

2m11.2744.4

Université de Montréal

**Incapacités intellectuelles et communication écrite :
processus d'identification des besoins, étapes I et II**

par

Tanya Rodrigue

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en éducation, option psychopédagogie

Août, 1999

© Tanya Rodrigue, 1999



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

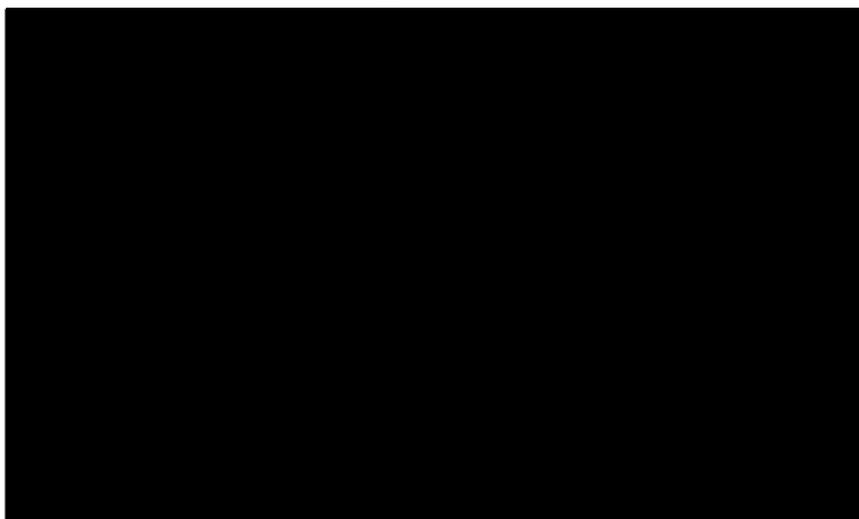
Ce mémoire intitulé :

**Incapacités intellectuelles et communication écrite :
processus d'identification des besoins, étapes I et II**

présenté par :

Tanya Rodrigue

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :



Président-rapporteur

Directrice de recherche

Directeur de recherche

Membre du jury

Mémoire accepté le : 99-10-28

SOMMAIRE

Cette recherche¹ s'inscrit dans le programme de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) de l'Université de Montréal de même que dans celui du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS)². Plus précisément, il s'insère dans l'axe de conception et de développement de produits d'intervention pédagogique visant à contourner, réduire ou éliminer les obstacles environnementaux en situation pédagogique. Une fois les obstacles contournés ou éliminés, il semble que l'accès aux habiletés essentielles au développement de l'autonomie des personnes présentant des incapacités intellectuelles s'en trouve facilité. La maîtrise de ces habiletés contribue par la suite à la réduction des dépendances de la personne et favorise ainsi son activité de même que sa participation sociale.

La communication écrite est au nombre de ces habiletés indispensables. Une perception claire des besoins des personnes présentant des incapacités intellectuelles, relativement à cet objet spécifique d'apprentissage, constituerait un pas important vers l'élimination d'obstacles environnementaux, et ultimement, vers l'autonomie, l'intégration scolaire et la participation sociale des personnes. Jusqu'à maintenant, les besoins de communication écrite ne semblent cependant pas avoir fait l'objet d'identification systématique et rigoureuse ayant pu être profitable à l'intervention éducative.

C'est dans cette voie que le Groupe DÉFI Apprentissage de l'Université de Montréal aborde un processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères³. La présente recherche constitue une première contribution à ce processus d'identification. Son

¹ Recherche réalisée avec l'aide financière de la Fondation Peter Hall (1997) et du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) (1998).

² Pour plus d'information concernant le programme et ses axes de recherche, consultez la section 3.1 du chapitre premier, p. 30.

³ À titre de référence, dans l'introduction de cette recherche, nous qualifions les incapacités intellectuelles de moyennes à sévères. Cette nomenclature s'avère encore aujourd'hui la plus couramment utilisée pour qualifier le niveau d'incapacités intellectuelles des personnes, tant dans les milieux éducatifs que sociaux. En 1992, l'AAMR a cependant adopté une nouvelle nomenclature basée sur un système interactionnel. Pour plus d'information concernant cette dernière, consultez la section 1.1.2 du chapitre deuxième, p. 36.

objectif consiste en la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification menant à la proposition de modèles instrumentaux (définitions) à adopter aux fins du processus. Elle tend à clarifier les concepts suivants : 1. besoin; 2. besoin de communication écrite et 3. besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. De façon à documenter la définition du besoin de communication écrite, les concepts propres au domaine de la communication écrite feront aussi l'objet d'analyse et de synthèse.

Ce n'est qu'une fois ces objectifs atteints que sera envisageable la réalisation des étapes subséquentes menant à l'identification des besoins ainsi qu'à la conception éventuelle d'un produit optimal d'intervention en communication écrite. Les questions entourant la clarification de concepts doit en effet primer sans quoi le processus de recherche risque un développement prématuré. Par la suite, les besoins éducatifs clairement identifiés représenteront les assises au développement d'un produit pédagogique. Dans la perspective où ces étapes de développement ne seraient pas considérées, le risque de s'éloigner de la finalité éducative, l'autonomie, en serait également accru.

Le mémoire qui suit est présenté en six principaux chapitres. Le premier, qui constitue la problématique de recherche, traite de façon à la fois générale et spécifique des problèmes et constats visant à établir la pertinence de l'objet de recherche. Le cadre de référence, au deuxième chapitre, propose des éléments de connaissance susceptibles d'éclairer le problème de recherche et de générer des éléments de solution. Le chapitre portant sur la méthodologie dresse une esquisse des problèmes méthodologiques inhérents au processus de recherche amorcé. Il présente également l'ensemble des méthodes et techniques qui sont mises en oeuvre pour résoudre le problème spécifique de recherche. Au chapitre quatrième, le concept de besoin est clarifié, opérationnalisé et inscrit au sein d'un réseau notionnel. Une relation entre le concept de besoin et le domaine spécifique de l'éducation est ensuite établie, au cinquième chapitre. Enfin, le sixième et dernier chapitre, tend à appliquer le concept au mandat spécifique de la recherche, soit à l'éducation en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	xiv
REMERCIEMENTS	xv
CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE	1
1. Problématique générale : Évolution des structures éducationnelles	
entourant les personnes présentant des incapacités intellectuelles	2
1.1 Vers l'adoption d'un système non discriminatoire	2
1.2 Intégration scolaire : réforme et défis	7
1.3 Vers une transformation de l'intervention pédagogique	10
1.3.1 Individualisation de l'enseignement et finalité de l'éducation ...	11
1.3.2 Perspectives du paradigme écologique : Interaction P/E	14
2. Problématique spécifique : Précision du problème	16
2.1 Éducation des personnes ayant	
des incapacités intellectuelles et communication écrite	17
2.2 Intervention pédagogique et prise en compte des besoins	20
2.3 Problèmes liés à l'identification des besoins de cette population	24
2.3.1 Problèmes de nature conceptuelle	24
2.3.2 Problèmes de nature méthodologique	25
3. Description de la recherche	38
3.1 Programme et processus de recherche	38
3.2 Objectifs de recherche	39
3.3 Utilité de la recherche	30
3.4 Limites de la recherche	31

CHAPITRE DEUXIÈME : CADRE DE RÉFÉRENCE	32
1. Réseau notionnel	33
1.1 <i>Retard mental</i> (AARM/AAMR, 1994)	34
1.1.1 Pertinence de cette référence	34
1.1.2 <i>Retard mental</i>	34
1.2 Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH, 1991, 1993, 1996)	35
1.2.1 Pertinence de cette classification	35
1.2.2 Déficience et incapacité	36
1.2.3 Obstacle, situation de handicap et processus de production de situations de handicap	37
1.3 Réseau de l'autonomie et réduction des dépendances (CNRIS, 1997)	38
1.3.1 Pertinence de ce réseau notionnel	38
1.3.2 Autonomie et sujétion	39
1.3.3 Autonomie et personnes ayant des incapacités intellectuelles ...	40
1.3.4 Autonomie fonctionnelle	41
1.3.5 Autonomie et réduction des dépendances	41
2. Réseau théorique	43
2.1 Cycle de l'éducation totale (Legendre, 1983, 1993)	43
2.1.1 Pertinence de notre choix	44
2.1.2 Présentation du modèle	46
2.2 Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 1988, 1993)	50
2.2.1 Pertinence de notre choix	51
2.2.2 Présentation du modèle	52
2.2.3 Composante Sujet : caractéristiques des personnes ayant des incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999)	54

2.2.3.1	Pertinence de la prise en compte des caractéristiques .	54
2.2.3.2	Choix d'un modèle : nature et bien-fondé	55
2.2.3.3	Caractéristiques cognitives	56
2.2.4	Composante Objet /finalité : taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever, 1988, 1997)	57
2.2.4.1	Choix d'un modèle : nature et bien-fondé	57
2.2.4.2	Présentation du modèle	59
	CHAPITRE TROISIÈME : MÉTHODOLOGIE	61
1.	Description de la recherche	61
1.1	Rappel des objectifs de recherche	61
1.2	Type de recherche	62
2.	Problématique méthodologique	63
2.1	Problèmes relatifs au type de la recherche	63
2.2	Problèmes relatifs à l'état de développement du domaine d'études	64
2.3	Problèmes relatifs à l'objet d'études	64
3.	Méthodologie générale	65
3.2	Choix de méthodes	65
3.2.1	Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP)	65
3.2.1.1	Origine et nature	66
3.2.1.2	Phases et étapes de réalisation	67
3.2.1.3	Application au processus d'identification des besoins .	71
3.2.1.4	Application à la recherche	71
3.2.2	Anasynthèse	72
3.2.2.1	Présentation de l'Anasynthèse	72
3.2.2.2	Étapes de la méthode et techniques associées	73
3.2.2.3	Application à la recherche	76

CHAPITRE QUATRIÈME: CLARIFICATION CONCEPTUELLE DU BESOIN	78
1. Le concept de besoin	79
1.1 Un concept fondamental	79
1.2 Un concept équivoque	80
1.2.1 Quelques constats	81
1.2.2 Distinctions élémentaires	82
1.3 Définition du besoin et des concepts sous-jacents	86
1.3.1 Diversité des acceptions	86
1.3.2 Définition du besoin	92
1.3.3 Éléments principaux	92
2. Formes d'expression du besoin	97
3. Caractéristiques fondamentales du besoin	99
3.1 Déterministe et universaliste	99
3.2 Fonction d'un environnement	100
3.3 Relatif et évolutif	101
3.4 Abstrait et hypothétique	101
3.5 Satisfaction éventuelle	102
4. Validité du besoin	102
4.1 Dimensions objective et subjective	103
4.2 Considérations normatives	104
5. Intensité du besoin	105
5.1 Intensité quantitative	105
5.2 Intensité temporelle	106
6. Typologie du besoin	109
6.1 Besoins socioculturels	109
6.2 Besoins communautaires	109
6.3 Besoins individuels	110
6.3.1 Besoins fondamentaux	111
6.3.2 Besoins éducatifs	112

CHAPITRE CINQUIÈME: APPLICATION DU CONCEPT AU DOMAINE DE L'ÉDUCATION

	115
1. Le concept de besoin en éducation	115
1.1 Quelques constats	115
1.2 Une logique qui s'impose	116
2. Typologie du besoin en éducation	117
2.1 Besoins éducationnels	117
2.2 Besoins éducatifs	118
3. Application au modèle de la situation pédagogique	119
3.1 Besoins pédagogiques	121
3.2 Besoins d'apprentissage	121
3.3 Besoins d'enseignement	122
3.4 Besoins didactiques	122
4. Types de besoins limitrophes à l'éducation	123
4.1 Besoins de formation	123
4.2 Besoins de prévention	123

CHAPITRE SIXIÈME : APPLICATION DU CONCEPT AU MANDAT SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

	125
1. Le concept de besoin de communication écrite	125
1.1 Quelques considérations élémentaires	125
1.2 Le concept de communication écrite	126
1.2.1 Rareté des acceptions	126
1.2.2 Pertinence du concept de communication écrite	127
1.2.3 Définition des concepts relatifs à la lecture et l'écriture	127
1.2.4 Définition de la communication écrite	129
1.3 Définition du besoin de communication écrite	134

2. Application du concept à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles	134
2.1 Pensée préopératoire et acquisition du langage écrit	136
2.2 Apprentissage et facteurs facilitants	138
 DISCUSSION ET CONCLUSION	 141
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 148
 ANNEXES	 xvii
Appendice A : Caractéristiques des personnes ayant des incapacités intellectuelles : Caractéristiques cognitives (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999)	xviii
Appendice B : Taxonomie des habiletés à la vie communautaire : Principaux buts (Dever, 1988, 1997)	xxiv
Appendice C : Analyse de la Valeur Pédagogique : Termes et concepts associés	xxvii
Appendice D : Fonctions linguistiques	xxxi
Appendice E : Lexique : Proposition de définitions à adopter aux fins du processus de recherche.....	xxxiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.	<i>Illustration du besoin en tant que manque et exigence</i>	94
2.	<i>Illustration du besoin naturel et culturel</i>	96

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. « Cycle de l'éducation totale » (Legendre, 1983 : 244 ; 1993 : 296)	47
2. <i>Adaptation du Cycle de l'éducation totale de Legendre (1983, 1993) au regard de l'ensemble-ressource « éducation-besoin ».</i>	50
3. « Modèle systémique de la situation pédagogique » (Legendre, 1993 : 1168)	52
4. « Les trois premières phases de l'Analyse de la Valeur Pédagogique » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998 : 9)	70
5. « Adaptation du processus de l'Anasynthèse de Silvern » (Legendre, 1988 : 28; 1993 : 53)	73
6. « Le concept de besoin » (Lapointe, 1982 : 17, 1992 : 41)	89
7. <i>Intensité quantitative du besoin</i>	106
8. <i>Intensité qualitative du besoin</i>	106
9. <i>Conceptualisation du besoin</i>	108
10. <i>Typologie du besoin</i>	114
11. <i>Typologie du besoin en éducation</i>	119
12. <i>Besoins pédagogiques appliqués au Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1993)</i>	120
13. « Situation de communication » (Charmeux, 1983 : 12)	131

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AAMR :	American Association on Mental Retardation
AARM :	Association Américaine sur le Retard Mental
AFAV :	Association Française pour l'Analyse de la Valeur
AFNOR :	Association Française de Normalisation
AV :	Analyse de la Valeur
AVP :	Analyse de la Valeur Pédagogique
CIDIH :	Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps
CNRIS :	Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale
CQ/SC CIDIH :	Comité Québécois et Société Canadienne de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps
Csé :	Conseil supérieur de l'éducation
GDA :	Groupe DÉFI Apprentissage
MÉQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
OPHQ :	Office des Personnes Handicapées du Québec
P/E :	Personne/Environnement
VRS :	Valorisation des rôles sociaux

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Madame Sylvie Rocque, professeure associée, chercheure-boursière et directrice de ce mémoire, pour son expertise, son professionnalisme et son dévouement. Pour la rigueur et le goût de la recherche qu'elle a su me transmettre, je lui suis particulièrement reconnaissante.

Je remercie également Monsieur Jacques Langevin, professeur et directeur du Groupe DÉFI Apprentissage, pour avoir accepté d'assumer la codirection de la recherche, mais également pour ses conseils judicieux et la pertinence des critiques formulées.

Je désire exprimer toute ma gratitude aux membres du Groupe DÉFI Apprentissage et plus particulièrement à Madame Carine Dubois, Madame Nathalie Trépanier et Madame Caroline Drouin, pour leur support et leurs précieux conseils.

Je remercie aussi le Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS) pour le support financier fourni grâce à l'attribution de travaux de recherche.

Je tiens à remercier Monsieur Claude Petitemange, ingénieur du CNAM et administrateur de l'AFAV (Association Française pour l'Analyse de la Valeur), pour son expertise et le temps consacré à l'élaboration de recommandations judicieuses et pertinentes aux fins du processus de recherche.

Enfin, je me dois de remercier le Fonds pour la formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) de même que l'École Peter Hall, pour l'aide financière octroyée aux fins de réalisation de la recherche.

*« Se préoccuper de la régularité avec laquelle un système
d'enseignement produit des résultats est important,
mais réfléchir sur la validité du quoi enseigner l'est davantage
et s'interroger sur la pertinence et l'utilité
du quoi enseigner l'est encore plus »
(Lapointe, 1983 : 257).*

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Nous débutons l'identification et la formulation des problèmes relatifs à notre domaine et objet d'études dans une perspective générale et évolutive pour enfin préciser le problème contemporain qui fait l'objet spécifique de la présente recherche.

Le chapitre est amorcé par un bref aperçu des changements à la condition sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles¹. Cette mise en contexte nous porte à considérer la tendance des trente dernières années vers l'adoption d'un système éducationnel non discriminatoire, l'avènement de l'intégration scolaire, de même que les changements et défis inhérents à la nécessité d'une réforme de ce mouvement. Par la suite sont exposés l'orientation récente de la pédagogie vers une approche individualisée, le défi qu'elle suppose au regard de la population qui nous préoccupe et la finalité éducationnelle qui s'impose. Le paradigme écologique pour envisager l'intervention est également présenté.

La problématique se précise, dans un premier temps, avec le problème de l'apprentissage et de l'enseignement de la communication écrite auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Dans un second temps, nous dressons un portrait général des solutions déjà esquissées concernant la question des besoins des personnes. Nous soulignons également l'importance de considérer les besoins éducationnels des diverses populations pour un système d'éducation. Enfin, nous exposons les problèmes liés à l'analyse des besoins de cette population.

¹ « L'incapacité correspond au degré de réduction d'une aptitude » « Une aptitude est la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale » (Fougeyrollas, 1996 : 25). Puisque la présente recherche oeuvre au niveau des activités de la personne dans une optique de réduction des situations de handicaps et des dépendances, l'utilisation de cette terminologie apparaît des plus pertinentes. Pour plus de détails concernant cette nomenclature, voir à la section 1.2 du chapitre deuxième, p. 35. Toute appellation autre que celle-ci sera inscrite en italique dans le texte.

1. Problématique générale

Évolution des structures éducationnelles entourant les personnes présentant des incapacités intellectuelles

Visant l'insertion sociale et le mieux-être des personnes handicapées (Goupil, 1997), les mesures prises par le gouvernement du Québec dès la fin des années 60 renversent la tendance adoptée jusqu'à cette date. D'une situation sociale s'apparentant à l'exclusion, les personnes présentant des incapacités intellectuelles se voient progressivement bénéficier d'une place, qui leur revient de droit, au sein de leur communauté. Les solutions ségrégatives graduellement remises en question, l'intégration scolaire et sociale de ces personnes devient envisageable.

Les développements liminaires de ce processus de changement prennent néanmoins source dans un contexte de réserve, de réticence et auront à évoluer par l'adoption d'idéaux, de politiques, de lois, de dispositions législatives et de réformes, par la création de conseils, d'associations, de comités et d'offices, de même que par la publication de propositions, de rapports et d'énoncés politiques. Cependant, comme le soulignent Gauthier, Camera et Gervais (1996 : 12), « on ne change pas les choses par décret, ni par la rédaction de politiques aussi séduisantes soient-elles. Pour que les intentions deviennent réalités, il est nécessaire de fournir aux différents acteurs les moyens pour s'inscrire dans l'optique des buts souhaités ». Ainsi, quoiqu'aujourd'hui bien réelle, cette volonté d'intégration se traduit difficilement au sein des pratiques usuelles. C'est du processus évolutif conduisant au mouvement d'intégration scolaire et des modifications pédagogiques qu'il nécessite que les trois premières parties de ce chapitre font état.

