendre (1988), n'est pas étranger au peu de tradition de recherche en éducation.

Dans le cadre du présent ouvrage, après une recherche bibliographique traitant des modèles d'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, nous ne pouvons que constater la rareté des références traitant de ce sujet. Certes, de nombreuses publications traitant d'un élément ou d'un autre de l'intervention sont disponibles, cependant aucune ne rend compte de la situation globale.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'éclatement des théories psychologiques (retard, déficit) s'est étendu au domaine de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nous constatons l'absence de conception unifiée et donc, par le fait même, l'absence d'une orientation précise concernant l'intervention éducative. De plus, les mouvements d'intégration sociale, de normalisation et de valorisation des rôles sociaux ont questionné la finalité de l'intervention éducative et par le fait même la pratique.

1.1.2 Recherche et pratique

Les difficultés rencontrées pour la création d'un cadre conceptuel pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles ne sont par ailleurs pas étrangères aux nombreux débats opposant la pratique professionnelle et les travaux de recherche. Pour ces raisons, nous nous arrêterons sur ce rapport complexe entre pratique et recherche, entre praticiens et chercheurs. Soulignons que les difficultés recherche-pratique apparaissent accentuées par l'absence de cadre conceptuel général pour l'éducation de ces personnes.

Lobrot (dans Legendre, 1983: 156) met en évidence l'importance des préoccupations pratiques pour la recherche. Traitant de recherche en sciences de l'éducation, il écrit: *«à notre avis, les hypothèses directrices les plus intéressantes ne peuvent venir que des préoccupations pratiques, c'est-à-dire des praticiens (...). Les praticiens sont (...) à la source de problèmes et d'objets d'étude, ce qui leur confère une importance décisive»*.

Commentant le maillage parfois difficile entre pratique et recherche en déficience intellectuelle, Ionescu (1987) relève les nombreux problèmes de communication entre chercheurs et praticiens soulevés par l'expérience quotidienne. Selon lui, les causes sont multiples (différences de statuts sociaux, de langage et d'implication) et les conséquences négatives sont nombreuses. Parmi celles-ci, il rapporte l'absence de liens entre les thèmes de recherche et les besoins du terrain, le caractère peu applicable des résultats de recherche de laboratoire, la difficulté pour le praticien d'avoir accès aux résultats de recherche et finalement, et non le moindre, le développement et l'utilisation de programmes mis en oeuvre sur une grande échelle sans fondements théoriques.

En éducation, Van Der Maren (1988) à l'instar d'Huberman (1984) conclut que les praticiens utilisent peu la recherche éducationnelle parce qu'elle est peu utilisable comme telle.

Lafferrière (1985) reconnaît la distance entre théorie et pratique. Cette auteure mentionne différentes causes pouvant avoir contribué à créer cet écart: l'état juvénile de la recherche en éducation, le mythe du scientisme, la poursuite de statut social par la pratique de la recherche, les aspects de sécurité et de contrôle que permet le travail en laboratoire (contrairement à celui réalisé dans les situations réelles de la vie de la classe) et l'espoir suscité par la sur-spécialisation afin de résoudre les problèmes de l'éducation.

Toujours en éducation, D'Amboise (1985: 24) s'arrête sur ce que devrait permettre la recherche soit:

- «- *interroger les pratiques dans leur quotidien en s'associant les praticiens;*
- *permettre aux utilisateurs de se situer par rapport à leur démarche éducative, par rapport à leurs besoins en tant qu'individus;*
- *associer les utilisateurs à la quête de situations meilleures pour l'éducation;*
- *permettre d'interroger les modes de connaissances.»*

Ce phénomène est, par ailleurs, observé dans d'autres domaines en sciences humaines. Tolson (1988) décrit les obstacles à l'utilisation des résultats de recherche dans la discipline du travail social. Nous présenterons les obstacles que dresse cette auteure dans son domaine. Il nous est apparu d'emblée exister un recouvrement entre ces obstacles et ceux rencontrés dans le domaine de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Donc, nous présenterons ces obstacles et compléterons avec ceux découlant plus spécifiquement de notre secteur d'intervention.

La prolifération de nouvelles approches en travail social

En travail social, Tolson (1988) souligne qu'une nouvelle approche commence à peine à être absorbée par les praticiens qu'une autre se développe. Un ensemble de données de recherche sont en processus d'être analysées quand d'autres, parfois contradictoires, sont publiées.

Cette situation prévaut également dans notre domaine. En effet, dans l'intervention éducative auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle, les dernières décennies ont été témoin de l'éclosion de multiples approches. Nous ne décrivons pas ici l'ensemble de ces approches, nous souhaitons plutôt témoigner du large éventail présent à ce niveau. Ainsi se sont imposées, successivement ou parallèlement, les approches visant: la compensation neurologique initialement destinée aux enfants ayant des atteintes cérébrales et par la suite aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage diverses (Doman, 1984), les approches s'intéressant à la modifiabilité de l'intelligence mettant de l'avant l'importance de l'éducation cognitive par l'enseignement de stratégies cognitives (Feuerstein et al., 1980), les approches étudiant davantage les processus psychologiques du fonctionnement intellectuel (notamment: Paour, 1991; Whitman, 1990), les approches de modification comportementale utilisant la microprogrammation dans lesquelles les objets d'apprentissage sont atteints par l'enseignement de séquences comportementales (notamment: le courant behaviorale et la méthode TEACH de Schoepler, 1995). De plus, certains secteurs du développement des enfants ont fait l'objet d'un intérêt particulier tel le modèle d'intervention Hanen en ce qui concerne la communication.

Certains de ces programmes ont connu un engouement rapide et ont été privilégiés en supplantant les efforts de programmation antérieurs. De plus, la complémentarité de ceux-ci n'apparaît, en effet, guère évidente.

Par ailleurs, l'évaluation de l'impact réel des programmes d'intervention dans l'atteinte des objectifs visés par ceux-ci se heurte à plusieurs difficultés. Celles-ci ont été mises en évidence, entre autres, dans le domaine de l'intervention précoce, tel qu'illustré par White, Dax, Freeman, Hantman et Messenger, 1984; Halpern, 1984; Simeonsson, Bailex, Huntington et confort, 1986. En effet, l'augmentation des habiletés observées chez les enfants est-elle attribuable à l'intervention éducative ou au processus de maturation normal? De plus l'utilisation des acquis développementaux comme unique paramètre de l'évaluation ne témoigne pas de la globalité et de la complexité des objectifs de ces programmes.

De même, certaines études ont porté sur l'impact à long terme des approches décrites précédemment, tel Savell, Twohig et Rachford (1986) sur l'enseignement des stratégies cognitives (Feuerstein et al., 1980) en concluant par l'absence de résultats significatifs. Cependant, aucune étude ne met en perspective les apports et limites de ces approches dans une optique comparative et intégrative.

Précisons que nous ne déplorons pas ce foisonnement d'approches qui témoignent, certes, d'un grand intérêt pour l'intervention éducative auprès des personnes présentant des besoins particuliers; nous soulevons plutôt les problèmes posés par l'absence de complémentarité de celles-ci, le peu d'intégration des connaissances qu'elles permettent et la difficulté de les mettre à contribution dans l'élaboration d'un projet éducatif cohérent.

Par ailleurs, l'évaluation de l'impact réel des programmes d'intervention dans l'atteinte des objectifs visés par ceux-ci se heurte à plusieurs difficultés. Celles-ci ont été mises en évidence, entre autres, dans le domaine de l'intervention précoce, tel qu'illustré par White, Dax, Freeman, Hantman et Messenger, 1984; Halpern, 1984; Simeonsson, Bailex, Huntington et Comfort, 1986. En effet, l'augmentation des habiletés observées chez les enfants est-elle attribuable à l'intervention éducative ou au processus de maturation normal? De plus l'utilisation des acquis développementaux comme unique paramètre de l'évaluation ne témoigne pas de la globalité et de la complexité des objectifs de ces programmes.

De même, certaines études ont porté sur l'impact à long terme des approches décrites précédemment, tel Savell, Twohig et Rachford (1986) sur l'enseignement des stratégies cognitives (Feuerstein et al., 1980) en concluant par l'absence de résultats significatifs. Cependant, aucune étude ne met en perspective les apports et limites de ces approches dans une optique comparative et intégrative.

Précisons que nous ne déplorons pas ce foisonnement d'approches qui témoignent, certes, d'un grand intérêt pour l'intervention éducative auprès des personnes présentant des besoins particuliers; nous soulevons plutôt les problèmes posés par l'absence de complémentarité de celles-ci, le peu d'intégration des connaissances qu'elles permettent et la difficulté de les mettre à contribution dans l'élaboration d'un projet éducatif cohérent.

Le peu de recherche ayant le degré de spécificité pertinent pour la pratique

Toujours dans le domaine du travail social, Tolson constate que, pendant qu'il y a prolifération de recherches, il y a cependant peu de travaux de recherche ayant le degré de spécificité pertinent pour la pratique professionnelle, c'est-à-dire l'identification d'une approche à efficacité optimale pour un ensemble de clients présentant des problèmes et des caractéristiques particulières.

Cet état de fait se reconduit également au domaine qui nous préoccupe. Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, les données de recherche traitant de l'intervention éducative sont nombreuses et s'intéressent à plusieurs sous-secteurs. Cette diversité d'études (tout en étant riche pour le domaine) complexifie la tâche du praticien lorsqu'il veut être guidé dans son intervention. Les recherches publiées s'intéressent souvent à un petit nombre de sujets, ayant des caractéristiques particulières en situation d'apprentissage dans un contexte particulier et le potentiel de généralisation de l'étude en question est rarement traité. Le praticien doit alors compter sur une certaine chance pour retrouver dans ces données de recherche la même spécificité que la situation qu'il désire documenter. Par ailleurs, il n'existe pas, à notre connaissance, d'efforts de structuration conceptuelle tels que des synthèses témoignant de l'ensemble des résultats de recherche et organisant ces travaux de telle sorte qu'ils soient facilement utilisables au niveau de la pratique.

Les recherches non-générées au niveau de la discipline

Au niveau du travail social, Tolson souligne que la majorité des connaissances utilisées n'a pas été générée par les travailleurs sociaux ou au sujet des approches applicables en travail social. Ceci a pour effet que la majorité des questions les plus importantes dans cette discipline sont évacuées. En effet, de nombreuses connaissances utilisées dans ce domaine découlent d'études menées en psychologie, psychiatrie ou sociologie. En tant que disciplines contributives, leur apport est certes pertinent. Cependant, cet état de fait a contribué au peu de développement concernant la spécificité de l'intervention psychosociale.

Cette situation trouve également écho dans notre domaine. Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, beaucoup de connaissances émanent de diverses disciplines contributives au domaine de l'éducation, telles que la psychologie (de par son intérêt pour les processus psychologiques dans l'apprentissage, la modification comportementale, etc.) et la sociologie (entre autres, le développement de modèles s'intéressant aux rôles sociaux joués par la personne et son intégration sociale). Nous considérons également que des conséquences semblables à celles énoncées par Tolson au niveau du travail social se répercutent en éducation.

L'opposition entre besoins des chercheurs et besoins des praticiens

Tolson ajoute qu'il s'agit de groupes différents se distinguant sur plusieurs plans. La globalité de l'intervention, les objectifs poursuivis, les

façons de penser ainsi que le genre de questions posées en sont des exemples. Le chercheur étudie un nombre limité d'éléments en tentant de manipuler, autant que faire se peut, une seule variable. Le clinicien, lui, est face à un client ayant plusieurs problèmes réclamant des interventions multiples. Le chercheur compare l'état premier et l'état final pour déterminer si l'intervention a eu un effet significatif. Pour le praticien, le besoin de croire dans l'approche qu'il utilise est essentiel alors que le scepticisme apparaît le leitmotiv du chercheur. Les praticiens ont besoin d'informations par rapport aux décisions à prendre durant une démarche thérapeutique, alors que ces questions sont peu traitées par les chercheurs.

Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, la tradition de recherche n'apparaît pas refléter la complexité de l'intervention auprès de ces dernières. De plus, la coordination entre les différents groupes de recherche, qui aurait pu permettre de témoigner d'une vision plus globale en stipulant des priorités, est absente.

L'existence de plusieurs paradigmes en compétition

Le cinquième obstacle identifié par Tolson est l'existence de plusieurs paradigmes en compétition qui divisent les protagonistes en écoles de pensée. Les paradigmes sont utiles car ils organisent les efforts pour définir et contribuer au développement des connaissances. Cependant, il semble que peu de chercheurs et de praticiens soient capables d'admettre la fragmentation de leurs efforts.

Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, les différentes théories relatives aux incapacités intellectuelles et les courants idéologiques discutés précédemment ont donné naissance à plusieurs paradigmes. L'utilisation du critère âge mental comme critère exclusif de la planification de l'intervention découle directement de la théorie retard. Par ailleurs, les approches s'intéressant à la modifiabilité cognitive ont permis le développement d'un paradigme qui fait du développement de l'intelligence une finalité de l'intervention. De même, les exigences posées par l'intégration sociale commandent un paradigme orienté vers la nécessité de choisir des objectifs d'apprentissage en se basant sur l'âge chronologique.

Selon nous, les problèmes et obstacles soulevés par Tolson (1988) entre recherche et pratique en travail social apparaissent similaires à ceux rencontrés dans l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Ces raisons nous amènent à considérer comme pertinente la solution proposée par Tolson pour tenter de remédier à cette situation, à savoir la création d'un métamodèle, étant donné le peu de structures conceptuelles disponibles dans notre domaine d'intérêt et plus globalement en sciences humaines et sociales. En effet, il existe peu de propositions au regard de ce type de construit théorique. Les travaux de Tolson (1988) au niveau du travail social, ceux de Walker et Avant (1988) sur un modèle conceptuel

dans le domaine du nursing, le supramodèle de Sauvé (1994) concernant l'éducation relative à l'environnement, le schème conceptuel de l'écologie de l'éducation proposé par Rocque (1994) sont au nombre de ces propositions. Il est surprenant de constater le nombre limité de ces constructions théoriques considérant la pertinence et la promotion d'une pensée plus globale et intégrative.

1.1.3 Présentation du métamodèle

1.1.3.1 Nature d'un métamodèle

Dans l'utilisation qu'elle en fait au niveau du travail social, Tolson (1988: IX) définit le métamodèle comme étant *«a conceptual structure designed to enhance our ability to integrate practice and knowledge from diverse sources but most especially research»*.

Ceci amène Tolson (1988: 8) à considérer le métamodèle comme *«a very productive hypothesis mill»* étant donné que ce construit *«has such research generatively, because (...) it is in the business of synthesizing existing theory and empirical findings»*.

Cette auteure le présente comme un modèle concernant les modèles, un modèle concernant les directives (façons de faire, règles, normes, orientations) relatives à l'intervention. Selon elle, le métamodèle va même jusqu'à s'intéresser aux directives concernant l'intervention au sujet des directives concernant l'intervention (directives utilisées pour

déterminer les directives pertinentes pour une intervention donnée). La formulation peut paraître étonnante mais elle veut ainsi refléter le caractère intégrateur d'un métamodèle. Un métamodèle est la création d'un nouveau modèle en les situant les uns par rapport aux autres.

Sauvé (1994: 259) considère que le modèle-cadre ou encore modèle synthèse qu'elle propose pour une démarche globale d'éducation relative à l'environnement (ERE) constitue un métamodèle, puisqu'il *«intègre dans une nouvelle structure les caractéristiques jugées les plus pertinentes des modèles existants (...), il synthétise différentes façons de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement (ERE), en vue de tendre vers une représentation optimale (...), il comporte tous les éléments constitutifs et les relations structurales et dynamiques que nous jugeons caractéristiques d'un modèle pédagogique en ERE.»*

Tolson (1988) conçoit le métamodèle comme étant un concept dynamique. Sauvé (1992), traitant du métamodèle qu'elle propose, rejoint cette idée en stipulant qu'il se présente comme une hypothèse globale. Elle souligne qu'un métamodèle est, par essence, une construction théorique évolutive. De plus, pour Tolson (1988), l'utilité d'un métamodèle se reconnaît à l'étendue de son utilisation par les différents intervenants. Tolson (1988) s'est également intéressée aux relations entre le métamodèle et les modèles existants. Elle souligne que cette relation en est une d'interdépendance. Pour cette auteure (1988: 9):

«the eventual quality of the metamodel concept or one like it, will depend on the success of those who develop and use models in refining their particular directives for practice and testing them with a variety of client-problem configurations».

Sauvé (1992: 145) traite des distinctions entre le métamodèle, le supramodèle et le supermodèle. Le métamodèle est un modèle de modèles. *«Il représente un modèle avec ses composantes essentielles: éléments constituants et relations structurales et dynamiques. Un métamodèle fournit ainsi un cadre de conception et d'analyse des modèles.»* *«Un supramodèle transcende les modèles déjà existants, intégrant au sein d'une nouvelle structure les principales caractéristiques complémentaires de ces modèles. Il correspond à une réalité plus riche que les modèles dont il s'inspire».* Le super modèle est lui décrit comme un supramodèle optimal.

1.1.3.2 Buts d'un métamodèle

Pour Tolson (1988), le but souhaité par l'utilisation d'un métamodèle est d'augmenter l'habileté à considérer et à utiliser les connaissances acquises au niveau de l'intervention de même que le besoin d'acquérir des connaissances nouvelles. Elle souligne que la mise en évidence des lacunes au niveau des connaissances est un apport important du métamodèle qu'elle propose. Une telle démarche permet aux chercheurs de s'intéresser aux questions les plus importantes au niveau de l'intervention dans ce domaine. Selon cette auteure, une structure conceptuelle telle que le métamodèle peut être une solution aux problèmes posés par le

développement de connaissances multiples dans un domaine, en permettant d'organiser celles-ci. Par rapport aux autres modèles d'intervention, le métamodèle n'a pas pour but de les remplacer. Il est décrit à ce niveau comme un paradigme d'un ordre différent.

Le métamodèle peut, face aux différentes situations problématiques présentées par un client, offrir aux praticiens des connaissances au sujet d'un ensemble de modèles de traitement ou d'intervention afin d'être davantage en mesure de les utiliser avec flexibilité. Le métamodèle offre une structure pour favoriser cette démarche. Ainsi, l'utilité première du métamodèle est d'outiller les praticiens à faire une utilisation efficace des connaissances existantes. De plus, le métamodèle peut générer un éventail d'études intéressantes et utiles qui peuvent contribuer à concevoir les connaissances au niveau de la pratique comme étant un tout. Actuellement, en travail social, une nouvelle information est difficilement assimilable aux modèles existants. La structure du métamodèle (décision par décision) permet d'inclure de l'information nouvelle sans mettre en péril le cadre conceptuel utilisé par le praticien.

Sauvé (1994: 288), quant à elle, souligne les fonctions du modèle-cadre ou supra-modèle qu'elle propose. Il se *«présente comme un outil de design pédagogique en ERE (...), il peut servir de guide pour une démarche globale ou partielle de l'ERE... Il offre également un cadre de référence (parmi d'autres possibles) pour la conception, l'analyse et le choix de modèles et de stratégies pédagogiques spécifiques en ERE (...), il peut enfin servir d'outil pour la formation des agents d'éducation.»*

À l'instar de Sauvé, on peut suggérer qu'un métamodèle peut en effet favoriser l'émergence d'un supramodèle intégrateur de modèles déjà existants.

1.1.3.3 Structures et composantes d'un métamodèle

Le métamodèle proposé par Tolson (1988) est constitué de trois composantes; les «décisions», les «options» et «l'indication».

La première composante est décrite comme étant de nature structurale. Elle concerne les décisions que chaque intervenant doit prendre dans le but d'aider chaque client (*decisions*). La seconde composante du métamodèle est constituée par les alternatives possibles ou disponibles pouvant répondre à ces questions (*options*). La troisième composante du métamodèle est l'indication (*evidence*). Elle réfère aux données empiriques supportant les différentes alternatives. L'auteure souligne que cette composante est appelée à être en continuelle révision. La composante «décisions» a été identifiée par les modèles de pratique, les «options», quant à elles, proviennent de la mise à contribution de deux types de connaissances, à savoir les modèles et les résultats de recherche.

Les deux critères retenus par Tolson (1988) dans l'élaboration du métamodèle au niveau du travail social appliqué sont la mission inhérente à cette discipline et l'efficacité.

Afin de favoriser une meilleure compréhension, nous présenterons les éléments du métamodèle qu'elle propose. Selon cette auteure, les "décisions" décrites sont relatives, au niveau du travail social, à la cible ou au focus de l'intervention, les objectifs, l'intervention, la relation d'aide (variables reliées au processus et celles reliées au client), les variables structurales et finalement la pertinence d'inclure d'autres personnes que le client dans le traitement.

À titre d'exemple, en ce qui concerne le volet intervention, à l'intérieur duquel une décision doit être prise dans un processus d'intervention en travail social, l'auteure décrit les différentes approches pouvant être utilisées. Celles-ci constituent les options disponibles. Des critères sont établis pour sélectionner l'approche pertinente à la situation présentée. Une indication est alors obtenue.

1.1.3.4 Avantages d'un métamodèle

Une structure conceptuelle (telle qu'un métamodèle) se veut une solution au problème de l'éparpillement des connaissances en structurant les informations de base disponibles. Tolson (1988: 4) décrit les avantages d'une telle structure conceptuelle de la façon suivante:

- "1) les connaissances ou résultats de recherche peuvent aider à redéfinir les modèles de pratique;*
- 2) les efforts de recherche peuvent être plus orientés vers les préoccupations cliniques;*

- 3) *une pratique mieux nourrie par la recherche est une pratique plus efficace;*
- 4) *une pratique plus préoccupée par le caractère spécifique des clients, des problèmes et des situations est plus adaptée».*

Selon cette auteure, le métamodèle qu'elle propose au niveau du travail social a permis notamment de mettre en évidence des lacunes au niveau des connaissances dans le domaine permettant aux chercheurs de s'arrêter sur les questions les plus critiques pour l'intervention. De plus, il a permis un degré d'indépendance pour les intervenants sur le terrain qui sont désireux que leur pratique soit nourrie par la recherche dans le domaine. Selon Tolson, l'utilisation d'un métamodèle leur permettrait une plus grande flexibilité et une plus grande autonomie.

Nous croyons pertinent d'ajouter à cette liste d'avantages la possibilité d'intégration des connaissances que permet le métamodèle en proposant une vision plus globale, sa grande richesse puisqu'il ne se limite pas à un seul modèle en tant que grille d'analyse, l'utilisation optimale des modèles existants, une plus grande compréhension des apports et limites des modèles découlant de leur confrontation, la possibilité de création de nouveaux modèles résultant de la combinaison d'éléments des modèles originaux, l'identification de paradoxes relatifs à la planification de l'intervention, une potentielle inter-influence entre les préoccupations de la recherche et les besoins des praticiens.

1.1.3.5 Limites d'un métamodèle

La création d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles auquel nous désirons contribuer, partage avec d'autres métamodèles et plus globalement l'ensemble des constructions théoriques, certaines limites. Parmi ces dernières, nous retrouvons le caractère transitoire inhérent à toute première proposition théorique, et les limites inhérentes à l'état de développement du domaine en question soit, dans ce cas-ci, l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE MÉTHODOLOGIQUE

2.1 SCIENCE ET ÉDUCATION

Selon Legendre (1988), la science est un ensemble ordonné de connaissances. Elle est la recherche de structuration à l'intérieur d'un domaine de connaissances. Elle peut donc se définir comme *«un ensemble logique, exact, dynamique et structuré en domaines particuliers et interdépendants de connaissances objectives issues de l'investigation systématique de la réalité selon des méthodes rigoureuses qui lui sont propres»* (1988: 145-146) .

Toujours selon cet auteur, la science est indissociable du concept de modèle. Ainsi, il importe, tout particulièrement en sciences de l'éducation, d'indiquer le ou les modèles utilisés. L'absence de références à des représentations précises des phénomènes concernés ne peut favoriser l'évolution scientifique dans un domaine.

Notre recherche s'inscrit dans une démarche de modélisation. Nous qualifierons notre recherche de fondamentale, de théorique et de qualitative. Le vocable fondamental est utilisé puisque cette recherche a pour objectif d'ajouter des connaissances. Son caractère théorique prend ses assises dans l'intérêt apporté dans la spécification de concepts à l'intérieur d'une démarche de théorisation. Finalement, elle est de type qualitatif puisque les données d'analyse et de traitement sont sous forme de mots.

Nous qualifions notre recherche de théorique en fonction des démarches d'investigation utilisées. Comme rapporté par Sauvé (1992) traitant de l'élaboration d'un supramodèle pédagogique dans l'éducation relative à l'environnement et citant Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Rope (1987), les deux démarches d'investigation qui se rattachent à la recherche théorique sont: le développement de modèles théoriques et l'analyse de modèles.

Notre recherche partage donc avec l'ensemble des recherches conceptuelles et théoriques certains problèmes. Rocque (1994) a déjà illustré cet état de fait. Nous le résumerons en trois volets: le peu de recherches théoriques dans le domaine de l'éducation, le peu d'ouvrages de références traitant du sujet et la difficulté de préciser les méthodes spécifiques à ce type de recherche.

De plus, de nombreuses recherches théoriques dans différents domaines se font sans préciser la méthodologie utilisée. Rocque (ibid, 1995) révèle, après consultation de plus d'une cinquantaine de thèses théoriques réalisées entre 1990 et 1993 dans différents domaines des sciences humaines et sociales, que si des méthodologies ont été utilisées elles ne sont jamais présentées. Un exemple relié directement au développement d'un métamodèle est celui de Tolson (1988) qui ne fait aucune allusion à la méthodologie qu'elle aurait utilisée pour l'élaboration du métamodèle qu'elle propose en travail social.

Les problèmes à résoudre sont donc multiples lorsque l'on s'engage dans un processus de modélisation conceptuelle. D'où l'importance de recourir à une méthodologie rigoureuse pour des recherches qualitatives en sciences humaines. À cet effet, l'identification d'un cadre conceptuel spécifiant qui ou quoi sera ou non étudié, l'identification des types de données à recueillir et les façons de limiter l'univers d'investigation, le choix de l'instrumentation, à savoir comment obtenir l'information, l'analyse et le traitement des données ainsi que les problèmes de validation sont des éléments cruciaux de la démarche.

2.2 RECHERCHES THÉORIQUES ET CHOIX DE MÉTHODES

2.2.1 Présentation de l'anasynthèse

Considérant la pertinence pour ce type de recherche de reposer sur des assises méthodologiques solides, nous avons fait le choix de l'anasynthèse comme méthodologie.

2.2.1.1 Nature de l'anasynthèse

Le terme anasynthèse est un «néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern (...)» (Legendre, 1988:27).

Citant Legendre (1983: 206-212, 1988: 27), Sauvé (1994) rapporte, «qu'il s'agit d'un processus de type cybernétique qui implique l'analyse d'une

situation de départ, une synthèse, l'élaboration d'un modèle, et la simulation ou validation de ce dernier». L'anasynthèse est une méthodologie couvrant l'ensemble des étapes menant à une proposition de modèle théorique soit l'analyse, la synthèse, le prototype, et la simulation.

L'anasynthèse peut être utilisée pour élaborer des modèles globaux, tels les cadres conceptuels et les réseaux notionnels de même que des modèles instrumentaux tels les définitions (Rocque, 1995).

Sauvé mentionne (1992: 24) que «*l'anasynthèse est une application particulière de la méthode scientifique*». Elle souligne également qu'une de ses particularités par rapport aux autres démarches scientifiques réside dans l'utilisation d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse dans l'élaboration de la première version d'un modèle soit un pré-modèle.

2.2.1.2 Étapes de l'anasynthèse

Il s'agit d'un processus cyclique regroupant six étapes. Celles-ci sont: la situation de départ, l'analyse, la synthèse, le prototype, la simulation et le modèle.

Nous présenterons plus en détails les trois premières étapes parce qu'elles sont plus pertinentes pour la réalisation du mandat de la présente recherche. Nous nous baserons sur les travaux effectués par Rocque (1994, 1995) pour la description des étapes et des techniques utilisées pour leur opérationnalisation.

Étape A: Situation de départ

La situation de départ dépend du questionnement central de la recherche et est présente à chacune de ses étapes en fonction du type de modèle visé. Il s'agit de voir à l'identification et la mise en relief des réponses ou essais de réponse dont témoignent les recherches effectuées antérieurement.

Étape A-1: le recensement des écrits

Le recensement des écrits est le «*dénombrement général ou spécifique de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherche (...)*» (Legendre, 1993: 1066). Cette étape découle de l'identification des champs notionnels pertinents à la démarche.

Étape A-2: la recension des écrits

La recension des écrits est «*l'identification, l'examen critique, la sélection, la collection et l'établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un objet d'études ou de recherches*» (Legendre, 1993: 1066).

Rocque (1995) identifie quatre critères comme support au choix. Ceux-ci sont: les états de la question, les auteurs majeurs du domaine, l'échantillonnage et l'accessibilité des écrits.

Étape B: Analyse

Selon Silvern (Silvern, 1965, 1968 dans Rocque, 1994) le processus d'analyse se réalise en quatre étapes. Ces étapes permettent de préciser les limites d'un modèle ou système déjà existant par l'identification, la séparation et la mise en relief de ses éléments.

Étape B-1: lecture préliminaire de la documentation

Citant L'Écuyer (1990), Rocque (1994) souligne les trois buts visés par l'utilisation de cette étape. Le premier est de permettre une

vue d'ensemble des données d'analyse, le second est de pressentir le type d'unités d'information utiles pour une classification ultérieure et le troisième est de pressentir également les thèmes ou catégories possibles.

Étape B-2: choix et définition des unités de classification

Nous avons adopté un sous-système de classification en fonction de l'unité d'analyse sélectionnée. Ce système, proposé par Maccia (1966) et adapté par Legendre (1979, 1981, 1988, 1993), stipule que la nature d'un message peut être analysée selon quatre catégories. Ainsi toute information peut être soit: 1. formelle (F); 2. axiologique (A); 3. praxique (P); 4. explicative (E).

Une unité d'analyse de type formel définit le terme ou l'expression identifiant la catégorie. Une unité de type axiologique précise les finalités, les valeurs, les buts, les objectifs ou les principes reliés à la catégorie d'analyse. Une unité d'analyse de type praxique identifie les pratiques de mise en oeuvre ou de réalisation du terme ou de la catégorie d'analyse. Finalement, une unité de type explicatif ajoute à la compréhension de l'un ou l'autre des trois types précédents.

L'analyse de contenu peut également être sous-divisée. Sauvé (1992)  tablit, à partir du contexte de sa recherche, les principales étapes et opérations. Nous vous présentons celles adaptées à notre présente étude.

- 1- la clarification de la situation de départ;
- 2- l'adoption d'un cadre théorique relatif aux objectifs d'analyse;
- 3- le développement d'un design méthodologique spécifique;
- 4- la détermination des unités d'analyse;
- 5- la détermination des catégories d'analyse;

6- le repérage et le codage des unités d'analyse;

7- le traitement des résultats du codage;

Étape B-3: processus de catégorisation.

La catégorisation peut être facilitée par l'utilisation de sous-étapes. Rocque (1994) s'inspirant de L'Écuyer (1990) propose de regrouper de façon préliminaire les unités d'analyse, d'éliminer les catégories redondantes et de procéder à l'identification définitive des catégories d'analyse ainsi qu'à leur classification finale.

Étape B-4: description scientifique

Cette étape est préparatoire à l'étape suivante, soit la synthèse. Elle est constituée par l'identification des relations entre les différentes catégories.

Étape C: Synthèse

Faisant suite aux deux étapes préalables, une synthèse est constituée en tentant de rendre compte des éléments constitutifs essentiels ainsi que de leurs relations. Il s'agit donc d'une construction théorique inédite. Elle est obtenue, selon Legendre (1993:1212), «*par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles...*»

2.2.2. Analyse de la Valeur Pédagogique

Certains éléments techniques ont été empruntés à la méthodologie d'analyse de la valeur pédagogique, dont l'utilisation du cahier des charges fonctionnel, afin de faciliter le processus d'anasynthèse. À cet effet, nous présenterons sommairement cette méthodologie de développement de produits pédagogiques ainsi que les éléments pertinents à la présente thèse.

Notons que le cahier des charges fonctionnel est utilisé comme élément technique pour conclure l'étape de synthèse de l'anasynthèse.

2.2.2.1 Nature du cahier des charges fonctionnels

L'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) a été développée par Rocque, Langevin et Riopel (1998) afin de pallier les inconvénients aux procédures de validation habituellement utilisées en éducation dans la création d'un nouveau produit pédagogique. Elle est née de la transposition de l'Analyse de la Valeur, méthodologie utilisée en ingénierie pour la conception et le développement de nouveaux produits.

L'Analyse de la Valeur Pédagogique est *«une méthode structurée, systématique et créative de conception ou de reconception d'un produit pédagogique (matériel, procédure, stratégie, méthode ou technique) visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs d'une situation pédagogique particulière au moindre coût»* (Rocque et al., 1998).

L'Analyse de la Valeur Pédagogique comporte plus ou moins six phases: préconception, analyse fonctionnelle, conception/reconception, industrialisation et qualification/homologation du produit.

La phase de préconception s'attarde à la précision du problème et à l'identification des besoins généraux des utilisateurs. La phase d'analyse fonctionnelle, quant à elle, veut recenser, caractériser, ordonner, hiérarchiser et valoriser les fonctions d'un produit pédagogique.

Une fois l'ensemble de ces fonctions établies, elles sont consignées dans le cahier des charges fonctionnel du produit pédagogique.

Rocque et al. (1998), s'inspirant de la méthode Miles, suggèrent les étapes d'analyse fonctionnelle suivantes:

- 1- *la recherche intuitive*- recensement des fonctions réalisé sur la base des connaissances personnelles de l'équipe de conception;
- 2- *l'analyse des tâches et de l'environnement*- recensement et dissection de chacune des tâches impliquées dans l'utilisation du produit et identification des éléments susceptibles d'être en interaction directe avec le produit;
- 3- *l'analyse d'un produit type*- recensement et analyse critique des fonctions satisfaites par un produit de nature semblable, utilisées dans des situations pédagogiques, dans le but de déceler les fonctions inutiles et d'enrichir le produit de fonctions nouvelles;
- 4- *la caractérisation des fonctions*- identification des particularités de chacune des fonctions au regard de leur nature soit:
 - a) les fonctions d'usage spécifiant l'utilité réelle du produit pédagogique;
 - b) les fonctions contraintes identifiant les rôles imposés par l'une ou l'autre des composantes de la situation pédagogique ayant pour effet de limiter la liberté du concepteur;
 - c) les fonctions d'estime qui sont tributaires des motivations psychologiques des utilisateurs;

- 5- *la hiérarchisation* qui consiste à déterminer l'importance relative de chacune des fonctions;
- 6- *la valorisation des fonctions* qui consiste à leur attribuer un coût respectif;
- 7- *la spécification technique du produit* qui consiste à déterminer et à préciser les exigences relatives aux performances techniques du produit.

2.2.2.2 *Avantages du cahier des charges fonctionnel*

L'analyse fonctionnelle de laquelle est issue le cahier des charges fonctionnel permet d'orienter la recherche de solutions dans l'optique des besoins réels des utilisateurs. Elle permet donc le développement d'un produit répondant à l'usage attendu. Rocque (1994: 64) mentionne comme avantage relatif à l'utilisation d'un cahier des charges fonctionnel «*les efforts de rationalisation et de formulation en termes de fonctions qu'exige l'élaboration d'un cahier des charges fonctionnel constituent un apport majeur pour les sciences de l'éducation. Le cahier des charges fonctionnel permet en effet d'explicitier l'implicite tout en favorisant l'émergence de solutions inédites*».

CHAPITRE III

BUTS DE LA RECHERCHE

3.1 PRÉSENTATION GLOBALE

La présente thèse a pour but de contribuer à l'élaboration d'un métamodèle de l'intervention éducative pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles répondant aux fonctions spécifiées pour les utilisateurs potentiels.

3.2 MANDAT ET BUT DE LA THÈSE

La thèse aura pour objet la genèse d'un métamodèle pour l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. En effet, la somme de travail demandée pour faire état de la diversité des travaux de recherches dans ce domaine, l'absence de synthèses disponibles sur des aspects particuliers de l'intervention, la nécessité de tenir compte d'études provenant de nombreuses disciplines contributives, la nécessité de disposer d'un premier répertoire descriptif des interventions éducatives sont les raisons nous ayant contrainte à limiter la thèse au niveau de la genèse d'un métamodèle.

Notre mandat sera donc de fournir le cahier des charges fonctionnel d'un métamodèle. Ultérieurement, la conception du métamodèle se fera en utilisant comme méthodologie l'anasynthèse dans toutes ses phases dont les phases d'élaboration du prototype et de simulation incluant la consultation d'experts permettant la proposition formelle d'une version jugée optimale.

CHAPITRE IV

RÉSEAU THÉORIQUE

Le réseau théorique que nous proposons est constitué des différents réseaux notionnels que nous avons jugé pertinents dans le cadre de l'élaboration d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Leur pertinence est relative à leur contribution à définir l'intervention de façon cohérente tout en offrant la possibilité de la spécifier dans ses différentes facettes, à leur possibilité d'être transposés dans le domaine de l'intervention éducative auprès de ces personnes et finalement à leur valeur heuristique. Nous avons mis en relation un ensemble de concepts qui, quoique complexifiant la démarche de synthèse et d'intégration, permettent un meilleur degré de spécification de l'intervention éducationnelle.

La démarche pour laquelle nous avons opté, dans l'élaboration de ce métamodèle, diffère de celle de Tolson (1988), puisqu'elle s'oriente vers un nouveau modèle et non vers la description organisée des modèles existants. Nous sommes par ailleurs conscients que ce métamodèle de l'intervention éducative est la première version d'un modèle théorique. Nous comptons sur son utilisation ultérieure par les chercheurs et par les praticiens pour lui apporter les améliorations nécessaires.

Les réseaux notionnels constituant le réseau théorique ont été élaborés à partir du réseau notionnel de l'éducation, situant ainsi notre perspective éducationnelle. C'est à partir de ce réseau notionnel que les autres concepts ont été sélectionnés. Parmi ceux-ci, nous retrouvons, entre autres, une préoccupation pour l'interaction personne-environnement, telle que

proposée par le processus interactif de production de situations de handicap (SCCIDIH, 1991, 1993) et spécifiée davantage encore par la discipline para-éducationnelle qu'est l'écologie de l'éducation (Rocque, 1994, 1997), ainsi que les caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes présentant des incapacités intellectuelles (Paour, 1991; Paour, Langevin et Dionne, 1996). Nous avons réalisé ces réseaux notionnels à partir des champs notionnels leur étant respectifs. Ces derniers ne feront pas l'objet d'une présentation détaillée. Le choix que nous avons fait est de présenter uniquement les éléments essentiels dans le cadre de notre démarche de construction théorique. Cet exercice de structuration est indispensable à l'élaboration du métamodèle. Nous rappelons ici l'impasse, déjà illustrée au niveau de la problématique éducationnelle, à laquelle mène l'analyse des approches existantes en intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Le but premier du présent travail est de fournir, via le réseau notionnel proposé, une grille d'analyse des interventions éducatives auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles qui soit cohérente au regard des finalités poursuivies.

Réseau notionnel de l'éducation

L'établissement d'un réseau notionnel de l'éducation est considéré comme une étape décisive dans l'élaboration d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nous considérons ce réseau notionnel en tant que pierre d'assise du réseau théorique. Il est d'une importance considérable,

puisqu'il tente de situer le coeur même de notre démarche, à savoir la perspective éducationnelle dans laquelle elle s'inscrit. Nous présentons les éléments conceptuels relatifs à l'éducation jugés pertinents dans la spécification de la nature de l'intervention éducative et de ses composantes essentielles.

Une définition de l'éducation

Comment définir une perspective éducationnelle? La nécessité de statuer sur une définition claire de l'éducation est incontournable. En effet, la précision des concepts subséquents est grandement reliée à cette définition initiale. À ce sujet, nombreux sont les auteurs, chercheurs ou praticiens, à discourir sur l'éducation, mais très peu cependant proposent de définition formelle de celle-ci. Pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles, ceci est illustré dans notre problématique éducationnelle par la diversité des interventions proposées sans pour autant spécifier leur finalité. En effet, la majeure partie des données documentaires, dont nous avons traitées dans la problématique, illustre maintes interventions éducatives dans différents secteurs, sans toutefois préciser au préalable la perspective éducationnelle à l'intérieur de laquelle elles s'inscrivent.

Devant cet état de fait, nous retenons la proposition de définition de l'éducation de Legendre (1993). Cet auteur propose une définition nouvelle de l'éducation, après étude des différents essais de définitions produits jusqu'à ce jour. Il définit **l'éducation** comme étant:

«un système ouvert à l'environnement et composé de ressources, d'activités et de connaissances, inspirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et conçues par elle, de façon à harmoniser les situations pédagogiques devant permettre aux êtres humains de développer au maximum toutes leurs facultés potentielles et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence au contact de leur milieu» (Legendre, 1993: 1043).

Pertinence de cette conception de l'éducation pour l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Cette définition de l'éducation sied bien à notre démarche par son caractère globalisant. Elle s'applique à tout être humain, quelles que soient ses caractéristiques. L'adhésion à une telle définition de l'éducation pour l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles présente plusieurs avantages. Elle permet de considérer le développement des personnes présentant des incapacités intellectuelles en intégrant les différents intervenants. En effet, elle ne se restreint pas à la seule perspective d'apprentissage scolaire. Bien entendu, cette définition peut offrir une orientation à l'intervention en milieu scolaire mais également au niveau des interventions en adaptation/réadaptation, en Centre Local de Services Communautaires, en milieu communautaire, en garderie, etc. Elle reconnaît également l'apport de nombreuses disciplines oeuvrant auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles et dont les connaissances spécifiques peuvent être mises à contribution dans leur éducation.

Nous présenterons les différents éléments de cette définition et leur intérêt spécifique pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

«*L'éducation comme système ouvert à l'environnement* » permet de reconnaître l'influence des facteurs environnementaux dans l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Cette prise en considération des facteurs environnementaux s'est d'ailleurs imposée dans les dernières décennies dans différentes disciplines.

«*Devant permettre aux êtres humains de développer au maximum toutes leurs facultés potentielles*». Cette conception de l'éducation appliquée aux personnes présentant des incapacités intellectuelles permet de les considérer en tant que personne en continuelle évolution. Cette vision humaniste est d'autant plus intéressante qu'elle fait contrepoids aux perceptions souvent négatives véhiculées à leur endroit. De plus, elle favorise la prise en considération de plusieurs aspects ou domaines de leur vie (éducation sexuelle, sociale,...).

«*D'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence* ». La quête de l'autonomie pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles est l'objectif majeur des interventions faites à leur endroit. De plus, comme le souligne Paour (1991), ces personnes donnent souvent l'impression de vivre dans un monde profondément

incohérent sur lequel elles n'ont que peu de prise. La recherche du sens de leur existence prend, pour ces personnes, toute son importance.

«*Au contact de leur milieu* », permet de situer les interventions dans un contexte d'intégration en reconnaissant l'importance des milieux fréquentés par la personne.

Soulignons également que cette définition, comme d'ailleurs les différentes propositions de définitions contenues à l'intérieur du «cycle de l'éducation» (dont nous traiterons subséquemment) est le fruit d'une démarche méthodologique rigoureuse, à savoir l'anasynthèse. C'est d'ailleurs cette démarche qui est à la base du «*Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*» (Legendre, 1993). Le corpus d'analyse de cet ouvrage est considérablement imposant, puisqu'il est constitué de «140 000 éléments terminologiques» provenant de plus de «900 documents» (Legendre, 1993: IX). Quoique certaines définitions proposées émanent d'ouvrages antérieurs de Legendre, ces définitions se retrouvent à l'intérieur du Dictionnaire.

4.1 LE CYCLE DE L'ÉDUCATION

Le cycle de l'éducation servira de charpente à l'élaboration du métamodèle en permettant d'adopter une perspective globale à l'intérieur de laquelle chacun des éléments est interrelié. Dans son étude des définitions de l'éducation, Legendre a constaté que l'ensemble de ces

définitions se rapportaient toutes, en somme, à cinq dimensions. De ces dimensions, il a constitué le *cycle de l'éducation*. Le cycle de l'éducation se compose de quatre ensembles-ressources (finalités, but/objectifs, produit et savoir) se situant dans un environnement social avec lequel il est en constante interaction et de l'éducation système-social à l'intérieur duquel s'inscrivent les quatre ensemble ressources.

L'éducation-système social s'intéresse au rôle de l'éducation au niveau du développement d'une société. Legendre (1983: 218) définit **l'éducation-système social** comme un «*ensemble de lieux d'apprentissage où les citoyens tentent d'acquérir les savoirs nécessaires à leur adaptation au milieu ainsi qu'à leur évolution personnelle et à celle de leur société*». Dans cette optique, l'éducation est un ensemble de composantes matérielles et financières au service du développement des personnes et des sociétés. Les quatre ensembles-ressources sont également liés à l'éducation-processus qui considère les apprentissages au coeur même d'un processus. Toutes les composantes du cycle de l'éducation doivent converger à rendre les apprentissages le plus profitable possible autant pour l'individu que pour la société. Nous esquisserons brièvement ces quatre ensembles ressources.

L'éducation-finalité traite des visées de l'éducation, des raisons d'être du système éducatif. **L'éducation-finalité** est définie comme étant «*le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur. ultime de perfection conférant l'autonomie de*

croissance, de penser et d'agir» (Legendre, 1993: 230). L'éducation-finalité est en relation biunivoque avec **l'éducation-produit**, l'une et l'autre s'évaluant mutuellement. Les potentialités sont de plusieurs types: moral, artistique, cognitif, affectif, sensori-moteur, perceptuel, etc. De plus, l'harmonie est recherchée entre les différentes facettes de la personnalité. Peters (1975 dans Legendre, 1983) souligne que les finalités d'un système éducatif sont un ensemble d'idéaux poursuivis par une société, qui, de par leur nature, orientent l'éducation dans des activités concernant les apprentissages.

L'éducation-but/objectif est constituée par les buts et objectifs qui découlent de la spécification des finalités. Les finalités de l'éducation doivent être concrétisées en éléments plus tangibles, c'est-à-dire les buts du système éducationnel. Les objectifs concrets d'apprentissage doivent permettre de réaliser les finalités plus abstraites de l'éducation. L'objectif diffère du but dans ce sens que *«l'objectif représente (...) la fin d'un processus de concrétisation des finalités éducationnelles passant par l'étape intermédiaire des buts éducatifs»* (Legendre, 1983: 234).

«Le concept de but implique:

- 1) *Une visée éloignée;*
- 2) *Une concentration d'efforts et de ressources;*
- 3) *Une difficulté de réalisation;*
- 4) *Une possibilité d'échec et de retour sur un cheminement passé»* (Legendre, 1993: 152).

Chaque but entraîne la définition d'un ensemble d'objectifs, de contenus et d'habiletés multiples. Les objectifs précisent les notions à inclure dans les programmes (développement de divers types d'habiletés personnelles en utilisant au besoin des taxonomies). Les buts et objectifs doivent servir de critères d'appréciation des produits de l'éducation obtenus après les apprentissages.

L'éducation-produit, pour sa part, est le résultat de multiples apprentissages. Tout système éducatif a un modèle d'éducation-produit pour l'évolution normale des individus dans cette société. En fonction des buts et objectifs, les apprentissages donnent des produits. Le produit est le résultat des apprentissages en fonction des objectifs de départ.

L'éducation-savoir est l'éducation comme domaine de connaissances. L'éducation-savoir et l'éducation-processus sont associées afin que la planification et le déroulement des apprentissages puissent bénéficier des savoirs éducationnels et de la contribution de nombreuses disciplines.

L'éducation-processus implique les ressources humaines, matérielles et financières devant permettre la conversion des objectifs d'apprentissage en produits éducatifs. Elle est la succession d'étapes interdépendantes visant l'atteinte de buts ou d'objectifs particuliers. L'éducation-processus définit les moyens pour atteindre les finalités (pour faire le passage des finalités en produits). Les processus permettent de s'intéresser aux expériences d'apprentissage les plus pertinentes au regard de la réussite des objectifs. C'est dans le cadre de l'éducation système-social qu'une infinité d'éducatons-processus se déroulent quotidiennement afin de contribuer

aux succès des apprentissages. C'est de la valeur de l'éducation-processus que va dépendre la qualité des éducations-produits.

Nous questionnerons et tenterons de définir l'intervention éducative des personnes présentant des incapacités intellectuelles à travers les différentes composantes du cycle de l'éducation. Nous croyons que cette transposition a une forte valeur heuristique dans l'élaboration du projet éducatif auprès de ces personnes.

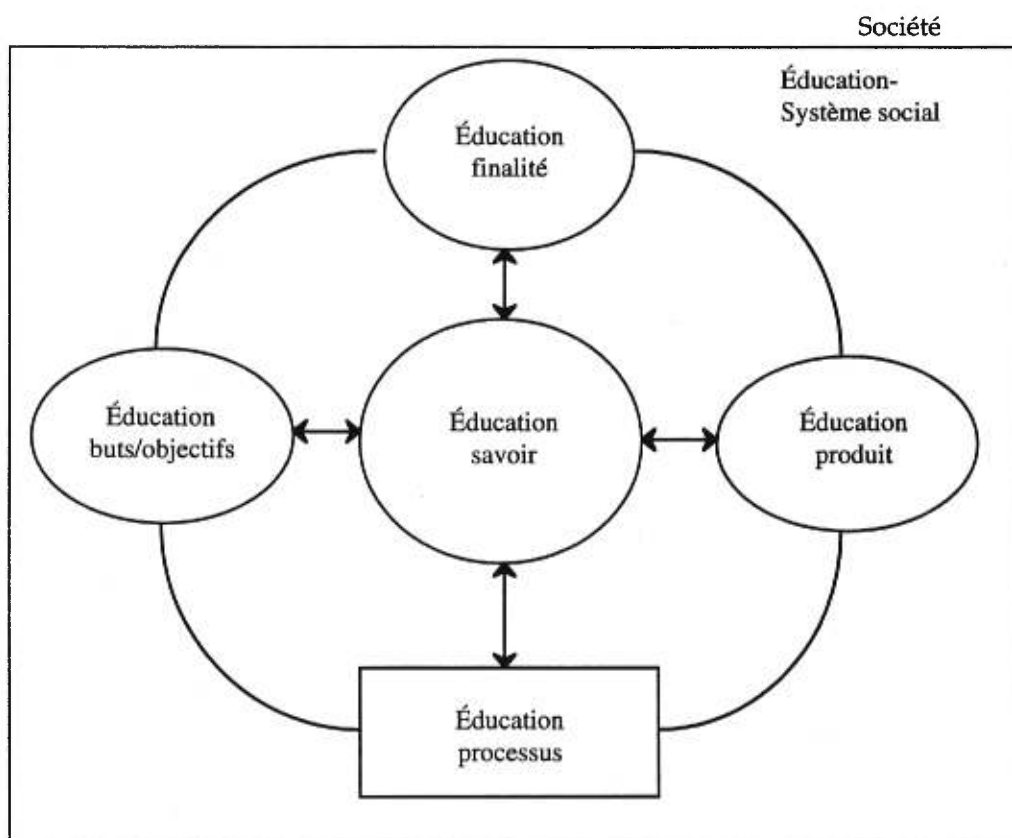


Figure 1: Le Cycle de l'éducation (Legendre, 1993: 296)

4.2 L'ÉDUCATION-SYSTÈME SOCIAL ET LES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

4.2.1 Choix des courants sociaux

Valorisation des rôles sociaux, normalisation et intégration sociale

Les courants de normalisation, de valorisation des rôles sociaux et d'intégration sociale ont souligné la nécessité d'élaborer un projet éducatif pour ces personnes. Comme illustrés dans la problématique éducationnelle, ces courants ont eu une importance considérable sur les services offerts à celles-ci. Cependant les moyens pour supporter l'atteinte de ces objectifs ont été et sont encore, de l'avis de plusieurs chercheurs ou praticiens, insuffisants (notamment: le Conseil Supérieur de l'éducation, 1996 et la Politique Santé et Bien-Être, 1992)

Le développement d'un projet éducatif pour ces personnes s'inscrit également dans un processus de démocratisation et d'individualisation de l'éducation. Le contexte social supporte et favorise le développement d'un tel projet, mais il en tire également des bénéfices. Le développement de nouvelles technologies de soutien à l'apprentissage et de stratégies pédagogiques peut s'avérer utile à d'autres personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Les personnes présentant des incapacités intellectuelles, considérées comme les personnes ayant les plus grandes difficultés d'apprentissage, peuvent nous amener à mieux comprendre les processus complexes d'apprentissage.

Contraintes imposées par ces courants dans l'élaboration du métamodèle

Il importe de reconnaître que ces courants idéologiques ont des conséquences importantes sur la spécification de chacune des composantes du «*cycle de l'éducation* ». Pour que les personnes puissent s'acquitter des mêmes rôles sociaux que les autres citoyens et profiter des mêmes possibilités, l'existence de savoirs et de processus permettant l'atteinte de tels standards est nécessaire. Par ailleurs, il importe de reconnaître également que les contextes normalisés à l'intérieur desquels les personnes doivent s'intégrer sont des contextes particulièrement exigeants en fonction de leurs caractéristiques cognitives et non-cognitives. De plus, ces courants recommandent l'intégration sociale pour tout individu quelle que soit l'importance des incapacités intellectuelles, des incapacités physiques ou sensorielles pouvant les accompagner.

4.2.2 Questionnements relatifs à la définition des finalités

Les finalités de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles devront être définies de façon à permettre l'atteinte de la plus grande intégration sociale dans les contextes les plus normalisés. Cette orientation permet dès lors de questionner certaines approches éducationnelles actuelles. Quoique la majorité des interventions éducationnelles dans le domaine vise cette finalité, nous pouvons nous demander si elles y contribuent vraiment. Nombreuses sont les approches à faire consensus sur l'intégration sociale comme visée ultime de leurs

interventions. Cependant, leurs résultats semblent donner raison à la maxime voulant que trop souvent le plus grand ennemi du bien est le mieux. En effet, ces approches pilotent une série d'interventions préparatoires à la participation sociale de la personne présentant des incapacités intellectuelles sans par ailleurs que cette participation ne s'actualise.

Il s'agit d'approches pour lesquelles l'intégration sociale est perçue en tant que but ultime de l'intervention sans pour autant que les habiletés ayant une forte corrélation avec son actualisation soient présentes dans les curriculums. Ainsi la personne présentant des incapacités intellectuelles peut s'engager dans un processus d'apprentissage échelonné sur de nombreuses années sans pour autant présenter les habiletés nécessaires, selon ces approches, à la participation sociale. C'est le cas pour les approches visant la récupération optimale de la fonction cognitive ou d'un des secteurs du développement de la personne. Cette dernière vision a été présente dans différents programmes d'intervention. Pour bien faire comprendre notre propos, nous l'illustrerons par deux exemples.

4.2.3 Des finalités questionnées

Exemple no 1: la méthode Doman ou méthode de Philadelphie

La méthode Doman ou «méthode de Philadelphie» a connu un engouement au cours des dernières décennies. Cette méthode a été conçue

pour les enfants atteints, selon Doman, de «*lésions cérébrales, arriération intellectuelle, déficience mentale, encéphalopathie infantile, troubles émotionnels, spasticité, épilepsie, autisme*» (Doman, 1984: 87). Pour lui et ses collaborateurs, il est possible de guérir la lésion cérébrale. Ce programme stipule qu'il importe, pour tout être humain, de passer par une série d'étapes invariables pour obtenir un développement psychomoteur normal. Dans le cas d'un problème de développement, des exercices tel que le «*patterning*», qui consiste à «*enseigner*» au niveau cérébral lésé sa propre fonction, sont proposés pour favoriser la reprise du développement.

Des recherches effectuées par Tomkiewick, Annequin et Kemlin (1987), à la demande du Ministère français des Affaires Sociales et de l'Emploi à l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, jettent un regard critique sur la méthode. Ils recommandent une non-reconnaissance officielle de la méthode s'appuyant sur le peu d'effets de celle-ci sur le développement de l'enfant, sur son effet de culpabilisation auprès des parents de même que sur la professionnalisation de leur rôle de parent. De plus, ils soulignent le caractère arbitraire des théories avancées.

Exemple no 2 : Communication et personnes présentant des incapacités intellectuelles

L'autre exemple illustre les interventions visant la récupération optimale d'un secteur du développement, à savoir, dans ce cas-ci, les interventions dans le domaine de la communication pour les personnes

ayant des incapacités intellectuelles sévères. Durant la dernière décennie, l'enseignement de préalables à la communication a été jugé prioritaire pour ces personnes (Reichle et Karlan, 1985 dans Mirenda, Iacono et Williams, 1990). Ces interventions ont commencé à être questionnées par les milieux scientifiques, mais très peu encore par les milieux d'intervention. Entre autres, Mirenda et al. (1990) souligne que ces approches ne permettent pas de rencontrer les besoins courants de communication des personnes et qu'il y a absence d'éléments de preuve de leur efficacité (Kansas et Lloyd, 1988 dans Mirenda et al.). Paradoxalement, ces approches sont souvent utilisées pour les personnes ayant les plus grands retards de développement.

Exemple no 3 : Développement personnel et personnes présentant des incapacités intellectuelles

De même, certaines approches se souciant du bien-être de l'individu sans référence aux exigences de sa participation sociale sont utilisées. Il s'agit d'approches que nous pourrions qualifier de «thérapeutiques». Ces interventions s'intéressent au développement et aux composantes de la personnalité faisant obstacle à son adaptation comportementale. Sans pour autant nier le besoin de telles interventions pour ces personnes, leur projet éducatif ne pourrait se réduire à cet aspect. Le lecteur nous pardonnera certaines globalisations. Le but du présent exercice n'est pas de fournir une analyse critique des approches éducatives mais plutôt de soulever certains

questionnements permettant de baliser le choix de finalités plus opérationnelles de l'intégration sociale.