1.1 Vers l'adoption d'un système non discriminatoire

Malgré la mise sur pied de premiers établissements pour accueillir les enfants « exceptionnels » au début des années 40, les élèves qui présentent des incapacités intellectuelles demeurent en marge du système d'éducation. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1996 : 3), « les élèves handicapés et en difficulté n'ont que peu ou pas accès à la scolarisation proprement dite au Québec ». Avant les années 60, ce sont les institutions d'assistance publiques (crèches, orphelinats, écoles spéciales) qui offrent une

« éducation rudimentaire » aux enfants « exceptionnels » (Doré, Wagner et Brunet, 1996 : 31). Par la suite, ces institutions seront relayées par le ministère du Bien-être social et de la jeunesse et enfin, par le ministère de la Famille et du Bien-être social. En dépit de ces efforts, les services éducatifs destinés à ces élèves demeurent l'exception. Tel que le soutient Bouchard (1985), entre 1945 et 1960, peu de commissions scolaires, pour ne pas dire aucune, peuvent se vanter d'offrir des services éducatifs adéquats à l'intention des élèves qualifiés d'exceptionnels.

Une timide édification d'écoles et de classes spéciales s'opère durant les années 60. Quoique modeste au départ, l'implantation de ces modes de scolarisation prend rapidement de l'ampleur et contribue à la création d'un système d'éducation parallèle au système d'éducation scolaire régulier, soit l'éducation spéciale. À cette époque, la formule de type ségrégué correspond à la solution jugée idéale pour répondre aux besoins éducatifs de ces élèves.

Parallèlement, au niveau social, on s'engage au sein d'une toute autre voie d'action: le mouvement de normalisation prend de l'essor². Dans le contexte de ce courant, le développement, l'adaptation et l'apprentissage par imitation de la personne dépendent d'occasions en milieux « normalisants » (Rocque et Langevin, *à paraître*). Se traduisant alors par l'intégration sociale des personnes sévèrement handicapées, ce mouvement amorce la désinstitutionnalisation des services (Vienneau, 1992).

Dans le réseau scolaire, le *Rapport sur l'enfance exceptionnelle* (1962) initie un mécanisme de prise en charge des « exceptionnels » par les commissions scolaires ainsi qu'une stipulation du droit d'accès à l'éducation des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Cette démocratisation de l'éducation à leur endroit se concrétise par une prise en charge, par l'école publique, des enfants d'orphelinats et d'institutions (Loi sur l'instruction publique, 1963). Cette orientation est ensuite confirmée par la reconnaissance du droit universel à l'éducation tel qu'énoncé dans le *Rapport Parent* (1964).

Les travaux du *Rapport Parent* insufflent un vent nouveau sur la situation éducative et sociale de la population présentant des incapacités intellectuelles. Les remaniements effectués aux structures du système scolaire québécois permettent dès lors aux enfants

² Sur la base de travaux suédois (1962) et italiens (1970), le mouvement prend naissance dans les pays scandinaves, se développe aux États-Unis et parvient par la suite au Québec (Juhel, 1997).

« exceptionnels » de bénéficier de services répondant davantage à leurs besoins. Toutefois, on constate que les services sont toujours dispensés selon des modes de scolarisation isolés (classes et écoles spéciales). Néanmoins, sur le plan de l'éducation, ce rapport permet de franchir le premier pas menant à l'intégration des personnes présentant des incapacités intellectuelles en énonçant ce principe qui se verra maintes fois réitéré (notamment, Rapport COPEX, 1976; Politique de l'adaptation scolaire, 1978; Loi sur l'instruction publique, 1989; Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire, 1992).

« L'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la condition le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration des enfants parmi les autres enfants et dans la société » (Rapport Parent, 1964 : 339).

Privilegiée par des réformistes suggérant le « développement de nouvelles pratiques pédagogiques » (Tardif, Lessard, Lahaie, 1991), la notion d'intégration apparaît à la fin des années 60 (Doré *et coll.*, 1996), s'affirme durant les années 70 et tend à progresser.

Le mouvement de l'intégration bouleverse les traditions. Comme le mentionnent Doré *et coll.* (1996 : 32), il « remet en cause les pratiques tant sociales que scolaires de ségrégation ainsi que les attitudes sociales à l'endroit des personnes présentant une déficience intellectuelle ». Sur la base des travaux de Kaufman *et coll.* (1975), Vienneau (1992, 1993) signale que l'intégration scolaire est portée par la conjugaison de trois mouvements sociaux importants. Le premier, le « mouvement de normalisation », vise l'accessibilité de tous aux conditions de vie normales d'une société (Doré *et coll.*, 1996 : 32). D'inspiration juridique, les tenants du second mouvement, le « mouvement des droits civils » contestent le bien-fondé des classes spéciales en insistant sur les désavantages que peuvent causer les groupements homogènes pour les enfants qui apprennent différemment et qui proviennent de milieux socio-économiquement faibles (Vienneau, 1992, 1993). Le dernier mouvement, davantage scolaire, nommé « mouvement de remise en question des classes spéciales », porte principalement sur les apprentissages et le rendement académique des élèves *déficients éducatifs*³ et sur les effets sociaux et affectifs de ce type de placement (*ibid.*).

³ De 1960 à 1975, les enfants dont le quotient intellectuel est d'environ 50 à 80, sont considérés comme « éducatifs » et peuvent bénéficier des services du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1965; Cyr, 1996).

Ce n'est pas avant la parution du *Rapport Copex* (1976) que les ressources isolées offertes aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se verront modifiées afin de favoriser le développement intégral de chacun. C'est au regard du clivage existant entre les secteurs de l'adaptation scolaire et de l'enseignement régulier, de l'organisation des services offerts à ces élèves et du modèle médical de classification alors exploité que les auteurs du rapport préconisent une réforme en profondeur. Résultant des conclusions de ce rapport, la *Politique de l'adaptation scolaire* entre en vigueur dès 1978. Telle qu'énoncée par le ministère de l'Éducation du Québec (1979), cette politique est basée sur le principe que « tout enfant a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ». Ce droit à l'éducation doit se réaliser dans le cadre le plus normal possible et viser l'intégration sociale éventuelle de l'enfant. Également nommée *Politique de l'intégration scolaire* par le Conseil supérieur de l'éducation (1996), cette politique vise à contrecarrer l'orientation ségrégative adoptée jusqu'alors, assurant à tous les enfants handicapés ou en difficulté l'accès à des services de qualité par l'entremise d'un ensemble structuré de services, qualifié par Goupil (1990, 1997) de « système intégré de mesures éducatives », soit le système en cascade⁴. Dès lors, une diversité de modes de scolarisation et de services professionnels sont mis sur pied de façon à satisfaire au mieux les exigences imposées par les caractéristiques particulières de ces enfants.

D'un système discriminatoire, tant au niveau des procédures d'évaluation que de l'organisation des services, les politiques s'orientent, dès la fin des années 70, vers un système non discriminatoire. Cet ensemble de ressources ne s'exprimant plus uniquement en fonction des difficultés ou des incapacités des élèves, il devient prioritaire de considérer les besoins précis des enfants de même que leurs aptitudes, de façon à promouvoir leur intégration à la société (Csé, 1996). En créant une organisation de services complémentaires au service régulier, l'accès aux services éducatifs et le respect des différences individuelles tendent à se concrétiser, ce qui contribue à estomper certaines formes de marginalisation et d'étiquetage.

⁴ Le système en cascade représente un « modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement » (Goupil, 1997 : 8). Il se présente en 8 niveaux hiérarchiques, allant de l'enseignement en classe ordinaire avec l'enseignant régulier à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier. « Dans cette cascade de services, les mesures spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier [...] » (ibid.).

Le mouvement de normalisation et, plus récemment, la valorisation des rôles sociaux (VRS)⁵, supportent ainsi le projet de démocratisation. Dans la foulée de ces décrets, l'intégration scolaire des élèves présentant des incapacités intellectuelles moyennes à sévères en classe ordinaire, même partielle, est loin d'être assurée (OPHQ, 1993; Duchesne, 1998).

En 1985, le Conseil supérieur de l'éducation fait le point sur l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire*, réaffirme la volonté d'intégration démontrée en 1978 et pose le même constat (Csé, 1996). Certaines failles nuisent à la réussite de ce mode de scolarisation et devraient faire l'objet d'attention particulière, notamment en ce qui a trait à « l'identification des besoins éducatifs des élèves », de « leur traduction en services appropriés » de même que du « manque de rigueur généralisé [...] dans l'intervention auprès de ces élèves » (Csé, 1996 : 4-5).

Sous la profusion des discussions entourant le mode de scolarisation que représente l'intégration scolaire, il semble que des enjeux sous-jacents à l'intervention pédagogique portée auprès des élèves présentant des incapacités intellectuelles aient été négligés. Le ministère de l'Éducation du Québec (1992 : 2) précise d'ailleurs à cet effet que « la place prise par le débat de l'intégration a laissé dans l'ombre des aspects essentiels de la qualité des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté ». Relativement aux propos du Conseil supérieur de l'éducation (1996), il est également possible de croire que l'absence de fondements véritables aux interventions pédagogiques ait entravé l'atteinte d'une intégration scolaire de qualité.

Posé ainsi, l'échec académique des personnes traditionnellement exclues serait occasionné par l'inefficacité des systèmes d'éducation et l'inadéquation des pratiques pédagogiques à leur endroit (Gaudreau, 1980). Comme le mentionne Bishop (1989 *cité dans Rocque, à paraître*), c'est par une fréquentation obligatoire et une éducation identique que l'égalité des chances s'est généralement traduite. Par conséquent, les pratiques pédagogiques indifférenciées qui généralisent les possibilités de chacun à l'ensemble ne favorisent que les élèves qui sont avantagés par ces conditions et accentuent de ce fait les inégalités.

⁵ Expression suggérée par Wolfensberger (1984), ayant considéré les critiques adressées au terme « normalisation » (Dionne, 1998).

À la lumière de ces observations, l'ouverture à la différence et l'esprit de démocratie qu'affichent les divers ordres scolaires en tentant de valoriser l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage fait naître un accord, à l'aube des années 90, « quant à la nécessité d'une réforme de l'intégration » (Doré *et coll.*, 1996 : 36). La partie qui suit fait état de cette volonté de remaniement, des enjeux et des défis qui y sont inhérents.

1.2 Intégration scolaire : réforme et défis

Le concept d'intégration bien présent dans les politiques récentes en adaptation scolaire (Csé, 1996 : 3) et les principes de normalisation et de la VRS s'accroissant, le mode de scolarisation privilégié demeure la classe ordinaire. Cependant, le Conseil supérieur de l'éducation (1996 : 68) estime que la mise en oeuvre de l'intégration, ou le maintien de l'élève dans le milieu le plus normal possible, doit être mieux encadré afin d'assurer un meilleur équilibre entre l'élève et l'école. Le Conseil mentionne à cet effet :

« [qu']on ne peut tenir l'intégration des élèves handicapés et en difficulté pour acquise et adhérer simplement au principe sans regarder de plus près les immenses difficultés qu'elle pose dans la pratique, surtout depuis que le concept lui-même a pris diverses significations; mais on ne peut non plus renoncer aux objectifs qu'on s'était donnés il y a quinze ans simplement parce que les moyens dont on dispose sont trop modestes à l'heure actuelle » (Csé, 1996 : 62).

Des enjeux importants se dégagent de cette volonté de balisage. Le Conseil les traduit comme suit : 1. celui « d'instruire ou de faire apprendre et de préparer à l'intégration sociale »; 2. celui « de concilier égalité des chances et qualité de l'éducation » notamment en cherchant « à répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves »; 3. celui de trouver un équilibre entre « la satisfaction des besoins éducatifs particuliers du plus grand nombre d'élèves et la prise en compte des caractéristiques et des limites inhérentes au système scolaire lui-même » et 4. celui « d'adapter les services offerts aux besoins des milieux, donc, de faire des choix collectifs locaux » (ibid. : 61).

Au tournant du siècle, l'intégration scolaire n'est plus uniquement considérée comme un moyen efficace de répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés ou en difficulté, mais plutôt comme un idéal à atteindre (Csé, 1996). Le système scolaire ne vise plus seulement l'égalité des chances d'accès, mais également une égalisation des chances

de réussite (Legendre, 1983; Csé, 1996). L'enjeu majeur se résume ainsi dans l'effort de ne plus confondre accessibilité physique et qualité de l'éducation. Comme le soutient Legendre (1983 : 71), « [i]l ne suffit pas d'accéder à une école, encore faut-il que l'éducation soit pertinente et que l'on puisse l'acquérir ».

L'importance de conjuguer accès et qualité impose une transformation considérable dans la façon de penser et de poser l'intégration scolaire. Comme le souligne l'Office des Personnes Handicapées du Québec (1991a : 17), « [l']intégration scolaire implique la transformation de toute une série de pratiques imbriquées les unes dans les autres ». Cette évolution suppose ainsi plusieurs modifications, adaptations et redéfinitions à apporter au curriculum, aux programmes d'études, à l'enseignement, à la formation et aux rôles de chacun de même qu'aux liens tissés entre l'école et la communauté (Csé, 1996).

En toute logique, cette « rénovation » pédagogique devra répondre à l'objectif premier de l'éducation qui est de permettre à chaque élève de faire différents apprentissages (OPHQ, 1991b) en fonction du double rôle qu'assume l'établissement scolaire, c'est-à-dire l'acquisition d'apprentissages⁶ et la préparation à l'insertion sociale⁷ (MÉQ, 1992; OPHQ, 1993; Csé, 1996). Tel que le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1996), le seul développement social ne peut justifier l'intégration scolaire au détriment des apprentissages scolaires et « académiques »⁸. Concernant cette nécessité de conciliation, le Conseil mentionne :

« Si le mouvement en faveur de l'intégration a permis d'atténuer quelque peu la discrimination et l'exclusion dont les élèves handicapés et en difficulté faisaient l'objet dans le passé, on doit cependant admettre que ce mouvement n'a pas beaucoup aidé à remédier à leurs déficits sur le plan des apprentissages [...]. C'est donc à l'élaboration d'indications claires sur l'autre façon dont les services devraient être dispensés qu'il faut désormais travailler » (Csé, 1996 : 80).

⁶ Mission propre au système scolaire visant l'acquisition des connaissances et habiletés indispensables pour comprendre et transformer le monde (Csé, 1996).

⁷ Mission du système scolaire en collaboration avec la famille, la communauté et le marché du travail visant la préparation à l'exercice des divers rôles sociaux, tels que ceux de travailleur, de citoyen, etc. (ibid.).

⁸ Les apprentissages académiques correspondent aux matières de base telles le français, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, etc. Elles diffèrent des apprentissages scolaires qui couvrent l'ensemble des connaissances, tant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être visés dans les programmes d'études (Legendre, 1993; Csé, 1996).

Maintenant que l'école fait place à un accès généralisé, le défi devient proprement éducatif (Legendre, 1983; Csé, 1996). Des ajustements et modifications portés aux conditions d'apprentissage devraient permettre à l'intervention de faire état de l'évolution conceptuelle de l'intégration. Les dispositions variées qu'entraîne un tel remaniement pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles laissent présager certaines difficultés qui s'avèrent souvent considérées comme inhérentes aux aspects complexes que suppose l'intégration scolaire de ces individus. Comme le souligne Vienneau (1992 : 22), bon nombre d'exigences pédagogiques⁹ accompagnent les exigences organisationnelles posées par « l'intégration académique¹⁰ » des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ces défis d'envergure constituent la problématique actuelle de l'intégration scolaire et s'ajoutent aux obstacles déjà présents¹¹.

En bref, c'est à plusieurs égards que l'efficacité de l'intervention pédagogique posée en contexte d'intégration scolaire semble loin de la coupe aux lèvres. De fait, depuis 15 ans, certaines expériences d'intégration scolaire remportent des succès réels, d'autres des résultats plus mitigés (Csé, 1996). De plus, conformément aux propos de maints auteurs (Saint-Laurent, 1994; Csé, 1996; Dever et Knapczyk, 1997), très peu de recherches viennent confirmer les effets académiques et sociaux concrets de ce mode d'organisation et d'intervention, pour ne pas dire aucune en ce qui concerne l'aspect académique.

De par ces constatations, en fonction de la double mission de l'établissement scolaire¹² et de façon à perpétuer l'égalité des chances prônée, des efforts doivent inéluctablement être portés à l'aspect académique relié à l'intégration scolaire. Il semble reconnu que les apprentissages « académiques » tout autant que les acquisitions sociales participent à l'augmentation du niveau d'activité de la personne au sein des différentes sphères de la vie communautaire (Saint-Laurent, 1994; Dever et Knapczyk, 1997). En cas

⁹ Selon Vienneau (1992, 1993), les exigences pédagogiques renvoient particulièrement à celles de l'individualisation de l'enseignement.

¹⁰ L'intégration académique vise le placement en classe ordinaire (partiel à total), la prise en compte des besoins éducatifs de tous les élèves de même qu'une individualisation de l'enseignement (Vienneau, 1992).

¹¹ Notamment les résistances du milieu qui s'annoncent proportionnelles à l'insécurité qui s'appuie sur de nombreuses craintes, croyances et préjugés, l'énergie consacrée à la judiciarisation de l'intégration au détriment de l'aspect pédagogique, le manque de matériel scolaire, d'outils pédagogiques et d'instruments d'évaluation, etc. (obstacles identifiés notamment par : OPHQ 1991a; Vienneau, 1992, 1993; Garon, 1994; Csé, 1996).

¹² Qui se traduit d'abord par l'apprentissage de connaissances et d'habiletés et ensuite, par la préparation à l'insertion sociale. Deux missions considérées comme étant « indissociables l'une de l'autre » et qui doivent être « poursuivies simultanément » (Csé, 1996 : 62).

de négligence de cet aspect, des difficultés importantes à concilier les deux missions risquent de se faire sentir et de provoquer un retour accru à des pratiques de nature ségrégative. Retour déjà trop perceptible compte tenu des déceptions réelles que subissent ces groupes d'individus.

La volonté de faire de l'intégration le moyen de scolarisation le plus bénéfique pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles ouvre donc la voie à « l'étude des modalités d'une pédagogie qui favoriserait un meilleur apprentissage » (OPHQ, 1991a : 10). S'inscrivant à la base de cette logique, une redéfinition de la nature des besoins éducatifs des personnes présentant des incapacités intellectuelles se justifie d'emblée. Voyons maintenant les éléments reconnus comme étant susceptibles de guider cette modification pédagogique et de favoriser une intégration de qualité.

1.3 Vers une transformation de l'intervention pédagogique

Pour assurer la réussite de l'intervention pédagogique posée en contexte d'intégration scolaire, certains facteurs se dégagent et nous semblent déterminants. Prenant appui sur la Commission des droits de la personne, l'Office des Personnes Handicapées du Québec (1991a : 10) pose des éléments susceptibles de servir à la concordance des interventions pédagogiques, soit : 1) « la qualité de l'adaptation du milieu, des programmes et de la pédagogie »; 2) « l'attention portée aux besoins individuels et aux capacités »; 3) « l'adaptation des objectifs pédagogiques »; 4) « la sensibilisation des principaux intervenants » et 5) « la cohérence des réaménagements administratifs ».