4.2.4. Paramètres utilisés pour le choix des finalités

Les finalités retenues à l'intérieur du projet éducatif devraient:

- Favoriser l'intégration sociale de la personne dans des contextes normalisés.
- Permettre à la personne d'assumer des rôles sociaux valorisés et variés.
- Engendrer des buts et objectifs opérationnalisables.

4.3 L'ÉDUCATION-FINALITÉS POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

La spécification des finalités de l'éducation pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles est étroitement liée à la définition des autres composantes du cycle de l'éducation. Les finalités vont, entre autres, contribuer grandement à la définition des buts et objectifs poursuivis dans l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

4.3.1 Choix des finalités

Il y a un certain consensus pour reconnaître le développement de l'autonomie comme finalité de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Durant les dernières décennies, nombreux sont les auteurs à avoir soutenu que le développement de l'autonomie devait être l'orientation première de toute intervention auprès de ces personnes. Afin de témoigner de cette tendance, nous présenterons très succinctement certains de ces auteurs.

Pour Brown, Shirago, York, Kessler, Strohm, Rogan Sweet, Zanella, VanDeventer et Lomis (1984), l'éducation doit avoir pour objectif d'augmenter la participation de la personne dans ses activités à l'intérieur des milieux qu'elle fréquente afin d'augmenter sa qualité de vie. Pour cet auteur, la plus grande autonomie possible est souhaitée autant au niveau de la vie résidentielle que du travail et des loisirs. Le but ultime de l'éducation est alors de préparer ces personnes à devenir des membres à part entière de leur communauté.

Williams (1987) soutient la pertinence de cette finalité pour les personnes ayant des incapacités très sévères. Selon lui, les milieux éducatifs et, plus spécifiquement, les milieux scolaires doivent préparer ces personnes à fonctionner le plus indépendamment possible dans les milieux réguliers.

Dever (1989) souligne que le but de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles est de les aider à devenir autonomes et à s'intégrer dans la communauté. Finalement, Lewis, Bruininks, Thurlow (1991) considèrent que l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles vise à fournir des conditions de base pour qu'elles puissent profiter des mêmes possibilités sociales et d'apprentissage que le reste de la société.

Une définition de l'autonomie

Nous constatons déjà que tout en étant très populaire, le concept d'autonomie est peu précisé (Valade, 1996). Afin d'opérationnaliser cette finalité de l'éducation, une définition plus détaillée de ce concept s'impose. Nous reprendrons celle développée par Rocque, Langevin, Drouin, Faille, Cyr, Trépanier (1996) qui, après une synthèse des différentes propositions théoriques élaborées à ce jour, en proposent une originale accompagnée de certains concepts limitrophes qui en précisent le sens.

Ces auteurs (Rocque et al., 1996: 4) ont défini **l'autonomie** des personnes présentant des incapacités intellectuelles comme étant similaire pour tout individu à savoir: *«la liberté et le droit relatifs de penser, de décider, de choisir et d'agir d'un individu ou d'une collectivité sans sujétion à autrui»*.

L'autonomie est ainsi considérée en tant que processus et peut être située à différents degrés sur un continuum. Ces auteurs font une distinction importante entre l'autonomie et la dépendance. Selon eux, les concepts ne sont pas antinomiques. La dépendance s'établit en fonction d'un élément particulier et qualifie la relation entre la personne et un tiers en fonction de cet élément ou entre la personne et un élément particulier. On comprend dès lors que la dépendance ou l'indépendance s'inscrivent sur un même continuum

L'autonomie de décision est définie comme étant *«l'autonomie relative à la prise de décision, basée sur les préférences, les croyances et les valeurs de l'individu sans sujétion à autrui»* (Rocque et al., 1996: 6). En ce

qui concerne les personnes présentant des incapacités intellectuelles, le développement de l'autonomie de décision se situe dans la réalisation de tâches ou l'assistance dans la réalisation de tâches qui ont été choisies par elle-même (Rocque, 1996: 6 inspiré des énoncés de Vogelsberg et al., 1980 dans Lovett et Haring, 1989).

L'autonomie d'exécution, quant à elle, est *«l'autonomie relative à la satisfaction personnelle de ses besoins particuliers sans sujétion à autrui»* (Rocque et al., 1996: 7).

L'autonomie de décision ou d'exécution peut s'exprimer sous trois formes: l'autonomie directe, déléguée ou assistée, tel que définie par Rocque et al. (1996). **L'autonomie directe** est *«l'autonomie dont les décisions ou les actions s'opèrent sans intermédiaires, de nature humaine ou matérielle»*. **L'autonomie déléguée** est *«l'autonomie dont les décisions ou les actions sont confiées librement à autrui»*; il s'agit donc du choix conscient de ses dépendances. **L'autonomie assistée** est *«l'autonomie dont les décisions ou les actions s'opèrent à l'aide d'un dispositif ou d'aménagements du milieu destinés à augmenter, amplifier, élargir ou répartir l'effort consenti par une personne»*. Les trois formes d'autonomie peuvent se réaliser par l'utilisation d'habiletés standards ou alternatives. Nous définirons plus en détails ces concepts ultérieurement.

Afin d'opérationnaliser ce processus, les concepts d'autonomie fonctionnelle, spécifique et de base seront utilisés. **L'autonomie de base** est *«l'autonomie dont les décisions et les actions sont limitées à un ensemble fini d'objets considérés comme essentiels au maintien de la vie»*. **L'autonomie fonctionnelle** est *«l'autonomie permettant de prendre les*

décisions et d'exercer toutes les activités nécessaires au déroulement adéquat de sa vie au sein d'un groupe ou d'une collectivité» (Rocque et al., 1996: 8). **L'autonomie spécifique** est le *«degré d'autonomie qu'une personne établie au regard d'un objet particulier»* (Rocque et al., 1996: 8).

Nous situons ainsi la recherche de l'autonomie en tant que processus d'autonomisation, telle que définie par Rocque, qui est le «processus du développement de l'autonomie». Nosek, Fuhrer et Howland (1992 dans Rocque, 1996) mentionnent que l'autonomisation est tributaire d'un ensemble de conditions dont: le support familial, la situation géographique du lieu de résidence, la situation financière, le climat politique, les ressources éducationnelles, l'accessibilité architecturale, les services disponibles et les valeurs culturelles. Ces conditions devront être prises en compte dans la réussite des apprentissages relatifs à l'autonomie et seront rediscutées au niveau de l'éducation-processus.

L'autonomisation peut être de deux types soient l'autonomisation verticale et horizontale.

L'autonomisation verticale est *«l'autonomisation visant l'accroissement de l'autonomie d'un individu au regard d'un seul élément»* (Rocque et al., 1996: 10) tandis que **L'autonomisation horizontale** est *«l'autonomisation visant la diversification des éléments ou des champs d'autonomie d'un individu»* (Rocque et al., 1996: 10).

Un nouveau processus émerge permettant de situer plus concrètement le développement de l'autonomie, c'est le **processus de réduction des dépendances**. Nous traiterons plus en détails l'apport de ce processus au niveau de l'éducation-processus.

L'évaluation de l'autonomie porte donc sur les éléments jugés pertinents à son développement. Rocque et al. (1996) détaille les étapes pouvant mener à l'évaluation de l'autonomie d'une personne.

1. détermination d'un ensemble fini d'éléments parmi l'ensemble des éléments possibles d'une socioculture particulière. Cet ensemble de référence est exceptionnellement explicité et peut varier considérablement d'une personne à l'autre au sein d'une même socioculture.
2. détermination d'un seuil minimal de dépendance acceptable pour chacun des éléments.
3. évaluation ponctuelle portant sur le lien établi entre la personne et l'élément au regard
 - a) de la dépendance à autrui quant aux décisions relatives à cet élément et
 - b) de la dépendance à autrui quant à l'exécution de tâches relatives à cet élément.
4. la somme de ces évaluations ponctuelles permet ensuite une évaluation générale de la personne.

4.3.2 Questionnements relatif à la détermination des buts et objectifs

Certains buts et objectifs de l'intervention éducative reconnue auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles doivent être questionnés. Spécifions qu'à cette étape-ci de l'élaboration du métamodèle, la pertinence de ces interventions est questionnée en tant que buts et objectifs de l'intervention éducative découlant de la finalité qu'est l'autonomie. Nous discuterons ultérieurement de l'apport de ces interventions à la lumière des concepts sélectionnés dans cette construction théorique. Afin d'illustrer notre propos, nous témoignerons de deux types de buts couramment poursuivis dans l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, à savoir les buts et objectifs relatifs aux processus psychologiques et ceux découlants de l'approche développementale.

4.3.3 Des buts et objectifs questionnés

1) Buts et objectifs relatifs aux processus psychologiques

Certaines approches prenant leurs assises dans les théories du traitement de l'information (Borkowski et Turner, 1988; Feuerstein, Rand, Hoffman et Miller, 1980; 1979, etc...) ont gagné en popularité au cours des deux dernières décennies. Les interventions proposées visent à augmenter les habiletés de la personne à traiter l'information à travers ses différentes composantes. Ainsi, on s'intéresse à augmenter la capacité de mémoire à court terme, aux habiletés perceptuelles, aux capacités d'organisation

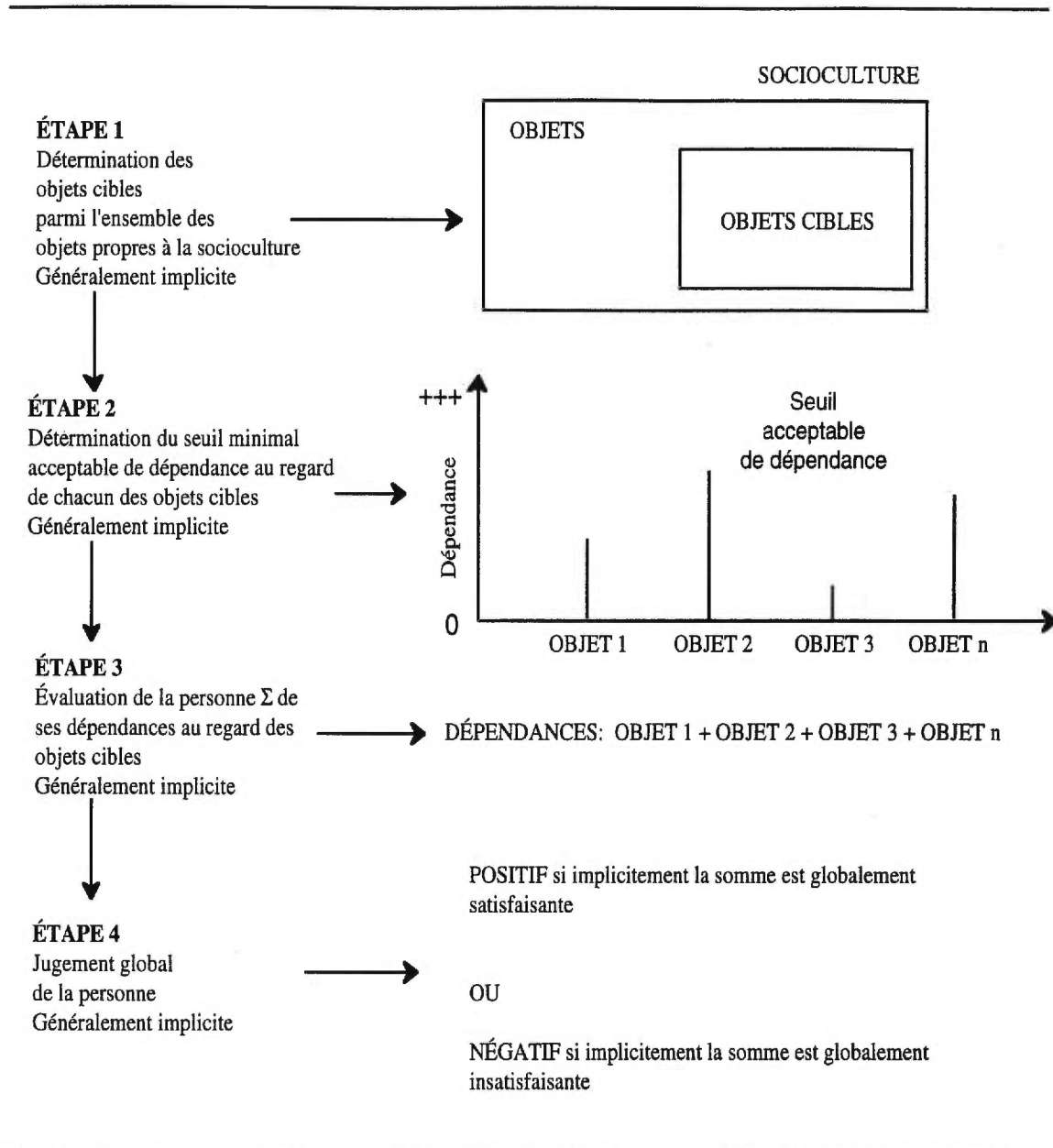
TABIEAU 1
Autonomie typologie générale (Rocque et al., 1996)

SOCIOCULTURE PARTICULIÈRE

TYPE	OBJETS	DÉPENDANCE	SEUIL DE DÉPENDANCE	FORME
Total	Tous	Sujétion nulle	Très élevé	utopie impossibilité virtuelle
Générale	ensemble fini/ consensus implicite	sujétion acceptable/ consensus implicite	niveau acceptable/ consensus implicite	Directe
POPULATIONS VULNÉRABLES				
Fonctionnelle	ensemble fini/ fonction des finalités	sujétion acceptable/ à établir	niveau acceptable/ à établir	Déléguée
De base	ensemble fini/ limité au maintien de la vie	sujétion acceptable/ à établir	niveau acceptable/ à établir	Assistée
Spécifique	1 objet	sujétion acceptable/ à établir	niveau acceptable/ à établir	
Hétéronomie totale	aucun	totale	aucun	état-neuro-végétatif

TABLEAU 2

Évaluation de la dépendance (Rocque et al., 1996)



perceptivo-motrice, aux stratégies cognitives (répétition, catégorisation, etc...) et plus globalement à la capacité à résoudre des problèmes multiples de nature cognitive. Des programmes d'entraînement sont constitués et des exercices sont prescrits utilisant pour la plupart du matériel ayant peu de référence à la vie quotidienne des personnes. Cependant, l'impact de telles interventions au niveau de l'acquisition des habiletés essentielles au niveau de l'autonomie est peu documenté.

Il en est de même pour l'approche d'enrichissement cognitif de Feuerstein. En effet, une révision des différentes tentatives d'évaluation des résultats de l'approche effectuées autant en Israël, au Venezuela, au Canada et aux États-Unis soulèvent des questions pertinentes quant à l'efficacité de la méthode (Savell, Twohig et Radford, 1986). Entre autres, on observe des différences statistiques significatives à l'intérieur des groupes expérimentaux et que la majorité des résultats associés généralement à l'approche a été mis en évidence en utilisant des tests non-verbaux. De plus, aucune mesure de l'effet de l'approche sur la réussite scolaire et sur des aspects psychologiques n'a été réalisée (ex: estime de soi, impulsivité, etc.).

2) Buts et objectifs découlants de l'approche développementale

Traditionnellement et encore aujourd'hui, de nombreux professionnels établissent les buts et objectifs de l'intervention éducative à partir de la séquence normale du développement.

La personne est évaluée dans les différents secteurs de son développement. Le choix des objectifs se fait en référence à l'âge mental (ou âge de développement) de la personne dans les grands domaines de fonctionnement de la personne. Le but ou objectif à viser correspond à l'habileté normalement maîtrisée par les pairs sans incapacités. Très populaire dans l'intervention auprès de jeunes enfants, cette façon de faire est utilisée au-delà de la période intensive de stimulation précoce. En effet, cette approche est également utilisée pour des adolescents et même des adultes. Cette approche s'est actualisée sous forme de grilles développementales et d'outils d'évaluation multiples. La personne s'acquitte de nombreux apprentissages microgradués mais l'impact réel de ces acquisitions sur l'intégration communautaire est peu documenté.

4.3.4 Paramètres utilisés pour le choix des buts et objectifs

Après avoir questionné certains buts et objectifs de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, nous tenterons de définir ce que devraient être les buts et objectifs d'un projet éducatif pour elles en fonction des finalités retenues.

Les buts et objectifs retenus à l'intérieur du projet éducatif devraient:

- Identifier les besoins des personnes présentant des incapacités intellectuelles en spécifiant les habiletés essentielles au développement de l'autonomie;
- Identifier les habiletés requises au niveau de l'autonomie de base;

- Identifier les habiletés requises au niveau de l'autonomie fonctionnelle;
- Viser l'autonomie tant de décision que d'exécution;
- S'assurer que les buts et objectifs soient opérationnalisables dans les formes d'expression de l'autonomie (directe, assistée, déléguée);
- Couvrir les grands domaines permettant d'exercer les rôles sociaux valorisés en relation avec l'âge chronologique des personnes.

4.4 L'ÉDUCATION-BUTS/OBJECTIFS CHEZ LES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

4.4.1 Choix des buts et objectifs

Les habiletés essentielles au développement de l'autonomie

Ayant retenu l'autonomie en tant que finalité de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles, quels buts et objectifs pourraient concrétiser au mieux cette visée générale? Quelles sont les habiletés nécessaires à son développement? De quelles compétences la personne a-t-elle besoin pour vivre dans les contextes normalisés? Quelles habiletés ou apprentissages sont essentiels pour participer, dans l'optique du développement de l'autonomie, aux différentes facettes de la vie d'une communauté? L'enseignement de ces habiletés a été considéré comme condition nécessaire au succès de l'intégration sociale (Kregel, Wehman, Seyfarth, Marshall, 1986 dans Langone et Burton, 1987). Comment, cependant, circonscrire les habiletés essentielles à la vie dans la communauté?

Une définition des comportements adaptatifs

De nombreux auteurs ont traité de l'enseignement des habiletés fonctionnelles nécessaires à la vie, au travail et au loisir dans des environnements communautaires intégrés (Brown, 1979, Falvey, 1989, Gaylord-Ross, Forte et Gaylord-Ross, 1983; Rusch, 1986; Snell, 1987; Snell et Browder, 1987). Des chercheurs ont élaboré des échelles d'évaluation de ces habiletés adaptatives (ex: ABS, ABSI, EQCA, etc.). De même, les praticiens se sont mis à inclure davantage cette dimension dans l'établissement des plans de services et d'intervention.

Cette préoccupation pour l'importance des comportements adaptatifs se retrouve également dans la dernière définition du *retard mental* de l'AAMR (Luckasson, Cloutier, Palloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnick, Stark, 1992). Les domaines des comportements adaptatifs couverts par la dernière définition sont les suivantes: communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs, travail.

Cependant, la définition du concept même de «comportements adaptatifs» pose certains problèmes. Langone et Burton (1987) ont mis en évidence l'absence de définitions claires. Zigler, Balla et Hodapp (1984) ont également souligné, par le passé, qu'il n'existait pas de moyens fiables pour l'évaluer.

Dans ce contexte, comment définir les comportements adaptatifs ou habiletés de vie autonome pertinentes pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles? Certaines taxonomies ont été développées pour une catégorie de cette clientèle en sélectionnant les habiletés jugées essentielles pour celle-ci. À titre d'exemple, la taxonomie proposée par Langone et Burton (1987) pour les personnes présentant des incapacités sévères et regroupe les habiletés suivantes: préparation des aliments, entretien ménager, déplacements, habiletés reliées à la sécurité, soins personnels, comportements reliés à l'autoprotection, toilette/hygiène, consommation, entretien des vêtements. Comment sélectionner une taxonomie pouvant convenir à l'ensemble des personnes présentant des incapacités intellectuelles quelles que soient leurs caractéristiques?

L'importance des relations sociales

Quoique régulièrement regroupés au niveau des comportements adaptatifs, les objectifs visant le développement des relations sociales et d'amitié ont été, de l'avis de plusieurs parents de personnes présentant des incapacités intellectuelles et de praticiens, négligés au niveau de l'intervention (Strully et Strully, 1985, 1989; Falvey, 1989; Forest, 1989a, 1989b; Lutfiya, 1988, 1990; Perske, 1988a, 1988b; Stainback et Stainback, 1987; Taylor et Bogdan, 1987). Les parents en particulier ont articulé leurs points de vue sur l'importance cruciale des amitiés dans la vie de leurs enfants (Galati, 1989; Strully et Bartholomew-Lorimer, 1988; Strully et Strully, 1985, 1989). L'importance des relations sociales a aussi été reconnue comme étant un facteur déterminant dans l'appréciation de la qualité de vie des

personnes ayant des incapacités (Haring et Breen, 1992; Kennedy, Horner et Newton, 1989; Kennedy, Horner, Newton, Kanda, 1990; O'Connor, 1983; Rowitz, 1985 dans Newton et Horner, 1993).

Dans la même optique, Senn (1988 dans Watson, Bain et Houghton, 1992) souligne l'importance d'inclure une éducation sexuelle au niveau des objectifs éducatifs. Il met en évidence, entre autres, que la majorité des personnes ayant des incapacités intellectuelles ne sont pas préparées adéquatement à se protéger elles-mêmes de nombreuses problématiques (MTS, SIDA, abus) pouvant avoir un impact majeur sur leur vie.

Motifs justifiant le choix de la taxonomie de Dever

La taxonomie des habiletés de vie communautaires de Dever a été retenue (1989) afin de couvrir le champ des comportements adaptatifs. Cet auteur révèle que la recherche de l'autonomie pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles doit être spécifiée par un ensemble de buts et d'objectifs dans cinq domaines spécifiques. Ceux-ci sont: les soins personnels et le développement personnel, la vie résidentielle et la vie communautaire, le travail, les loisirs et les déplacements. Dever (1989) stipule l'importance de la taxonomie en tant que première étape de l'élaboration d'un programme de formation auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Un tel programme doit comprendre, selon lui, l'ensemble des tâches et habiletés visées dans le cadre de la formation d'un individu particulier, et ce, dans un temps spécifique. Le choix de cette taxonomie est justifié par plusieurs raisons. La

validation de la taxonomie a été réalisée auprès de plus de 180 experts dans le domaine. La taxonomie a été obtenue au terme d'une vaste compilation des publications relatives aux habiletés les plus significatives au regard de la vie dans la communauté. Elle regroupe à la fois les buts généraux et spécifiques s'y rattachant. De plus, la taxonomie accorde une place prépondérante aux relations interpersonnelles. En effet, cette préoccupation se retrouve à l'intérieur des 5 domaines. De plus, un domaine entier, à savoir le domaine des soins personnels et du développement (S), nous apparaît favoriser le développement précoce de certaines habiletés essentielles (faire des choix) à l'autonomie de décision. Quoique divisée différemment, les domaines de la taxonomie de Dever englobent les dix domaines des comportements adaptatifs de la nouvelle définition du *retard mental* de l'AAMR. Ils offrent cependant un degré de spécificité supérieur. (Voir tableau 3) En effet, un ensemble d'objectifs spécifiques se retrouvent dans chacun des domaines.

Nous considérons que les buts et objectifs de la taxonomie de Dever pourraient constituer les habiletés relatives à l'autonomie fonctionnelle. Ils sont représentatifs de notre socioculture Nord-Américaine et plus généralement occidentale. En ce qui concerne les habiletés contenues dans l'autonomie de base, nous considérons qu'elles se situent en amont des objectifs contenus à l'intérieur de ces domaines. Elles supposent que les objectifs relatifs à la survie sont déjà atteints. Pour les personnes ayant des incapacités sévères, entre autres, nous considérons qu'elles devraient être

établies et hiérarchisées (se nourrir, être logé, fonctions excrétrices, hygiène).

TABLEAU 3

Tableau comparatif des domaines des comportements adoptatifs
AAMR (1992) et Domaines de la Taxonomie de Dever (1989)

AAMR	DEVER
1. Communication	Soins personnels Vie résidentielle et communautaire Vie socioprofessionnelle Loisirs Déplacements
2. Soins personnels	Soins personnels
3. Compétences domestiques	Vie résidentielle et communautaire
4. Habilités sociales	Soins personnels
5. Utilisation des ressources communautaires	Déplacements et vie résidentielle et communautaire
6. Autonomie	Soins personnels Vie résidentielle et communautaire Vie socio-professionnelle Loisirs Déplacements
7. Santé et sécurité	Soins personnels
8. Habiletés scolaires fonctionnelles	Soins personnels Vie résidentielle et communautaire Vie socio-professionnelle Loisirs Déplacements
9. Loisirs	Loisirs
10. Travail	Vie socioprofessionnelle

Taxonomie des habiletés de vie communautaire de Dever

Nous présenterons les domaines de la taxonomie comme repères majeurs quant à la sélection des buts ainsi que les grands objectifs contenus à l'intérieur de ces secteurs.

1) Soins personnels et développement

Il est question des habiletés qu'un individu doit acquérir afin de prendre soin de lui-même (autonomie fonctionnelle, établir et conserver de bonnes relations avec la famille et les amis).

- Buts et objectifs se rapportant aux routines d'hygiène personnelle;
- Buts et objectifs se rapportant aux soins de santé;
- Buts et objectifs visant à créer et maintenir des rapports personnels;
- Buts et objectifs en vue d'apprendre à composer avec les imprévus.

2) Domaine de vie résidentielle et communautaire

Ce sont les habiletés requises pour trouver et entretenir un milieu de vie, gérer un budget et s'alimenter convenablement, établir et conserver de bonnes relations avec le voisinage et les dispensateurs de services. Les habiletés pour composer avec les imprévus de la vie quotidienne dans la communauté.

- Buts et objectifs en vue de bénéficier de son milieu de vie;

- Buts et objectifs relatifs aux routines de la vie communautaire;
- Buts et objectifs reliés à la cohabitation dans un voisinage et dans la communauté;
- Buts et objectifs reliés à la capacité de composer avec les imprévus.

3) Domaine de vie socioprofessionnelle

Il s'agit des habiletés requises pour trouver un emploi, exécuter le travail et évoluer dans le milieu du travail. Habiletés pour établir et conserver de bonnes relations avec l'employeur et les collègues de travail et faire face aux aléas de la vie au travail.

- Buts et objectifs reliés à la recherche d'un emploi;
- Buts et objectifs reliés à l'exécution de la routine de travail;
- Buts et objectifs reliés à la coexistence avec d'autres personnes en milieu de travail;
- Buts et objectifs reliés à la capacité de composer avec les imprévus.

4) Domaine des loisirs

Il est question des habiletés pour apprendre de nouvelles activités de loisir, choisir parmi la gamme d'activités disponibles et pratiquer les activités choisies de façon adéquate. Habiletés pour avoir de bonnes relations interpersonnelles pendant les activités de loisir.

- Buts et objectifs reliés au développement d'activités de loisir;
- Buts et objectifs reliés à l'exécution des routines pertinentes à une activité de loisir;
- Buts et objectifs reliés à la coexistence avec autrui au cours d'activités de loisir;

5) Domaine des déplacements

Il s'agit des habiletés pour se déplacer à l'intérieur de la communauté: l'usage des moyens de transport, visualiser mentalement les divers endroits de la communauté. Habiletés requises pour développer et maintenir de bonnes relations interpersonnelles au cours des déplacements. Faire face aux imprévus susceptibles d'être rencontrés.

- Buts et objectifs relatifs aux déplacements dans la communauté;
- Buts et objectifs reliés à l'utilisation des moyens de transport;
- Buts et objectifs reliés à la vie harmonieuse avec les autres dans les déplacements;
- Buts et objectifs en vue de faire face aux pépins dans ses déplacements;

TABLEAU 4
Taxonomie des habiletés de vie communautaires
(principaux buts, Dever, 1989)

Domaine S: Soins personnels et développement

<p><i>I. L'apprenant suivra les procédures reliées aux soins corporels de routine</i></p> <p>A. Maintenir la propreté du corps B. Soigner sa personne C. Se vêtir convenablement E. Se nourrir convenablement F. Faire de l'exercice régulièrement G. Ne pas consommer de drogue et ne pas abuser d'alcool ni de tabac</p>	<p><i>III. L'apprenant créera et entretiendra des relations personnelles</i></p> <p>A. Avoir des interactions appropriées avec la famille B. Se faire des amis C. Avoir des interactions appropriées avec les amis D. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées de la famille et des amis E. Satisfaire ses besoins sexuels F. Obtenir de l'aide pour entretenir des relations personnelles</p>
<p><i>II. L'apprenant se soignera en cas de maladie</i></p> <p>A. Utiliser les procédures de premiers soins et de traitement de la maladie B. Obtenir un avis médical au besoin C. Respecter horaire prescrit pour la prise de médicaments</p>	<p><i>IV. L'apprenant fera face aux pépins dans sa vie personnelle</i></p> <p>A. S'adapter aux changements d'horaire quotidien B. Composer avec les bris et le manque d'un article nécessaire</p>

Domaine V: Vie résidentielle et communautaire

<p><i>I. L'apprenant obtiendra un endroit approprié où loger</i></p> <p>A. Trouver un endroit où loger B. Louer ou acheter un logement C. Aménager son logement</p>	<p><i>III. L'apprenant vivra en harmonie dans son voisinage et dans la communauté</i></p> <p>A. Avoir des interactions appropriées avec les membres de la communauté B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées de d'autres personnes C. Observer la loi D. S'acquitter de ses devoirs de citoyen</p>
<p><i>II. L'apprenant exécutera les routines reliées à la vie dans la communauté</i></p> <p>A. Garder son logement propre et en ordre B. Garder la lingerie et ses vêtements propres et en ordre C. Entretien l'intérieur du logement D. Entretien l'extérieur du logement E. S'adapter aux changements de saison F. Respecter les règles de sécurité dans son domicile G. Suivre les procédures appropriées en cas d'urgence ou d'accident H. Faire des provisions de denrées alimentaires I. Préparer et servir les repas J. Établir et gérer son budget adéquatement K. Payer les factures et les comptes</p>	<p><i>IV. L'apprenant fera face aux pépins dans son domicile</i></p> <p>A. Composer avec les bris d'équipement B. Composer avec le manque de produits et d'articles ménagers D. S'adapter aux perturbations qui surviennent dans les routines E. Composer avec les variations subites des conditions météorologiques</p>

Domaine P: Vie professionnelle

- | | |
|--|---|
| <p><i>I. L'apprenant trouvera un emploi</i></p> <p>A. Chercher un emploi
B. Accepter un emploi
C. Avoir recours à un service de placement</p> <p><i>II. L'apprenant exécutera les routines reliées au travail</i></p> <p>A. Exécuter les routines reliées à son emploi
B. Suivre l'horaire quotidien relié au travail
C. Entretien le poste de travail
D. Suivre les règles et règlements établis par l'employeur
E. Utiliser les installations de façon appropriée
F. Respecter les règles de sécurité au travail
G. Suivre les procédures en cas d'accident ou d'urgence</p> | <p><i>III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres au travail</i></p> <p>A. Avoir des interactions appropriées avec les autres au travail
B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées de d'autres personnes au travail</p> <p><i>IV. L'apprenant fera face aux pépins au travail</i></p> <p>A. S'adapter aux changements dans les routines reliées au travail
B. Composer avec les problèmes reliés au travail
C. Composer avec le manque d'un article nécessaire et les bris d'équipement</p> |
|--|---|

Domaine L: Loisirs

- | | |
|--|---|
| <p><i>I. L'apprenant entreprendra des activités de loisirs</i></p> <p>A. Découvrir de nouvelles activités de loisirs
B. Acquérir des habiletés pour des activités de loisirs</p> <p><i>II. L'apprenant suivra des routines reliées aux activités de loisirs</i></p> <p>A. Pratiquer des activités de loisirs
B. Entretien l'équipement de loisirs
C. Respecter les règles de sécurité dans les loisirs
D. Suivre les procédures appropriées en cas d'accident ou d'urgence</p> | <p><i>III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres dans les loisirs</i></p> <p>A. Avoir des interactions appropriées avec les autres dans le cadre des loisirs
B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées de d'autres personnes</p> <p><i>IV. L'apprenant fera face aux pépins pendant les activités de loisirs</i></p> <p>A. S'adapter aux changements dans les routines reliées aux loisirs
B. Composer avec les bris d'équipement et le manque d'un article nécessaire</p> |
|--|---|

Domaine D: Déplacements

- | | |
|---|---|
| <p><i>I. L'apprenant se déplacera dans la communauté</i></p> <p>A. Se représenter mentalement des immeubles qu'il fréquente
B. Se représenter mentalement différents endroits dans la communauté</p> <p><i>II. L'apprenant utilisera des moyens de transports</i></p> <p>A. Suivre les procédures appropriées
B. Prendre des décisions en vue des déplacements
C. Suivre les procédures de sécurité reliées aux déplacements
D. Suivre les procédures appropriées en cas d'accidents ou d'urgence</p> | <p><i>III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres dans les déplacements</i></p> <p>A. Avoir des interactions appropriées avec les autres dans les déplacements
B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées de d'autres personnes dans els déplacements</p> <p><i>IV. L'apprenant fera face aux pépins dans ses déplacements</i></p> <p>A. S'adapter aux changements d'horaire
B. Composer avec les bris d'équipement
C. Se débrouiller lorsqu'il s'égare.</p> |
|---|---|

Modifications apportées à la taxonomie des habiletés de vie communautaire de Dever

Un désavantage de la taxonomie est qu'elle ne s'applique qu'aux personnes adultes. Les étapes intermédiaires visant l'atteinte de ces objectifs ne sont pas spécifiées. Nous recommandons de spécifier les objectifs en fonction des tranches d'âge suivantes: la petite enfance 0-5 ans, l'enfance 6-12 ans et l'adolescence 13-18 ans et l'âge adulte. La division proposée s'appuie sur les divers milieux de vie des personnes dans les différentes étapes de vie. Pour la période de la petite enfance, les milieux de vie principaux sont la famille et les milieux de garde. La période de l'enfance se caractérise par la prise en considération d'un nouveau milieu soit l'école. L'adolescence pour sa part est marquée par une plus grande importance des loisirs, des déplacements plus fréquents dans la communauté et la prise de contact avec le marché du travail. Ainsi, le seuil de dépendance acceptable pour les éléments concernés par l'autonomie variera grandement en fonction de l'âge de la personne.

4.4.2 Questionnements relatifs à la définition des processus

À cette étape-ci de notre démarche, nous avons esquissé les buts et objectifs généraux communs à l'ensemble des personnes présentant des incapacités intellectuelles, quels que soient leurs caractéristiques individuelles et les contextes dans lesquels elles évoluent. Cette étape ne nous permet pas d'aller plus loin dans la détermination des buts et objectifs pour une personne en particulier ni dans leur hiérarchisation. Afin de poursuivre notre démarche, nous devons, dès lors, nous inscrire dans

l'optique de la dynamique interactive Personne/Environnement, c'est-à-dire pour une personne en particulier avec ses caractéristiques propres, sa propre perception de ses besoins et les caractéristiques de son environnement. De plus, la proposition de Dever ne témoigne pas des processus de sélection des buts et objectifs en fonction des milieux fréquentés par la personne pas plus que des processus de leur opérationnalisation. À cette étape-ci, il importe de se questionner sur les processus pouvant contribuer à spécifier les buts et également les objectifs en fonction de l'âge chronologique des personnes. L'étude de certains processus nous apparaît nécessaire afin de bien comprendre la démarche d'identification, de sélection et d'opérationnalisation des buts et objectifs éducatifs.

4.4.3 Des processus questionnés

Certains auteurs se sont interrogés sur la nécessité de procéder à une priorisation, à l'intérieur même des taxonomies, de certains objectifs. Ils stipulent que les habiletés à sélectionner sont celles qui, une fois acquises, vont augmenter la probabilité pour un individu de vivre dans des environnements communautaires normalisés.

Brown et al. (1984) décrivent les éléments à considérer dans le choix d'un objectif éducatif pour une personne présentant des incapacités intellectuelles. Selon lui, l'augmentation du nombre d'environnements fréquentés par le sujet, la possibilité, pour le sujet, d'être impliqué dans le choix des activités et de respecter les préférences individuelles; les

ressources disponibles; l'accès à des activités récréatives; la détermination des adaptations cognitives, motrices et comportementales pouvant être utilisées pour augmenter sa participation; les activités appropriées à l'âge chronologique; la possibilité d'acquérir des habiletés fonctionnelles; l'occasion de pratiquer cette habileté (le sujet doit pouvoir mettre en pratique et ce, régulièrement, l'habileté acquise); les priorités du personnel non-enseignant avec lequel les possibilités de pratiquer cette habileté sont possibles (parents, gardiens, frères et soeurs, autres personnes significatives dans le processus d'apprentissage); la pertinence de l'objectif pour la vie adulte; l'intensification du bien-être physique; la probabilité d'acquisition dans un temps raisonnable, sont des éléments essentiels.

Le processus que cet auteur propose afin de déterminer la pertinence d'un objectif ou d'une habileté est constitué de 4 questions importantes:

- Parmi un groupe d'habiletés spécifiques, est-ce que les habiletés sélectionnées sont importantes maintenant et dans le futur?
- Est-ce que les habiletés sélectionnées vont amener les meilleurs gains pour les ressources investies?
- Est-ce que les habiletés vont augmenter significativement la «qualité de vie» des individus?
- Est-ce que l'habileté a le potentiel d'être utile dans la communauté?

Même si ces éléments nous apparaissent pertinents, aucune démarche rigoureuse permettant l'étude systématique des composantes majeures impliquées n'est proposée. Bien que Brown et al. (1984) souligne

procéder à une analyse du milieu de vie (lieux, personnes, activités, matériaux, attitudes, demandes, valeurs), la méthodologie utilisée pour cette analyse environnementale est absente ou se résume à des grilles très générales.

Gothelf et Crimmins (1994) et Jolly, Test et Spooner (1993) présentent l'habileté à faire des choix en tant qu'habileté hautement prioritaire. Ces derniers révèlent qu'il existe cependant peu de stratégies pédagogiques pour parvenir à cette fin. L'importance des choix dans le processus de motivation a été relevée par plusieurs auteurs (Dattilo et Rusch, 1985; Dyer, Dyer, 1989; Dyer, Dunlop et Winterling, 1990; Koegel, Dyer, Bell, 1987; Mendonca, Brehm, 1983; Mithaug et Mar, 1980; Rice et Nelson, 1988 dans Newton, Horner et Lund, 1991).

Par ailleurs, des études sur l'identification des habiletés essentielles à maîtriser ont mis en évidence que les habiletés de communication, de gestion du temps, d'utilisation des nombres et de gestion de l'argent sont reliées significativement au succès de l'intégration sociale (Bogen et Aanes, 1975; Leland et Shoae, 1981 et Taylor, 1974). Langevin (1994) souligne que ces 4 sphères d'habiletés ont recours à de nombreux éléments culturels de communication, d'échanges et de mesure. La maîtrise de tels éléments culturels est certainement déterminante dans la réalisation de tâches relatives à l'autonomie et à l'intégration sociale. Il suggère de cibler en priorité le contexte éducationnel dans lequel la personne s'initiera vraisemblablement à ces éléments culturels.

4.4.4 Paramètres utilisés pour le choix des processus

Les processus utilisés dans l'élaboration du projet éducatif devraient:

- Suggérer un processus d'identification et de priorisation des buts et objectifs pour une personne en particulier;
- Suggérer une démarche d'opérationnalisation des buts et objectifs à savoir les processus de leur mise en oeuvre;
- Mieux cerner les milieux (inventaire des ressources) dans lesquels la personne présentant des incapacités intellectuelles évolue.

4.5 L'ÉDUCATION-PROCESSUS AUPRÈS DES PERSONNES PRÉSENTANT DE INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Les processus s'intéressent aux moyens pouvant être utilisés pour réaliser le développement de l'autonomie des personnes présentant des incapacités intellectuelles en contexte d'intégration. Rappelons que les processus recherchés doivent concerner à la fois les processus d'identification et de priorisation des buts et objectifs et les processus de leur mise en oeuvre. Il nous est apparu dès lors que certains concepts étaient nécessaires. Ces notions concernent la situation pédagogique, le processus de production du handicap, le processus de réduction des dépendances et l'ergonomie cognitive. La pertinence de chacun de ces concepts sera discutée en amont de leur présentation.

4.5.1 Choix des processus

4.5.1.1 *Le modèle systémique de la situation pédagogique*

Pertinence du modèle de la situation pédagogique pour l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Nous présentons les avantages d'une telle proposition dans l'établissement d'un métamodèle de l'intervention éducative des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ce modèle servira de pierre angulaire aux processus suggérés. Un tel modèle systémique (sujet, objet, agent, milieu et leurs relations) offre un cadre d'analyse permettant de traiter les connaissances relatives à l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles provenant de différentes disciplines contributives. Il ne se limite pas aux apprentissages scolaires, mais à tout objet d'apprentissage pertinent au développement de ces personnes.

Il permet également de reconnaître les ressources des différents milieux fréquentés par la personne. Il s'agit d'un gain non négligeable depuis les mouvements de désinstitutionnalisation et de communautarisation des services ayant eu pour effet d'augmenter la participation de ces personnes dans les différentes ressources de la communauté et d'augmenter, par le fait même, les interactions avec les membres de la communauté. En effet, ce modèle supporte la reconnaissance des personnes significatives auprès des personnes présentant des incapacités

intellectuelles ainsi que des autres membres de la communauté les côtoyant.

D'autres chercheurs (Sauvé, 1992; Rocque, 1994) ont déjà justifié l'apport de ce modèle dans le cadre d'une recherche de type théorique et éducationnelle. Nous adhérons à ce modèle pour les mêmes raisons; à savoir l'inclusion des composantes et des relations témoignant le plus fidèlement du phénomène pédagogique de même que l'interaction dynamique entre les éléments le constituant. De plus, les distinctions établies entre les différentes relations pédagogiques permettent d'accroître la précision par rapport aux éléments importants impliqués dans le processus d'apprentissage. Le modèle de la situation pédagogique est un modèle systémique, chacune des composantes étant en interaction constante avec les autres composantes. Il rend aussi davantage compte de la complexité et de la richesse des processus d'apprentissage en élargissant le champ des variables à considérer.

La situation pédagogique est définie comme étant la «*situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage*» (Sauvé, 1992 dans Legendre, 1993: 1167). Les «*composantes interreliées sujet-agent-objet dans un milieu*» (Legendre, 1993: 1167) sont les éléments constituant cette situation.

Nous présentons chacune des composantes structurales de ce modèle, à savoir les composantes **Sujet, Objet, Agent** et **Milieu** (Legendre, 1993).

La composante **Sujet** (S) est *«l'élève, l'étudiant ou l'apprenant. Elle est utilisée en référence à un seul ou plusieurs individus»*. Elle est la composante centrale du phénomène d'apprentissage. La caractérisation du Sujet peut se faire à partir d'un nombre variable de caractères multiples. Chaque Sujet est donc unique. Dans le cadre de l'élaboration du métamodèle de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, le Sujet est la personne elle-même, peu importe l'importance des incapacités intellectuelles qu'elle présente et les déficits pouvant y être associés.

La composante **Objet** (O) représente un ensemble plus ou moins explicite d'objectifs d'apprentissage qui est proposé dans le cadre des situations pédagogiques. Ils découlent de l'éducation-finalités et de l'éducation-buts/objectifs qui permettent de spécifier les Objets. Au niveau du présent exercice, les Objets sont les buts et objectifs prescrits et tributaires de la taxonomie des habiletés de vie communautaires de Dever.

La composante **Agent** (A) représente *«l'ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet, c'est-à-dire au plus franc succès d'un apprentissage»* (Legendre, 1983: 274). Les moyens et processus utilisés pour favoriser l'apprentissage font partie de cette composante. Le but des Agents est d'assister et de faciliter les apprentissages. Les Agents sont les personnes, les moyens et les processus les plus pertinents pour la réussite d'un apprentissage. Pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles,

il s'agit de toute personne pouvant avoir un impact significatif dans une situation pédagogique particulière (mettre référence de Legendre).

La composante **Milieu** (M) représente l'ensemble des ressources humaines incluant les personnes autres que le Sujet et l'Agent (élèves, pairs, etc.), susceptibles de contribuer à l'apprentissage, les opérations ainsi que les ressources matérielles mises au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous rediscuterons, lorsque nous aborderons l'éducation-savoirs, des façons de mieux définir la composante environnementale impliquée dans les situations pédagogiques.

Relations pédagogiques

Le modèle de la situation pédagogique est un modèle dynamique. Nous étudierons chacune des relations entre les composantes de la situation pédagogique afin de mieux comprendre l'apprentissage. À cet effet, nous jugeons pertinent de considérer chacune des relations pédagogiques suivantes: les relations d'apprentissage entre le Sujet et l'Objet, les relations d'enseignement entre l'Agent et le Sujet ainsi que les relations didactiques entre l'Agent et l'Objet.

La **relation d'apprentissage** est la relation biunivoque établie entre le Sujet et l'Objet. Dans la relation d'apprentissage *«le développement du Sujet est fonction de l'Objet et l'Objet doit correspondre au niveau de développement du Sujet»* (Legendre, 1983: 277).

La **relation d'enseignement** est la relation biunivoque établie entre l'Agent et le Sujet. Dans la relation d'enseignement

«le développement du Sujet est dépendant des relations d'aide fournies par l'Agent, la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet» (Legendre, 1983: 277).

La **relation didactique** est la relation biunivoque établie entre l'Agent et l'Objet. Dans la relation didactique:

«la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles de l'Agent, la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'Objet préconisé» (Legendre, 1983: 277).

Pour sa part, la relation pédagogique de la situation pédagogique est *«l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique»* (Legendre, 1993: 1107). Le paradigme caractérisant toute situation pédagogique est que *«la réussite d'un apprentissage est fonction de la nature de l'Objet, du Milieu et de l'Agent par rapport aux attributs du Sujet ainsi que de la qualité des interrelations entre ces 4 composantes de la situation pédagogique»*. Afin d'atteindre cet équilibre, nous recommandons l'utilisation des stratégies pédagogiques. Une **stratégie pédagogique** est

«un plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, du Milieu et de l'Agent sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre les 4 composantes de la situation pédagogique. La stratégie pédagogique est une utilisation planifiée par un éducateur de façon à produire une

dynamique d'interactions capables de susciter un changement durable chez le Sujet» (Legendre, 1983: 279).

Nous adhérons ainsi à la définition de l'**apprentissage** suggérée par Legendre (1983: 269) à savoir que

«l'apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M».

Nous suggérons l'utilisation du design pédagogique dans l'élaboration des stratégies pédagogiques. Le **design pédagogique** est

«une discipline éducationnelle du domaine de la didactique concernant l'élaboration de devis pédagogiques soit la conception ou la prescription de stratégies pédagogiques adaptés aux conditions particulières de chaque situation pédagogique et de nature à entraîner les résultats attendus» (Sauvé, 1992 dans Legendre, 1993: 331).

4.5.1.2 Le processus de production de situations de handicap

Considérant que le processus d'apprentissage, via la situation pédagogique, s'inscrit dans un milieu spécifique et que cette composante est en interaction constante avec les autres composantes de cette situation, nous jugeons indispensable de tenter de mieux cerner cette composante environnementale. Quels sont les éléments du Milieu à prendre en considération dans le processus d'apprentissage? Comment prendre en

considération les caractéristiques des milieux dans l'identification des buts et objectifs et mettre à profit ses ressources afin d'optimiser l'apprentissage?

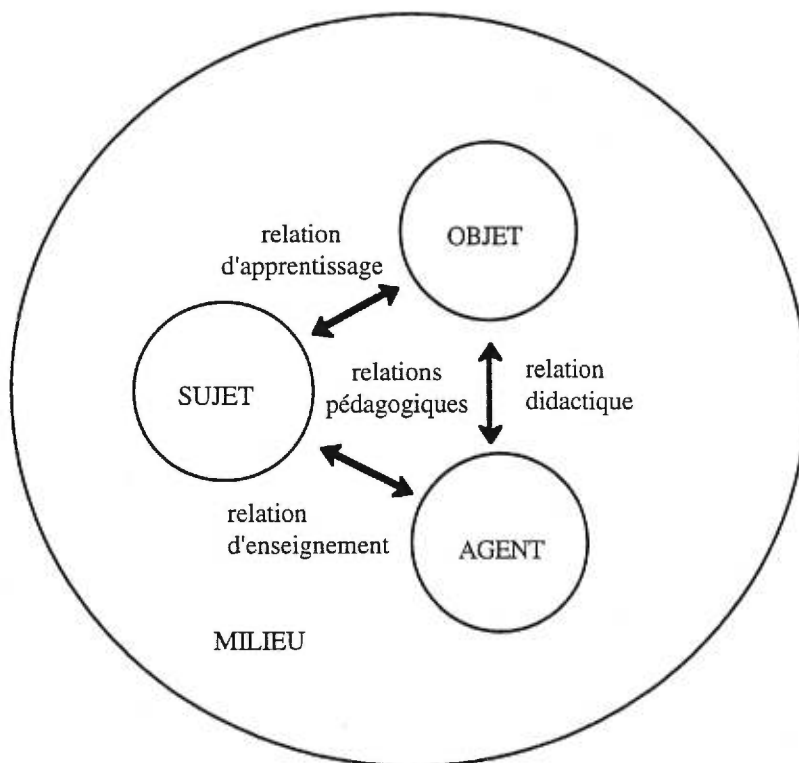


Figure 2: Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1993: 1168)

C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressée aux travaux de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) et plus particulièrement à la proposition de révision faite par la Société Canadienne (sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps) (SCCIDIH) et le Comité Québécois (sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps)

(CQCIDIH) qui propose un changement de paradigme relatif au handicap vécu par les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nous croyons aussi pertinent de mieux identifier les situations de handicap afin d'intervenir prioritairement sur celles-ci.

Présentation de la C.I.D.I.H. (OMS, 1980)

C'est au début des années 1970 que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) entreprend des démarches relatives au développement d'un complément à la Classification Internationale des Maladies (CIM). L'intérêt pour les conséquences à long terme des maladies et traumatismes et leurs impacts sur la vie des personnes est au coeur de cette démarche.

En 1979, le Dr Philip Wood soumettait la proposition du modèle CIDIH à la Conférence Internationale pour la neuvième révision de la CIM. Il s'agit d'un modèle linéaire dans le sens où le handicap résulte directement de l'incapacité qui elle découle de la déficience.

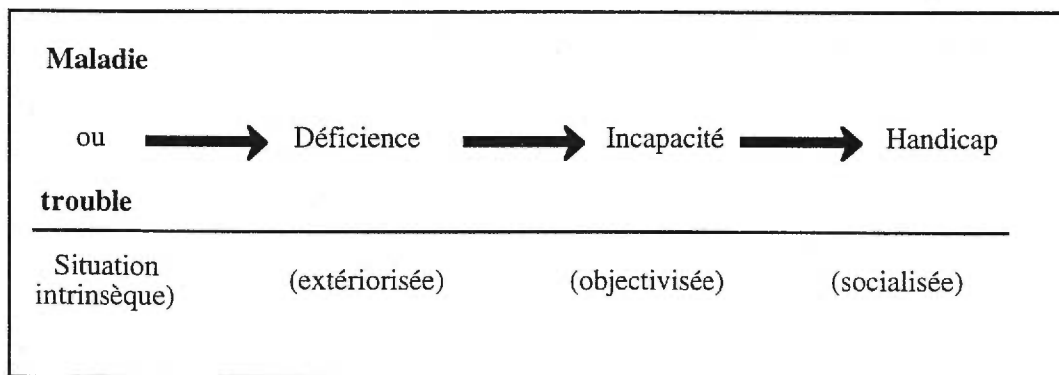


Figure 3: Schéma conceptuel de la CIDIH (Wood, 1980)

En juin 1987, une conférence sur les applications et les améliorations à apporter aux définitions et classifications proposées en 1980 par l'OMS est tenue à Québec. Elle réunit des experts internationaux (25 experts européens et nord américains de 13 pays dont 6 organisations internationales). Cette rencontre est pilotée par le Comité Québécois sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CQCIDIH). Il est proposé alors de procéder à la révision de la définition du concept de handicap.

Les difficultés reliées au modèle CIDIH (OMS, 1980)

De nombreuses difficultés ont été soulevées par rapport au modèle original. Un certain nombre de difficultés conceptuelles et de cohérence ont été identifiées. Les plus importantes sont celles reliées aux déficiences du psychisme et surtout la question du handicap. Les difficultés reliées au concept de déficience concernent le manque de clarté des définitions, entre autres pour les déficiences intellectuelles et psychiques. Pour ce qui est du concept d'incapacité, on considère que certaines incapacités se retrouvent classées au niveau des déficiences et qu'inversement, certains handicaps ou désavantages se trouvent au niveau des incapacités. La confusion existante au niveau du handicap réside dans le fait que le handicap y est présenté comme une caractéristique de l'individu alors qu'il y a de plus en plus consensus sur la nécessité de prendre en compte les obstacles de l'environnement pour définir les situations de handicap et ainsi les considérer comme le résultat d'un processus interactif.

Un problème relatif à l'adaptation de la classification dans le domaine des enfants ainsi qu'un manque concernant une gradation simple des niveaux de désavantages qui permettrait une utilisation universelle de la classification sont signalés.

Selon Fardeau (dans Bolduc, Fougeyrollas, Lemieux, 1988), la classification a été bien acceptée et utilisée dans le domaine des invalidités d'origine motrice mais pour les handicaps d'origine mentale et d'origine viscérale ou somatique, la classification apparaît moins populaire.

Composantes du modèle CQCIDIH-SCCIDIH (1989 , 1991, 1993)

Ce sont les commentaires précédents qui ont motivé le CQCIDIH et la SCCIDIH à présenter leur proposition de révision du modèle original. Nous présenterons les définitions telles que libellées à l'intérieur de la proposition du CQCIDIH et de la SCCIDIH.

La définition de la **déficiences** «*correspond à toute anomalie et à toute modification physiologique, anatomique ou histologique*» (CQCIDIH, SCCIDIH, 1993: 70). Les déficiences comprennent l'existence ou l'apparition d'anomalies reliées à certains états de la structure organique qui l'éloignent de la norme biologique ou du standard moyen chez les êtres humains, comme dans le cas de variations morphologiques.

Le modèle révisé apporte des changements au niveau de la conception même des déficiences. Les déficiences intellectuelles, du psychisme, du

langage et de la parole sont ainsi exclues des systèmes organiques. Elles se retrouvent au niveau des incapacités. En effet, les performances intellectuelles ainsi que les manifestations comportementales caractéristiques de problèmes psychiques se situent maintenant au niveau de la nomenclature des fonctions du corps (St-Michel et Fougeyrollas, 1991).

La définition d'incapacité proposée par le CQCIDIH et la SCCIDIH «*correspond à toute perturbation résultant de la déficience, de la capacité de réaliser des activités physiques et mentales considérées comme normales pour un être humain selon ses caractéristiques biologiques*» (CQCIDIH, SCCIDIH, 1993: 74). Les changements apportés au concept d'incapacité résident au niveau des activités ayant une dimension ou une variable sociale. Celles-ci sont exclues des incapacités puisque, selon le CQCIDIH et la SCCIDIH, elles se rattachent davantage aux habitudes de vie et donc au handicap. L'incapacité qui, avant, faisait référence à l'ensemble des activités humaines, fait maintenant référence à l'utilisation que fait l'individu de son corps et de son esprit. Les fonctions qui étaient auparavant dans les déficiences, dont les déficiences intellectuelles et du psychisme, sont considérées au niveau des incapacités (St-Michel et Fougeyrollas, 1991).

La proposition de la SCCIDIH et la CQCIDIH concernant le **handicap** est:

«une perturbation pour une personne dans la réalisation d'habitudes de vie compte tenu de l'âge, du sexe, de l'identité socioculturelle, résultant d'une part, de déficiences ou d'incapacités et d'autre part, d'obstacles découlant de facteurs environnementaux» (CQCIDIH, SCCIDIH, 1993: 72)

Dans la proposition, les situations de handicap se définissent en prenant en compte les obstacles de l'environnement (une nomenclature de ceux-ci est proposée). Elle introduit une échelle de sévérité des situations de handicaps engendrées par les facteurs environnementaux. Une nomenclature des habitudes de vie pouvant devenir des situations de handicap est aussi suggérée.

Puisque la nouvelle définition du handicap inclut de nouveaux concepts tels que les habitudes de vie, les facteurs environnementaux et les obstacles environnementaux, nous vous présentons ces derniers successivement.