Dans un avis récent à la ministre de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) abonde dans le même sens. Il relève la nécessité d'aménager l'environnement physique¹³ et organisationnel¹⁴ de même que celle d'adapter les pratiques pédagogiques¹⁵ et les outils d'évaluation des apprentissages¹⁶. À cet égard, le Conseil souligne que la prise en compte des caractéristiques de chacun s'avère indispensable (Csé, 1996).

Concernant l'intégration de la personne présentant des incapacités intellectuelles, certains auteurs (Fougeyrollas *et coll.*, 1993; Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss,

¹³ Référant aux barrières architecturales, éclairages, transports, repères sonores, etc. (Csé, 1996).

¹⁴ Référant aux objectifs, curriculums, programmes, horaires, etc. (ibid.).

¹⁵ Référant aux enseignements, interventions pédagogiques, matériels didactiques, etc. (ibid.).

¹⁶ Référant à l'adaptation de critères d'évaluation, au temps alloué, etc. (ibid.).

Schalock, Snell, Spitalnik et Stark, 1994; OPHQ, 1994) considèrent également l'importance de facteurs environnementaux, pouvant faire obstacle ou faciliter l'activité de la personne.

En somme, il ressort que le succès de l'intégration scolaire et plus spécifiquement, de l'intervention pédagogique posée en ce contexte, semble dépendre largement de l'application de paramètres qui dépassent le contexte individuel. Le premier se traduit par l'adaptation des pratiques pédagogiques aux caractéristiques et besoins diversifiés de l'élève, c'est-à-dire l'individualisation de l'enseignement (Csé, 1996; Doré *et coll.*, 1996). Le second, qui découle et chapeaute à la fois le premier, touche la considération, voire l'adaptation des éléments de l'environnement à ces mêmes caractéristiques et besoins de l'élève, soit l'adoption d'une vision qui considère à la fois la personne et son environnement : l'interaction Personne/Environnement.

L'individualisation de l'enseignement tout autant que la considération de l'interaction P/E recourent à la prise en compte des besoins de chacun des sujets apprenants. Besoins individuels, mais également besoins d'apprentissage généraux, qui sont fonctions des caractéristiques et finalités éducationnelles relatives à la population étudiante concernée.

Au regard d'une amélioration de la pertinence, de la qualité et de la rigueur de l'intervention pédagogique portée auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, la considération de ces paramètres s'annonce capitale. Les deux dernières sections de la problématique générale traitent de ceux-ci.

1.3.1 Individualisation de l'enseignement et finalité de l'éducation

Parce qu'elle permet de conjuguer parallèlement l'apprentissage de contenus et d'habiletés scolaires ou « académiques » ainsi que le développement d'habiletés et de compétences sociales, l'individualisation de l'enseignement détient une importance fondamentale pour assurer le succès de l'intervention pédagogique en classe ordinaire. « Individualiser une relation pédagogique, c'est s'assurer que les objectifs et les ressources mises à la disposition d'un apprenant correspondent bien aux caractéristiques et aux besoins de ce dernier » (Legendre, 1983 : 302).

En présence de cibles d'intervention nombreuses, l'intervention éducative gagne cependant en complexité. Ainsi, au regard d'une diversité accrue d'objets d'apprentissage, le défi de l'individualisation devient plus complexe en accroissant le nombre des possibilités à envisager. Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999) soulèvent le dilemme qui se présente à propos du choix des objets d'apprentissage. Un premier choix, établi au regard de l'âge mental, permettant au sujet d'acquérir plus aisément l'habileté visée, mais qui risque de soutenir l'infantilisme. Un second choix, basé sur l'âge chronologique, répondant aux besoins du sujet en contexte d'intégration scolaire et sociale, mais qui le place en situation d'échec principalement en raison d'un manque de préalables aux habiletés visées (ibid.).

Dans cette perspective, des aménagements portés à l'environnement, des procédures adaptées à l'âge mental de l'apprenant afin de permettre l'acquisition et la maîtrise d'habiletés correspondant à son âge chronologique et l'évaluation de la pertinence des objets d'apprentissage s'imposent et renvoient inévitablement à la principale finalité de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, soit l'autonomie.

L'autonomie est sans conteste la finalité qui semble s'imposer pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles (Dever, 1988, 1997; Langevin et Germain, 1994; Cyr, 1996), au Québec comme à l'étranger, dans les pays industrialisés comme dans ceux qui sont en voie de développement et qui souscrivent à l'accès généralisé de l'éducation.

Pour les personnes qui nous préoccupent, il va sans dire que l'acquisition de conduites autonomes, à un âge chronologique normal, encourage la réalisation plus effective du processus d'intégration sociale (Dever, 1988, 1997; Saint-Laurent, 1994; Bouchard et Dumont, 1996).

Au Québec, il semble que le système scolaire souscrit depuis près de 35 ans à cette finalité (Cyr, 1996). Au terme de ses analyses, Cyr (1996) souligne toutefois qu'aucun document ministériel ne définit clairement ce concept pourtant fondamental. À cet effet, Lapointe (1992 : 79) mentionne qu'« un des reproches le plus souvent fait au système éducatif est la poursuite de finalité exprimées dans des termes trop vagues et trop équivoques ». Le concept d'autonomie n'y échappe pas. Il est un concept flou (Dever,

1988, 1997; Wehmeyer, Kelchner et Richards, 1996). Cette situation empêche la coordination des interventions pédagogiques auprès de ces personnes. Elle accroît également les difficultés de cibler les besoins d'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Comme on peut le constater par le biais du cycle de l'éducation totale, tel que défini par Legendre (1983, 1993), les finalités jouent un rôle crucial dans l'identification des besoins de l'élève. Dans le même ordre d'idées, ce sont ces besoins qui mènent à l'identification des buts et objectifs éducatifs à poursuivre, à l'élaboration des processus à mettre en oeuvre dans le contexte de la classe ainsi qu'à la détermination des savoirs à utiliser.

L'influence déterminante de terminologies claires pour l'intervention a été soulevée par plusieurs auteurs (notamment Rey, 1992; Barnabé, 1997; Dever et Knapczyk, 1997). En l'absence d'un concept clair, la prise en compte des besoins spécifiques d'une population menant à l'identification de buts qui permettraient une intervention éducative réfléchie s'annonce ardue. L'absence de buts explicites relatifs au développement de l'autonomie des personnes ayant des incapacités intellectuelles importantes a d'ailleurs été mentionnée par Dever (1988, 1997).

Dans l'optique des défis inhérents à l'intégration scolaire et sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles et des enjeux qui y sont liés, le lien finalité-besoin constitue notre préoccupation première. Pour se réaliser pertinemment, l'individualisation de l'enseignement qui les unit nécessite néanmoins des connaissances susceptibles de rendre compte du processus. À ce propos, Rocque (*à paraître* : 62) souligne que « [...] plusieurs chercheurs suggèrent de recourir à des approches dynamiques qui permettent de saisir la nature des interrelations entre les différentes composantes de ce qui se vit réellement dans une classe ». La dynamique interactive Personne/Environnement contraint à adopter cette vision à la fois globale et systémique. La partie qui suit présente les perspectives que soulève l'application de raisonnements écologiques dans le domaine de l'éducation des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

1.3.2 Perspectives du paradigme¹⁷ écologique : Interaction P/E

Ayant longtemps tenté de modifier les caractéristiques individuelles afin de favoriser l'adaptation de l'individu au milieu scolaire, l'intervention pédagogique auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles tente de s'inscrire dans un processus de changement. Au regard du développement de l'autonomie et de l'intégration de la personne qui présente ce type d'incapacités, plusieurs modèles psychologiques récents (Borowski et Day, 1987; Sternberg, 1987; Paour, 1991) et cadres plus généraux (AAMR, 1992; OPHQ, 1994; SC/CQ CIDIH, 1991, 1993, 1996) initient un revirement théorique majeur en proposant de porter l'action non plus uniquement sur la personne, mais bien sur l'interaction entre celle-ci et son environnement (*cités dans Rocque et coll.*, 1996, 1997). Selon certains auteurs (notamment Rousseau, Potvin, Dutil et Falta, 1994; Trépanier, Forget, Gilbert, Dubreuil, Hotte et Bonin, 1996), il est en effet possible de croire que la réussite ou l'échec de l'intervention pédagogique, réalisée en contexte d'intégration, ne relève pas simplement des caractéristiques de la personne. Certains facteurs influents originent également de l'environnement, mais surtout du lien dynamique et inextricable existant entre les caractéristiques respectives de chacun des deux pôles. Ainsi, l'adaptation, le fonctionnement, le développement et l'apprentissage de la personne dépendent de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et celles de son environnement. Tel que le souligne Rocque (*à paraître* : 69) :

« [l]e comportement individuel n'est plus, dans cette optique, le fruit d'un déterminisme implacable d'origine génétique ou culturelle. Il n'est également plus le simple produit d'un jeu tout aussi inéluctable d'un ensemble de variables du milieu. L'approche écologique rend possible d'appréhender la complexe dynamique Personne-Milieu comme étant une unité ».

L'approche écologique en est une « du développement humain qui prend en compte les multiples contextes (interpersonnels, sociaux, physiques) dans lesquels se déroule ce développement » (Legendre, 1993 : 83). Pour la recherche, elle est « une façon d'aborder l'étude des organismes vivants en focalisant l'attention sur les interrelations établies entre

¹⁷ Le paradigme se définit comme étant une « vision particulière d'une réalité » (Legendre, 1993 : 995). Selon Leca (1977 *cité dans* Grawitz, 1996 : 425), le paradigme est « [...] un ensemble de propositions partagées par un groupe de chercheurs, organisant la façon d'aborder un fait concret, de découper un certain nombre de questions à propos de cet objet, d'élaborer des méthodes d'établissement et d'évaluation des preuves, de formuler des généralisations découlant de ces preuves ».

l'organisme vivant et le milieu » (ibid.). Or, l'approche écologique c'est aussi « un ensemble de savoirs pour décrire et expliquer différentes unités Organisme vivant/Environnement » (Rocque et Trépanier, 1996 : 18). Au nombre de ces savoirs existent des postulats fondamentaux. Rocque (*à paraître* : 64) retient un des plus révélateurs au regard du domaine de l'intervention éducative auprès des personnes ayant incapacités intellectuelles : « [l]es limitations imposées par le milieu agissent bien avant celles de l'organisme vivant ». En reconduisant cette logique au domaine de l'éducation, il devient admis de poser l'action prépondérante des limitations imposées par les milieux éducationnels relativement à celles de la personne qui présente des incapacités intellectuelles (Rocque et Trépanier, 1996).

L'adoption de cette perspective qui rompt avec la vision, qualifiée par Coulton (1984 *cité dans* Rousseau *et coll.*, 1994) de traditionnelle, permettra éventuellement de cibler les composantes propices à l'intégration (Trépanier *et coll.*, 1996). Selon Rocque (*à paraître*), parce qu'elle mise sur une compréhension globale et accrue de la dynamique vécue quotidiennement en contexte éducatif, elle rendra aussi possible des actions, interventions et pratiques individualisées d'enseignement plus favorables à l'élève qui présente des incapacités intellectuelles, permettra d'éviter des actions qui lui sont nuisibles, tout en favorisant la réussite du plus grand nombre.

À ce jour, on dénote que l'étude et l'application de l'interaction P/E s'effectuent de façon intuitive en demeurant habituellement portées soit sur la personne, soit sur l'environnement. À cette situation s'ajoutent des problèmes de nature stratégique, conceptuelle (Bronfenbrenner, 1977; Wachs, 1991), théorique (Wachs, 1991) et méthodologique (Bronfenbrenner, 1988, 1989, 1993; McCall, 1991; Wachs, 1991; Plomin et Daniels, 1984; Rocque, 1989, 1994) (*cités dans* Rocque *et coll.*, 1996, 1997). En conséquence, spécifiquement appliquée au domaine des incapacités intellectuelles, l'interaction P/E fournit actuellement peu de données éprouvées sur la nature des éléments environnementaux qui pourraient faire obstacle à l'activité de ces personnes et les placer en situations de handicap (Rocque, Langevin et Boutet, 1996).

De toute évidence, un changement de cette envergure devrait néanmoins entraîner des conséquences importantes sur l'orientation et la mise en oeuvre de l'intervention. Selon Gauthier *et coll.* (1996), il semble que le fait de préciser la nature et la forme de

l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles soit un premier pas vers une bonne application de l'approche P/E. D'après Coulton (1984 *cité dans Rousseau et coll., 1994*), une modification des environnements de façon à répondre plus adéquatement aux besoins de la personne s'annonce également nécessaire. Comme le souligne cet auteur, l'équilibre P/E dépend de la congruence entre les besoins de la personne, ses capacités, ses aspirations et ses demandes, et les ressources et possibilités offertes par l'environnement.

De ce point de vue, identifier les besoins éducationnels de la population ayant des incapacités intellectuelles favorise l'acquisition de cet équilibre, contribue à baliser l'intervention et donc, à lui donner sa forme. En déterminant mieux ce qui est nécessaire à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles, on peut éviter l'enseignement d'objets d'apprentissage susceptibles d'être peu utiles au développement de la personne ou encore nuisibles en créant obstacle de par leur complexité. L'objet détient en effet un impact direct, à court terme, sur l'activité et, à plus long terme, sur le développement du sujet.

2. Problématique spécifique :

Précision du problème

À la lumière des problèmes généraux recensés dans la première partie de ce chapitre, il nous est maintenant possible d'affirmer que l'inclusion systématique d'un individu à l'intérieur d'une classe ordinaire ne s'annonce pas garante de la réussite de l'intervention pédagogique posée en ce contexte. Cette dernière dépend de facteurs déterminants, dont l'individualisation de l'enseignement et, conséquemment, de la considération et de l'adaptation des éléments environnementaux à la personne. De ce point de vue, il est tout aussi utopique de croire que les besoins des élèves qui présentent des incapacités intellectuelles correspondent à ceux des autres élèves simplement parce qu'ils relèvent d'un même milieu scolaire. C'est dans cette optique que nous précisons les éléments de problématique spécifiques à notre objet de recherche.

2.1 Éducation des personnes ayant des incapacités intellectuelles et communication écrite

Les habiletés de communication, d'utilisation des nombres, de gestion du temps et de gestion de l'argent sont les quatre sphères d'habiletés qui contribuent le plus significativement au développement de l'autonomie et à l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles (MÉQ, 1982; Alpern et Boll, 1972, Taylor, 1974, Bogen et Aanes, 1975, Barnard et Erickson, 1976, Leland et Shoae, 1981 cités dans Langevin, 1996). La communication écrite constitue une composante essentielle de la sphère des habiletés de communication. Elle représente en ce sens un impératif de la vie en communauté.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) abonde dans ce sens en reconnaissant l'alphabétisation comme étant une condition essentielle à la participation sociale. Selon Gayfer (1983), les compétences liées à l'alphabétisation sont posées comme étant indispensables à la participation de ces personnes dans la société. En fait, la lecture et l'écriture ouvrent l'accès à la vie sociale (Thériault et Jacques, 1991; Charpentier, 1992). Faisant allusion à l'oral comme à l'écrit, Not (1986) précise que ces compétences sont à la base de toute vie sociale et par conséquent, de toute éducation. Enfin, tout comme Not, Jenkinson (1989) reconnaît que l'acquisition d'habiletés de base en lecture représente une part importante de l'éducation des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

La complexité que supposent les habiletés relatives à la communication écrite pose des défis considérables à cette population de même qu'aux enseignants qui interviennent auprès de celle-ci dans un contexte d'intégration scolaire (Not, 1986; Germain, 1994; Saint-Laurent, 1994). L'acquisition du savoir lire-écrire, notamment lorsqu'on fait référence à cette population, laisse entrevoir des difficultés certaines. D'une part, la complexité de la langue écrite accompagnée des habiletés et des structures cognitives auxquelles elle fait appel, et d'autre part, les caractéristiques de ces personnes face à ces apprentissages, font de l'acquisition des habiletés de lecture-écriture une visée des plus difficiles (Langevin, 1989, Hoogeveen, Smeets et Lancioni, 1989; Saint-Laurent, 1994).

Un état de doute concernant les capacités d'apprentissage de ces personnes en ce domaine où les objets sont abstraits et complexes est longtemps demeuré (Singh et Singh, 1986; Connors, 1992; Saint-Laurent, 1994). Or, si les difficultés des personnes présentant

des incapacités intellectuelles dans ce domaine spécifique d'apprentissage paraissent liées à une diversité de facteurs, relatifs à la complexité du langage écrit ou aux aspects limitatifs qu'imposent leurs caractéristiques, il semble réaliste de croire que les problèmes soient tributaires de l'inadéquation des méthodes d'enseignement aux caractéristiques et besoins de cette clientèle scolaire (Hoogeveen *et coll.*, 1989; Saint-Laurent, 1994).

À cet égard, il devient effectivement plausible de se questionner quant aux structures pédagogiques instaurées pour parvenir aux finalités de l'éducation des élèves qui présentent des incapacités intellectuelles. Répondent-elles effectivement à leurs caractéristiques cognitives et non cognitives, à leurs activités au sein des sphères communautaires, à leurs éventuelles possibilités de travail, à leurs projets de vie, bref, à leurs besoins propres? Dever et Knapczyk (1997) apportent une réponse générale à ces interrogations en soulevant le nombre important d'études démontrant le niveau insatisfaisant d'ajustement à la vie adulte des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Dès les années 70, plusieurs recherches ont permis de démontrer la possibilité pour ces personnes d'acquérir certaines habiletés spécifiques à l'activité de lecture¹⁸. Selon un nombre important d'auteurs, l'atteinte de la pensée opératoire n'apparaît pas nécessaire à l'acquisition des connaissances de l'écrit (Ferreiro et Teberosky, 1982, Bélanger et Labrecque, 1984, Giasson et Girard, 1987 *cités dans* Cloutier, Fortin et Paradis, 1989) ni à l'apprentissage de la lecture (Delogne, 1973, Staats, 1975 *cités dans* *ibid.*). Mais encore faut-il spécifier le niveau d'acquisition et la nature des habiletés demandés.

Comme mentionné précédemment, la communication écrite fait appel à des habiletés d'une complexité notable qui pose généralement problème aux personnes qui nous concernent. Selon les besoins d'acquisition, l'ergonomie cognitive peut alors entrer en jeu. Par ses principes généraux, cette technologie permet : 1. « la distinction fondamentale entre la tâche et la réalisation »; 2. « la nécessité de créer des aménagements susceptible de satisfaire le plus grand nombre de sujets »; 3. l'équilibre à rechercher entre la complexité de la réalisation de la tâche et les habiletés du sujet, soit en augmentant

¹⁸ Brown, Hermanson, Klemme, Haubrich et Ora, 1970, Brown et Perlmutter, 1971, Brown, Jones, Troccoli, Heiser, Bellamy et Sontag, 1972, Brown, Huppler, Pierce, York et Sontag, 1974 *cités dans* Connors, 1992; Brown, Jones, Troccoli, Heiser, Bellamy et Sontag, 1972, Brown et Perlmutter, 1971, McMullen, 1975, Richardson, Oestereicher, Bialer et Winsberg, 1975 *cités dans* Saint-Laurent, 1994.

ces dernières, soit en réduisant la complexité de la réalisation de la tâche et 4. « la priorité accordée à l'aménagement des tâches les plus fréquentes ou les plus importantes » (Langevin, 1996 : 139). De fait, peu importe la façon de s'acquitter de la tâche si l'essentiel consiste à communiquer à l'aide du langage écrit.