Les habitudes de vie sont

«celles qui assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans la société tout au long de son existence. Ce sont les activités quotidiennes et domestiques ainsi que les rôles sociaux valorisés par le contexte socioculturel pour une personne selon son âge, son sexe, son identité sociale et personnelle» (CIDIH, SCCIDIH, 1993: 72)

La définition des **facteurs environnementaux** proposée par le SCCIDIH et la CQCIDIH:

«comprennent l'ensemble des dimensions sociales, culturelles et écologiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société. Ils constituent des obstacles lorsqu'en entrant en interaction avec les déficiences ou incapacités d'une personne, ils créent une situation de handicap dans ses habitudes de vie». (CQCIDIH, SCCIDIH, 1993: 73)

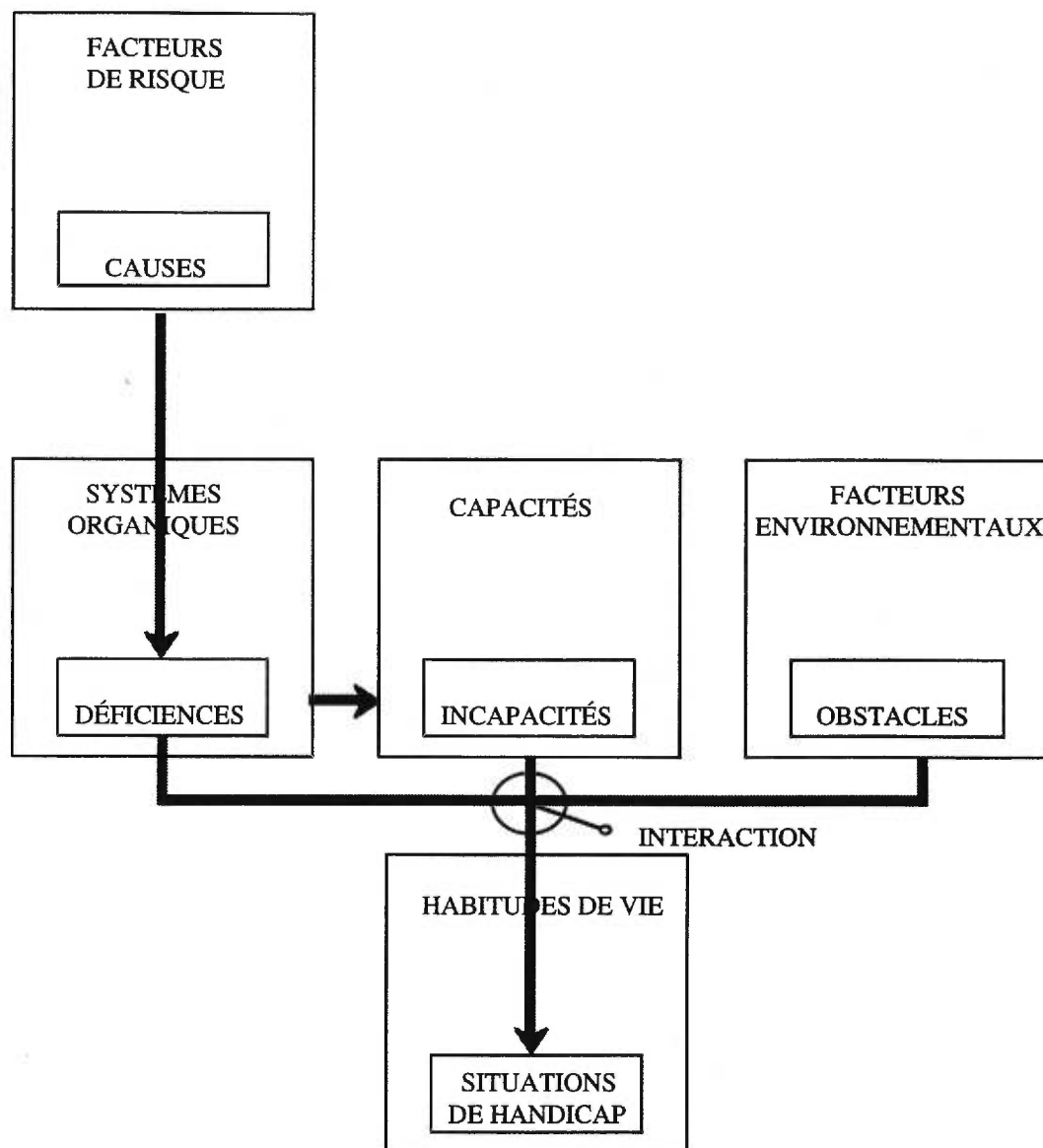


Figure 4: Le processus de production du handicap
(Fougeyrollas et al., 1989-91)

Pour Fougeyrollas (1993), des outils d'analyse des facteurs environnementaux et socioculturels s'avèrent indispensables pour l'illustration et la mise en évidence pratique des interrelations entre les anomalies organiques et les perturbations fonctionnelles des personnes conséquentes des processus pathologiques, d'une part, et le contexte écosocial dans lequel elles vivent, d'autre part. Afin de mieux documenter l'environnement, Fougeyrollas (1993) suggère des analyses environnementales s'inspirant de la typonomie des systèmes élaborée par Bronfenbrenner. Des analyses macro, méso et microsystémiques sont proposées.

Les difficultés liées au modèle CQCIDIH-SCCIDIH (1989,1991) et la composante environnementale

Au niveau de la communauté d'experts internationaux, les nouvelles définitions ont été critiquées. Plusieurs de ces critiques concernent les facteurs environnementaux. Pour Grimby (1990: 187), tout type d'incapacité, envisagé comme une réduction de la capacité d'accomplir des activités, comporterait un facteur environnemental. Il met en garde contre l'utilisation de la nouvelle définition:

«la nouvelle restriction que vous imposez à l'usage du concept d'incapacité pourrait vous causer des ennuis, soit que l'incapacité se résumera à une combinaison de différentes déficiences sans égard à l'activité dans laquelle les fonctions sont utilisées, soit qu'il subsistera des facteurs environnementaux qui influenceront également sur le degré d'incapacité.»

Selon cet auteur (1990), la proposition permet de classer difficilement certains facteurs environnementaux d'ordre psychologique comme les attitudes et les obstacles psychologiques propres à l'individu, à la famille et à d'autres intervenants. Pour lui, la distinction entre incapacité et handicap est questionnable. Toute activité donnée d'une micro-situation comporte toujours un aspect relié à l'environnement, par exemple: la hauteur d'une chaise, la forme d'une cuillère, etc. Il souligne, par exemple, que la capacité de marcher sur une surface dépend de différentes fonctions organiques, comme la respiration, la circulation, les muscles et de la capacité de coordonner ces fonctions, mais également de facteurs environnementaux, comme le soutien moral d'une autre personne, le type de surface sur laquelle la personne doit marcher ou les déplacements occasionnés par la circulation.

Hamonet (1990) mentionne son désaccord sur la terminologie des obstacles sociaux, il préfère obstacles «éco-sociaux» car on peut être handicapé pour grimper à un arbre qui n'est pourtant pas un obstacle social. L'exhaustivité de la nomenclature des facteurs environnementaux est aussi questionnée (Grimby, Ordre des infirmières, Tscherner et Seidel, W.C.C., OPHQ dans St-Michel et Fougeyrollas, 1991) de même que son opérationnalisation (Van Sonsbeek, Tscherner et Seidel, Office des Personnes Handicapés du Québec dans St-Michel et Fougeyrollas, 1991).

Rocque, Trépanier, Langevin et Dionne (1994) ont également révélé l'existence d'une certaine tautologie à l'intérieur des propositions de

définitions de la SCCIDIH et la CQCIDIH. Celle-ci se situe par rapport au lien établi entre handicap et obstacle. En effet, l'identification du handicap demande de définir l'obstacle lequel implique de définir le handicap. Afin de contourner cette confusion, ils proposent de nouvelles définitions. En effet, quoique l'environnement soit un concept clef dans cette proposition, aucune définition de celui-ci n'a été proposée. Le modèle de production du handicap, tel que formulé, incite à percevoir l'environnement comme une composante parallèle à la personne et non comme son cadre de vie. Il est recommandé que le concept d'obstacle soit précisé dans la perspective de l'environnement, et plus spécifiquement au regard de l'activité de la personne dans cet environnement. Finalement, la terminologie des habitudes de vie apparaît limitative puisqu'elle ne permet pas d'inclure certaines activités plus ponctuelles.

Définition du processus de production du handicap proposée

À partir des critiques élaborés précédemment, Rocque et al., (1994b) proposent certaines modifications à la proposition de révision. Tout d'abord, en l'absence de définitions de l'environnement, ils suggèrent de s'en remettre à celle développée par Legendre (1993). Ce dernier définit **l'environnement** comme étant

«un ensemble d'éléments (personnes, choses, conditions), plus ou moins organisés, et système de forces qui constituent, à un moment donné, un cadre vital au sein duquel un organisme se trouve consciemment ou non en relations d'interdépendance» (Legendre, 1993: 544).

La situation de handicap est alors

«une perturbation dans l'action d'une personne résultant d'une interaction entre ses déficiences et/ou ses incapacités et d'un ou plusieurs obstacles d'un environnement particulier qui entravent la réalisation d'une activité dans ce contexte» (Rocque et al., 1994: 37).

L'**obstacle** se définit comme *«un élément de l'environnement qui s'oppose à la réalisation de l'activité d'une personne» (Rocque et al., 1994b: 37)*. Ainsi l'obstacle ne se définit pas par rapport à la situation de handicap mais en fonction des buts et besoins d'une personne.

Cette nouvelle définition permet également de qualifier les éléments d'un environnement particulier. Ceux qui entravent la réalisation d'une activité peuvent être qualifiés de négatifs, ceux qui facilitent la réalisation de positifs, ceux qui n'ont pas d'impact sur l'action ou l'objectif de neutre.

Finalement, mentionnons que récemment des modifications ont été apportées aux définitions de propositions élaborées par le CQCIDIH et la SCCIDIH. Nous ne nous attarderons pas ici sur ces changements mais soulignons que certains vont dans le sens du processus de production de situations de handicap retenue dans cette construction théorique.

La situation de handicap est alors

«une perturbation dans l'action d'une personne résultant d'une interaction entre ses déficiences et/ou ses incapacités et d'un ou plusieurs obstacles d'un environnement particulier qui entravent la réalisation d'une activité dans ce contexte» (Rocque et al., 1994: 37).

L'**obstacle** se définit comme «un élément de l'environnement qui s'oppose à la réalisation de l'activité d'une personne» (Rocque et al., 1994b: 37). Ainsi l'obstacle ne se définit pas par rapport à la situation de handicap mais en fonction des buts et besoins d'une personne.

Cette nouvelle définition permet également de qualifier les éléments d'un environnement particulier. Ceux qui entravent la réalisation d'une activité peuvent être qualifiés de négatifs, ceux qui facilitent la réalisation de positifs, ceux qui n'ont pas d'impact sur l'action ou l'objectif de neutre.

Finalement, mentionnons que récemment des modifications ont été apportées aux définitions de propositions élaborées par le CQCIDIH et la SCCIDIH. Nous ne nous attarderons pas ici sur ces changements mais soulignons que certains vont dans le sens du processus de production de situations de handicap retenu dans cette construction théorique.

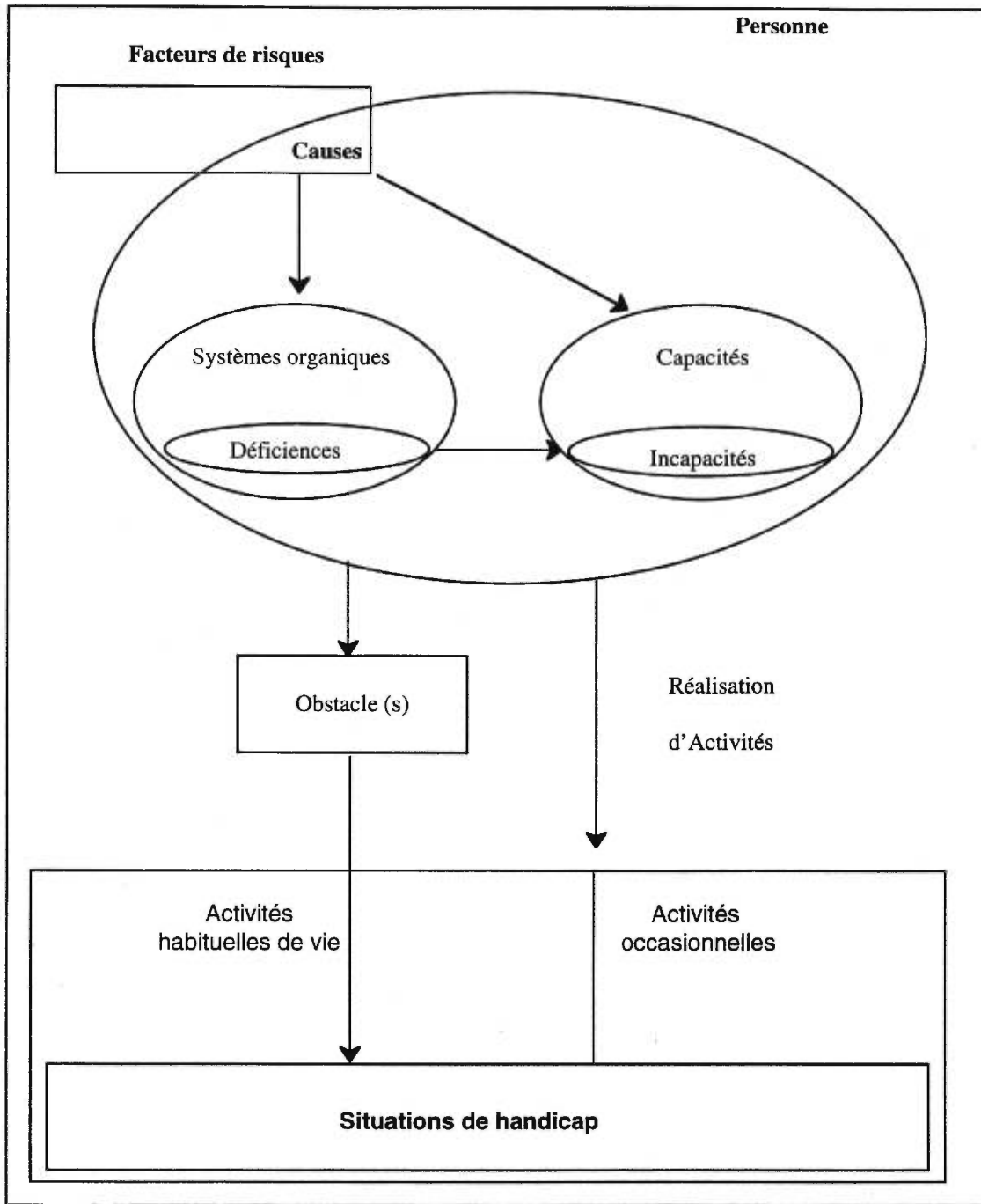


Figure 5: Processus de production de situations de handicap (Rocque et al., 1994)

4.5.1.2 *Processus de réduction des dépendances*

Le processus de réduction des dépendances découle directement de la nouvelle définition de l'autonomie présentée précédemment dans l'éducation-finalités. Le **processus de réduction des dépendances**, tel que défini par Rocque et al., (1996) , est un «*processus visant à réduire la sujétion d'une personne à autrui quant à ses décisions et ses actions en vue de satisfaire ses besoins*». La réduction des dépendances peut être de trois types: la **réduction assistée**, la **réduction déléguée** et la **réduction directe** des dépendances. La **réduction assistée** est «*la réduction des dépendances s'opérant à l'aide d'un dispositif ou d'aménagements du milieu destinés à augmenter, amplifier, élargir ou répartir l'effort consenti par la personne*». La **réduction déléguée** est «*la réduction des dépendances s'opérant par une assistance humaine librement choisie par la personne*». La **réduction directe** est «*la réduction des dépendances s'opérant sans intermédiaire entre la personne et l'objet,(...) elle s'opère par le biais des habiletés de la personne, habiletés standards ou alternatives*».

Il s'agit de systématiser un processus naturel de réduction des dépendances largement utilisé dans toute démarche éducationnelle. Le processus de réduction des dépendances est utilisé pour actualiser les 3 formes d'autonomie.

4.5.1.3. *L'ergonomie cognitive*

Nous avons recours à l'ergonomie cognitive afin de supporter l'opérationnalisation du processus de réduction des dépendances discuté au

niveau des finalités de l'éducation. Nous présenterons sommairement ce processus et les concepts reliés à l'utilisation de l'ergonomie cognitive.

Adaptation de l'environnement et personnes handicapées

Le concept d'aide technique a été développé pour les personnes handicapées en général. Une aide technique est un *«appareil spécialement conçu pour soutenir, maintenir ou remplacer une partie du corps ou une fonction déficiente et utilisé par un individu dans le but de maximiser son autonomie, d'assurer son maintien dans un milieu de vie naturel ainsi que son intégration sociale, scolaire ou professionnelles»* (Conseil consultatif sur les aides technologiques, 1991: 15). Ainsi des aides visuelles ont été développées pour les personnes présentant une déficience visuelle (aides à la lecture: convertisseur de caractères imprimés, grossissement de caractères, magnétophones, systèmes optiques, lentilles, calculatrices, aides à l'écriture: machine à écrire, cadres et poinçons braille, système informatique autonome, aides à la mobilité: cannes blanches, détecteurs d'obstacles, chien-guide). Pour les personnes ayant une déficience auditive, des aides auditives et des appareils de suppléance à l'audition ont également été conçus. À l'heure actuelle il existe environ 200 modèles d'aides auditives- décodeur, téléscripneur, télébraille, amplificateur téléphonique, appareil à réception visuelle, boucle magnétique, système de modulation de fréquence, système infrarouge, appareil vibro-tactile, amplificateur de signaux sonores, réveille-matin adapté, etc.- (Conseil consultatif sur les aides technologiques, 1991: 15).

Adaptation de l'environnement et personnes présentant des incapacités intellectuelles

En ce qui concerne l'apprentissage chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles et les adaptations possibles pour le faciliter, ce type de questionnement n'a pas fait l'objet d'étude systématique. Pour les personnes multihandicapées et présentant des incapacités intellectuelles sévères, ce type d'adaptation a été proposé mais s'adressant davantage pour la composante motrice de leur condition. Ainsi Realon, Favelle et Dayvault (1988: 229) citant Burhart, 1980, 1982; Casby, 1984; et Zuromski, 1978 souligne que «l'adaptation de matériel de loisir pour les personnes ayant un retard profond ou étant multi-handicapées a retenu l'attention grandissante des professionnels. Cependant, au niveau de la composante cognitive, ce type d'adaptation existe mais est encore très peu développé. Langone et Burton (1987) mettent en évidence pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles sévères des adaptations possibles pour favoriser l'apprentissage de l'habileté à téléphoner (codification des numéros par couleurs et utilisation d'un annuaire téléphonique à l'intérieur duquel la personne à joindre est associé à une couleur). Mital et Karwowski (1988) mettent en évidence que les applications de l'ergonomie dans le domaine des incapacités intellectuelles demeurent rares et souvent limitées à la confection de gabarits et de signalisation pictographique dans les ateliers protégés.

Ergonomie et ergonomie cognitive

L'expression de l'autonomie chez les personnes doit-elle avoir une forme semblable aux autres ou être différente des autres personnes.

Langevin (1994) questionne le réalisme d'exiger de ces personnes la même autonomie que les autres en ayant pourtant des caractéristiques personnelles les désavantageant. «*Le défi est de taille puisque la majorité de nos outils d'échange, de mesure et de communication, si indispensables à l'autonomie, s'appuient sur l'accessibilité à une pensée opératoire*» (Langevin, 1989: 1423). Il suggère plutôt que cette autonomie puisse se réaliser à l'aide d'habiletés n'exigeant pas une pensée opératoire. Il met de l'avant le concept d'habiletés alternatives. À cette fin, il suggère l'utilisation de l'ergonomie cognitive.

L'ergonomie cognitive s'intéresse tout particulièrement à l'analyse du travail cognitif sous-jacent à une tâche donnée (Gaussin et Laethem, 1982; Leplat, 1980; Sperandio, 1980). L'ergonomie cognitive découle de l'ergonomie. L'ergonomie s'intéresse au travail et en particulier au rapport établi entre les conditions physiques et physiologiques et l'exécution d'une tâche. La définition de l'ergonomie proposée dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie (1991: 279) est la suivante: «*discipline ayant pour objet d'étude l'environnement et les processus physiques et mentaux du travail pour en améliorer les conditions d'exécution*». L'ergonomie vise à améliorer les compétences de la personne ou à concevoir des méthodes facilitant la réalisation de la tâche, (Baine, 1986; Goostein, Anderson et Olsen, 1988; Leplat, 1980; Rasmussen, 1986). L'ergonomie cognitive s'est inspirée de la psychologie cognitive et s'intéresse aux processus mentaux en cause dans la réalisation d'une activité.

Ergonomie cognitive et personnes présentant des incapacités intellectuelles

Peu de travaux ont été consacrés à l'utilisation de l'ergonomie cognitive pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Selon Langevin (1996: 11), le but de l'ergonomie dans ce domaine «*est de rendre accessibles aux personnes présentant des incapacités intellectuelles les connaissances et les habiletés indispensables à l'atteinte des finalités de leur éducation*». Cet auteur (1989, 1996) a entrepris d'en développer l'utilisation pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il souligne l'intérêt d'avoir recours aux habiletés alternatives. Les habiletés alternatives de l'autonomie devraient permettre à la personne de s'acquitter convenablement de ses rôles sociaux par une réalisation différente de la tâche, voire par une adaptation de la tâche (Isaacson, 1988; MacArthur, 1988; McDonnell, Horner et Williams, 1984; Not, 1986). La notion d'habileté alternative fait référence à «*des habiletés qui sont généralement mises en oeuvre de façon non conforme à la norme qui prévaut dans une socioculture spécifique*» (Langevin, 1996). C'est notamment la distinction entre la tâche et sa réalisation qui permet le développement d'habiletés alternatives. Celles-ci se révèlent à la suite d'une analyse poussée de la tâche et des modalités habituelles de réalisation.

Règles d'aménagement

Langevin (1996) propose cinq règles d'aménagement pour spécifier l'utilisation de l'ergonomie cognitive pour les personnes présentant des

incapacités intellectuelles. La première règle vise à *«hiérarchiser l'importance des objectifs en fonction du développement de l'autonomie et de l'âge chronologique de la personne»*. La deuxième règle cherche à *«réduire la différence entre la présentation explicitement fournie et la signification à extraire»*. Ce principe veut mettre en évidence que les distorsions entre présentation explicite et signification posent des difficultés énormes aux personnes présentant des incapacités intellectuelles. Bon nombre de nos outils et instruments courants présentent de tels écarts. La troisième règle vise à *«respecter les connaissances déjà enseignées à la personne. (...) Ce respect des enseignements antérieurs passe souvent par une stabilisation morphologique et sémantique des informations»*. La quatrième règle d'aménagement prescrit de *«consolider une connaissance ou une habileté nouvelle par son utilisation immédiate et répétée»*. Il faut que la personne y trouve une utilisation concrète et pratique dans la vie quotidienne. La cinquième règle permet de *«s'assurer que les aménagements conçus pour le Sujet intégré ne nuiront pas à ses pairs sans incapacités intellectuelles et, si possible, les aideront»*. Il importe que les aménagements proposés ne fassent pas obstacle à l'apprentissage chez les autres sujets.

Langevin spécifie trois principes pouvant guider l'utilisation de l'ergonomie.

Le premier principe consiste à remplacer l'habileté standard par une habileté alternative, le second principe stipule que l'habileté alternative

repose sur des schémas élémentaires de connaissances adaptés à l'âge mental du sujet tandis que le troisième principe énonce que le besoin de soutien au transfert et à la généralisation des connaissances et des habiletés chez la personne présentant des incapacités intellectuelles est tributaire de ses besoins prioritaires d'expression de l'autonomie.

4.5.2. Questionnements relatifs à la détermination des savoirs

Plusieurs savoirs sont essentiels dans la planification et la réalisation de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Comme témoigné au niveau théorique, l'hégémonie disciplinaire a pour conséquence de rendre particulièrement difficile l'intégration de certains savoirs au niveau de l'éducation. Les savoirs proposés à l'intérieur de cette démarche ne sont pas présentés comme un ensemble fini. Afin de poursuivre le développement de ce modèle, certains savoirs seront importants à développer. Ces savoirs peuvent provenir de disciplines para-éducationnelles et leur adaptation à une perspective éducationnelle sera déterminante.

4.5.3 Paramètres utilisés pour le choix des savoirs

Les savoirs retenus à l'intérieur du projet éducatif devraient:

- fournir une façon de qualifier les facteurs de l'environnement qui, en interaction avec des déficiences ou des incapacités seraient facteurs d'obstacle pour l'apprentissage;

- fournir de l'information sur les principales caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- fournir une façon de qualifier les facteurs de l'environnement qui, en interaction avec des déficiences ou des incapacités seraient facteurs facilitants pour l'apprentissage d'un objet particulier;
- contribuer à identifier les savoirs pertinents à développer au niveau de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

4.6 L'ÉDUCATION-SAVOIRS PERTINENT À L'ÉDUCATION DES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

4.6.1 Choix des savoirs

Le développement de l'autonomie s'inscrit dans l'interdépendance entre la personne et son environnement physique et humain. Afin d'approfondir notre connaissance de cette interaction, nous avons recours à la discipline de l'écologie de l'éducation pour mieux cerner la composante environnementale. Le schème conceptuel de l'écologie de l'éducation a été constitué en raison de l'absence de cadres conceptuel et méthodologique pour ce type d'étude (Rocque, 1994). Nous compléterons la constitution de l'éducation-savoirs par la présentation des principales caractéristiques cognitives et non cognitives ainsi que le modèle de fonctionnement cognitif proposé par Paour (1991).

4.6.1.1 *L'écologie de l'éducation*

L'interaction personne/environnement

La préoccupation pour l'interaction personne/environnement dans le domaine de l'éducation apparaît de plus en plus évidente dans la dernière décennie. Le Conseil Supérieur de l'éducation du Québec (1991) considère que l'étude de la dynamique des interrelations entre le sujet apprenant et l'environnement constitue une des voies majeures à explorer pour parvenir à individualiser les pratiques scolaires. Pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles, cet intérêt pour la prise en considération des facteurs environnementaux s'est manifesté de plusieurs façons. Il est clairement illustré avec le processus de production du handicap de la SCCIDIH/CQCIDIH et le processus de réduction des dépendances (Rocque et al., 1996). Ainsi Baumeister (1987) souligne que pour identifier le profil et les intensités de soutien requis, la connaissance des exigences de l'environnement et des systèmes potentiels de soutien est nécessaire. Cependant comment procéder à l'étude de l'environnement et de ses éléments? Le questionnement que nous voulons susciter ne touche en rien le bien fondé de cette tendance. Les effets pernicieux d'une approche linéaire rendant la personne présentant des incapacités intellectuelles la seule responsable de son intégration sociale et de son développement a été trop dominant. Mais de quel environnement parlons-nous? Comment s'assurer que la prise en considération d'un facteur de l'environnement ait un impact réel sur la situation particulière d'apprentissage faisant l'objet de notre préoccupation?

Nous nous attarderons à définir comment opérationnaliser cette prise en considération de l'interaction personne /environnement au niveau de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous utiliserons certains concepts développés par Rocque (1994) suite à la transposition qu'elle a faite de concepts fondamentaux de l'écologie générale et de l'écologie humaine au domaine de l'éducation. En effet, cette auteure a cru que l'écologie générale et les concepts, notamment d'écosystèmes et de facteurs écologiques, lui étant rattachés, seraient contributoires pour éclairer la prise en considération de l'environnement dans une perspective éducationnelle. Nous ne présenterons pas ici tous les concepts initiaux ayant servi à la transposition, nous étudierons davantage le résultat de la transposition en s'attardant à l'écologie de l'éducation en tant que discipline para éducationnelle et à son apport à l'élaboration du présent métamodèle. Toutefois, afin de faciliter la compréhension au lecteur, nous présenterons certains concepts clefs de l'écologie générale et de l'écologie humaine.

L'écologie générale

L'écologie est définie comme étant *«une science ayant pour objet l'étude des interrelations entre les organismes vivants et leur environnement biotique (vivant) et non biotique (non vivant)»* (Rocque: 1994: 198).

L'écosystème se définit comme *«tout ensemble d'éléments biotiques et non biotiques interreliés dans un espace limité constituant une unité fonctionnelle et systémique»* (Rocque, 1994: 215).

Pour l'écologie générale, les notions d'environnement et d'organisme sont donc étroitement liées. La prise en considération de l'environnement dans lequel l'organisme évolue est indissociable de son développement. Un organisme ne peut, en effet, exister sans son environnement et de même, un environnement ne peut être apprécié sans référence aux organismes qu'il abrite. La caractérisation des composantes des écosystèmes se fait par l'identification des facteurs écologiques. Ce ne sont d'ailleurs pas toutes les composantes des écosystèmes qui prennent le statut de facteurs écologiques. **Les facteurs écologiques** sont *«les éléments biotiques ou non biotiques susceptibles d'agir directement sur un organisme vivant, tout au long ou au moins à un stade précis de son développement»* (Rocque, 1994: 225). En écologie générale, les taxonomies et les taxons les constituant sont utilisés afin de caractériser les écosystèmes.

Les interactions entre les différents facteurs écologiques sont tout aussi importants. Ces interactions entre les différentes composantes d'un écosystème sont cependant nombreuses et complexes. C'est ce qui amène Rocque (1994: 227) à stipuler que *«l'importance de chacun des facteurs est relative, au regard des conditions de l'environnement et de la nature et des caractéristiques des organismes d'un écosystème. Ils peuvent avoir un impact positif ou négatif sur les organismes vivants»*.

L'écologie humaine

L'écologie humaine est «*l'étude des interrelations établies entre l'humain et son environnement biotique et non biotique*» (Rocque, 1994: 248).

En écologie humaine, il est admis que l'adaptation résulte de l'interaction entre l'homme et son environnement. Ceci a été démontré, comme le rapporte Rocque (1994), par Lewin, 1935 et Banning, 1992 pour le comportement, par Bronfenbrenner, 1975, 1976, 1977, 1979, 1989, 1991, 1993, 1996 et Catalano, 1979 pour le développement, par Bronfenbrenner en 1989 pour la cognition.

L'écosystème en écologie humaine est ainsi vu comme «*tout ensemble d'éléments biotiques et non biotiques interreliés dans un espace limité, constituant une unité fonctionnelle et finalisé en regard d'un être humain, d'une population humaine ou d'une communauté humaine*». (Rocque, 1994: 256)

En écologie humaine, les deux composantes d'un écosystème sont donc l'être humain (individu ou population) et l'environnement biotique et non biotique. Pour appréhender l'environnement, différentes options ont été proposées. L'environnement doit être défini pour chaque étude (Hawley, 1986). Selon Tessier (1989) l'environnement est dynamique, il comporte des limites spatiales ainsi qu'une disponibilité donnée et limitée de ressources. Pour Hawley (1986) il y a deux grandes catégories;

l'environnement formel constitué par les éléments biophysiques, climat, température et l'environnement oecuménique formé par la culture et le système de valeurs. Pour Bronfenbrenner (1975, 1976, 1977, 1979), l'environnement comporte les composantes de temps, de lieu, d'activité et de rôle des individus. Il ajoute que la perception et l'interprétation qu'ont ces êtres humains par rapport à l'ensemble des composantes biotiques et non biotiques s'ajoutent aux facteurs environnementaux.

L'écologie de l'éducation

Au terme d'une rigoureuse démarche méthodologique utilisant, entre autres, l'anasythèse et les processus analogiques, Rocque définit l'écologie de l'éducation comme sous-discipline de l'écologie humaine. Elle a pour objet l'étude de l'un des cas particuliers de l'interaction humain/environnement c'est-à-dire l'apprentissage. Son statut est celui de discipline paraéducationnelle. La définition formelle de **l'écologie de l'éducation** proposée par Rocque (1994: 342) est *«une discipline paraéducationnelle ayant pour objet l'étude des interrelations établies entre l'apprenant ou un groupe d'apprenants et leur environnement vivant et non vivant en regard de l'apprentissage»*.

L'écologie de l'éducation s'intéresse à un écosystème constitué par un ou des êtres humains en situation pédagogique. Pour l'écologie de l'éducation, c'est la dynamique des liens établis entre un ou des apprenants et les éléments de leur environnement qui importe.

Ainsi définie par Rocque (1994: 345) «*le but de l'écologie de l'éducation est de comprendre la dynamique de ce qui se produit dans les divers milieux éducationnels et d'établir les lois qui régissent les rapports établis entre l'apprenant et son environnement.*» Les objectifs sont de dépeindre le plus fidèlement possible divers écosystèmes propres à l'éducation, la compréhension de la dynamique d'ensemble de divers écosystèmes, l'élaboration d'un ensemble de principes susceptibles de guider les interventions éducationnelles dans l'optique d'une socioculture particulière.

Nous considérons pertinent de définir les éléments contextuels à l'intérieur desquels s'inscrit la situation pédagogique. C'est le système édu-institutionnel qui permet de contextualiser la situation pédagogique. Un système édu-institutionnel, lui, s'inscrit à l'intérieur du **système d'éducation**. Le **système d'éducation** se définit comme

«l'ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.) de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles, et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances» (Legendre, 1993: 1227).

Le cycle de l'éducation s'inscrit dans un système d'éducation.

Un système **édu-institutionnel** est «*un système social de plus ou moins grande envergure régi par un ensemble plus ou moins explicite de règles, de lois, de coutumes, possédant une culture spécifique et assumant des fonctions d'éducation*» (Rocque, 1994: 282).

Le système édu-institutionnel comprend donc toute institution, considérée comme système, dont au moins l'une des fonctions en est une d'éducation. La famille, les milieux de réadaptation, sont des exemples de systèmes édu-institutionnels spécifiques.

Nous présentons certaines sous-disciplines de l'écologie de l'éducation contributives à l'élaboration du présent métamodèle. Nous les définirons sommairement. Nous croyons qu'il importe d'appréhender l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles en ayant recours à l'autoécologie éducationnelle et à l'autoécologie édu-institutionnelle.

L'autoécologie éducationnelle est définie comme étant une sous-discipline de l'écologie de l'éducation qui a pour objet l'étude des interrelations qui s'établissent entre le Sujet-Individu et les autres composantes d'un système éducationnel en vue de l'apprentissage (Rocque, 1994: 359)

De nombreuses sous-disciplines ont été spécifiées par Rocque (1994) pour reconnaître l'apport des différents systèmes impliqués au niveau de

caractéristiques de leurs composantes respectives, lesquelles sont susceptibles d'agir directement sur l'apprentissage d'un ou plusieurs Sujets ou ayant un impact significatif sur l'apprentissage». On retrouve trois types de facteurs édu-écologiques soient les facteurs fondamentaux dont l'impact est déterminant sur l'apprentissage, les facteurs limitants dont l'absence, la présence ou l'excès se situe hors des limites des capacités de compensation du Sujet, compromettant ainsi son apprentissage et les facteurs régulateurs favorisant l'apprentissage

Dans le cadre de l'élaboration du métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, nous recommandons l'identification et l'étude des systèmes édu-institutionnels concernés par l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles et à l'intérieur desquels se produisent des situations pédagogiques. Nous proposons que ces systèmes soient spécifiés par tranches d'âge 0-5 ans, 6-12 ans, 13-18 ans, adulte et aîné. Nous motivons cette division par les systèmes édu-institutionnels typiques de ces périodes.

L'infrastructure pédagogique

C'est le cadre dans lequel se produisent les écosystèmes pédagogiques. L'interface entre la situation pédagogique et le système édu-institutionnel est l'infrastructure pédagogique. **L'infrastructure pédagogique** est *«l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution mis à la*

l'éducation. Nous nous intéressons particulièrement à l'autoécologie édu-institutionnelle.

L'autoécologie édu-institutionnelle est

«une sous-discipline de l'écologie de l'éducation qui a pour objet l'étude des interrelations qui s'établissent entre le Sujet-individu et les autres composantes d'un système édu-institutionnel (système scolaire, système éduhospitalier ou parahospitalier, système édu-communautaire, système édu-muséal, système édu-syndical, etc) en vue de l'apprentissage» (Rocque, 1994: 359).

Nous retenons aussi de l'écologie de l'éducation ses notions d'écosystème pédagogique. Nous considérons l'étude et la description des écosystèmes ainsi que la dynamique existant entre eux comme essentiels dans l'élaboration du métamodèle de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. L'écosystème pédagogique est

«tout ensemble d'éléments vivants et non vivants d'une situation pédagogique à savoir l'ensemble des composantes interreliées Sujet, Objet, Agent dans un Milieu, l'ensemble des relations qui y prévalent ainsi que l'apprentissage qui en résulte» (Rocque, 1994: 377).

C'est pour ces raisons que nous considérons important d'utiliser les concepts des facteurs édu-écologiques tels que proposés par l'écologie de l'éducation. Les **facteurs édu-écologiques** sont *«l'ensemble des caractéristiques de leurs composantes respectives, lesquelles sont susceptibles d'agir directement sur l'apprentissage d'un ou plusieurs Sujets*

ou ayant un impact significatif sur l'apprentissage». On retrouve trois types de facteurs édu-écologiques soient les facteurs fondamentaux dont l'impact est déterminant sur l'apprentissage, les facteurs limitants dont l'absence, la présence ou l'excès se situe hors des limites des capacités de compensation du Sujet, compromettant ainsi son apprentissage et les facteurs régulateurs favorisant l'apprentissage

Dans le cadre de l'élaboration du métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, nous recommandons l'identification et l'étude des systèmes édu-institutionnels concernés par l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles et à l'intérieur desquels se produisent des situations pédagogiques. Nous proposons que ces systèmes soient spécifiés par tranches d'âge 0-5 ans, 6-12 ans, 13-18 ans, adulte et aîné. Nous motivons cette division par les systèmes édu-institutionnels typiques de ces périodes.

L'infrastructure pédagogique

C'est le cadre dans lequel se produisent les écosystèmes pédagogiques. L'interface entre la situation pédagogique et le système édu-institutionnel est l'infrastructure pédagogique. **L'infrastructure pédagogique** est *«l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution mis à la disposition des éducateurs et des éduqués et susceptibles de contribuer au succès des apprentissages»* (Legendre, 1983: 289).

Il y a 5 éléments fondamentaux dans l'infrastructure pédagogique: les besoins des éduqués (définies par les personnes elles-mêmes ou par les autres), les plans de formation (cadre déterminant les phases d'une séquence d'apprentissage), les méthodes (techniques pour atteindre le but), l'évaluation (processus, action et résultat) et la gestion des apprentissages (moyens mis en œuvre pour les activités).

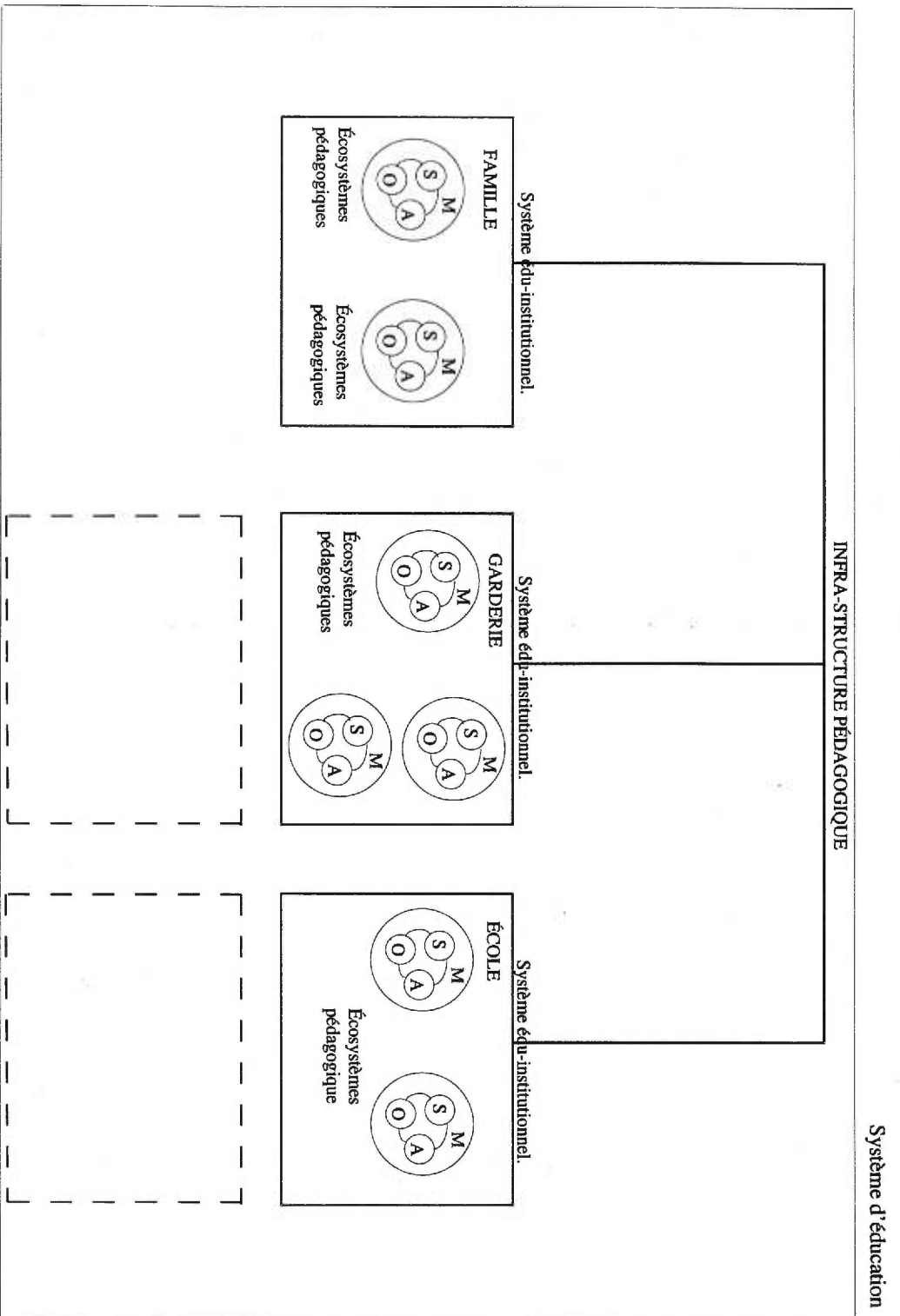


Figure 6: Systèmes édu-institutionnels et écosystèmes pédagogiques impliqués dans l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Au niveau de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, la dernière définition de l'AAMR (1992) stipulait l'importance de procéder à une évaluation des caractéristiques environnementales. Pour ce faire, l'observation de l'individu dans son environnement est recommandée. Selon l'AAMR (1992) l'évaluation requiert l'analyse des milieux d'éducation, de vie et de travail actuels de la personne. Cependant, l'AAMR ne supporte pas sa proposition par une définition opérationnelle de l'environnement. Elle reconnaît que l'environnement est constitué d'endroits spécifiques dans lesquels la personne évolue. Cependant, aucune manière d'appréhender l'environnement et ses caractéristiques n'est suggérée, hormis des questions très générales (Que fait l'individu? Où? Quand? Avec qui?).

La dernière définition de l'AAMR (1992) souligne également l'importance de prendre en considération, via l'évaluation de l'environnement, les facteurs limitatifs dans l'environnement de la personne en maximisant ses chances d'atteindre les objectifs sur différents plans (santé, physique, psychologique, bien-être). La description de la situation environnementale actuelle de la personne et de celle de l'environnement optimal qui faciliterait sa croissance et son développement est prescrite. Les environnements positifs sont décrits comme étant ceux favorisant la croissance, le développement, le bien-être (Edgerton, 1988; Landesman, Vietze et Begole, 1987) et améliorant la qualité de vie de l'individu. Les environnements désirables sont décrits comme ayant trois caractéristiques principales: ils fournissent les occasions de

satisfaire les besoins de la personne, ils favorisent le bien-être de la personne aux niveaux physique, social, matériel et cognitif, ils favorisent l'impression de stabilité, de prévisibilité et de contrôle (Schalock et Kieman, 1984).

L'environnement optimal pour un individu est celui où il n'y aurait que peu de facteurs limitatifs dans l'environnement ou que ces facteurs aient peu d'impact sur les personnes. L'évaluation des facteurs limitatifs ne peut être appréhendée que par l'absence de facteurs positifs. En effet, la nouvelle définition de l'AAMR ne traite pas des facteurs pouvant être limitatifs pour l'individu.

Caractérisation des composantes des écosystèmes pédagogiques

La caractérisation des composantes des écosystèmes pédagogiques est la condition sine qua non à toute étude écologique.

La caractérisation des écosystèmes peut s'opérer par l'utilisation de taxonomies et des taxons les constituant. Ceci nous permettra ultimement l'identification des facteurs édu-écologiques (les trois types) en fonction des objets d'apprentissage. Les taxons ne sont cependant pas tous des facteurs écologiques. Nous recommandons l'utilisation des taxons pour caractériser chacune des composantes de la situation pédagogique pour les objets d'apprentissage déjà identifiés. Le choix des taxons que nous avons fait ne

composantes de la situation pédagogique et en fonction des dimensions objective et subjective.

Les principes pour caractériser les écosystèmes qu'elle a élaborée sont:

1. les systèmes de caractérisation des composantes de tout édu-écosystème doivent fournir des informations pertinentes et significatives au regard de l'apprentissage;
2. les systèmes de caractérisation des composantes de tout édu-écosystème doivent permettre de distinguer et d'analyser parallèlement les dimensions objective et subjective des composantes humaines de ces écosystèmes ;
3. Caractérisation uniforme par rapport au Sujet;
4. Chaque composante d'un écosystème doit faire l'objet d'une caractérisation.

TABLEAU 5

Taxons caractérisants un écosystème pédagogique

1- Dimension objective**Sujet:**

- âge
- sexe
- scolarité
- revenu des parents
- connaissances et habiletés du Sujet jugées préalables à l'apprentissage de l'Objet de la situation pédagogique
- styles cognitifs et d'apprentissage
- stade de développement cognitif
- ressources énergétiques liées aux capacités d'attention et de la mémoire de travail
- les habiletés structurantes
- les processus de contrôle cognitif
- le comportement adaptatif du Sujet

Agent:

- âge
- sexe
- scolarité
- expérience
- habiletés personnelles
- attitudes et croyances et qualités personnelles

Objet:

- la nature de l'Objet
- degré inhérent de complexité selon les taxonomies utilisées pour les divers domaines du développement humain
- degré de pertinence de l'Objet en regard des finalités poursuivies

Milieu:*Éléments non biotiques*

- facteurs physico-chimiques
- facteurs d'ordre temporel
- aménagement du local
- disponibilité des locaux
- type et la disponibilité des équipements
- type et disponibilité du matériel didactique

Éléments biotiques

- les pairs
- types de relations entre les pairs
- autres ressources humaines

Relation d'apprentissage

- exigence théorique que l'Objet implique pour le Sujet
- contraintes et astreintes pour le Sujet

Relation d'enseignement:

- style d'enseignement
- méthode d'enseignement utilisée
- type d'encadrement

Relation didactique:

- structuration et organisation de l'Objet par l'Agent

Relation pédagogique:

- appréciation critériée de l'observateur
- motivante
- fastidieuse
- générant l'empathie
- anxiogène

2- Dimension subjective: perception du sujet**Sujet:**

- jugement de valeur réaliste que le Sujet porte sur ses possibilités de réussir l'apprentissage faisant l'Objet de la situation pédagogique à l'étude

Agent:

- attitude générale du Sujet à l'endroit de l'Agent
- appréciation du Sujet à l'endroit des habiletés professionnelles et des qualités personnelles de l'Agent
- appréciation du Sujet à l'endroit des attitudes de l'Agent à son égard

Objet:

- pertinence de l'Objet pour le Sujet
- attitudes cognitives et affectives du Sujet face à l'Objet

Milieu:

- appréciation du Sujet à l'endroit des éléments biotiques et non biotiques

Relation d'apprentissage:

- appréciation du Sujet face au degré d'exigence que requiert l'apprentissage de l'Objet

Relation d'enseignement:

- appréciation du Sujet à l'endroit des éléments suivant
- style d'enseignement
- méthode d'enseignement utilisée
- type d'encadrement

Relation didactique

- appréciation qu'en fait le Sujet
-

Relation pédagogique;

- appréciation du Sujet:
- motivante
- fastidieuse
- générant de l'apathie
- anxiogène

3- Dimension subjective: perception de l'agent

Agent

- description subjective de l'écosystème par l'Agent

Sujet:

- attitude générale qu'inspire le Sujet pour l'Agent

Agent:

- jugement que porte l'Agent sur ses habiletés professionnelles, ses attitudes, ses croyances et qualités personnelles.

Objet:

- pertinence de l'Objet pour l'Agent dans l'optique des finalités éducationnelles auxquelles il souscrit.

Milieu:

- appréciation de l'Agent à l'endroit des éléments biotiques et non biotiques

Relation d'apprentissage:

- jugement porté par l'Agent à l'endroit de la performance du Sujet

Relation d'enseignement:

- appréciation du degré d'exigence que représente l'enseignement de l'Objet au Sujet de la situation pédagogique

Relation didactique:

- appréciation de l'Agent à l'endroit du degré de structuration et d'organisation qu'implique l'apprentissage de l'Objet pour le Sujet

Relation pédagogique:

- relation pédagogique pourrait être:
 - motivante
 - fastidieuse
 - générant de l'apathie
 - anxiogène
-

4.6.1.2 *Les caractéristiques cognitives et non-cognitives des personnes présentant des incapacités intellectuelles*

Cette partie concerne les caractéristiques propres aux personnes pour qui ce métamodèle est développé, à savoir les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Pour présenter ces caractéristiques, nous nous inspirons de la synthèse faite par Paour (1991) en première partie du modèle cognitif et développemental du *retard mental* qu'il a proposé. Cerner les principales caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles n'est pas tâche facile puisqu'on observe l'existence de plusieurs modèles ou théories explicatives de ce phénomène.

De nombreux modèles ont été proposés à ce jour (notamment: Lewin, 1936; Kounin, 1941; Inhelder, 1943; Ellis, 1963; Luria, 1963; Zazzo, 1965; Zigler, 1969; Belmont et Butterfield, 1971; Sternberg, 1985; Borkowski et Turner, 1988). Ces modèles ou théories peuvent être regroupés en deux tendances à savoir les théories dites «retard» et les théories dites «déficitaires». Pour la théorie retard, la différence d'efficacité intellectuelle observée entre les personnes présentant des incapacités intellectuelles et les autres de même âge chronologique s'explique par une différence de niveau de développement intellectuel global (retard intellectuel) et non par l'existence d'un ou des déficits spécifiques. Les modèles déficitaires ont, quant à eux, documenté l'existence de déficits spécifiques observés au niveau du développement ou du fonctionnement intellectuel.

Identification des caractéristiques

1) la lenteur

Le retard de développement s'exprime par la différence entre l'âge mental et l'âge chronologique. Au niveau du développement intellectuel, ce retard préserve l'ordre normal des séquences développementales. Il est observé par l'identité de l'ordre d'apparition intra-domaine des différentes conduites et notions logico-mathématiques (Weisz et Ziegler, 1979; Weisz Yeates, 1981). Il est également observé par l'identité des conduites cognitives (Inhelder 1943, 1963). En effet, cette dernière démontra que les personnes présentant des incapacités intellectuelles manifestent, dans des situations d'épreuves de conservation et de sériation de quantités physiques, des conduites intellectuelles qui ne sont pas qualitativement différentes de celles observées chez des enfants «normaux». Il existe donc une identité séquentielle de la construction d'invariants physiques. D'ailleurs l'ensemble des travaux d'inspiration piagétienne ont confirmé l'identité des conduites dans les domaines conceptuels suivants: nombre, relations et classes, espace, temps et vitesse, hasard, logique, point de vue, développement moral. Les personnes présentant des incapacités intellectuelles hiérarchisent de façon semblable aux autres personnes les épreuves opératoires qui leur sont soumises.

Finalement, le retard est également observable au niveau du développement du langage et de ses caractéristiques (Lambert, 1978; Rondal, 1985). En effet, l'ordre d'apparition des structures langagières -

phonologiques, syntaxiques et morphologiques - et des savoir-communiquer chez l'enfant présentant des incapacités intellectuelles - correspond à celui observé chez l'enfant «normal».

2) Des déficits

Des déficits ont été documentés à plusieurs niveaux. Au niveau du développement intellectuel, il s'agit de ralentissement et d'arrêts apparemment définitifs à certaines étapes développementales.

Des atteintes au niveau de l'efficacité intellectuelle sont également observées. De façon plus spécifique, la multiplicité des déficits invoqués se divisent en deux catégories en fonction de leur localisation. Il s'agit d'atteintes au niveau des processus élémentaires du traitement de l'information (opérations et processus cognitifs élémentaires) et d'atteintes au niveau des opérations et processus cognitifs supérieurs. Les déficits observés dans les processus cognitifs élémentaires concernent les domaines de la perception (Spitz 1963), du système perceptif visuel (Fox et Oross, 1988), de la trace mnésique (Ellis, 1963), de l'empan mnésique, de la phase d'encodage (Torgesen, Kistner et Morgan, 1987 et McConaughy et Kirby, 1987), de la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) et de la récupération d'informations en mémoire à long terme. La capacité de mémoire de travail des adultes présentant des incapacités intellectuelles légères est, selon la nature des stimuli à mémoriser, inférieure de deux à

trois unités d'information par rapport à celle de l'adulte «normal», estimée dans les mêmes tâches, à sept unités (Spitz, 1973).

Les atteintes des opérations et processus cognitifs supérieurs sont observées au niveau d'un déficit des stratégies cognitives (stock limité de stratégies, problèmes au niveau du processus d'acquisition des stratégies, de leur utilisation spontanée (Belmont et Butterfield, 1969; Borkowski et Cavanaugh, 1979; Butterfield et Belmont, 1977; Campione, Brown et Ferrera, 1982), de la difficulté à maintenir (Butterfield et Belmont, 1977; Belmont, 1988; Brown et Campione, 1977) et généraliser (Campione et Brown, 1984) les stratégies nouvellement acquises et plus globalement d'un déficit métacognitif (Borkowski et Turner, 1988; Butterfield et Belmont, 1977; Butterfield et Ferreti, 1984; Campione et Brown, 1984; Sternberg, 1985).

Ce déficit métacognitif s'observe par un déficit du contrôle exécutif (Butterfield et Belmont, 1977), c'est-à-dire l'instance supérieure de gestion responsable de la mobilisation des ressources physiques et mentales qui assure l'unité et la continuité de la conduite intellectuelle, le peu d'automatisation des savoir-faire cognitifs, un déficit de l'organisation de la base de connaissances (Bilsky, 1985; Butterfield et Ferreti, 1987; McFarland et Wiebe, 1987) et finalement un déficit en situations de résolution de problèmes (Spitz, 1987).

Ce sont d'ailleurs les situations de résolution de problèmes qui mettent en évidence les différences les plus importantes (en termes de

moindre efficacité à âge mental égal). En effet, la moindre efficacité des personnes présentant des incapacités intellectuelles en situations de résolution de problèmes remet en cause le postulat selon lequel elles auraient les mêmes compétences cognitives que les personnes ne présentant pas d'incapacités intellectuelles de même âge mental. Ce déficit dans les situations de résolutions de problèmes est observé par le fait que les personnes présentant des incapacités intellectuelles n'adoptent pas spontanément une démarche stratégique. En effet, il y a moindre efficacité massive et systématique des personnes présentant des incapacités intellectuelles par rapport aux autres personnes de même âge mental dans les situations où ces personnes doivent résoudre les problèmes par elles-mêmes et notamment quand il leur faut définir la nature du problème. Cette moindre efficacité se manifeste dans toutes les étapes de la résolution de problèmes à savoir: l'anticipation, la planification, la représentation (évocation des transformations et des mouvements) et l'automatisation des procédures.

3) Des déterminants non-cognitifs

La moindre efficacité des personnes présentant des incapacités intellectuelles (à même âge chronologique et à même âge mental) laisse penser qu'une part de leur moindre efficacité relève de déterminants non-cognitifs. Ces déterminants sont: une orientation extrinsèque de la motivation (Haywood et Switsky, 1986), une moins grande concentration sur la tâche à même âge mental (Ziegler et Balla, 1979), une faiblesse de l'estime

de soi, une orientation des mécanismes de défense, une pauvreté des investissements, l'attente de l'échec, l'incapacité à se prendre en charge, une faiblesse du degré d'exigence, un lieu de contrôle externe, un système d'attribution des échecs et des erreurs inadapté, l'absence ou l'inadaptation du scénario de vie, une faiblesse de leurs contrôles normatifs (peu exigeants, peu curieux, dépendants d'autrui, peu soucieux de cohérence, peu critique), un déficit de l'auto-régulation (Whitman, 1990) et finalement passif en ce qui concerne la phase d'exploration et de prise d'information initiale.

4.6.1.3. Présentation du modèle de fonctionnement cognitif de Paour

Pour Paour, les caractéristiques observées en termes de retard et de déficits ne s'opposent pas mais contribuent à expliquer la même réalité. Le modèle de fonctionnement cognitif des personnes présentant des incapacités intellectuelles qu'il propose veut tenir compte de l'ensemble de ces caractéristiques à l'intérieur d'un modèle unifié. Nous considérons ce modèle essentiel afin de mieux cerner la composante Sujet de la situation pédagogique utilisée pour la conception et la planification de l'intervention éducative. Par ailleurs, nous considérons que ce modèle peut permettre l'identification des relations pédagogiques et de taxons grandement contributoires à la réussite d'un apprentissage.

Selon cet auteur, il est nécessaire pour comprendre la présence d'incapacités intellectuelles de connaître les causes initiales ainsi que la

chaîne des relais à travers lesquels les causes affectent le développement intellectuel.

Les processus psychologiques sont les derniers de ces relais et constituent donc la cause la plus immédiate de la formation et du maintien du *retard mental*. À la multiplicité et à la diversité des déterminants initiaux correspond une surprenante homogénéité des conséquences comportementales. Selon lui, ce sont les processus psychologiques qui expliquent cette homogénéité. Ils sont déterminants pour l'atténuation et l'amplification du poids des causes initiales. Nous présentons sommairement les composantes du modèle de fonctionnement cognitif proposé.

1) Les composants structuraux

Ressources énergétiques et capacité de la mémoire de travail

Ces deux composants font référence à la limitation des systèmes perceptifs et mnésiques. Des phénomènes tels la lenteur de la conduction neuronale laissent croire à l'existence de limitations neurophysiologiques qui seraient responsables, au niveau psychologique, des ressources énergétiques limitées et de la capacité amoindrie de la mémoire de travail.

Ces caractéristiques déterminent l'optimum des ressources disponibles pour le fonctionnement cognitif. Ces capacités de base peuvent être considérées à la fois comme une limite et comme un potentiel. En effet, elles peuvent être considérées à titre de potentiel quand elles ne sont pas pleinement contributives à l'apprentissage.

Même si ces deux composants influencent le fonctionnement cognitif, ils ne le déterminent pas de manière directe. Il existe une relative autonomie des connaissances par rapport aux capacités de base. La limitation de ces dernières peut être en partie compensée par plusieurs moyens (+ temps, + efforts, aides cognitives).

Caractéristiques de la personne

Certaines caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles prédisposent peu à l'apprentissage (Zigler et Balla, 1979). Il est question des déterminants non-cognitifs présentés précédemment.