Les apprentissages liés à l'utilisation de la langue écrite dépendraient néanmoins de facteurs environnementaux multiples, de nature variée et relevant de milieux à la fois différents et complémentaires¹⁹ (Briggs et Elkin, 1977, Clark, 1976, Teale, 1978, Holdaway, 1979, Taylor, 1983, Giasson, Baillargon, Pierre et Thériault, 1985 cités dans Cloutier, Fortin et Paradis, 1989; Boudreau, 1993). Ainsi, la qualité de l'environnement²⁰ serait une variable clé pour l'enseignement et l'apprentissage du langage écrit (Saint-Laurent, 1994; Couture, Saint-Laurent, Giasson, 1997). La qualité se définit « [...] comme l'ensemble des propriétés et caractéristiques [...] qui [...] confèrent l'aptitude à satisfaire les besoins exprimés ou implicites » (Petitdémange, 1991). Dans le contexte éducatif, ce concept s'avère en interaction constante et directe avec celui du besoin éducatif satisfait ou à satisfaire.

Au regard du développement de l'autonomie et de l'intégration scolaire et sociale de la personne, des exigences posées par la socioculture actuelle, de la place prépondérante qu'y détient la communication écrite en dépit de la complexité qui l'accompagne et de l'importance de l'environnement pour répondre aux besoins éducatifs de la personne, force est d'admettre que les interventions pédagogiques posées auprès de cette population auraient tout avantage à être efficaces et adaptées et les objets d'apprentissage, fondés et hiérarchisés. Les facilitateurs et les facteurs d'obstacle à l'apprentissage devraient également être bien identifiés. Enfin, les besoins éducationnels relatifs à la communication écrite au regard des différentes caractéristiques de ces personnes et des finalités poursuivies à leur endroit devraient être à la base même des interventions et faire l'objet d'une identification rigoureuse. Car si certaines solutions ont été suggérées en réponse aux besoins de ces personnes, les besoins éducationnels relatifs à la construction d'une

¹⁹ À titre d'exemple de facteurs environnementaux : disponibilité du matériel écrit, présence de lecture dans l'environnement, etc. (Cloutier, Fortin et Paradis, 1989).

²⁰ Selon ces auteurs, la qualité de l'environnement réfère à un environnement familial ou scolaire riche en matériel écrit, riche en situations signifiantes de lecture, qui expose quotidiennement à l'usage fonctionnel du langage écrit et qui amène l'enfant à prendre conscience de l'intérêt de la lecture (Couture, Saint-Laurent et Giasson, 1997).

infrastructure curriculaire dans le champ caractéristique de la communication écrite ne semblent pas avoir été identifiés de façon formelle.

2.2 Intervention pédagogique et prise en compte des besoins

Des solutions ont été esquissées concernant cette épineuse question des besoins de l'élève. Dès les années 70, les milieux éducatifs assistent à l'éclosion d'une diversité d'approches pédagogiques développées afin de satisfaire les besoins particuliers des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ces approches ont teinté, et teintent encore aujourd'hui, les interventions quotidiennes des agents chargés de l'éducation de ces personnes.

Qualifiées de développementales et cognitives, certaines approches sont axées sur l'acquisition de préalables ou « prérequis » (Guess et Noonan, 1982). Elles recourent à la séquence de développement normal pour déterminer les objectifs d'apprentissage et font généralement usage des méthodes pédagogiques utilisées pour les enfants du même âge mental qui ne présentent pas d'incapacités intellectuelles (Guess et Noonan, 1982; Dionne, 1998). Ainsi, les besoins considérés sont fonctions du retard de développement des personnes.

Selon Langevin et Germain (1994), les pratiques éducatives des dix dernières années ont majoritairement visé l'unique respect du rythme d'apprentissage de ces individus. Comme le souligne Cyr (1996), l'intervention axée sur les préalables permet difficilement aux personnes qui présentent ce type d'incapacités d'accéder à la maîtrise d'habiletés complexes pouvant conduire à l'autonomie.

D'autres approches, relatives aux théories déficitaires et au traitement de l'information, mettent l'accent sur l'augmentation de certaines fonctions cognitives supérieures de même que sur la modifiabilité de l'intelligence par le développement de stratégies cognitives (Dionne, 1998). Les interventions visent l'enseignement de stratégies spécifiques²¹, l'enseignement de métastratégies²² ou procèdent tout simplement par

²¹ Les stratégies spécifiques sont des « stratégies reconnues comme efficaces dans le traitement de l'information et pour la mémorisation : répétition, répétition cumulative des premiers items, regroupement d'items (« chunks »), médiation verbale, élaboration d'images mentales, questionnements, etc. » (Dionne *et coll.*, 1999).

²² Les métastratégies s'apparente à des « stratégies servant au traitement et à l'organisation de l'information. [...] Plus largement, elles correspondent à l'ensemble de ses conceptions et théories naïves concernant « l'art et la manière » de mémoriser, d'apprendre, de résoudre et de comprendre » (ibid.).

induction²³ (Dionne *et coll.*, 1999). Ce sont alors les déficits de fonctionnement cognitif des personnes qui font l'objet de considération. Les méthodes et techniques découlant de ces approches sont fort louables. Elles exigent toutefois de nombreuses années de travail et leur succès demeure toujours discutable.

Considérant les travaux de Mariné (1981) et de Navarro (1980, 1983), Not (1986) met en évidence qu'il devient possible d'envisager l'apprentissage d'habiletés plus complexes que celles qui sont généralement admises pour la population qui présente des incapacités intellectuelles. Ce chercheur souligne en conséquence :

« [qu'au] lieu de se borner à chercher des tâches requérant peu d'initiatives et sollicitant peu l'intelligence représentative, on s'attache maintenant à découvrir, pour des tâches réputées jadis inaccessibles aux débiles, des stratégies leur permettant de s'adapter en exploitant à fond les processus de pensée et d'action dont ils sont capables » (1986 : 3).

Les besoins se traduiraient alors par une simplification des tâches. Cependant, malgré la venue de ces nouvelles possibilités, l'auteur n'affirme aucunement que l'on parvienne aujourd'hui à la réalisation de cette simplification.

En bref, il existe bien peu de solutions d'intervention pédagogique effectives, permettant la réalisation de tâches complexes à un âge normal, considérant à la fois les besoins d'apprentissage au regard de l'ensemble des caractéristiques de la personne et des finalités éducatives (Boutet, 1996). De plus, focalisant les ressources sur des caractéristiques spécifiques, il semble que les approches suggérées ne se soient penchées que sur une partie du problème (Langevin et Germain, 1994; Dionne, 1998).

Dionne (1998) explique cette situation par le nombre important de théories relatives aux incapacités intellectuelles qui font l'objet de transposition pédagogique. L'absence de conception unifiée entraîne un état de confusion qui se répercute inévitablement au sein du projet éducatif et qui empêche la cohérence des développements et interventions pédagogiques (*ibid.*).

Au nombre des divers enseignements offerts à la population qui présente des incapacités intellectuelles, la question de la finalité poursuivie ne se pose que rarement

²³ Par induction, « les stratégies ou conduites ne sont pas enseignées au sujet. L'intervention consiste plutôt à le placer dans des situations de « conflit cognitif » qui l'amèneront à modifier ses représentations et ses manières de penser » (*ibid.*).

(Langevin et Germain, 1994). Lorsqu'elle est prise en compte, c'est la plupart du temps en l'absence d'une vision à court, moyen et long terme, des activités futures de loisirs, de relations sociales, de vies professionnelle et résidentielle des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Concernant les modalités éducatives dispensées à l'égard de ces personnes, Boutet (1997 : 33) mentionne que :

« [...] même si elle porte le qualificatif de spécialisée, l'éducation de ces personnes reste paradoxalement tributaire des mêmes objectifs que ceux destinés aux enfants normaux (après bien sûr qu'ils eurent fait l'objet d'une réduction substantielle) et surtout des mêmes habiletés sans considérations pour les particularités de ces enfants ».

En ce qui concerne l'uniformité des mesures pédagogiques actuelles, Langevin (1989 : 142) précise que : « [...] s'il est important de voir en eux « des enfants comme les autres », il [...] apparaît tout aussi important d'ajouter qu'ils n'ont pas pour autant les mêmes besoins [...] ». Le Conseil supérieur de l'éducation souligne également l'importance de cette distinction. Il rappelle à cet effet que :

« [...] l'intégration scolaire dans le milieu le plus normal possible est une visée, mais non une panacée, [...] le maintien automatique d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire sans tenir compte de leurs besoins particuliers peut leur être tout aussi défavorable au bout du compte, que la scolarisation dans une structure parallèle » (Csé, 1996 : 88).

S'il est théoriquement et relativement simple d'énoncer que l'intervention doit être appropriée aux besoins de chacun, il est par contre pédagogiquement plus complexe de réaliser cette adaptation. À cette fin, l'Office des Personnes Handicapées du Québec (1991a : 17) précise que « [...] la prise en compte des besoins spécifiques des élèves présentant une *déficiences intellectuelle* dans le cadre ordinaire requiert une approche planifiée et concertée ». En effet, l'activité d'analyse et de détermination de besoins soulève plusieurs questions à clarifier et maints problèmes à solutionner. Ces questions et problèmes se situent en amont de toute démarche visant l'adaptation ou la création de méthodes ou techniques pédagogiques et doivent donc faire l'objet d'études systématiques.

Les recherches actuelles concernant l'intégration scolaire s'intéressent soit aux perceptions de chacun en regard de l'intégration, soit au développement d'approches et de modèles d'intervention « clés » (Csé, 1996). Bien peu d'entre elles tentent de répondre à

des questions relatives à l'efficacité des modes d'interventions auprès de ce type d'élèves (ibid.) et encore moins à l'étude des modalités et conditions susceptibles d'assurer la réussite des interventions éducatives en fonction des caractéristiques, des besoins éducationnels des populations apprenantes et des buts et finalités du système éducatif. Cette dernière préoccupation est pourtant de celles qui importe actuellement.

Appuyé des travaux de Edgar (1987), Patton, Cronin, Polloway, Hutchinson et Robinson (1989) et d'Afflek *et coll.* (1990), Dever et Knapczyk (1997) soulignent toutefois l'importance croissante de recherches démontrant l'inadéquation des objectifs des programmes d'étude aux besoins d'instruction des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ils soulèvent du même coup la nécessité de réviser le contenu de ces programmes. Ces auteurs expliquent l'échec des programmes à rencontrer les besoins de ces élèves principalement par leur centration inappropriée à préparer les élèves à des études plus poussées. Selon eux, les objectifs visés pour l'éducation des adolescents présentant des incapacités intellectuelles devraient plutôt être axés sur des acquisitions fonctionnelles, respectant l'âge chronologique et préparant les apprentis à vivre au sein de la communauté.

Cette optique se reconduit pertinemment aux apprentissages « académiques » et scolaires effectués dès le primaire. Autant dans les sphères de la recherche que dans celles de la pratique, il est d'ailleurs reconnu que l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles doit être dirigée en fonction de buts coordonnés, à court et à long termes²⁴.

À l'instar de Cyr (1996 : 107), nous croyons en l'urgence « d'effectuer une synthèse des besoins de ces enfants afin de parvenir à une esquisse explicite des priorités à cibler » tout en considérant la proposition de Dever (1988, 1997)²⁵ concernant l'ensemble des buts relatifs à l'éducation de cette population. Cependant, une activité de cette nature se voit contrainte par des difficultés variées qu'il importe de considérer bien avant toute démarche visant à identifier les besoins.

²⁴ Guess *et coll.*, 1978, Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Jonhson, Wilcox et Gruenewald, 1979, Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpian, Certo et Gruenewald, 1979; Sailor and Guess, 1983, Orelove et Sobsey, 1987, Snell, 1983, Wilcox et Bellamy, 1987, PL 94-142, Education for all Handicapped Children Act, PL 101-476, Individuals with Disabilities Education *cités dans* Dever et Knapczyk, 1997.

²⁵ Pour plus d'information concernant la taxonomie de Dever, consultez la section 2.2.4 du chapitre deuxième, p. 57.

2.3 Problèmes liés à l'identification des besoins de cette population

L'activité d'analyse et d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles soulève des problèmes de deux ordres. Un premier, de nature conceptuelle et un deuxième, proprement méthodologique.

2.3.1 Problème de nature conceptuelle

L'activité d'analyse et d'identification des besoins éducationnels en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles pose des problèmes relativement à l'application et à l'opérationnalisation de certains concepts. Comme le souligne Grawitz (1996) quant aux rôles qu'assume le concept :

« [il] n'est pas seulement une aide pour percevoir, mais une façon de concevoir. Il organise la réalité en retenant les caractères distinctifs, significatifs des phénomènes. Il exerce un premier tri au milieu du flot d'impressions qui assaillent le chercheur. Le concept doit ensuite guider la recherche, en lui procurant au départ, un point de vue. Or ce qui retarde les progrès de la science, c'est l'inadéquation de nos points de vue [...] » (Grawitz, 1996 : 348)

Ainsi, malgré l'évolution importante du concept de besoin au cours du siècle dernier (Legendre, 1993), force est de constater l'absence d'unanimité quant à sa définition (Billy, 1986; Mayer et Ouellet, 1991; Lapointe, 1992). Le caractère mal défini du concept nous permet difficilement d'appréhender ce qu'il recouvre. Mayer et Ouellet (1991 : 68) mentionnent que « le besoin est un concept élastique et relatif » qui « apparaît, disparaît, réapparaît, évolue et se transforme sous l'influence de divers facteurs [...] ». Sa valeur à dimensions variées, qui correspond à tout et rien, est à la source de son utilisation abusive. Les propos de Gouadec (1990) concernant la dé-spécialisation ou la vulgarisation des termes rendent bien compte de cet état :

« [...] les profanes ne se préoccupent guère, dans leur appropriation des termes jusque-là spécialisés, de rigueur de désignation. Ainsi, les termes voient s'accroître leur polysémie : ils sont utilisés dans des acceptions ou extensions nouvelles et souvent abusives. Ils risquent alors de gêner le spécialiste puisque les algorithmes de liaison entre la désignation et la chose désignée ont perdu leur caractère bi-univoque. Il n'est pas rare non plus que la « chose du terme » ait évolué au point que sa désignation ne soit plus qu'une cotte mal taillée » (Gouadec, 1990 : 25).

Tel que le mentionne Rey (1992 : 38), « [l]e concept est théorisé dans une optique fonctionnelle, comme un moyen dont dispose l'esprit discursif pour obtenir divers résultats: utiliser correctement les noms, distinguer, reconnaître, classer des objets [...] ». Au regard de l'activité d'identification proposée par le processus de recherche abordé, le concept de besoin semble actuellement insuffisant pour assumer ces opérations. À cet effet, Lapointe (1992 : 39) souligne que « [c]ette diversité et cette multiplicité de concepts de besoin expliquent et maintiennent la confusion des objectifs poursuivis par ceux qui réalisent des études de besoins et rendent leur application plus compliquée ».

À la lumière de ces affirmations, compte tenu du caractère central que détient le concept de besoin au sein du processus d'identification et de l'importance qu'il revêt pour la réussite de l'intervention pédagogique posée en contexte d'intégration scolaire, nous croyons qu'une définition claire ou moins ambiguë de celui-ci demeure fondamentale. Car, si le concept n'est ni clair ni opérationnel, il l'est encore moins au regard des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Définir nettement les paramètres du concept de besoin permettra une meilleure application de ce dernier et sera susceptible d'affecter positivement l'intervention auprès de cette population.

Dans le même ordre d'idées, le sens attribué aux concepts propres au domaine de la communication écrite ne semble pas faire l'objet de consensus. De plus, les caractéristiques associées au diagnostic d'incapacités intellectuelles contribuent particulièrement à la nécessité de définir clairement ce que l'on entend par communication écrite. Ce dernier concept, de même que ses termes afférents, doivent donc faire l'objet d'analyse et de synthèse. Les définitions précisées, organisées et hiérarchisées permettront d'éclairer, de délimiter, de restreindre leur signification et, par le fait même, d'en améliorer leur application.

2.3.2 Problèmes de nature méthodologique

Les méthodes traditionnelles d'analyse du besoin font généralement appel aux opinions, perceptions et jugements de personnes de divers statuts selon le cas (population-cible, expert-conseil, collègues, etc.). Lapointe (1992 : 39) souligne qu'en référence au concept de besoin jugé le plus fréquemment en terme de ce qui est idéal au bon fonctionnement, « nous ne pouvons éviter de nous référer aux jugements et aux valeurs des

individus concernés, ce qui fait ressortir le caractère subjectif de cette notion ». Dans cette optique, et pour les raisons exposées ci-après, ces méthodes ne fournissent pas de balises claires pouvant favoriser une démarche systématique et rigoureuse profitable à l'investigation des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

D'une part, les personnes présentant des incapacités intellectuelles peuvent difficilement affirmer de vive voix ni la variété ni la spécificité de leurs besoins éducationnels; besoins qui s'annoncent, rappelons-le, relatifs à l'acquisition d'une autonomie de vie et à leur intégration à la communauté. D'autre part, la perception de personnes spécialisées dans le domaine est une source d'information utile, mais dont la validité apparaît discutable. En référence à cette approche classique d'analyse du besoin, Mayer et Ouellet (1991 : 73) affirment que même si elle exige « peu de temps et peu d'efforts, cette approche est peu recommandable et sa validité demeure douteuse ». Ces auteurs ne précisent cependant pas les facteurs pouvant expliquer les faiblesses de l'approche.

Par ailleurs, sur la base d'une étude française considérant plus de 80 pratiques variées de conception et d'analyse du besoin en formation, Lapointe (1992 : 43) soulève le manque de rigueur dans l'application des procédés d'analyse. Les auteurs qu'il cite, Barbier et Lesne (1977 : 34), concluent leurs questionnements sur le plan opérationnel des procédures d'analyse de besoins de la façon suivante :

« À aucun moment, nous n'avons pu isoler de manière satisfaisante des procédures ou des séquences procédurales bien déterminées et présentant un caractère régulier et répétitif [...] Nous nous sommes trouvés au contraire devant un maquis de pratiques extrêmement hétérogènes, paraissant mettre en oeuvre une combinaison presque infinie d'opérations et d'outils » (Barbier et Lesne, 1977 : 34 cités dans Lapointe, 1992 : 43).

La difficulté que représente la simulation des incapacités des personnes qui nous préoccupent empêche également la possibilité d'investir cette voie habituellement riche en information. Fréquemment utilisée pour l'analyse des besoins des personnes présentant des incapacités diverses (motrices, sensorielles), la simulation ne se prête malheureusement pas aussi facilement aux incapacités de nature intellectuelle (Langevin, 1996).

Relativement à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles et de façon à assurer une analyse et identification rigoureuses de leurs besoins, l'inscription de méthodes et techniques aussi objectives et rigoureuses que possible s'annonce cruciale. Avec ceci pour perspective, l'investigation de démarches d'analyse du besoin qui s'actualisent différemment de celles traditionnellement utilisées en sciences sociales gagne en intérêt.

Si l'on considère l'ensemble des problèmes soulevés dans le cadre des deux premières parties de ce chapitre, force est de considérer la nécessité d'identifier clairement les besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Or, nous constatons que certains problèmes se situent en amont de toute démarche visant l'identification des besoins : un premier, de nature conceptuelle et un second, proprement méthodologique. Puisqu'en l'absence de concepts nettement définis, les observations et les actions se maintiennent dans un état de confusion, le problème conceptuel domine l'activité d'identification. Il en est de même pour le problème méthodologique qui préside toute activité nécessitant l'utilisation de moyens précis. La clarification de concepts, appliqués au regard des personnes présentant des incapacités intellectuelles, constituera donc l'objectif spécifique de la présente recherche.

Certains éléments qui émanent de la problématique s'imposent comme appuis à la réalisation de notre recherche. Ce qui définit et caractérise les personnes présentant des incapacités intellectuelles, un concept clair d'autonomie et des buts de formation relatifs au développement de l'autonomie des personnes présentant des incapacités intellectuelles apparaissent nécessaires. Selon un nombre important d'auteurs, le paradigme écologique soulève des perspectives intéressantes pour appréhender et saisir la dynamique qui se joue entre les différentes composantes éducationnelles. Ces derniers éléments devraient donc s'arrimer à des modèles représentatifs des macro- et micro- systèmes au sein desquels ils s'inscrivent. Ces modèles devraient illustrer tant les diverses composantes du système de l'éducation, celles de la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage que les liens finalité-besoin et finalité-objet qui sont primordiaux dans le contexte spécifique de la recherche.

L'ensemble de ces éléments conceptuels et théoriques constitueront ainsi notre cadre de référence. Cadre qui se reconduira pertinemment aux fins du processus d'identification des besoins amorcé par le présent mémoire.

3. Description de la recherche

Les trois premières parties de ce chapitre avaient pour but d'exposer les éléments de problématique et de préciser le problème spécifique de la recherche. Cette partie présente le programme et le processus de recherche à l'intérieur desquels la recherche s'inscrit, les objectifs et l'utilité de la recherche pour enfin en préciser les limites inhérentes.

3.1 Programme et processus de recherche

Tel que mentionnée en introduction, notre recherche s'inscrit dans le programme de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) de l'Université de Montréal et par le fait même, dans celui du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS). Le programme a pour thématique la participation sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles et se compose de trois axes interreliés. Le premier concerne l'étude de l'interaction Personne/Environnement. Le deuxième aborde la reconception des soutiens à l'intervention. Le dernier vise le développement de produits d'intervention. Notre recherche prend place au sein du troisième axe de ce programme et s'inscrit dans l'optique d'une réduction des dépendances de la personne et de l'élimination des obstacles environnementaux à sa participation sociale.

Divers projets de recherche constituent cet axe spécifique. Parmi ceux-ci, nous amorçons le processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Évidemment, un processus d'identification des besoins, du moins tel que nous l'envisageons, se réalise en plusieurs étapes. Dans le cadre de ce processus d'identification, nous proposons ainsi 8 étapes de réalisation correspondant de façon générale aux phases et étapes méthodologiques de l'Analyse de la Valeur Pédagogique²⁶. Chacune de ces phases et étapes se caractérise comme suit :

²⁶ Pour plus de détails concernant l'Analyse de la Valeur (AVP) et ses étapes, consultez la section 3.2.1.2 du chapitre troisième, p. 67.

PHASE I	étape 1 :	revue de littérature 1 : 1.1 démonstration de la pertinence d'identifier les besoins de communication écrite; 1.2 précision du problème au regard des finalités éducationnelles.
	étape 2 :	revue de littérature 2 : 2.1 cadre de référence conceptuel et théorique pour le processus d'identification des besoins.
	étape 3 :	revue de littérature 3 : 3.1 cadre de référence méthodologique pour le processus d'identification des besoins.
	étape 4 :	synthèse : 3.1 précision des contraintes et degré d'innovation admis; 3.2 objectifs de développement.
	étape 5 :	4.1 identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles.
PHASE II	étape 6 :	5.1 analyse fonctionnelle Sujet; 5.2 cahier des charges fonctionnel Sujet.
PHASE III	étape 7 :	6.1 conception d'une proposition de besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles.
	étape 8 :	7.1 validation du prototype « Besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles ».

3.2 Objectifs de recherche

L'ensemble des phases et étapes du processus d'identification ne peuvent évidemment pas se réaliser en un seul mandat. Ainsi, notre recherche couvre les deux premières étapes de la phase I du processus²⁷ et vise de façon précise les objectifs suivant :

1. la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification menant à la proposition de modèles instrumentaux (définitions) à adopter aux fins du processus :
 - 1.1 la clarification du concept de besoin afin de proposer :
 - a. une définition du besoin
 - b. une définition du besoin de communication écrite
 - c. une définition du besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles, et;

²⁷ Pour plus d'information concernant l'application de ces étapes à la recherche, consultez la section 3.2.1.4 du chapitre troisième, p. 71.

1.2 de façon à pouvoir documenter la définition du besoin en communication écrite, les concepts propres au domaine de la communication écrite feront aussi l'objet d'analyse et de synthèse.

3.3 Utilité de la recherche

Dans un premier temps, les résultats et conclusions de la recherche permettront l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles en proposant des modèles instrumentaux liés au concept de besoin de communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. La proposition de ces modèles instrumentaux complétera le cadre de référence conceptuel et théorique nécessaire à la mise en oeuvre du processus d'identification des besoins (étape 2 de la phase I).

S'inscrivant dans une perspective écologique, les paramètres délimitant le concept de besoin de communication écrite, spécifiquement appliqué aux personnes présentant des incapacités intellectuelles, s'annonceront également comme une source d'information non négligeable pour l'établissement de taxons écologiques servant aux études de l'interaction Personne/Environnement.

Enfin, puisque la présente recherche s'insère dans le cadre d'un programme de recherche, ces apports de connaissances contribueront également aux éléments suivants :

1. une redéfinition ou un enrichissement des pratiques professionnelles par la proposition d'un cadre d'intervention s'appliquant à la fois au contexte de la classe régulière et spéciale;
2. une pratique éducative plus individualisée, adaptée et efficace;
3. une plus grande efficacité de l'intervention (efficacité);
coûts
4. une meilleure perspective d'intégration scolaire et sociale pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles et
5. une amélioration de leur qualité de vie.

3.4 Limites de la recherche

Il va sans dire que notre recherche revêt les limites inhérentes à l'état de développement du domaine de l'éducation et plus spécifiquement, de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Les limites relatives à notre problématique méthodologique²⁸ s'ajoutent également à celles de la recherche.

Puisqu'elle se veut une première proposition, il importe également de considérer son caractère provisoire. Ce n'est que lorsqu'elle sera expérimentée, améliorée et validée que les modèles proposés auront du crédit. De plus, les résultats ne feront pas l'objet de mises à l'essai pratique. La nature strictement théorique des démarches d'investigation et de validation des résultats pose des limites importantes à l'étude.

Enfin, la recherche représente également une première contribution au processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ainsi, elle n'aboutira pas au résultat ultime visé par le processus relativement au domaine de l'intervention pédagogique en communication écrite, soit une première proposition de besoins de communication écrite.

²⁸ Pour plus de détails concernant les problèmes méthodologiques rencontrés, consultez la section 2 du chapitre troisième, p. 63.

CHAPITRE DEUXIÈME

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le précédent chapitre a permis l'esquisse, sous un regard à la fois évolutif et contemporain, de la problématique qui prévaut en éducation auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles et plus particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage et l'enseignement de la communication écrite.

Ce deuxième chapitre présente différents modèles qui serviront d'appuis à la réalisation de la recherche ainsi qu'à la mise en oeuvre du processus d'identification des besoins. Les modèles répondent dans l'ensemble à la nécessité de considérer l'interaction P/E explicitée au chapitre premier, à la spécificité du domaine des incapacités intellectuelles de même qu'au caractère éducationnel de la recherche.

La première partie du chapitre présente le réseau notionnel du cadre de référence. À l'intérieur de ce dernier, les concepts-clés de la recherche sont définis. Le réseau de nature théorique est ensuite présenté. Il propose un ensemble de modèles théoriques illustrant le point de vue adopté pour appréhender, comprendre et résoudre le problème spécifique de recherche.

Tel que mentionné précédemment, la recherche vise de façon spécifique la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification des besoins. Elle revêt ainsi les caractères qualitatif, développemental, fondamental et exploratoire. Dans cette perspective, c'est en fonction des objectifs de la recherche, de sa nature et de son caractère proprement éducationnel que se justifie la pertinence des modèles soumis à l'intérieur de ce chapitre.

1. Réseau notionnel

Les concepts et termes dépourvus de toute ambiguïté tendent vers une compréhension unilatérale des liens réciproques qui existent entre le nom et la chose nommée. La finalité des termes est d'ailleurs « d'assumer une relation, en principe biunivoque, avec une notion, avec une classe logique [...] d'objets de connaissance, par le processus de la nomination » (Rey, 1992 : 78).

La monosémie, caractère d'un signe qui ne possède qu'un seul sens, relève cependant de l'utopie. Bien conscient de cette limite, Gouadec (1990) souligne néanmoins l'intérêt de désignations fidèles, rigoureuses et objectives. Selon cet auteur, les spécialistes devraient s'appliquer à maintenir une rigueur de désignation et ce, de façon à atténuer le plus possible la polysémie²⁹ qui serait due à des applications nouvelles ou abusives des termes et de tendre vers l'atteinte de cet idéal terminologique. L'activité de définition apparaît donc indispensable afin d'éviter au mieux le galvaudage des termes et ainsi, de favoriser une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Jacob, 1970; Gouadec, 1990; Rey, 1992).

Dans cette perspective, il devient primordial de définir les concepts principaux d'une recherche. Cette première partie du cadre de référence est consacrée à la définition des termes et concepts majeurs liés au processus de recherche concerné. La définition de ces concepts porte évidemment à une compréhension accrue du phénomène à l'étude et à une appréhension plus éclairée de la population qui y est concernée. Elle contribue surtout à affirmer nettement la spécificité de l'activité de notre recherche et de notre domaine d'études.

Avant de présenter le contenu de ce réseau, il nous semble essentiel de motiver la place importante qu'occupe la définition de concepts. Il s'avère que notre recherche représente une première contribution au processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Puisque la nécessité de définir les concepts est formellement reconnue en recherche (Van der Maren, 1995), des modèles instrumentaux sont proposés afin d'établir les fondements conceptuels

²⁹ Caractère d'un signe qui possède plusieurs contenus, plusieurs valeurs. « *Il y a polysémie lorsque, dans la mémoire, un signifiant a plusieurs significations... ou qu'une idée est rendue par plusieurs signifiants* » (Ch. Bailly) (Robert, 1992 : 1479).

au processus de recherche. C'est dans cette même optique que les objectifs spécifiques de la recherche visent la clarification de concepts préalables à des activités ultérieures.

Les concepts suivants sont définis et serviront au processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles : *retard mental*, déficience et incapacité, obstacle, situation de handicap et processus de production de situations du handicap, autonomie et sujétion, autonomie et personnes ayant des incapacités intellectuelles, autonomie fonctionnelle ainsi que autonomie et réduction des dépendances.

1.1 *Retard mental* (AARM/AAMR³⁰)

1.1.1 Pertinence de cette référence

Chef de file nord-américain dans le domaine des incapacités intellectuelles, l'Association Américaine sur le *Retard Mental* (AARM/AAMR) se révèle incontournable. Les propositions de cette association sont au centre des prises de position du ministère de l'Éducation du Québec concernant les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il nous semble donc opportun de s'y référer dans un contexte de définition de concepts.

Il nous apparaît toutefois important de préciser que même si l'Association Américaine sur le *Retard Mental* reconnaît le caractère impropre que revêt l'expression *retard mental* pour parler de cette incapacité qui a trait à l'intelligence, elle conserve tout de même cette terminologie, principalement pour l'aspect usuel de l'expression (Luckasson *et coll.*, 1994).

1.1.2 *Retard mental*

Selon la plus récente nomenclature de l'Association Américaine sur le *Retard Mental* (AARM/AAMR, 1994 : 3), le *retard mental* se définit par « un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu ». Le *retard mental* se caractérise plus particulièrement par :

« un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du

³⁰ Dans le cadre de cette recherche, nous référons à la version française de 1994 (AARM, 1994) qui s'avère l'adaptation de la version de 1992 de l'American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992).

fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant l'âge de 18 ans » (Luckasson et coll., 1994 : 3).

Tel que le souligne Jacob (1970 : 19), « l'importance d'un concept se mesure à sa valeur opératoire, au rôle qu'il joue pour diriger l'observation et l'expérience ». Bien que formellement reconnu, cet apport définitionnel se révèle peu aidant, sur le plan théorique du moins, pour clarifier, préciser et ainsi générer un certain nombre de contraintes nécessaires à l'activité de recherche.

La définition du *retard mental* éclaire néanmoins quant à la population abordée par la recherche. C'est pourquoi nous y référons. À titre de référence, les incapacités intellectuelles moyennes à sévères concernent un quotient intellectuel se situant entre 20 et 55. En 1992, l'AAMR a adopté une nouvelle nomenclature basée sur un système interactionnel qui propose que le fonctionnement de l'individu et ses besoins de soutien soient déterminés par l'interaction entre ses capacités et ses environnements de vie (résidence, école, travail et communauté). Selon ce paradigme récent, on ne parlerait plus de catégories de déficience, mais plutôt de besoins de support de la personne. Ainsi, la population qui nous intéresse présente des besoins étendus à envahissants de soutien dans les dimensions intellectuelle/adaptative et environnementale, en ce qui a trait à la sphère de la communication écrite.

1.2 Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH)

1.2.1 Pertinence de cette classification

Les définitions proposées par le Comité québécois et la Société canadienne de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CQ/SC CIDIH, 1991, 1993, 1996) semblent très éclairantes pour comprendre la dynamique entourant le phénomène des incapacités intellectuelles. La valeur heuristique de leurs travaux suscite l'intérêt puisqu'ils fournissent un cadre théorique profitable à l'étude de l'intervention posée auprès de plusieurs populations présentant des déficiences, incapacités ou handicaps.

Pour répondre aux exigences imposées par la réalisation de notre recherche, les propositions émises par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et plus spécifiquement par le Comité québécois et la Société canadienne de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CQ/SC CIDIH, 1991, 1993, 1996) seront donc mises à profit.

1.2.2 Déficience et incapacité

Voici les définitions de déficience et d'incapacité proposées par la CIDIH (1996).

« Une déficience correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique »
(Fougeyrollas *et coll.*, 1996 : 24).

« L'incapacité correspond au degré de réduction d'une aptitude »
(*ibid.*).

Selon ces propositions, la déficience réfère désormais aux atteintes organiques et devrait prendre place au sein de la terminologie utilisée dans les domaines médicaux. L'incapacité s'associant à la réalisation des activités de la personne, elle concerne en ce sens le domaine éducationnel.

Dans le contexte de ce processus de recherche, et de façon généralisée pour les études ayant pour objet la réalisation d'activités, le terme « incapacité » apparaît dorénavant le plus approprié pour caractériser la population qui nous préoccupe (Boutet, 1996). La communication écrite s'annonce en effet au nombre des habiletés qui favorisent l'action de la personne à divers niveaux et à l'intérieur de milieux de vie variés. Il semble également que cette expression soit celle qui rende le plus efficacement compte des connaissances actuelles, du contexte social et des valeurs qui y sont prônées (Dionne *et coll.*, à paraître). Aussi, en ce qui concerne les personnes auxquelles s'applique cette faiblesse de l'intelligence, l'utilisation de l'expression « personnes présentant des incapacités intellectuelles » apparaît le meilleur compromis (*ibid.*).

1.2.3 Obstacle, situation de handicap et processus de production de situations de handicap

Toujours selon les propositions des CQ/SC CIDIH (1991, 1993, 1996), la notion de handicap n'est plus portée de façon unique par la personne qui présente des déficiences ou incapacités. Le handicap doit plutôt être considéré comme la résultante d'une interaction entre la personne, ses différentes caractéristiques et son environnement. C'est donc dire qu'elle vit plutôt des situations de handicap qui sont provoquées par l'interaction entre les éléments qui la caractérisent et les éléments de l'environnement. Ce qui fait obstacle à l'activité de la personne relève dès lors d'un processus interactif.

La CIDIH définit les concepts d'obstacle et de situation de handicap comme suit:

« Un obstacle correspond à un facteur environnemental qui entrave la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) » (Fougeyrollas et coll., 1996 : 25).

« Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) » (ibid.).

La CIDIH se limitant à définir les éléments constitutifs de ce processus, la définition proposée par Rocque, Trépanier, Langevin et Dionne (1994), qui fait état du processus menant à la production des situations de handicap, s'avère fort utile pour traiter l'information nécessaire à notre recherche en tentant de porter un regard sensible aux aspects dynamique, interactif et synergique des phénomènes. Ainsi, le processus de situations de handicap se définit comme étant :

« [l]'interaction des déficiences et, ou des incapacités d'une personne et l'élément de l'environnement qui s'oppose à la réalisation de l'activité dans ce contexte » (Rocque et coll., 1994 : 38).

Ce processus semble donc initié par la dynamique qui se joue entre la personne et son environnement et, par conséquent, oriente la cible visée par l'éducation. Comme le signale Boutet (1997 : 42), dans cette optique, « l'éducation, au sens large (scolaire, réadaptation, ...), sera concernée par l'interaction entre les déficiences ou incapacités et les

éléments de l'environnement susceptibles de faire obstacles à l'apprentissage et à l'intégration scolaire et sociale ».

L'identification claire des besoins pour baliser l'intervention devient alors d'autant plus importante qu'elle permet de contourner, réduire, voire éliminer la création de ces obstacles qui découlent d'éléments environnementaux non adéquats aux caractéristiques de ces personnes et de favoriser la présence d'éléments facilitateurs.

1.3 Réseau de l'autonomie et réduction des dépendances (CNRIS, 1997)

Comme le soulèvent les éléments de notre problématique, il semble exister un consensus quant à la visée ultime de l'intervention scolaire et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles. L'autonomie s'avère la finalité qui devrait chapeauter l'ensemble des actions éducatives auprès de la population présentant des incapacités intellectuelles. Cependant, l'autonomie est un concept ambigu qui laisse place à des interprétations aussi personnelles qu'intuitives (Vallade, 1996; Wehmeyer, Kelchner et Richards, 1996).

Les répercussions qu'entraîne cette évanescence conceptuelle posent un frein à la réalisation d'interventions pédagogiques cohérentes et justifiées. Plusieurs auteurs tel que Rey (1992) associent d'ailleurs le bon fonctionnement des activités pratiques comme théoriques à la connaissance des terminologies relatives à chaque domaine. Aussi, afin de ne pas ajouter à la confusion actuelle, nous tentons d'inscrire notre démarche dans une vision aussi claire que possible du concept d'autonomie.

1.3.1 Pertinence de ce réseau notionnel

Dans le but de contribuer à réduire cet état de confusion entourant le concept d'autonomie et les conséquences qui s'en suivent, des chercheurs du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS) (Rocque, Langevin, Drouin, Trépanier, Cyr et Faille, 1997a) ont tout récemment réalisé des travaux visant l'éclaircissement du concept. C'est sur la base d'une étude s'échelonnant sur 2 années et portant sur un corpus d'analyse constitué de plus de 60 documents qu'ils proposent une synthèse du concept d'autonomie.

Ce travail de synthèse apporte maintes clarifications en soulevant une toute nouvelle façon de percevoir ce concept, principalement en raison de la prise en compte des dimensions d'action et de décision relatives à l'autonomie et du contrôle exercé par la personne sur ses deux dimensions. C'est précisément au regard du réseau notionnel développé par ces auteurs que seront définis les différents concepts liés à l'autonomie.