Les causes de ces caractéristiques sont à la fois externes et internes. Elles se regroupent ainsi:

1. Réactions de l'environnement (relationnelles et sociales) face à la perception du handicap et à leur moindre efficacité;
2. Carences familiales affectives ou éducatives;
3. Conséquences négatives des prises en charge spécialisées du retard mental (ex: institutionnalisation);
4. Réactions de la personne présentant des incapacités intellectuelles à l'ensemble des feedback relationnels et sociaux;
5. Prise de conscience, par la personne, de ses propres limitations;
6. La privation de la maîtrise du contrôle cognitif.

Il est évident que ces caractéristiques affectent le fonctionnement cognitif des personnes présentant des incapacités intellectuelles et, à ce titre,

elles apparaissent être des déterminants non cognitifs prédisposant peu à l'efficacité intellectuelle.

Connaissances

Il existe deux types de domaines de connaissances:

- A) Les connaissances qui conservent, une fois constituées, l'empreinte des conditions fonctionnelles de leur construction. Elles expliquent les phénomènes de discordances et de désolidarisations (manifestations de la théorie déficit).

Ces connaissances sont les connaissances spécifiques, les réseaux sémantiques organisant le lexique, l'organisation des savoirs et savoir-faire nommés schémas pragmatiques et scripts, et les stratégies cognitives (acquisition et utilisation) et métaconnaissances (construction).

L'acquisition de ces domaines de connaissances dépend d'une structuration personnelle. Cependant, les aspects d'organisation, de métaconnaissance et d'automatisation conservent davantage l'empreinte de leurs conditions fonctionnelles d'acquisition que pour les connaissances spécifiques. À l'intérieur de ce domaine de connaissances, de grandes différences interindividuelles sont observées. C'est à ce niveau que les variables motivation personnelle et environnement familial et social interviennent.

- B) Les connaissances qui ne conservent pas, une fois constituées, l'empreinte des conditions fonctionnelles de leur construction.

Elles expliqueraient les phénomènes de fixation et d'identité hiérarchique (manifestation de la théorie retard).

Ces connaissances sont les schèmes sensori-moteur, les systèmes généraux de représentation, les structures logico-mathématiques et les structures linguistiques.

Il s'agit de connaissances:

1. Dont la construction ne dépend pas fortement de conditions et de contenus spécifiques;
2. Qui résultent donc principalement d'un processus d'autonomisation par rapport aux conditions spécifiques de leur construction;
3. Qui se caractérisent par une forte structuration interne que le sujet doit découvrir;
4. Sur la construction desquelles le sous-fonctionnement ne peut avoir qu'un effet de type tout ou rien (acquisition ou fixation).

Caractéristiques de l'environnement physique et humain

Pour Paour, l'environnement est une variable pouvant contribuer à la présence d'incapacités intellectuelles en exerçant son influence à travers la médiation du fonctionnement cognitif.

Aspects fonctionnels

Définissons tout d'abord le fonctionnement cognitif qui est *«l'ensemble des processus de coordination qui assurent l'unité et la continuité de la conduite intellectuelle par la mobilisation des ressources et*

des compétences cognitives au service du contrôle et de l'exécution des opérations de traitement de l'information, sous l'influence des caractéristiques de la personne et de l'environnement et en fonction des ressources énergétiques disponibles.»

Il importe de considérer le fonctionnement cognitif comme un relais obligatoire. Le fonctionnement cognitif s'exerce à deux niveaux. Il s'exerce au niveau de l'exécution des opérations cognitives à travers les boucles fonctionnelles (prise d'information, mobilisation des connaissances, exécution des actions) et au niveau des processus de contrôle de leur exécution. C'est le fonctionnement cognitif qui détermine l'efficacité intellectuelle. Ainsi les acquisitions et le développement résultent de l'efficacité avec laquelle les composants structuraux sont mobilisés par le fonctionnement cognitif. C'est de l'expression du potentiel cognitif que va dépendre le fonctionnement cognitif.

Contrôles

- *Contrôle normatif*

Un ensemble d'interfaces assure l'interaction entre les informations d'origines diverses (énergétique, affective, émotionnelle, factuelle). Ces interactions sont assurées à travers un contrôle des processus exécutifs nommé contrôle normatif. C'est l'évaluation de la signification relationnelle et sociale d'une tâche qui détermine les contrôles normatifs. Ces derniers répondent principalement à des normes personnelles

(valeurs, standards) et de fonctionnement (désir de faire plus ou moins bien, en prenant plus ou moins de temps, avec plus ou moins de précautions, etc.).

Les contrôles normatifs des personnes présentant une déficience intellectuelle sont caractérisés par la faiblesse (peu curieux, peu exigeants, dépendants d'autrui, fatigables, peu soucieux de cohérence, peu critiques).

Les contrôles normatifs s'exercent en permanence sur la qualité du contrôle exécutif en

1. Fixant des buts généraux à l'action: Scénario vital et global dirigeant la conduite, ex: fuir la situation, établir une bonne relation avec une personne, cacher ses difficultés, donner telle ou telle impression, réussir, échouer, comprendre, apprendre, faire plaisir, agresser, ...);
2. Déterminant le degré d'exigence avec lequel les contrôles exécutifs doivent être mis en oeuvre;
3. Fournissant les moyens d'atteindre les objectifs par l'attribution de l'énergie nécessaire et le maintien, grâce à la régulation de l'attention, d'un comportement global adapté.

Les contrôles normatifs dépendent:

1. Des caractéristiques de la personne (investissements, attitudes cognitives, motivation, mécanisme de défense) qui s'expriment initialement par les réglages;

2. De l'interprétation subjective des caractéristiques de l'environnement (qualité de la relation, style pédagogique, type de tâche, nature du matériel, renforcement);
3. De la perception de son efficacité par le sujet et de la signification sociale qu'il attribue;
4. De la qualité du contrôle exécutif lui-même: si le contrôle normatif influence fortement le contrôle exécutif, celui-ci peut en retour réguler le contrôle normatif (expérience de la maîtrise du contrôle cognitif).

L'interaction de ces différentes sources d'information peut faire varier dans le temps la qualité du contrôle normatif aussi bien dans un sens que dans l'autre. Une relation positive, une tâche motivante pouvant augmenter les ressources énergétiques allouées à la résolution de la tâche, favoriser la concentration et diminuer les défenses psychologiques; donc permettre une meilleure prise d'information, diminuer la dépense énergétique, augmenter les chances de compréhension et de réussite et augmenter en retour l'intérêt pour la tâche.

- *Contrôle exécutif*

Il se définit comme étant «*l'ensemble des processus qui gèrent le traitement de l'information et la résolution des problèmes. Son efficacité potentielle dépend de l'ensemble des connaissances mobilisables pour résoudre une tâche donnée.*»

Les contrôles exécutifs dépendent des connaissances mais ne peuvent être assimilés à eux. L'efficacité du contrôle exécutif est directement relié au degré d'automatisation des savoir-faire cognitifs. Il dépend du contrôle normatif. Cette dépendance résulte de processus qui ont pour conséquence majeure d'affecter la mobilisation des connaissances antérieures et la prise d'information. Les deux types de contrôle s'exercent en constante interaction, le contrôle exécutif influençant en retour le contrôle normatif.

Boucles fonctionnelles

I. Exploration et prise d'information initiale

La boucle «*exploration et prise d'information initiale*» est une étape importante dans le traitement de l'information puisqu'elle influence par la suite les étapes ultérieures de la résolution d'un problème.

Il est reconnu que les personnes présentant des incapacités intellectuelles utilisent moins de temps que les autres personnes pour capter l'information initiale. Les déterminants émotionnels, affectifs et motivationnels influencent grandement cette boucle. Certaines caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles interviennent à ce niveau:

- Il y a une orientation extrinsèque de la motivation: ces personnes sont plus sensibles aux caractéristiques externes à la tâche qu'à ses caractéristiques internes (Zigler et Balla, 1972; Haywood, 1971);

- Les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont davantage dépendantes de l'expérimentateur et des renforcements concrets et immédiats et elles tolèrent mal la frustration, etc.;
- La passivité caractérise le comportement des personnes présentant des incapacités intellectuelles et ce, davantage quand elles ont à définir le problème à résoudre;
- Il existe des attitudes cognitives qui mettent en évidence leur registre réactionnel et défensif. Ces attitudes sont: l'impulsivité cognitive, l'étroitesse de la fenêtre perceptive, la mauvaise gestion du passage des détails à l'ensemble, la dépendance à l'égard du champ perceptif et social, le manque de curiosité, la crainte, la passivité de l'exploration et l'inhibition.

L'exploration et la prise d'information initiale forment un processus de reconnaissance, les connaissances antérieures influençant grandement l'efficacité de la boucle. Ce processus correspond également à un va et vient dynamique entre les données de la perception et celles de la mémoire. Ce mouvement est nécessaire pour qu'il puisse y avoir une interprétation organisatrice (anticipation). Et finalement, il est caractérisé par la souplesse et la flexibilité des interprétations pour que puisse être possible l'évaluation d'interprétations concurrentes à des fins de vérifications.

Cette boucle fonctionnelle explique à elle seule une partie des différences interindividuelles d'efficacité cognitive puisqu'il est évident qu'elle est sous la dépendance du contrôle normatif.

Mobilisation des connaissances

Devant un problème à résoudre, il y a mobilisation des connaissances organisées en mémoire à long terme, cette mobilisation peut être plus ou moins importante et plus ou moins efficace. La mobilisation des connaissances dépend de l'interprétation initiale de la situation et de la tâche et est donc elle aussi sous l'étroite dépendance du contrôle normatif.

Résolution et exécution des tâches (exécution des actions)

Il s'agit d'une boucle fonctionnelle centrale qui régit l'élaboration des réponses et l'exécution des actions.

Il y a deux niveaux de contrôle:

1) Contrôle de la coordination des actions.

Il s'agit d'un contrôle local centré sur l'exécution des actions individuelles, il porte sur la réalisation de chacune des étapes d'un processus de résolutions de problèmes.

La résolution d'un problème peut demander une planification en étapes et sous-étapes. Contrôler l'exécution du plan est une activité cognitive exigeante, posant de nombreux défis aux personnes présentant des incapacités intellectuelles.

L'efficacité de ce contrôle suppose que les opérations mises en jeu dans les traitements locaux soient suffisamment automatisées pour ne pas imposer un contrôle trop lourd ainsi qu'un effort de planification et d'anticipation à relativement long terme (dans le temps ou en nombre d'étapes). La planification est une étape décisive de la résolution de problèmes. L'anticipation est le premier degré de la planification. Planification et anticipation doivent s'appuyer sur les connaissances antérieures: concepts de base qui fournissent des représentations générales, expériences du domaine d'action, stratégies et métastratégies planificatrices.

2) Contrôle de l'action:

C'est un processus important, la transformation des représentations initiales de la situation et du problème ainsi que des connaissances mobilisées dépendent de son fonctionnement efficace.

Ce contrôle correspond à la séquence suivante (Bransford Stein, 1984; Butterfield et Ferreti, 1984; Khun, 1975; Covington et al., 1982; Sternberg, 1987):

- 1) Assigner un objectif global à entreprendre;
- 2) Définir l'(les) opération(s) à mettre en oeuvre;
- 3) Se représenter le plus précisément possible l'effet attendu;
- 4) Exécuter l'action correspondant à la réponse;
- 5) Lire l'effet obtenu par l'action;
- 6) Le comparer avec l'effet attendu;

- 7) Apporter une modification dans l'une des étapes c'est-à-dire quand l'effet attendu ne correspond pas à l'effet obtenu;
- 8) Renvoyer le résultat au contrôle du plan si l'effet obtenu correspond à l'effet attendu.

On devine rapidement qu'il s'agit d'un niveau de contrôle particulièrement difficile à exercer pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Elles sont souvent impuissantes à mettre leur action en relation avec les effets attendus et les effets obtenus.

Voici un ensemble de caractéristiques observées chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles relativement au contrôle de l'action:

1. Préparation incomplète à l'action: les personnes présentant des incapacités intellectuelles n'assignent pas d'objectifs précis à leur action, elles définissent mal leur action et peu d'objectifs précis sont présents.
2. Leur description initiale de la situation est généralement insuffisante (non systématique, imprécise et incomplète) et passive (les personnes présentant des incapacités intellectuelles ne cherchent pas spontanément à enrichir leur information par comparaison, abstraction de relations ou déduction).
3. Les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont spontanément peu stratégiques et planifient assez peu; de même elles anticipent peu l'effet de leurs actions.

4. Elles se signalent aussi par un refus de prendre en compte les erreurs, si ce n'est pour en supprimer la trace physique, quand elles sont ressenties, souvent par le fait de l'enseignant, comme des fautes. Sachant que le traitement des erreurs est une étape décisive de la résolution des problèmes et de la construction des notions, on comprendra aisément que la généralisation de cette attitude puisse être préjudiciable à l'efficacité cognitive.

Chez ces personnes, le mode de résolution de problèmes est caractérisé principalement par les essais et erreurs. C'est ce fonctionnement qui est à l'origine de la privation d'expérience de contrôle cognitif.

Expérience de la maîtrise des processus de contrôle

Pour Paour, la carence d'expérience de la maîtrise des processus de contrôle est l'élément fonctionnel central de son modèle. Pour qu'il y ait cette expérience, il faut que le comportement global soit asservi temporairement au fonctionnement cognitif. Ceci est possible en donnant préséance aux informations en retour du déroulement de l'action et aux prises de conscience afférentes. Cette expérience favorise les processus d'autonomisation des savoirs et savoirs-faire et par le fait même le développement cognitif global.

Cette expérience est également à l'origine de la formation d'affects, de motivations, de standards de fonctionnement et de représentations de soi qui déterminent un investissement positif de l'activité intellectuelle. Paour fait l'hypothèse qu'on ne peut provoquer une amélioration effective et durable du contrôle normatif sans passer par cette expérience.

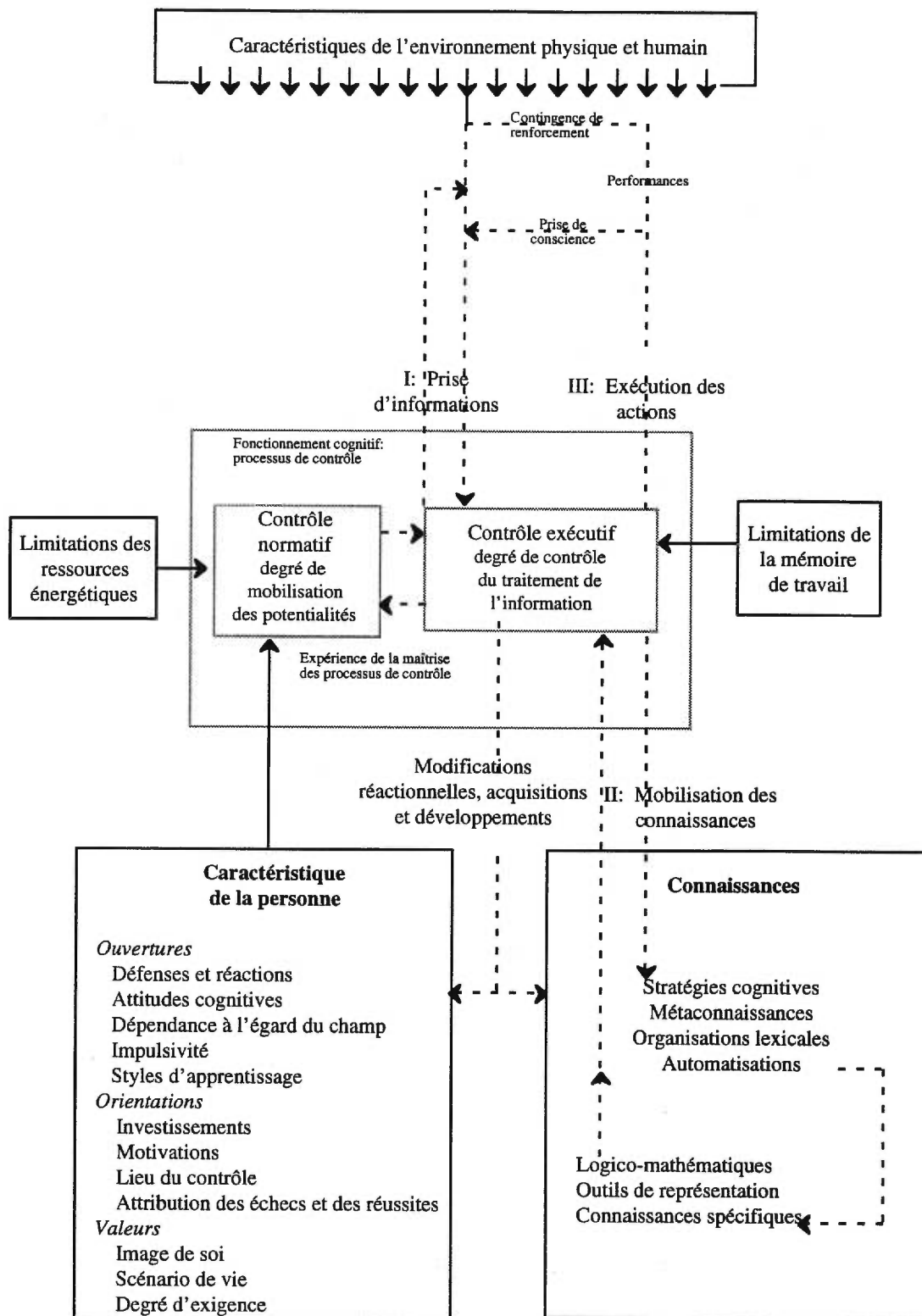


Figure 7: Modèle cognitif et développemental du retard mental (Paour, 1991)

4.7 L'ÉDUCATION-PRODUITS CHEZ LES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Étant donné la nature de cette composante du cycle de l'éducation, nous ne pouvons que spécifier des souhaits relatifs à son opérationnalisation. En effet, nous croyons pertinent d'insister sur l'importance de développer des moyens d'évaluer l'atteinte des buts et objectifs contenus à l'intérieur du métamodèle. Ces processus évaluatifs devront prendre en considération autant le résultat de l'apprentissage que les moyens mis en œuvre pour sa réalisation.

CHAPITRE V

CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL

5.1 MÉTHODE UTILISÉE POUR CONSTITUER LE CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL

Nous présentons le cahier des charges fonctionnel relatif à la conception d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Nous spécifions, à l'intérieur du cahier des charges fonctionnel, le besoin d'un métamodèle de l'intervention éducative en termes de «fonctions». Ce cahier des charges fonctionnel explicite les objectifs de développement d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nous présentons les fonctions à être assumées par un métamodèle de l'intervention éducative auprès de ces personnes découlant du réseau théorique constitué précédemment. Les fonctions ont été élaborées au regard des utilisateurs potentiels du métamodèle, à savoir les praticiens et les chercheurs. D'autres utilisateurs sont possibles (parents, gestionnaires des établissements du réseau de la santé et de l'éducation, etc...) mais nous croyons qu'ils sont considérés à l'intérieur même des fonctions établies pour le praticien.

Par ailleurs, nous croyons pertinent à cette étape-ci de rappeler les buts poursuivis par la création d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Spécifions d'abord que nous parlons d'un métamodèle et non du métamodèle puisque nous considérons cette structure conceptuelle

en tant que construction théorique évolutive donc appelée à subir des modifications ultérieures.

Mais avant de discuter des impératifs de changements ultérieurs, rappelons l'urgence de disposer dès maintenant d'un métamodèle permettant de questionner les modèles de pratiques à la lumière des résultats de recherche en proposant un modèle intégrateur de ces connaissances.

Situons cependant les limites du caractère intégrateur d'une telle démarche. Celle-ci ne pourrait, en effet, se restreindre à cette caractéristique en témoignant de l'ensemble des connaissances existantes en la matière puisque le métamodèle est également, et nous dirons même avant tout, une solution à l'éparpillement des connaissances en structurant et organisant les informations disponibles à l'intérieur d'un nouveau modèle. Il permet ainsi de s'arrêter sur les questions les plus critiques et mettre en évidence les lacunes existant au niveau des connaissances.

C'est dans cet effort de cohérence que nous avons spécifié les fonctions devant être assumées par le métamodèle à partir du réseau théorique que nous avons élaboré précédemment.

En effet, nous ne voulions pas nous limiter à la phase intuitive de l'analyse fonctionnelle pour élaborer les fonctions. Nous avons cru nécessaire de réaliser au préalable un réseau théorique à l'intérieur duquel

une démarche d'intégration mais aussi de confrontation des connaissances actuelles en matière d'intervention éducationnelle est présente.

Nous avons réalisé ce réseau à partir du «cycle de l'éducation» (Legendre, 1983, 1993) en transposant à la réalité de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles les éléments constituant le dit cycle à savoir les caractéristiques du système social dans lequel elles évoluent, les exigences imposées par ces courants sociaux sur la définition des finalités poursuivies auprès d'elles, la détermination des buts et objectifs permettant l'atteinte de ces finalités et finalement les processus et savoirs essentiels à l'atteinte de ces buts et objectifs.

Nous reprendrons cette même démarche afin de déterminer les fonctions du métamodèle. En effet, nous croyons grandement préférable cette façon de faire à la spécification en général des fonctions d'un métamodèle pour les chercheurs et les praticiens.

Nous croyons que ce réseau théorique permet ainsi un «passage obligé» vers la spécification des fonctions les plus pertinentes pour les utilisateurs. Avant de procéder à cette spécification des fonctions, rappelons que le métamodèle est un outil pour le praticien visant à augmenter son habileté à considérer et utiliser les connaissances et d'éclairer le besoin d'acquisition de connaissances nouvelles et, pour le chercheur, de coordonner les efforts de recherche afin de mettre en évidence les meilleures pratiques éducationnelles dans un projet éducatif cohérent.

Maintenant en accord avec la méthode retenue, à savoir l'Analyse de la Valeur Pédagogique, pour la conception ou la reconception d'un produit pédagogique, en l'occurrence ici le métamodèle, nous réaliserons la phase d'analyse fonctionnelle stipulant les fonctions de ce produit.

Jusqu'à cette étape-ci, nous avons opté pour une démarche linéaire dans la conception du réseau théorique. Le cahier des charges nous permettra de mettre en relation les différents éléments de chacune des composantes constituant le cycle de l'éducation.

5.2. PRÉSENTATION DES FONCTIONS

1. Fonction principale:

Praticiens et Chercheurs

- permettre une approche éducative individualisée et cohérente

2. Fonctions d'usage:

A) Fonctions générées par la mise en relation des informations contenues aux niveaux de l'éducation-système social et de l'éducation-buts/objectifs.

- permettre l'identification d'un ensemble fini de buts et objectifs d'apprentissage pour les périodes développementales suivantes: 0 à 5 ans, 6 à 12 ans, 13 à 18 ans, adulte dans les domaines suivants: soins personnels et

développement, vie résidentielle et communautaire, vie socio-professionnelle, loisirs, déplacements;

- permettre l'identification du degré d'autonomie souhaitée pour une personne en fonction d'un but ou objectif particulier (par le processus d'autonomisation verticale);
- permettre la sélection d'un ensemble de buts et objectifs pour une personne en particulier (par le processus d'autonomisation horizontale);
- permettre d'identifier l'atteinte du but ou objectif (à l'intérieur de l'ensemble fini d'objets d'apprentissage) sous la forme d'autonomie de décision ou la forme d'autonomie d'exécution;
- permettre d'identifier (à l'intérieur de l'ensemble fini de buts et objectifs d'apprentissage) la proportion souhaitée de buts et objectifs atteints sous la forme d'autonomie de décision et d'exécution;
- permettre, pour chaque but ou objectif de déterminer, de déterminer la forme d'autonomie souhaitée (directe, déléguée, assistée);
- permettre l'identification pour un objet particulier du degré de dépendance souhaitée par réduction assistée, déléguée et directe (autonomisation verticale);

B) Fonctions générées par la mise en relation des informations contenues aux niveaux de l'éducation finalités, de l'Éducation-buts/objectifs et de l'éducation-processus

- permettre pour chaque objet d'apprentissage (en fonction des caractéristiques de la situation pédagogique) l'identification des relations pédagogiques (relations didactiques,

d'enseignement, d'apprentissage) les plus appropriées pour l'atteinte de cet objet;

- permettre, en utilisant le design pédagogique, l'identification des stratégies pédagogiques les plus appropriées pour l'atteinte d'un objet d'apprentissage particulier;
- permettre l'identification des situations de handicap vécues par la personne;
- permettre l'identification des obstacles (éléments négatifs de l'environnement) nuisant à l'apprentissage d'un objet particulier;
- permettre l'identification des éléments positifs de l'environnement favorisant la réussite d'un objet particulier d'apprentissage;
- permettre pour chaque objet, d'identifier le processus de réduction des dépendances souhaité (déléguée, directe, assistée);
- permettre pour chaque objet d'apprentissage, en fonction de chaque période développementale, l'identification d'habiletés alternatives pouvant être utilisées pour faciliter l'apprentissage;
- permettre d'identifier les aménagements possibles pouvant être utilisés pour favoriser l'apprentissage;

C) Fonctions générées par la mise en relation des informations contenues aux niveaux de l'éducation finalités, l'éducation-buts/objectifs, de l'éducation-savoirs et de l'éducation-processus

- permettre à l'intérieur de cet ensemble fini d'objets d'apprentissage, la sélection des objets d'apprentissage qui

tiennent compte des caractéristiques des systèmes édu-institutionnels concernés (personnes, attentes et exigences), des caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles et des besoins actuels et futurs de ces personnes;

- permettre pour chaque objet d'apprentissage l'identification des écosystèmes pédagogiques;
- faciliter l'identification des situations de handicap pour chaque écosystème pédagogique;
- permettre pour chaque objet d'apprentissage l'identification des facteurs limitatifs présents à l'intérieur des systèmes édu-institutionnels fréquentés par les personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre l'identification des taxons qui peuvent s'avérer des facteurs à considérer pour les différents objets d'apprentissage dans les différents systèmes édu-institutionnels via les divers écosystèmes pédagogiques impliqués;
- permettre l'étude des écosystèmes concernés pour chaque objet d'apprentissage;
- permettre pour chaque objet d'apprentissage l'identification des facteurs facilitants présents à l'intérieur des systèmes édu-institutionnels fréquentés par les personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre à l'intérieur d'un écosystème pédagogique donné, l'identification des facteurs limitatifs;
- permettre à l'intérieur d'un écosystème pédagogique donné, l'identification des facteurs facilitants;

- permettre l'étude des systèmes édu-institutionnels concernés par l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles à chacune des périodes développementales;
- permettre l'identification des savoirs pertinents à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre la conception de répertoires analytiques des interventions éducatives dans les domaines de la taxonomie suggérant les relations et stratégies pédagogiques les plus pertinentes;
- permettre l'étude des infrastructures pédagogiques des différents systèmes édu-institutionnels concernés par l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre la caractérisation des écosystèmes concernés par un objet d'apprentissage particulier par la description objective (Sujet, Objet, Milieu, Agent et relations pédagogiques) et subjective du sujet (perception par rapport au : Sujet, Objet, Milieu, Agent et relations pédagogiques) et des agents (perception par rapport au : Sujet, Objet, Milieu, Agent et relations pédagogiques);
- permettre, pour chacun des objets d'apprentissage, l'identification des taxons susceptibles d'être déterminants au niveau de chacune des composantes de la situation pédagogique;

3. Fonctions d'estime:

Nous avons décidé de présenter conjointement les fonctions d'estime et contraintes. Ce choix est motivé par le fait que nous croyons qu'une

contrainte contournée a valeur d'estime pour les utilisateurs. Les critères justifiant le choix des fonctions d'estime sont les suivants: temps, compétence, approche globale, réussite de l'apprentissage, exhaustivité.

- permettre une meilleure concertation des chercheurs sur des problématiques centrales relatives à l'intervention éducative des personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre un plus grand déploiement de projets de recherches orientés sur l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles;
- permettre une meilleure concertation entre les chercheurs et les praticiens;
- permettre le développement d'une perspective critique chez les praticiens;
- permettre la conception de répertoires analytiques des interventions éducatives dans les domaines de la taxonomie suggérant les relations et stratégies pédagogiques les plus pertinentes;

CONCLUSION

Nous avons tenté d'illustrer l'impact des courants de normalisation et de valorisation des rôles sociaux ainsi que de l'existence de différentes théories ou conceptions des incapacités intellectuelles sur la définition d'un projet éducatif cohérent pour ces personnes. Nous avons souligné l'absence de cadre conceptuel général et la difficulté d'utiliser la recherche éducationnelle à cette fin.

En réponse à ces problèmes, nous avons présenté une proposition faite par Tolson (1988) dans une autre discipline à l'intérieure de laquelle les problèmes rencontrés étaient de nature similaire (la prolifération de nouvelles approches dans un domaine, le peu de recherche ayant le degré de spécificité pertinent pour la pratique, les recherches non-générées par la discipline, l'opposition entre les besoins des chercheurs et des praticiens et l'existence de plusieurs paradigmes en compétition). Nous avons repris cette proposition à savoir, la conception et l'utilisation du métamodèle et avons tenté de la transposer à l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

La démarche pour laquelle nous avons opté diffère de cette auteure dans le sens où elle s'oriente vers la création d'un nouveau modèle et non la description et la réorganisation des modèles existants.