1.3.2 Autonomie et sujétion

L'autonomie se définit comme la :

« [c]apacité d'une personne à décider, à mettre en oeuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui » (Rocque et coll., 1999 : 39).

La capacité réfère à la réalisation physique ou intellectuelle d'un ensemble de tâches ou d'activités. Le développement de l'autonomie doit, en conséquence, porter sur des tâches et activités spécifiques (ibid.).

La définition de l'autonomie englobe deux sphères d'activités importantes: 1. l'autonomie de décision, « basée sur les préférences, les croyances et les valeurs de la personne » et 2. l'autonomie d'exécution, « relative à la satisfaction de besoins particuliers qui se met en oeuvre par des manifestations comportementales » (ibid. : 45).

En accroissant le champ d'exécution relatif à la communication écrite par exemple, l'exercice du choix de l'enfant risque de gagner en latitude, pouvant en retour contribuer à l'élargissement de son champ d'action et, conséquemment, à l'élévation de son degré d'autonomie générale. Les buts et objectifs, qui découlent des besoins éducatifs identifiés et qui orientent les interventions concrètes visant l'autonomie, devraient tendre vers ces deux grands types d'autonomie.

Le concept de sujétion étant présent au sein des définitions entourant l'autonomie, il nous apparaît essentiel de le définir pour en saisir la nature.

La sujétion se définit comme étant la :

« [s]ituation d'une personne soumise à une autorité, une domination; dépendance » (Robert, 1998 : 973).

« La sujétion d'une personne à autrui: c'est la dépendance » (Rocque et coll., 1997b : 10).

Dans cette perspective, il devient non seulement possible de se prononcer sur l'autonomie d'un individu en fonction de son niveau d'assujettissement à autrui, mais la possibilité d'envisager des interventions visant l'acquisition de conduites autonomes s'en trouve également facilitée. Cette façon de poser le problème sera explicitée à la partie 1.3.5 de ce chapitre qui porte sur la réduction des dépendances.

1.3.3 Autonomie et personnes ayant des incapacités intellectuelles

La nature de l'autonomie des personnes présentant des incapacités intellectuelles ne diffère pas de celle des personnes sans incapacités. C'est plutôt au regard d'autres aspects et dimensions que se manifestent des distinctions importantes, notamment :

- . les éléments sur lesquels portent la décision et l'action;
- . les contextes au sein desquels s'actualisent la décision et l'action;
- . les limites qui distinguent l'autonomie fonctionnelle des autres types d'autonomie;
- . etc.

Dans l'optique des dimensions posées, à la lumière des propositions de la CIDIH (1991, 1993, 1996) et de façon à favoriser l'intégration scolaire et sociale des individus compte tenu de leurs limitations fonctionnelles, le développement et le maintien de l'autonomie consistent à :

« faciliter ou permettre la réalisation d'actions dans un environnement spécifique en réduisant, contournant ou supprimant les obstacles impliqués dans le processus de production de situations de handicap » (Rocque et coll., 1997 : 12).

Il va sans dire qu'en identifiant les besoins de ces personnes, les interventions ciblées gagnent en précision et participent à une réduction certaine des obstacles susceptibles d'être rencontrés lors de la réalisation d'activités quotidiennes. Les aspects et dimensions qui caractérisent l'autonomie des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles feront donc l'objet des parties suivantes, notamment par la présentation de la taxonomie des habiletés à la vie communautaire de Dever³¹.

³¹ Pour plus de détails concernant la taxonomie de Dever, consultez la section 2.2.4 de ce chapitre, p. 57.

1.3.4 Autonomie fonctionnelle

L'autonomie fonctionnelle se définit comme la capacité d'une personne de « prendre les décisions et d'exercer les activités nécessaires au déroulement adéquat de sa vie au sein d'un groupe ou d'une collectivité » sans sujétion à autrui (Rocque *et coll.*, 1999 : 59). Sa réalisation implique la maîtrise d'habiletés fonctionnelles (Rocque *et coll.*, 1997a : 17) et « concourt directement à la participation sociale dans des contextes variés (famille, école, travail, etc.) » (Boutet, 1996 : 31).

Ce type d'autonomie s'exerce ainsi sur un nombre limité d'éléments, tous liés à la vie communautaire. Comme le soulignent Rocque et ses collaborateurs, il est cependant difficile de distinguer l'autonomie fonctionnelle des autres types d'autonomie. C'est pourquoi la taxonomie de Dever (1988, 1997) concernant les tâches et activités nécessaires à la vie autonome en contexte communautaire est proposée en tant que modèle qui, entre autres, précise les éléments relatifs à l'autonomie fonctionnelle. Il apparaît réaliste de croire que l'exercice de cette autonomie dans diverses situations nécessite l'utilisation d'habiletés fonctionnelles dans le champ spécifique de la communication écrite.

1.3.5 Autonomie et réduction des dépendances

La réduction des dépendances est un « processus contextualisé visant soit à rendre plus faible la sujétion à autrui ou soit à rendre moins nombreuses les tâches et les activités sur lesquelles porte la sujétion et ce, pour la décision et l'action » (Rocque *et coll.*, 1999 : 90).

Ce processus se met en oeuvre par une suite d'opérations, dans un cadre précis, pour des tâches et activités particulières, en misant sur une réduction progressive du degré de la sujétion et du nombre de tâches et d'activités, en ce qui a trait aux sphères de la décision et de l'action, et ce, en considérant les caractéristiques de la personne et les ressources de l'environnement.

Les avantages d'un tel processus se décrivent de la façon suivante :

- . « ce processus est l'expression plus pragmatique et réaliste du développement de l'autonomie;

- . il permet de planifier l'intervention non pas sous l'angle de la finalité, utopique par définition, mais bien par la situation concrète de la personne engagée dans ce processus;
- . il permet de situer l'intervention dans une optique constructive où il est plus facilement réalisable de réduire peu à peu les dépendances que de devenir autonome;
- . par conséquent, les chances de réussite sont accrues. Ce qui est très important si l'on considère les effets négatifs de l'échec sur la motivation et l'estime de soi, et
- . il offre également l'avantage de faciliter l'identification des cibles de l'intervention » (ibid.).

Toujours selon ces auteurs, pour envisager le développement de conduites autonomes chez les personnes, les actions auraient grandement avantage à être concertées et complémentaires, les obstacles environnementaux, éliminés, les rôles et interventions des agents professionnels³² et naturels³³, clairement précisés et distingués. Des aménagements dans l'environnement communautaire devraient également être prévus pour un développement optimal.

Sous cet angle, les besoins de communication écrite identifiés, analysés et hiérarchisés sur des bases solides sont susceptibles de rendre la mise en oeuvre de ce processus d'autant plus concrète et efficiente, et l'atteinte de la finalité, plus envisageable pour l'intervention. D'une part, la définition des besoins qui ont trait aux habiletés de communication écrite suscite la création de buts et objectifs en lien avec la visée d'une autonomie qui puisse prendre forme dans le quotidien des personnes. Ceci projette un consensus quant aux actions et interventions devant être posées et éclaire quant aux rôles de chacun. D'autre part, il semble qu'une définition claire du concept d'autonomie et l'identification des besoins des personnes présentant des incapacités intellectuelles de même que celle des objectifs d'une vie autonome faciliteraient le développement d'instruments voués à l'évaluation de l'autonomie des personnes (Rocque *et coll.*, 1997a :

³² Référant aux enseignants, éducateurs, système d'organisation des services, etc.

³³ Référant aux parents, fratrie, pairs, voisins, etc.

8). La nécessité d'identifier les besoins porte à définir nettement ce que l'on entend par le concept même de besoin. Un sens flou de ce concept risque d'entraîner une application difficile et inefficace de celui-ci. C'est pourquoi nos objectifs spécifiques de recherche portent avant tout sur la clarification du concept de besoin de communication écrite, spécifiquement appliqué aux personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

En résumé, cette partie proposait les définitions des divers concepts liés au processus de recherche, lesquelles offrent les perceptions et conventions pour aborder la réalisation de l'ensemble des phases et étapes du processus d'identification des besoins de communication écrite. Notre premier objectif de recherche vise la clarification des concepts fondamentaux de besoin et de communication écrite. Suite à la réalisation de cette recherche, ces concepts et leurs termes afférents pourront être greffés à ce réseau.

2. Réseau théorique

Les modèles théoriques que nous avons retenus aux fins de ce réseau doivent leur pertinence au caractère proprement éducationnel, systémique et hiérarchisé de leur contenu. Ils illustrent le point de vue adopté pour appréhender, comprendre et résoudre le problème spécifique de la recherche tout en arrimant les modèles conceptuels précédents à leur structure. Le cycle de l'éducation totale et le modèle de la situation pédagogique, tous deux de Legendre, représentent nos principaux modèles. Deux modèles théoriques complémentaires viennent illustrer les composantes de la situation pédagogique qui concernent précisément notre recherche. Sous la composante Sujet sont proposées les caractéristiques associées au diagnostic d'incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque). Sous la composante Objet, en lien avec la finalité éducative, la taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever) est présentée.

2.1 Cycle de l'éducation totale (Legendre, 1983, 1993)

En adoptant une vision intégratrice des diverses acceptions attribuées au concept d'éducation, Legendre (1983, 1993) en est venu à modéliser le cycle de l'éducation totale qu'il définit comme un :

« [s]ystème éducationnel qui se compose d'un ensemble de ressources (finalités, buts, élèves, enseignants, arts et sciences de l'éducation, matériel didactique, produits, etc.), d'activités (transposition des finalités en buts, activités multiples au sein du système éducatif, comparaison des buts et des produits, modifications des parties en vue d'une atteinte sans cesse améliorée des finalités, etc.) et des caractéristiques particulières à chacune des nombreuses ressources et à chacune des innombrables activités » (Legendre, 1993 : 295-296).

Ce modèle systémique de l'éducation se présente comme le niveau le plus global de notre réseau théorique de l'éducation. L'ensemble des composantes interreliées qu'il propose laisse saisir de façon spécifique la nature du système éducationnel de même que les éléments essentiels qui le constituent.

Avant de présenter le contenu de ce modèle, il nous apparaît conséquent de spécifier d'abord les facteurs qui justifient notre choix.

2.1.1 Pertinence de notre choix

Plusieurs facteurs motivent le choix de ce modèle. Le premier s'apparente à la perspective de complémentarité adoptée pour percevoir et comprendre l'éducation. En considérant les ressources et les activités du système éducationnel de même que les particularités propres à chacun de ces éléments, le cycle de l'éducation totale nous contraint à envisager l'éducation selon une conception systémique. Cette complémentarité correspond bien, croyons-nous, à l'intérêt d'une vision globale de l'éducation pour optimiser l'action devant susciter les apprentissages.

Le second facteur concerne les caractères interactif, progressif et cohérent des éléments qui conduisent l'ensemble des activités en éducation. Comme le précise Legendre, rares sont les propositions qui rendent compte de l'interaction des éléments. Le tracé évolutif qu'entraîne l'activité itérative de ce modèle porte son influence sur les divers ensembles qui le composent et provoque la création de liens logiques entre ces derniers. C'est dans cette voie que nous accordons tout son sens au cycle de l'éducation. L'interaction entre ses éléments et la cohérence de leurs rapports justifient la nécessité d'identifier les besoins éducatifs d'une population pour améliorer les interventions quotidiennes des agents d'éducation à la lumière de la finalité poursuivie par le système éducationnel.

Le troisième facteur tient au lien fondamental finalité-besoin d'éducation dont nous avons largement souligné l'importance au premier chapitre. La portée de ce lien peut s'illustrer par les points suivants :

- ◆ Le cycle de l'éducation totale considère que le raisonnement porté à l'égard de la finalité doit être lié aux apprentissages.
- ◆ Le cycle soulève l'importance de la finalité pour favoriser au maximum l'atteinte de buts et d'objectifs pertinents qui devront s'actualiser dans le vécu scolaire quotidien à des fins de produit résultant du système et correspondant justement à l'axiologie éducationnelle.
- ◆ Selon le cycle de l'éducation totale, « [...] le choix et l'énoncé des intentions doivent donc suivre, en un premier temps, un cheminement déterminé, partant de l'abstraction et débouchant progressivement sur la concrétisation » (ibid., 1983 : 234-235).
- ◆ Dans cette optique, le cycle permet de questionner les pratiques en accordant une attention particulière à la pertinence des objets d'apprentissage au regard des finalités de l'éducation.

Le rappel de deux constatations tirées des éléments de problématique semble ici fort éclairant et vaut pour l'ensemble des modèles constituant notre réseau théorique.

- 1) la faible performance du système scolaire vis-à-vis l'apprentissage académique des personnes présentant des incapacités intellectuelles et
- 2) les produits résultant du système éducatif qui sont souvent peu congruents aux buts et objectifs et, en l'occurrence, à la finalité éducationnelle poursuivie pour ces personnes.

En présence de tels constats, l'importance d'un modèle qui puisse rendre compte du système même de l'éducation et des éléments interreliés qui l'organisent s'avère cruciale. Comme nous le précisons précédemment, dans le cadre du cycle de l'éducation, force nous est d'admettre que l'identification des besoins éducatifs de la population concernée doit découler de la finalité et présider à toute élaboration de buts ou d'objectifs. Dans cette perspective, l'ensemble-ressource « éducation-besoin » peut s'établir aisément à la jonction de l'éducation-finalité et de l'éducation-but/objectif. Du même coup, cet ensemble-

ressource se situe en amont de tout développement pédagogique subséquent et devient une partie importante de toute démarche de planification de l'intervention. L'optique proposée par le cycle de l'éducation totale (1983, 1993) offre donc une articulation logique du cheminement qui porte à une intervention éducative efficiente.

2.1.2 Présentation du modèle

Le cycle de l'éducation totale se trouve au coeur d'un environnement social avec lequel il doit constamment interagir et transiger. Ce cycle se compose des quatre ensembles-ressources suivants : finalités, but/objectif, produit et savoir.

L'apprentissage est considéré comme étant le « phénomène central de l'éducation » (Legendre, 1983 : 243). « Tout doit converger à rendre les apprentissages les plus profitables possibles autant pour l'individu que pour la société » (ibid.). Les apprentissages siègent donc au sein d'un processus « où les ressources humaines, matérielles et financières doivent concourir à favoriser le développement optimal de toutes les personnes impliquées » (ibid., 1993 : 296).

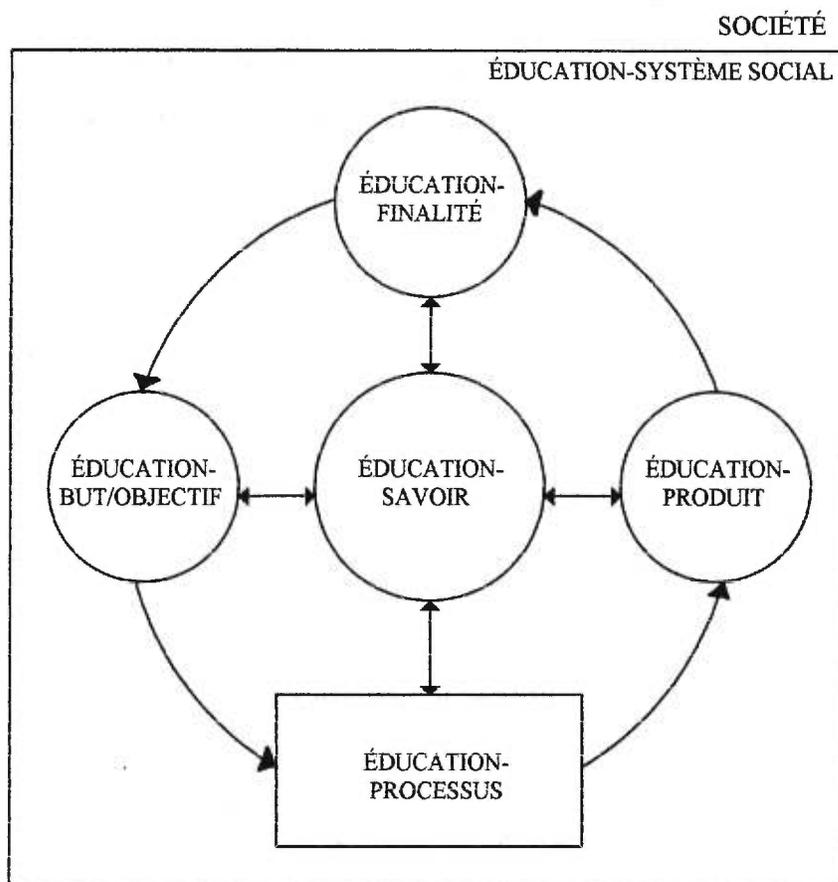


Figure 1 : « Cycle de l'éducation totale »
(Legendre, 1983 : 244; 1993 : 296)

Selon ce modèle, l'éducation se définit non seulement comme concept, mais également comme système social, finalité, but, objectif et processus. Ces composantes qui, une fois regroupées, constituent le cycle de l'éducation totale, se définissent de la façon suivante :

- L'éducation-système social réfère à « un ensemble de composantes humaines, matérielles et financières au service du développement des personnes et des sociétés » (ibid., 1983 : 218). Une « société peut se composer de divers systèmes sur les plans politique, économique, social, culturel, éducatif, etc. » (ibid. : 219). Dans cette perspective, l'éducation est un système social. L'éducation-système social regroupe toute forme d'éducation, même les plus informelles. La fonction de cet élément constitutif consiste en la transmission de la culture et des modes d'évolution d'une société.

- L'éducation-finalité réfère à « un ensemble d'idéaux poursuivis par une société, qui, par leur nature, orientent l'éducateur dans des activités concernant les apprentissages » (ibid. : 233-234). L'éducation-finalité indique la traduction de l'axiologie visée par un système éducationnel en buts et objectifs qui combleront l'ensemble des besoins éducatifs d'une société. Sous cet angle, le produit résultant du cycle de l'éducation totale s'avère tributaire de l'éducation-finalité. L'éducation-finalité entretient donc une relation biunivoque avec l'éducation-produit.

- L'éducation-but/objectif fait référence à l'ensemble des « énoncés généraux d'intention et d'orientation qui explicitent une ou plusieurs finalités » (ibid., 1993 : 152). En considérant les ambitions et exigences d'une société donnée, c'est l'effort de spécification, de concrétisation et de précision des différentes composantes de l'axiologie éducative qui fait en sorte que les finalités se transforment en buts éducatifs généraux, qui se précisent par la suite, dans le vécu éducatif quotidien, par la définition d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habiletés précis et significatifs. Dans les faits, les buts et objectifs doivent donc être les prolongements de la finalité éducationnelle et aboutir à l'élaboration de programmes éducatifs qui mettent au premier plan l'acquisition de notions et le développement d'habiletés à divers plans.

- L'éducation-produit fait référence à l'ensemble des résultats caractérisés par « l'aboutissement d'une période d'apprentissage en fonction d'objectifs de départ précis » (ibid., 1983 : 234). « [C]haque système éducatif possède, du moins implicitement, un modèle d'éducation-produit souhaitable afin que les citoyens puissent évoluer normalement dans la société concernée » (ibid. : 224). L'éducation-produit réfère alors également au résultat éducatif souhaité par un système éducatif donné, à un moment précis de son existence. Dans l'optique des finalités poursuivies par le système éducationnel, l'éducation-produit fait état du niveau de qualité du système d'éducation.

- L'éducation-savoir réfère aux connaissances qui découlent de données théoriques et appliquées tirées des différentes formes de recherches en éducation ainsi que de la pratique en milieu scolaire (ibid., 1983; 1993). Chacune des composantes du cycle de l'éducation totale est susceptible de se transformer et de s'améliorer au contact des connaissances toujours en développement du domaine de l'éducation. De la même façon, ces données

deviennent très utiles à la planification et au déroulement des apprentissages. D'où la pertinence d'une association entre l'éducation-savoir et l'éducation-processus.

- L'éducation-processus fait référence à la « succession d'étapes interdépendantes visant l'atteinte de buts et d'objectifs particuliers » (ibid., 1983 : 240). Legendre (1983) définit l'éducation-processus par autant de sèmes (dynamique, passage important, noyau essentiel, actions, développements, interventions, moyens) qui caractérisent les phénomènes se déroulant pendant les apprentissages. L'éducation-processus s'apparente en fait au déroulement de la transformation des objectifs d'apprentissage en produits éducatifs et représente le siège des interventions posées quotidiennement par les agents d'éducation.

Les éléments raisonnés qui nous ont incité à intégrer le cycle de l'éducation totale à l'intérieur de ce réseau théorique étant explicités et le modèle, présenté, il nous apparaît maintenant pertinent de situer l'objet de notre recherche en rapport à la figure du cycle de l'éducation. La figure 2, en page suivante, présente l'emplacement jusqu'alors implicite de l'éducation-besoin et précise le champ d'intérêt immédiat de la présente recherche.

Même si nos actions sont portées plus spécifiquement au sein des besoins, au regard des finalités et des connaissances, de manière à orienter l'élaboration de buts et objectifs, le cycle nous démontre clairement qu'elles influent sur le processus de même que sur le produit qui en découle.

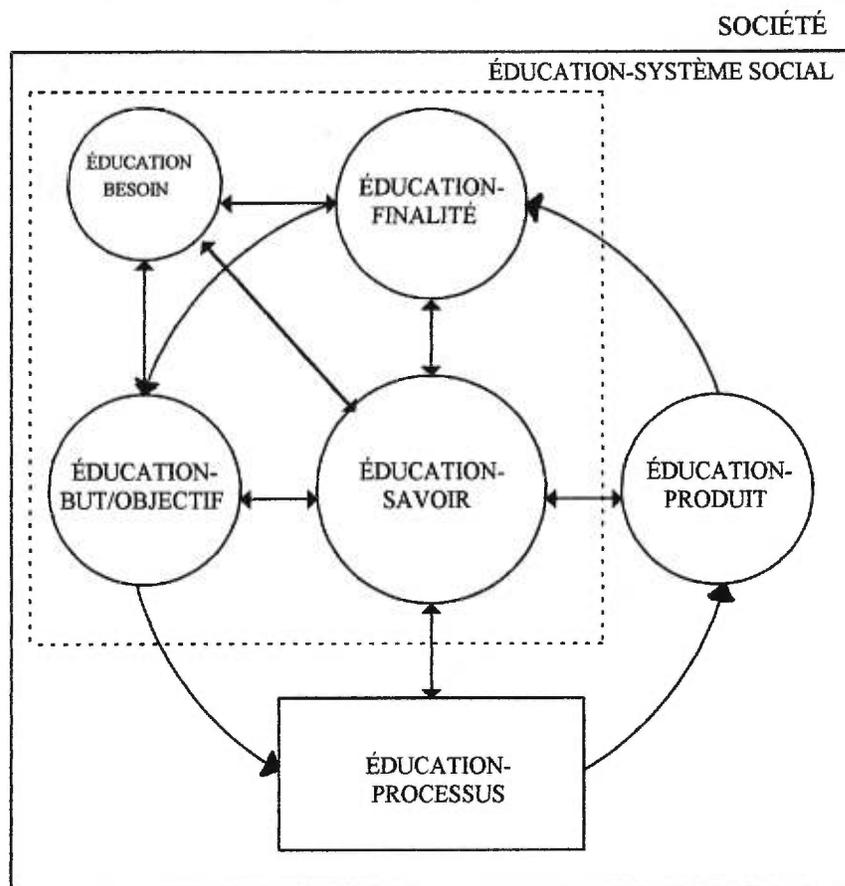


Figure 2 : *Adaptation du Cycle de l'éducation totale de Legendre (1983, 1993) au regard de l'ensemble-ressource « éducation-besoin ».*

Une fois posé cet élément de départ, il convient maintenant de préciser l'élément central et fondamental de tout système d'éducation, soit la réalité quotidienne des agents d'éducation ou la situation pédagogique. Le cycle de l'éducation totale représente en fait le cadre global dans lequel s'inscrit toute situation pédagogique.

2.2 Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 1988, 1993)

Proposé comme noyau central de notre réseau théorique de l'éducation, le modèle systémique de la situation pédagogique et ses composantes structurales (Legendre, 1983, 1988, 1993) seront présentés et définis. Mais d'abord, voici ce qui fait état de la pertinence de ce modèle aux fins du processus de recherche.

2.2.1 Pertinence de notre choix

La pertinence de ce modèle systémique tient tout d'abord à la conceptualisation définie pour effectuer une distinction entre les différentes relations qui constituent la situation pédagogique. Les relations pédagogiques qui favorisent l'apprentissage sont formées de l'ensemble des relations distinguées. Ainsi présentées, il est facile de concevoir les besoins éducatifs comme pivots de l'ensemble des relations pédagogiques.

Deuxièmement, les différents types de modélisation employés pour illustrer la situation pédagogique sont très révélateurs de la globalité du processus. Pour rendre compte de la situation pédagogique, quatre modèles sont proposés. Nous croyons que la complémentarité des modèles verbal, systémique, analogique et mathématique permet une perception accrue de la dynamique qui se trouve à la base de l'apprentissage. En illustrant le modèle dans une perspective interactive et en inscrivant l'apprentissage comme résultat du processus, ce dernier type de modélisation, le modèle mathématique, révèle également la valeur heuristique de ce modèle.

Troisièmement, la terminologie décrivant les composantes structurales de ce modèle permet d'envisager l'apprentissage à l'intérieur de cadres divers. Le terme Agent (A) rend particulièrement bien compte de cette optique. Il se rapporte à l'enseignant, à l'éducateur tout aussi bien qu'au parent. Autrement dit, il recouvre une valeur naturelle ou professionnelle, valeur relative à la nature du mandat de la personne qui assiste le sujet dans son apprentissage.

Finalement, l'adoption de ce modèle se justifie puisque la proposition de besoins de communication écrite envisagée prendra effectivement place au sein du microsystème de l'école. Ce modèle inscrit l'intérêt du processus de recherche dans le quotidien pédagogique en laissant présumer, d'une part, que les besoins d'éducation identifiés influencent et orientent chacune des composantes et relations qui s'y jouent et d'autre part, que l'apprentissage est justement fonction de ces composantes structurales et de leurs relations. Ainsi, il est admis de croire que les besoins éducatifs déterminés laissent résulter du processus pédagogique un apprentissage s'harmonisant aux réels besoins de la personne, dans l'optique de l'accroissement de son niveau d'autonomie et de son intégration à la communauté.

2.2.2 Présentation du modèle

Selon Sauvé (1992), la situation pédagogique représente la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage (*cité dans Legendre, 1993 : 1167*). Cette situation est constituée des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu.

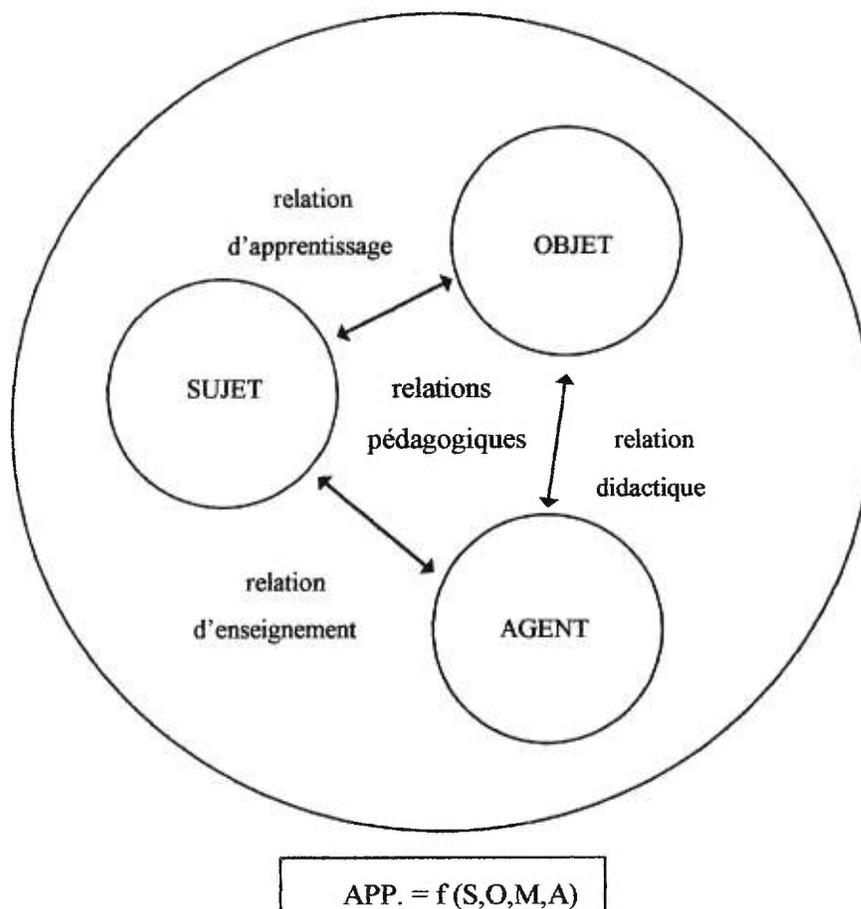


Figure 3 : « *Modèle systémique de la situation pédagogique* »
(Legendre, 1993 : 1168)

Prolongeant les propositions de Lewin et de Piaget, Legendre (1993) lie de façon non équivoque l'apprentissage et les composantes structurales de la situation pédagogique. Il propose à cet effet que, « l'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des objets O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M » (ibid.: 1168).

Les composantes structurales de ce modèle correspondent aux définitions suivantes:

- La composante Sujet (S) représente un ou plusieurs élève(s), étudiant(s) ou apprenant(s) qui se trouvent au coeur d'une situation pédagogique. Considérée comme « l'élément vital de toute situation pédagogique » (ibid. : 270), la composante Sujet intègre les opérations, activités, processus d'apprentissage de même que les moyens didactiques qui lui assurent son évolution personnelle.

La composante Sujet apparaît déterminante pour toute activité liée aux besoins éducationnels d'une population. Les modèles instrumentaux présentés dans notre réseau notionnel permettent de représenter certains aspects de cette composante. Or, l'importance des caractéristiques attribuables à la population concernée doit également être prises en compte. Les caractéristiques cognitives génèrent des paramètres susceptibles d'avoir un impact important sur les besoins de communication écrite des personnes ayant ce type d'incapacités. Sous la composante Sujet, nous présentons donc les caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles à la section 2.2.3 de ce chapitre (p. 54).

- La composante Objet (O) représente un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, plus ou moins explicités, proposés dans le cadre d'une situation pédagogique particulière.

Comme démontré par le biais du cycle de l'éducation totale, la composante Objet, pour être pertinente, doit être en lien direct avec la finalité éducative. Pour illustrer le lien Objet-finalité, un ensemble de buts de formation relatifs à l'acquisition et à l'exercice de l'autonomie sera donc proposé à la section 2.2.4 de cette partie (p. 57).

- La composante Agent (A) représente « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993 : 28), de façon à favoriser « l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet » et, par le fait même le « plus franc succès d'un apprentissage » (ibid., 1983 : 274).

- La composante Milieu (M) représente « l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques » (ibid., 1993 : 852).

Quant aux diverses relations du modèle de la situation pédagogique, elles correspondent aux définitions suivantes :

- La relation d'apprentissage est la relation biunivoque établie entre le Sujet et l'Objet.

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

- La relation didactique est la relation biunivoque établie entre l'Agent et l'Objet.
- La relation pédagogique est « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique » (ibid.: 1107).

2.2.3 Composante Sujet : caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999)

De façon générale, les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles éprouvent de sérieuses difficultés à comprendre, à retenir et à produire (Germain, 1994; Paour, Langevin et Dionne, 1996). Selon Boutet (1997), ces difficultés s'expliquent par une orchestration composite de caractéristiques cognitives et non cognitives. Cette partie du cadre de recherche est consacrée à ces caractéristiques. Cependant, avant de procéder à l'identification et à l'explication de chacune de celles-ci, il nous semble essentiel d'en justifier la pertinence.

2.2.3.1 Pertinence de la prise en compte des caractéristiques

Faisant état d'une documentation séculaire (Paour, 1991), le foisonnement de données théoriques concernant les caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles s'avère communément reconnu dans le domaine (Boutet, 1996). Ces connaissances apparaissent indispensables au nombre des savoirs nécessaires à la réalisation de notre recherche.

Un lien inextricable semble exister entre les caractéristiques et l'apprentissage des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Ces caractéristiques affectent l'efficacité intellectuelle de ces personnes (Boutet, 1996) et jouent un rôle déterminant dans la réalisation d'activités d'apprentissage.

Ces caractéristiques entraînent des conséquences de natures multiples que le domaine de l'éducation ne peut se permettre de négliger. Si ces caractéristiques ne sont pas des obstacles en soi, les ignorer peut toutefois contribuer à la production de situations de handicap qui, rappelons-le, résulte de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles d'éléments environnementaux non concordants. Il s'avère néanmoins capital de préciser que même si les caractéristiques « détermineront le nombre et les types d'habiletés essentielles et préalables » (Dever, 1997 : 42) contenues dans l'itinéraire global

de formation, la possibilité d'enseignement et d'apprentissage d'objets variés, de nature autre, n'en est pas pour autant exclue.

Parce que ces caractéristiques sont nécessaires tant à l'utilisation du concept de besoin de communication écrite à la population ayant des incapacités intellectuelles qu'à l'identification de leurs besoins éducationnels, l'information qui se dégage de l'analyse de celles-ci sera traduite en contraintes³⁴ pour faire ressortir les exigences relatives à l'apprentissage d'objets pertinents en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

2.2.3.2 Choix d'un modèle : nature et bien-fondé

Une multitude de modèles explicatifs des caractéristiques associées au diagnostic des incapacités intellectuelles coexistent (Paour *et coll.*, 1996). Bien que tous prétendent à l'élucidation du phénomène, Paour (1991 : 23) remarque qu'ils ont, « chacun à leur manière, mis en relief des caractéristiques réelles [...] ». Ces caractéristiques correspondent effectivement à différentes facettes du phénomène « complexe » et « polymorphe » que représentent les incapacités intellectuelles (Paour, 1991).

Sur la base de ses travaux, Paour (1991 : 4) propose « un modèle intégrateur du *retard mental* qui puisse rendre compte des données les plus solidement établies jusqu'ici » et qui s'avèrent judicieusement représentatives de l'ensemble des caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles (22 caractéristiques). Ce modèle intègre les caractéristiques reconnues et utiles pour mieux intervenir.

Par ailleurs, la synthèse réalisée par Dionne, Langevin, Paour et Rocque (*à paraître*) témoigne d'une concision qui facilite l'accès et l'application de ces caractéristiques. C'est principalement sur la base de cette réduction que sera pris en compte l'essentiel des caractéristiques susceptibles de générer des contraintes.

Si les caractéristiques cognitives sont généralisables à l'ensemble des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, celles qui ne relèvent pas du fonctionnement cognitif ne le sont aucunement. Ces caractéristiques non cognitives peuvent différer d'une

³⁴ En ingénierie, le concept de contrainte est « une limitation de la liberté du concepteur (réglements, normes et impératifs d'interface matérielle ou immatérielle) [...] AFAV, 1989 : 4). En ingénierie éducationnelle, la contrainte est définie comme étant une « limitation qui accroît la complexité des tâches de conception ou de reconception d'un produit pédagogique » (Rocque et Langevin, 1995 : 16).

personne à l'autre. Dépendantes de chaque sujet, elles ne détiennent en l'occurrence pas suffisamment de poids pour générer des contraintes représentatives et utiles aux fins du processus de recherche. Nous considérons donc de façon unique les caractéristiques cognitives généralement attribuables à la majorité de ces personnes.

2.2.3.3 Caractéristiques cognitives

Les caractéristiques cognitives « [...] ont trait au développement et au fonctionnement intellectuel » (Paour *et coll.*, 1996 : 22). Ces caractéristiques s'appuient sur les deux comparaisons suivantes : 1. à âge mental égal, et 2. à âge chronologique égal. Ainsi, dans le premier cas, « la personne est comparée à des individus sans incapacités intellectuelles du même âge mental » (Dionne *et coll.*, 1999). Dans le second, « la personne est comparée à ses pairs, sans incapacités intellectuelles, du même âge réel qu'elle » (*ibid.*).

Les caractéristiques cognitives concernent spécifiquement une lenteur ou un retard du développement intellectuel, un ralentissement et un arrêt prématuré du développement, une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel, une base de connaissances pauvre et mal organisée et enfin, des difficultés de transfert et de généralisation. Certaines de ces caractéristiques se subdivisent également en plusieurs caractéristiques spécifiques. La présentation et la description de chacune des caractéristiques cognitives se trouvent à l'appendice A, présentée en annexes (p. xviii).

Dever et Knapczyk (1997) soulignent l'importance de prendre en compte les caractéristiques des apprenants afin de déterminer les habiletés essentielles et préalables à l'exercice de l'autonomie. Importance qui se reconduit d'évidence à la détermination des besoins éducationnels. Toutefois, si les caractéristiques attribuées au diagnostic d'incapacités intellectuelles nous fournissent des pistes prometteuses, il serait dommage de s'y limiter. La nécessité d'informations appuyées concernant plus spécifiquement ce que doivent acquérir les personnes pour devenir autonome, en fonction de domaines de vie reconnus, s'impose alors d'emblée.

2.2.4 Composante Objet /finalité : taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever, 1988, 1997)

Pour répondre à la constatation concernant l'ambiguïté ou simplement l'absence de buts relatifs à la formation des personnes présentant des incapacités intellectuelles, autant dans les écoles qu'au sein des organisations communautaires, Dever élabore une taxonomie³⁵ qui identifie et structure l'ensemble des résultats visés par le processus de la formation dispensée aux personnes présentant des incapacités intellectuelles. Cette taxonomie semble judicieusement utile à la mise en oeuvre du processus de recherche. Notre choix arrêté sur cette classification s'explique par un nombre important de raisons qu'il nous apparaît conséquent de mentionner. Le contenu du modèle sera par la suite présenté.

2.2.4.1 Choix d'un modèle : nature et bien-fondé

Validée auprès de plus de 100 experts et résultant de près de sept années de travail, la taxonomie des habiletés à la vie communautaire de Dever (1988, 1989, 1997) représente une contribution exclusive dans ce champ particulier qu'est le domaine des incapacités intellectuelles. Ayant pour cadre de référence la communauté nord-américaine, cet ensemble organisé de buts se reconduit aisément au contexte québécois. Cette taxonomie s'inscrit également dans l'optique des principes et finalités qui prévalent pour l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

La taxonomie présente ainsi un ensemble organisé et hiérarchisé des tâches et habiletés que devrait maîtriser une personne pour fonctionner dans la communauté en requérant un minimum de supervision. Cependant, comme le souligne Dever, une taxonomie n'est pas un curriculum³⁶ et n'aboutit pas à un programme³⁷ faisant état des

³⁵ Une taxonomie représente une « classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant; [...]. *La taxonomie en éducation est donc une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement* » (MÉQ, D.M.E.A., 1978 cité dans Legendre, 1993 : 1279).