Dans cette conception du métamodèle, nous avons utilisé comme méthodes l'anasynthèse et l'Analyse de la Valeur Pédagogique (méthode nouvelle pour la conception et la reconception de produits pédagogiques).

Nous avons établi un réseau théorique constitué par la transposition de chacune des composantes du cycle de l'éducation (Legendre, 1983, 1993) à l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nous avons ainsi tenté de définir les courants sociaux à l'intérieur desquels les personnes évoluent, le poids que ces orientations font peser sur la définition des finalités, buts et objectifs de l'intervention auprès de ces personnes. Nous avons par la suite esquissé les différents processus et savoirs nécessaires afin d'opérationnaliser ces derniers.

C'est à partir de ce réseau théorique que nous avons constitué le cahier des charges fonctionnel (stipulant les fonctions devant être assumées par le métamodèle) essentiel à la conception du prototype du métamodèle. La méthode utilisée pour la spécification des fonctions est la mise en relation des informations contenues dans chacune des composantes du "cycle de l'éducation". Soulignons que cette mise en relation de l'ensemble des concepts utilisés pour générer les fonctions du métamodèle, a présenté plusieurs défis étant donné le nombre et la diversité des concepts utilisés.

C'est l'ensemble de ces fonctions qui serviront à constituer le premier prototype du métamodèle de l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Nos espoirs sont grands sur l'utilité d'un tel métamodèle.

Nous considérons cependant que la structure conceptuelle déjà proposée est riche en répercussions concrètes relatives à la définition de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

La nécessité de choisir les buts et objectifs qui sont les plus pertinents pour la personne en prenant en compte ses caractéristiques mais également les caractéristiques de son environnement et de proposer des interventions considérant l'interaction entre ces dernières est incontournable. Statuer sur des buts et objectifs d'intervention représentant les "meilleurs placements" en vue de l'intégration communautaire de la personne en fonction des différentes étapes de sa vie est au coeur de cette démarche.

De plus, l'intérêt pour les facteurs environnementaux singularise cette thèse. Car, malgré la popularité sans cesse croissante de la prise en considération de l'environnement au niveau de l'intervention, nombreuses propositions se tournent du côté des caractéristiques environnementales à la fin du processus de sélection des buts et objectifs. Trop souvent, l'environnement est alors considéré comme une composante extérieure parallèle à l'individu avec laquelle il faut composer bon gré, mal gré. Notre démarche propose de le considérer à la base même de l'intervention permettant de qualifier celle-ci tout au long du processus.

Nous sommes conscients du travail restant à effectuer pour la conception d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Cependant, le réseau théorique et le cahier des charges proposé peuvent nous permettre dès lors de s'attaquer à la constitution de répertoires descriptifs et analytiques des meilleures pratiques d'intervention dans les différents domaines impliqués dans le développement de l'autonomie.

En effet, l'élaboration des fonctions du cahier des charges fonctionnel, en plus de constituer une étape cruciale dans l'élaboration du métamodèle, offre déjà de multiples avantages. De nombreuses fonctions identifiées permettent déjà le développement de travaux de recherches visant la spécification de différents aspects de l'intervention. Des travaux sont déjà en cours notamment pour l'identification des buts et objectifs prioritaires pour les différentes étapes de la vie des personnes et pour l'identification d'un processus individualisé de sélection d'objets d'apprentissage. Ce processus commande, par ailleurs, la description des systèmes éducatifs institutionnels les plus concernés pour chaque but et objectif en fonction de chaque période de la vie ainsi que le choix de la forme d'autonomie souhaitée pour laquelle l'identification des habiletés standards requises, des

habiletés alternatives existantes et potentielles est déterminante. Une plus grande individualisation de l'intervention est ainsi souhaitée.

Finalement, soulignons que cette structure conceptuelle est particulièrement importante compte tenu de l'hétérogénéité de cette clientèle et des exigences de la participation sociale. Ces dernières ont été et sont déterminantes au niveau du développement des pratiques professionnelles des intervenants impliqués dans ce défi de taille. C'est d'ailleurs le sens même de cet exercice ; supporter les intervenants dans les choix difficiles suscités par l'intervention communautaire, favoriser le développement de pratiques plus performantes et surtout tirer profit de l'expertise empirique développée par ces derniers dans l'élaboration d'un modèle d'intervention plus approprié à leurs réalités et à celles des personnes présentant des incapacités intellectuelles. En effet, il importe de ne pas perdre de vue que cet effort de spécialisation de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles veut, par ailleurs, contribuer à simplifier le travail de l'intervenant en laissant toute la place requise aux caractéristiques humaines essentielles à tout processus de changement.

RÉFÉRENCES

- Baine, D. (1986). *Memory and instruction*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Baine, D. (1987). Ecological inventories and curriculum development for special education in developing countries. *Indian Psychologist*, 4 (2), 1-8.
- Baumeister, A.A. (1987). Mental Retardation: Some conceptions and dilemmas. *American Psychologist*, 42, 796-800.
- Belmont, J.M. & Butterfield, E.C. (1969). The relation of short-term memory to development and intelligence. In L.P. Lipsitt et H. W. Reese (Eds). *Advances in child development and behavior*, 4. New York: Academic Press.
- Belmont, J.M. & Butterfield, E.C. (1971). Learning strategies as determinants of memory deficiencies. *Cognitive Psychology*, 2, 411-420.
- Belmont, J.M. & Butterfield, E.C. (1987). Learning Strategies as Determinants of Memory Deficiencies. *Cognitive Psychology*, 2, 411-420.
- Belmont, J.M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning. The socio-instrumental approach. *American Psychologist*, 44, 142-148.
- Blisky, L.H. (1985). *Comprehension and mental retardation*. *International Review of Research in mental retardation*, New York: Academic Press. 13, 215-246.
- Bogen, D. & Aanes, D. (1975). The ABS as a Tool in Comprehensive MR Programming. *Mental Retardation*, 13 (1), 38-45.
- Bolduc, M., Fougereyrollas, P. & Lemieux, M. (1988). Synthèse des résultats de la rencontre internationale de Québec. *Réseau international CIDIH*. 1 (3) 8-12.
- Borkowski, J.G. & Cavanaugh, J.C. (1979). Maintenance and generalization of skills and strategies by retardates. In N.R. Ellis (Ed). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*, 569-617. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Borkowski, J.C. & Turner, L.L. (1988). Cognitive Development. J.F. Kavanaugh (Ed). *Understanding Mental Retardation. Research Accomplishment and New Frontiers*. Baltimore: D.H. Brookes, 251-265.

- Borkowski, J.G. & Varnhagen, C.K. (1984). Transfer of learning strategies. Contrast of self-instructional and traditional training formats with EMR children. *American Journal of Mental Deficiency, 8*, 101-121.
- Borkowski, J.G., Weyhing, R.S. & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology, 80*, 46-53.
- Bransford, J. (1984). The Ideal problem solver. *A guide for improving thinking, learning, and creativity*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bronfenbrenner, U. (1975). *The ecology of human development in retrospect and prospect*. Guilford, England: Paper presented at the Conference on Ecological Factors in Human Development held by the international Society for the Study of Behavioral Development.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher, V* (9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Browder, D.M. & Snell, M.E. (1987). Functional Academics in M.E. Snell (Ed). *Systematic instruction of Persons with Severe Handicaps* (pp. 456-465). Columbus, Merrill Publishing Company.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1986). Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities. *American Psychologist, 14*, 1059-1068.
- Brown, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education, 13* (1), 81-90.
- Brown, L. & Campione, J.C. (1977). Training strategic study time apportionment in educable retarded children. *Intelligence, 1* (1), 94-107.

- Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, B., Shiraga, B. & Loomis, R. (1984). *Le besoin urgent d'un apprentissage parascolaire dans les programmes d'enseignement destinés aux étudiants gravement handicapés*. Washington, Université du Wisconsin.
- Brown, L., Shirago, B. York, J., Kessler, K., Strohm, B., Rogan, P., Sweet, M., Zanella, K., VanDeventer, P. & Loomis, R. (1984). Integrated worth opportunities for adults with severe handicaps: The extended training option. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9, 262-269.
- Butterfield, E.C. & Belmont, J.M. (1977). Assessing and improving the executing cognition functions of mentally retarded people. In I. Bialer et M. Sternlicht (Eds). *Psychological issues in mental retardation* (pp. 277-318). New York: Psychological Dimensions.
- Butterfield, E.C. & Ferreti, R.P. (1984). Some extensions of the instructional approach to the study of cognition development and a sufficient condition for transfer of training. In P.H. Brookes, R. Sperber et McCauley (Eds). *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp.311-322). Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterfield, E.C. & Ferreti, R.P. (1987). Toward a theoretical integration of cognition hypotheses about intellectuel differences among children. In J.G. Borkowski et J.D. Day (Eds). *Intelligence and cognition in special children: Comparatives approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 195-233). Norwood, NJ: Ablex.
- Campione, J.C. & Brown, A.L. (1984). Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence. In P.H. Brookes. R. Sperber et C. McCauley (Eds). *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 265-294). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campione, J.C., Brown, A.L. & Ferrera, R.A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R.J. Sternberg (Eds). *Handbook of human intelligence* (pp. 392-490). Cambridge University Press.
- Conseil Consultatif sur les aides technologiques. (1993). *Petit dictionnaire sur les Aides Techniques*, Ministère de la Santé et des Services Sociaux: Québec.
- Conseil Supérieur de l'éducation (1991). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*. Québec: Les publications du Québec.

- Covington, M.V. (1985). *Strategic thinking and the fear of failure*. In J.W. Segal, S.F. Chipman, I.R. Glaser (Eds.), *Thinking dans learning skills: vol. 1, Relating instruction to Research* (pp. 389-416). Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- D'Amboise, M. (1985). Les conditions de la recherche et son utilisation en matière d'éducation. J. M. Van der Maren. *Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation*. Montréal. Université de Montréal, 38-55.
- Dever, R.B. (1989). *A taxonomie of Community Living Skills*. *Exceptional Children*. 55 (5). 395-404
- Dionne, C., Langevin, J. & Rocque, S. (1993). Changement de paradigme en éducation des personnes présentant une déficience intellectuelle. In: Ionescu, Magerotte, Pilon et Slabreux (Ed.). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Presses de l'UQTR et AIRHM, 159-165.
- Doman, G. (1984). *Les guérir est un devoir*. Paris: Éditions EPI.
- Edgerton, R.B. (1988). Aging in the community: A matter of choice. *American Journal of Mental Retardation*, 92 (4), 331-335.
- Edgerton, R.B. (1988). Community adaptation of people with mental retardation. J.F. Kavanagh (Ed). *Understanding mental retardation: Research accomplishment and new frontiers*. Baltimore: Brookes. 311-318.
- Ellis, N.R. (1963). The Stimulus Trace and Behavioral Inadequacy. In N.R. Ellis (Eds). *Handbook of mental deficiency* (pp. 134-158). New York: MacGraw-Hill (2nd ed. 1979).
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers. *The learning potential assessment device, theory, instrument and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flavey, M. (1989). *Community-based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore. Paul H. Brookes.

- Forest, M. (1989). *It's about relationships*. Toronto. Toronto College Press.
- Forest, M. (1989). *It's about relationships: Friends in the community*. Presentation made to the International Conference of the association for Persons with Severe Handicaps. San Francisco. CA.
- Fougeyrollas, P. (1993). La documentation des facteurs environnemenaux comme variables déterminantes de la performance dans les activités quotidiennes et dans les rôles sociaux des personnes ayant des limitations fonctionnelles. *Réseau international CIDIH*, 5 (3), 6 (1), 68-13.
- Fougeyrollas, P. (1993). *Le processus de production culturelle du handicap: contextes socio historiques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Université Laval: Thèse de doctorat en anthropologie.
- Fougeyrollas, P. (1993). Les modèles explicatifs des conséquences des maladies et traumatismes: le processus de production des handicapés. *Réseau international CIDIH*, 6 (2), 14-25.
- Fox, R. & Oross, S. (1988). Deficits in stereoscopic depth perception by mildly mentally retarded adults. *American Journal on Mental Retardation*. 93, 232-244.
- Galati, K. (1989). *It's about relationships the family*. Presentation made to the internationale conference of the Association for Persons with Severe Handicaps. San Francisco. CA.
- Gaussin, J. & Laethem. A. V. (1982). *L'ergonomie des activités mentales*. Bruxelles: Cabay.
- Gaylord-Ross, C., Forte, J. & Gaylord-Ross, R. (1983). *The community-classroom: Students with serious handicaps*. Unpublished manuscript. San Francisco State University Special Education Departement. San Francisco.
- Gaylord-Ross, C., Forte, J. & Gaylord-Ross, R. (1983). *The community-classroom: Technological vocational training for students with serious handicaps*. Unpublished manuscript. San Francisco State University, Special Education Department, San Francisco.
- Goodstein, L. P., Andersen, H. B. & Olsen, S. E. (1988). *Tasks, errors and mental models*. London: Taylor et Francis ltd.

- Gothelf, C., Crimmins, D., (1994). Teaching choice-making skills to students who are deaf-blind. *Teaching Exceptional Children*.
- Grimby, G. (1990). Commentaires du Prof. Gunnar Grimby. *Réseau international CIDIH*. 3 (2), p. 5.
- Halpern, R. (1984). Lack of effects for home based early intervention? Some possible explanations. *American Journal of Ortho Psychiatry*. 54, 33-42.
- Hamonet, C. (1990). Commentaires du Prof. Claude Hamonet. *Réseau international CIDIH*, 3 (2), 6-7.
- Haring, T.G. & Breen, C.G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social support integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 25 (2), 319-333.
- Hawley, A.H. (1986). *Human ecology: A theoretical essay*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Haywood, H.C. & Switzcky, H.N. (1986). Transactionalism and cognitive processus: Reply to Reynolds and Gresham. *School-Psychology Review*. 15 (2) 264-267.
- Huberman, A. M., Miles, M. B. (1984) *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Inhelder, B. (1943). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. (2nd ed. 1963). Neufchatel: Delachoux Niestlé.
- Ionescu, S. (1987). *L'intervention en déficience mentale*. Tome 1. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Isaacson, S. (1988). Teaching Written Expression. *Teaching Exceptional Children*, 20 (2), 32-39.
- Jolly, A.C., Test, D. W., Spooner, F., (1993). Using badges to increase initiations of children with severe disabilities in a play setting. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18 (1), 46-51.
- Kebbon, L. (1987). Le principe de normalisation, S. Ionescu (Ed). *L'intervention en déficience mentale*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Kennedy, C.H., Horner, R.H. & Newton, J.S. (1989). Social contacts of adults with severe disabilities living in the community: A descriptive analysis of relationships patterns. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (3), 190-196.
- Kennedy, C.H., Horner, R.H. & Newton, J.S. (1990). The social networks and activity patterns of adults with severe disabilities: A correlational analysis. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 (2), 86-90.
- Kennedy, C.H., Horner, R.H., Newton, J.S. & Kanda, E. (1990). Mesuring the activity patterns of adults with severe disabilities using the resident lifestyle inventory. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 , 79-85.
- Kounin, J.S. (1941). Experimental Study of Rigidity: II. The Explanatory Power of the Concept of Rigidity Applied to Feeblemindedness. *Character and Personality*, 9, 273-282.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Laferrière, T. (1985). Quelques commentaires généraux. J.M. Van der Maren. *Stratégies pour la pertinence sociale de la recherche en éducation*. Montréal. Université de Montréal, 88-91.
- Lambert, J.L. (1978). *Introduction à l'arriération mentale*. Bruxelles. P. Mardaga.
- Landesman, S., Vietze, P.M. & Begab, M.J. (1987). *Living Environments and Mental retardation*. American Association Mental Retardation.
- Langevin, J. (1989). Déficience intellectuelle: questions sur l'autonomie en question. *Apprentissage et socialisation*, 12 (3), 141-146.
- Langevin, J. (1994). *Élargie les horizons: perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. éditions multimonde /IBIS Press. Office des personnes handicapées du Québec. Recherche et développement en retard sur les droits: Problèmes et éléments de solutions en éducation des personnes présentant une déficience intellectuelle, 451-459.
- Langevin, J. (1995). *Calergo, calendrier ergonomique de classe. Initiation à la gestion du temps 2*. Montréal: Fonds Émilie Bordeleau.

- Langevin, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, 7 (2), 135-150.
- Langevin, J. & Gaudreau, J. (1993). Ergonomie et accessibilité cognitive. L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle. S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon, R. Salbreux (Eds). *Actes du IIIième Congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées mentales (AIRHM)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Langone, J. & Burton, T. A. (1987). The adaptative behavior skills to moderately and severly handicapped individuals: Best pratices for facilitating independent living. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 149-165.
- Legendre, R. (1979, 1981). *Une éducation à éduquer!* Montréal: France-Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Nathan / Ville-Marie.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville: Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ième édition. Montréal: Guérin. Eska.
- Leland, H. & Shoaee (1981). *Adaptative Behavior Children's Scale Development*. Ohio State University.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. (1936). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, D.R., Bruininks, R.H. & Thurlow, M.L. (1991). *Efficiency Considerations in Delivering Special Education to Persons with Severe mental Retardation*, 29 (3), 129-137.
- Luckasson, R., Coultier, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Scalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnick, D.M. & Stark, J.A. (1992). Retard mental, définition, classification et système de soutien. *Association Américaine sur le retard mental*.

- Luria, A.R. (1963). *The Mentally Retarded Child*. Pergamon: New York.
- Lutfiyya, Z. (1988). *Reflections on relationships between people with disabilities and typical people*. Syracuse New York. Center on Human Policy
- Lutfiyya, Z. (1990). Affectionate bonds. What we can learn. *The Association for Persons With Severe Handicaps*. Newsletter.
- MacArthur, C.A. (1988). The Impact of Computers on the Writing Process. *Exceptional Children*, 54 (6), 536-542
- Maccia, T.S. (1966). *Educationnal Theorizing and Curriculum Change*. Columbus Ohio: The Educational Theory Center. Ohio State University, Document ERIC, ED 018 308
- Manolson, A. (1985). *Parler: Un jeu à deux. Guide préparé à l'intention des parents participant au programme Hanen d'apprentissage du langage*. Centre de ressources Hanen pour l'apprentissage du langage (OISE, 252 Bloor Street West, 4-126, Toronto, Ontario, M5S 1V6).
- McConaghy, J. & Kirby, N. H. (1987). Using the componential method to train mentally retardad individuals to solve analogies. *American Journal on Mental Retardation*., 92, 12-23.
- McDonnell, J.J., Horner, R.H. & Williams, J.A., (1984). Comparaison of Three Startegies for Teaching Generalized Grocery Purchassing to High School Students with Severe Handicaps. *Journal of the Association for Severe Handicaps*, 9 (2), 125-133.
- McFarland, C.E. & Wiebe, D. (1987). Structure and utilisation of knowledge among special children. In J.G. Borkowski et J.D. Day (Eds). *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 87-121). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1992). Politique de la Santé et du Bien-Être. Québec. Rasmussen, J. (1986). *Information processing and human-machine interaction: an approach to cognitive engineering*. New York: North-Holland.
- Mirenda, P., Iacono, T. & Williams, R. (1990). Communication Options for Persons with severe and Profound Disabilities: State of the Art and Future Directions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 (1), 3-21.

- Mital, A. & Karwowski, W. (1988). *Ergonomics in Rehabilitation*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Mondiale de la Santé (OMS, 1981). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France.
- Newton, J.S. & Horner, R.H. (1993). Using a Social Guide to improve Social Relationships of People with Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18 (1), 36-35.
- Newton, J.S., Horner, R.H. & Lund, L. (1991). Honoring Activity Preferences in Individualized Plan Development: A Descriptive Analysis. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16 (4), 207-212.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S. & Ayres, B. (1984). Review of task analytic leisure skill training efforts: Practitioner implications and future research needs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9 (2), 88-97.
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human management Implication, R. Kogel and W. Wolfensberger (Eds). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: Presidents Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1982). The Basis and Logic of the Normalization Principle, L. Kebbon et al., Six papers, IASSMD Congress Toronto. Oppsala: University of Oppsala (Mental Retardation Project).
- Not, L. (1986). *Perspective nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*. Toulouse. Privat.
- Novak, A.R.(1980). *Integration of Developmentally Disabled Individuals into the Community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishers.
- O'Connor, G. (1983). Presidential address 1983: Social support of mentally retarded persons *Mental Retardation*, 21, 187-196.
- Paour, J.L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence Aix-Marseille 1: Thèse de doctorat d'État en psychologie.

- Paour, J. L., Langevin, J., Dionne, C. (1996). Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles. *Revue CNRIS*, 1 (1), 22-25
- Perske, R. (1988). *Circle of friends: People with disabilities and their friends enrich the lives of one another*. Nashville TN Abingdon Press.
- Perske, R. (1988). Friends circle to save life. *The Association for Persons with Severe Handicaps*. Newsletter.
- Realon, R.E., Favelle, J.E. & Dayvault, K.A. (1988). Evaluating the Use of Adapted Leisure Materials on the Engagement of Persons who are Profoundly Multiply Handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*. September 229-237.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Montréal: Thèse de doctorat -Réseau en éducation. Université du Québec.
- Rocque, S. & Langevin, J. (1995). Le développement de produits pédagogiques. In: Ionescu, Magerotte, Pilon et Salbreux (Ed.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Presses de l'UQTR et AIRHM.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C. Faille, J. Cyr, M. & Trépanier, N. (1996). *Rapport de recherche*.
- Rocque, S., Langevin, J. & Riopel, D. (1994a). *Rapport de recherche*.
- Rocque, S., Trépanier, N., Langevin, J. & Dionne, C. (1994b). De meilleures définitions pour une action plus efficace. *Revue Européenne du Handicap Mental*. 1 (4), 34-40.
- Rondal, J.A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles: Mardaga
- Roszkowski, M.J., Spreat, S., Isett, R. (1983). Mentally retarded persons adaptative behavior status and direct-care technicians perceptions of their global impairment level. *Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation*, 5 (1), 19-23.
- Rowitz, L. (1985). *Social Support: The issue for the 1980s*. *Mental Retardation*, 23 (4), 165-167.

- Rusch, F.R. (1986). *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore: Brookes of the moderately and severely handicapped. Columbus OH: Charles E. Merrill.
- Saint-Michel, G. & Fougeyrollas, P. (1991). Analyse des commentaires reçus sur la révision du troisième niveau: le handicap. *Réseau international CIDIH*, 4 (1-2), 8-16.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Montréal: Thèse de doctorat Réseau en éducation: Université du Québec.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin /ESKA.
- Savell, J.M., Twohig, P.T. & Rachford, D.L. (1986). Empirical Status of Feuerstein's Instrumental Enrichment Techniques as a Method of Teaching Thinking Skills. *Review of Educational Research*, 56 (4), 381-409.
- Schalock, R.L. (1990). *Quality of life: Perspective and issues*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. & Kiernan, W. E. (1990). *Habilitation planning for adults with developmental disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and Cognition in Autism*. New York. Plenum Press.
- Simeonsson. R. J., Bailey. B., Huntington. G. S. & Comfort. M. (1986). Testing the concept of goodness of fit in early intervention. *Infant Mental Health Journal*, 7, 81-94.
- Snell, M. (1987). *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. Columbus OH: Charles E. Merrill.
- Snell, M. & Browder, D., (1987). *Domestic and community skills*. In M. Snell (Ed) *Systematic instruction of persons with severe handicaps* (p. 390-434) Columbus OH: Charles E. Merrill.
- Société Canadienne et Comité Québécois (SCCIDIH et CQCIDIH) (1991). Le processus de production des handicaps. *Réseau International CIDIH*, 2 (1).

- Société Canadienne et Comité Québécois (SCCIDIH et CQCIDIH). (1993). Consultation: Proposition d'une révision du 3ième niveau de la CIDIH: le Handicap. *Réseau International CIDIH*, 4 (3).
- Sperandio, J. C. (1980). *La psychologie en ergonomie*. France: Presses Universitaires de France.
- Spitz, H.H. (1967). *Problem-solving processes in special populations*. In J.G. Borkowski et J.D. Day (Eds). *Cognition in special children: Comparative*
- Spitz, H.H. (1973). Consolidating facts into the schematae of learning and memory of mental retardates. In N.R. Ellis (Ed). *International Review in Mental Retardation*. 2. New York: Academic Press.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1987) Facilitating friendships. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 10-25.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1987). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg et J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strully, J. & Bartholomew-Lorimer, K. (1988). Social integration and friendships. In S.M. Puesched (Ed). *The young persons with Down syndrome: Transition from adolescence the adulthood* (p. 65-76). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Strully, J. & Strully, C. (1985). Friendship and our children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 10, 224-227.
- Strully, J. & Strully, C. (1989). Friendships as an educational goal. In S. Stanback W. Stanback et M. Forest (Eds). *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp. 59-68). Baltimore Paul H Brookes.
- Taylor, J. (1974). A Comparaison of the Adaptative Behavior of Retarded Successfully and Nonsuccessfully Placed in Group Living Homes. *Disertations Abstratcs International*. 34 6489A.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *On accepting relationships between people with mental retardation and nondisabled people*. Syracuse NY Center on Human Policy.
- Tessier, R. (1989). *Pour un paradigme écologique*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Tolson, E.R. (1988). *The Metamodel and Clinical Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Tomkiewick, S., Annequin D. & Kemlin, I. (1987). *Méthode Doman Evaluation*. Vanves: Centre Technique National d'études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations
- Torgesen, J. K., Kistner, J. A. & Morgan, S. (1987). Component processes in working memory. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 49-85). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Valad, F. (1996). The Social Representation Systems of Educators and Parents concerning Autonomy Acquisition by Mentally Disabled Persons. *Recherches et théories psychologiques sur le Retard Mental*. Actes de Colloque. Gatlinburg, Aix-En-Provence. 90-91.
- Van der Maren, J.M. (1988). *Méthodes qualitatives en éducation*. Montréal. Faculté des Sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Vanay, L. (1987). *L'intégration et ses niveaux: un moyen favorisant la valorisation des rôles sociaux*. Reflets, Genève: Office de coordination et d'information pour personnes handicapées.
- Walter, L.O. & Avant, K.C. (1988). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. California: Appleton & Lange.
- Watson, M., Bain, A. & Houghton, S. (1992). A preliminary study in teaching self-protective skills to children with moderate and severe mental retardation. *Journal of Special Education*, 26 (2), 181-194.
- Weisz, J.R. & Yeates, K.O. (1981). Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian test of similar sequences hypothesis. *Psychological Bulletin*, 4, 831-851.

- Weisz, J. R. & Ziegler, E. (1979). Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian test of similar sequence hypothesis. *Psychological Bulletin*, 4, 831-851.
- Weisz, J.R. & Zigler, E. (1979). Cognitive development in Retarded and nonretarded persons: Piagetian test of similar sequence hypothesis. *Psychological Bulletin*, 4, 831-851.
- White, S.M., Dax, M.C., Freeman, P.T., Hantman, S.A. & Messenger, W.P. (1972). Federal Programs for Young Children: Review and Recommendation. *Review of Education Data Federally Sponsored Projects for Children*. Washington, D.C.: Dept. Of Health, Education and Welfare. 11.
- Whitman, T.L. (1990). Development of Self Regulation in Persons with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 373-376.
- Williams, R.F. (1987). Receptivity to persons with mental retardation: A study of volunteer interest. *American Journal on Mental Retardation*, 92 (3), 299-303.
- Williams, W., Villa, R., Thousand, J. & Fox, W.L. (1989). Is regular Class Placement Really the Issue? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (4), 333-334.
- Williams, W., Villa, R., Thousand, J. & Fox, W.L. (1989). Reader response is regular class placement really the issue? A response to Brown, Long, Udvari-Solner, Schwarz, VanDeventer, Ahlgren, Johnson, Gruenewald, and Jorgensen. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14 (4), 333-334.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1984). A Reconceptualization of Normalization as Social Role Valorization. *Canadian Journal on Mental Retardation*. 32 (2) 22-26.
- Wolfensberger, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Éditions des Deux Continents.

- Wolfensberger, W. & Glenn, L. (1975, reprinted 1978). *Program Analysis of Service Systems: A Method for the Quantitative Evaluation of Human Services*. Handbook. Vol 1,1. Field Manuel, Vol. 2. (3rd Ed). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. & Thomas, S. (1983). *PASSING: Program Analysis of Services Systems Implementation of Normalization Goals: A Method of Evaluating the Quality of Human Services according to the Principle of Normalization*. Downsview: Canadian National Institute on Mental Retardation.
- Zazzo, R. (1965). La notion d'hétérochronie dans le diagnostic de la débilité mentale. *Neuro-psychiatrie infantile*, 4 (5), 241-246.
- Ziegler, E. (1969). Developmental vs Difference Theories of mental and Retardation and the Problem of Motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.
- Ziegler, E. & Balla, D. (1979). Personality Development in retarded persons. In N.R. Ellis (Eds). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and Research*. (pp. 143-168). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Zigler, E., Balla, D. & Hodapp, R. (1984). On the Definition and Classification of Mental Retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 89 (3), 215-230.