³⁶ Selon Dever (1997 : 18), « le curriculum fait état de l'ensemble des habiletés qu'une personne devrait acquérir pour atteindre le but ou l'ensemble de buts visés par la formation ».

³⁷ Selon Haring (1977), le programme « présente l'ensemble des tâches et des habiletés sur lesquelles sera axée la formation d'un apprenant particulier pendant une période déterminée » (ibid.).

habiletés préalables³⁸ à l'atteinte des résultats visés par la formation. La présente taxonomie « [...] répertorie uniquement les habiletés de base nécessaires pour vivre en société » (Dever, 1997 : 19).

Sur la base des travaux de nombreux auteurs (Guess, 1980; Meyer et Evans, 1986; Reichle et Keogh, 1986; White, 1980), Dever affirme néanmoins que les habiletés préalables dans des domaines tels que la communication³⁹, la cognition, la motricité et l'interaction sociale doivent faire l'objet d'une performance minimale de la part de la personne de façon à maximiser l'efficacité de sa participation sociale. À cet effet, ce même auteur précise que :

« [l]es objectifs s'inscrivant dans des sphères comme la communication, la mobilité et l'interaction sociale se rapportent à de nombreux résultats souhaités dans les domaines des déplacements, des loisirs et de la vie professionnelle et ils devraient être répartis en conséquence » (Dever, 1997 : 71).

Les habiletés en communication écrite sont donc potentiellement au nombre des habiletés essentielles et préalables à l'atteinte de certains de ces buts et conséquemment, à l'accroissement du niveau d'autonomie fonctionnelle.

Dans cette voie, il devient possible d'y cerner la place de la communication écrite, son importance à l'intérieur de chacun des domaines au sein desquels s'actualise l'autonomie fonctionnelle, et d'en dégager les besoins d'éducation qui y sont liés. Une fois les habiletés et compétences relatives à l'acquisition de l'autonomie fonctionnelle clairement établies, la possibilité d'identifier ce que doivent acquérir les personnes pour parvenir à la destination proposée s'en trouve effectivement facilitée.

De même, les buts de formation représentent une source d'information susceptible d'éclairer quant à la nature et à la portée des éléments posés en tant que « besoins » en communication écrite. Ce concept peut en effet prendre des allures variées selon la nature, la variété et la quantité d'objets à acquérir. À titre d'exemple, la nature des éléments établis comme « besoins », appliqué spécifiquement aux personnes qui présentent des

³⁸ Les habiletés préalables ou de base auxquelles Dever fait référence s'apparentent notamment aux habiletés linguistiques, motrices et scolaires (ibid. : 4).

³⁹ Le ministère de l'Éducation du Québec (1982) et Langevin (1989) en référence à plusieurs auteurs (Alpern et Boll, 1972; Barnard et Erickson, 1976; Bogen et Aanes, 1975; Leland et Shoae, 1981; Taylor, 1974) considèrent que la sphère de la communication est composée, notamment, des habiletés en communication écrite (lecture, écriture).

incapacités intellectuelles, pourra varier selon que les éléments réfèrent à des habiletés de communication écrite dites fonctionnelles ou expertes.

Puisque l'action éducative doit être consciente et organisée, la taxonomie des habiletés à la vie communautaire de Dever guide alors la compréhension des éléments à rechercher relativement à la prise de décision concernant les objets d'apprentissage⁴⁰ et les besoins qui s'en dégagent. Comme le souligne D'Hainaut (1988 : 30), « agir de manière consciente, c'est savoir où l'on veut aller; et ce n'est pas seulement le savoir vaguement, c'est avoir déterminé le résultat qu'on attend de son action [...] ».

En référence au réseau notionnel du CNRIS (1997) portant sur l'autonomie, il est également possible d'affirmer que la taxonomie élaborée par Dever apporte une solution au caractère arbitraire généralement attribué aux frontières qui limitent l'autonomie fonctionnelle. Elle détermine un ensemble d'éléments reconnus comme indispensables au fonctionnement des individus dans la société. En bref, la prise en compte des informations qui émanent de cette taxonomie produit nombre de paramètres dont il nous faut avantageusement tirer profit.

2.2.4.2 Présentation du modèle

Pour Dever (1988, 1997), comme pour plusieurs, l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles doit conduire à l'acquisition d'une autonomie toujours grandissante, autonomie qui s'actualise en lien étroit avec les notions de supervision, d'orientation, de statut social et plus spécifiquement avec celle d'indépendance. En référence à ses propres travaux (Dever, 1983), cet auteur précise que l'autonomie :

« [...] consiste à faire preuve de modèles de comportements (behavior pattern) appropriés aux contextes dans lesquels se retrouvent d'autres personnes du même âge et du même statut social, de sorte que la personne ne soit pas considérée comme devant faire l'objet d'une supervision en raison de son comportement » (Dever, 1997 : 17).

Dans cette perspective, la taxonomie présente les buts de la formation s'adressant, d'une façon globale, « aux personnes qui éprouvent de la difficulté à devenir membres

⁴⁰ Dever (1988, 1997) précise que, pour les apprenants d'âge scolaire, il s'agit d'enseigner les compétences et habiletés scolaires nécessaires à l'acquisition de cette autonomie qui se traduit par les buts et résultats souhaités de la taxonomie et non de chercher à enseigner les buts en soi (ex.: les habiletés de vie résidentielle).

efficaces au sein de la communauté » et, de manière plus spécifique, à celles qui présentent des incapacités intellectuelles moyennes à profondes (ibid. : 3). Pouvant être appliqués dès la période de l'enfance, les buts présentés par la taxonomie se précisent par un inventaire organisé et hiérarchisé des tâches, compétences et habiletés dont une personne doit faire preuve pour vivre en société et accroître ainsi son autonomie⁴¹.

Selon Dever, le développement de l'autonomie se concrétise au sein de cinq grands domaines qui englobent une pluralité de routines de vie pratiquées quotidiennement par la majorité des gens. Ces domaines sont les suivants :

Domaine S - Soins personnels et développement;

Domaine V - Vie résidentielle et communautaire;

Domaine P - Vie professionnelle;

Domaine L - Loisirs et

Domaine D - Déplacements.

Pour chacun de ces domaines, quatre rubriques sont traitées. Ces rubriques font ensuite l'objet de division jusqu'à l'identification de tâches précises à accomplir. Voici ces rubriques :

- . les habiletés propres au domaine;
- . des routines à maîtriser ou des procédures à suivre;
- . les relations avec autrui;
- . les habiletés reliées aux situations qui posent problème (ennuis, pépins).

Cette partie présentait donc les différents modèles théoriques qui inscrivent l'activité du processus de recherche dans une logique de connaissances et de développement. Ces modèles génèrent aussi des éléments de connaissance susceptibles de guider la mise en oeuvre de l'ensemble des phases et étapes du processus. Notre second objectif de recherche vise l'analyse de méthodes et techniques appropriées à la nature de l'activité. Suite à la réalisation de cette recherche, une proposition de moyens méthodologiques servant à analyser les besoins pourra être greffée à ce réseau.

⁴¹ Pour plus de détails concernant les principaux buts de la taxonomie, consultez l'appendice B, en annexe, p. xxiv.

CHAPITRE TROISIÈME

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent avait pour objectif d'exposer les réseaux conceptuel et théorique sur la base desquels s'appuie la réalisation du processus de recherche.

Ce troisième chapitre présente l'ensemble des méthodes et techniques qui seront mises en oeuvre pour mener le développement global du processus de recherche de même que pour atteindre les objectifs de la présente recherche. Ce chapitre méthodologique s'amorce par un rappel des objectifs et la présentation du type de recherche. Une esquisse des problèmes méthodologiques inhérents à la nature de la recherche ainsi qu'au domaine est ensuite proposée. Enfin, nous présentons nos choix de méthodes de même que leur application à l'objet spécifique de la recherche.

1. Description de la recherche

1.1 Rappel des objectifs de recherche

Les objectifs de la recherche visent de façon précise les éléments suivants :

1. la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification menant à la proposition de modèles instrumentaux (définitions) à adopter aux fins du processus :

1.1 la clarification du concept de besoin afin de proposer :

- a. une définition du besoin
- b. une définition du besoin de communication écrite
- c. une définition du besoin éducatif en communication écrite pour les présentant des incapacités intellectuelles et

1.2 de façon à pouvoir documenter la définition du besoin en communication écrite, les concepts propres au domaine de la communication écrite feront aussi l'objet d'analyse et de synthèse.

1.2 Type de recherche

L'identification du type de recherche en éducation ne se fait pas aisément. La multitude de désignations et l'absence d'un consensus quant à une « typologie unifiée » rend la tâche de qualification difficile (Séguin *et coll.*, s.d., A1.2). Comme le soulignent Séguin *et coll.* (s.d., A1.3), « [...] plus d'une quarantaine de termes sont utilisés pour qualifier les approches ou types de recherche utilisés [...] » et plus « [...] d'une centaine de positions théoriques sont identifiées en référence aux présupposés à la base de la recherche [...] ». Par conséquent, c'est dans l'optique des objectifs poursuivis et du type de données utilisées que nous définissons le type de la recherche.

Réalisée sur la base de « données non-métriques » (Van der Maren, 1995 : 85), « faites de mots et non de chiffres » (Huberman et Miles, 1991 : 34), notre démarche se qualifie de qualitative, c'est-à-dire « visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (Legendre, 1993 : 1087) dans le « but de générer de nouvelles pistes pour la compréhension de phénomènes qui contribueront à améliorer la pratique » (Fortin, Taggart, Kérouac, Normand, 1988 : 227).

Selon les typologies de Van der Maren (1995) et de Legendre (1993), notre démarche revêt aussi un caractère développemental et ce, principalement en raison des modèles instrumentaux qu'elle vise à produire. Selon Legendre (1993 : 1077), la recherche de développement est une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux », le terme objet pris ici au sens large incluant des procédures, des systèmes, etc. (Petitdemange, 1985, AFAV, 1997).

Notre recherche se distingue également par son caractère fondamental et exploratoire. Elle vise « [...] le développement de nouvelles connaissances [...] » (Legendre, 1993 : 1081) « par la description, la comparaison et la classification d'observations relatives à certains concepts » (Fortin *et coll.*, 1988 : 204) et surtout « la clarification de concepts comme préalables à des recherches ultérieures » (Legendre, 1993 : 1081), le tout pouvant déboucher ensuite sur la formulation de propositions (Fortin *et coll.*, 1988 : 204).

La présente recherche possède ainsi les caractères qualitatif, développemental, fondamental et exploratoire.

2. Problématique méthodologique

Notre recherche s'inscrit dans une problématique méthodologique dont nous ne pouvons faire abstraction. Les problèmes inhérents à ce type de recherche et à l'état de développement du domaine d'études s'ajoutent à la complexité de nos choix méthodologiques. Cette problématique, relative à l'utilisation de moyens, ne constitue cependant pas l'objet de notre étude. Ainsi, nous nous limitons à exposer les éléments problématiques majeurs.

2.1 Problèmes relatifs au type de la recherche

Le champ de la recherche qualitative soulève maints problèmes et obstacles qui entravent le développement des connaissances des sciences sociales. Comme pour la recherche de type théorique, il apparaît pour plusieurs (Fortin *et coll.*, 1988; Huberman et Miles, 1991; Van der Maren, 1995; Grawitz, 1996; Trépanier, 1997) que les méthodes qualitatives témoignent d'un manque de clarté et de précision. Le problème le plus sérieux de la recherche qualitative semble relever de l'absence de « [...] canons reconnus dans l'analyse des données qualitatives, dans le sens de règles de base acceptées par tous pour établir des conclusions et en vérifier la solidité » (Huberman et Miles, 1991 : 23). Selon ces auteurs, c'est en partie ce qui pourrait expliquer la timide présentation des méthodologies dans les rapports de recherche qualitative. À cet effet, suite à l'analyse de plus de cinquante thèses théoriques s'inscrivant dans les domaines afférents aux sciences humaines et sociales, Rocque (1994 : 35) constate l'absence de présentation des méthodologies employées.

Bref, « [...] le champ de la recherche qualitative a désespérément besoin de méthodes explicites et systématiques pour établir les conclusions et les tester rigoureusement [...] » (Huberman et Miles, 1991 : 24). À l'instar de Grawitz (1996 : 298), nous croyons que « [...] l'intuition, l'expérience, ne peuvent remplacer un ensemble de connaissances organisées [...] ».

2.2 Problèmes relatifs à l'état de développement de notre domaine d'études

Les problèmes relevés précédemment sont aussi tributaires de l'état de développement du domaine à l'intérieur duquel ils prennent place. Grawitz (1996) soulève le caractère pré-scientifique actuel des sciences sociales. Cette auteure (1996 : 68) précise que le retard qu'accusent ses sciences s'explique « [...] car la tendance à déduire et spéculer à partir de sentiments éprouvés, vécus, ou compris instinctivement, l'a emporté longtemps faute d'un cadre logique, sinon mathématique [...] ». En s'appuyant sur les écrits de Kuhn (1983), il semble effectivement qu'en sciences humaines il y ait absence de paradigmes universellement admis qui favoriseraient une vision unifiée et l'adoption commune de méthodes scientifiques reconnues.

Grawitz souligne que « [m]algré leurs particularités, on ne doute plus, à l'heure actuelle, des possibilités d'investigation scientifique des sciences sociales; il s'agit d'une question de dosage, de limites dans le domaine d'application » (ibid., 1996 : 41). Il semble néanmoins « [...] qu'en sciences sociales comme en sciences humaines, il faut récuser les apparences si l'on veut faire oeuvre scientifique » (ibid. : 71). C'est dans cette perspective que nos choix de méthodes doivent s'annoncer rigoureux, explicites et systématiques.

2.3 Problèmes relatifs à l'objet d'études

Il va sans dire que les difficultés relatives au type et au domaine de recherche s'ajoutent à la toile de fond sur laquelle s'inscrit notre propre démarche. L'activité d'analyse et d'identification du processus de recherche soulève de plus une problématique fort complexe, qui se caractérise par des problèmes de deux ordres. Un premier, de nature conceptuelle et un deuxième, proprement méthodologique. Ces problèmes font l'objet spécifique de la présente recherche. De façon à ne pas répéter l'explication de ceux-ci, nous vous référons à la section 2.3 de notre problématique spécifique (p. 24).

3. Méthodologie générale

« Les sciences ne se développent pas dans un vide social. Si elles influencent les progrès de l'esprit humain et modifient par leurs conséquences techniques les civilisations, elles-mêmes naissent à un moment donné de l'histoire, elles utilisent les moyens d'expérience et de réflexion que leur offre leur époque et se heurtent comme nous l'avons dit aux obstacles philosophiques, religieux, politiques ou sociaux que celle-ci leur oppose » (Grawitz, 1996 : 36).

Tel que le soutient Grawitz (1996), les moyens auxquels nous recourons ne peuvent s'abstraire de l'époque à l'intérieur de laquelle ils s'inscrivent. Ils dépendent fortement du stade d'évolution auquel s'identifie notre domaine d'études, affichent les failles et obstacles qui y sont inhérents et relèvent donc de méthodes et de techniques variées et adaptées au type de la recherche de même qu'aux problèmes à résoudre. Nos choix de méthodes et de techniques reposent donc en grande partie sur le caractère qualitatif de la recherche de même que sur la nature et la spécificité des problèmes conceptuels et méthodologiques propres à notre étude.

3.2 Choix de méthodes

Pour mener la réalisation et le développement global du processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles, l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) est retenue⁴². L'Anasynthèse est la méthode utilisée aux fins des objectifs conceptuels de notre recherche, soit la clarification du concept de besoin et des concepts propres au domaine de la communication écrite. Cette méthode sert également à plusieurs étapes de notre recherche, notamment la problématique et les divers éléments conceptuels et théoriques du cadre de la recherche.

3.2.1 Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP)⁴³

À des fins de développement, de conception et de validation de produits pédagogiques divers, les sciences humaines font généralement appel à des procédures

⁴² L'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) est la méthode de conception et de développement pédagogique utilisée par le Groupe DÉFI Apprentissage à l'intérieur duquel nous nous inscrivons.

⁴³ Autre appellation ou variante : *Analyse de la Valeur d'Intervention (AVI)*.

classiques de validation (groupe expérimental/groupe témoin). Cependant, ces procédures de validation ne visent pas la conception et le développement. C'est dans cette voie que le processus d'identification des besoins de communication écrite gagne à tirer profit de l'Analyse de la Valeur Pédagogique. De fait, l'AVP s'annonce au nombre des rares méthodes de développement de produits, de procédés, de services ou de systèmes en éducation qui vise la pleine satisfaction des besoins des utilisateurs dans une perspective liée à l'efficacité et à la qualité du produit relativement aux fonctions à remplir.

Tel que mentionné lors de la présentation de nos choix de méthodes, l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) est exploitée pour la réalisation et le développement global du processus de recherche.

3.2.1.1 Origine et nature

Couramment utilisée en ingénierie, l'Analyse de la Valeur⁴⁴ fût développée en 1947 par l'ingénieur américain L. D. Miles. L'Association Française pour l'Analyse de la Valeur définit l'AV comme une « méthode de compétitivité, organisée et créative, visant la satisfaction du besoin de l'utilisateur par une démarche spécifique de conception à la fois fonctionnelle, économique et pluridisciplinaire » (Petitdemange, 1991 : 55). Comme le précise brièvement Petitdemange (1987 : 8), le processus de l'Analyse de la Valeur se réalise par « une analyse préliminaire fine du besoin permettant d'orienter la conception vers le produit qui satisfera l'utilisateur au moindre coût [...]. L'Analyse de la Valeur doit prendre ainsi son véritable aspect d'outil de la construction de la qualité dès la conception ».

C'est de cette méthode que l'Analyse de la Valeur Pédagogique tient son origine. Au regard de l'inefficacité et de l'utilisation prématurée des procédures traditionnelles de validation en éducation, Rocque, Langevin et Riopel (1993, 1997) ont procédé à l'adaptation de cette méthodologie spécialement conçue pour les phases de conception et de mise au point précédant la validation.

L'AVP se définit comme étant une « méthode structurée, systématique et créative de conception ou de reconception d'un produit pédagogique [...] visant la satisfaction complète du besoin des utilisateurs, au moindre coût » (ibid., 1998b : 7). La transposition

⁴⁴ Autres appellations ou variantes : *Value Analysis*, *Value engineering* (AFAV, 1997 : 167).

de l'AV au domaine éducationnel fait en sorte que l'ensemble des caractéristiques et spécificités propres à la méthode débordent de leur cadre initial pour se reconduire dans la même logique à l'Analyse de la Valeur Pédagogique⁴⁵. Ainsi, le processus de développement du produit comporte les mêmes phases qui sont à leur tour constituées de plusieurs étapes.

3.2.1.2 Phases et étapes de réalisation

L'AVP est une méthode qui comprend six phases distinctes, constituées de plusieurs étapes. Elle permet l'agencement de techniques adaptées à chacune de ces dernières. Les trois premières phases font appel aux chercheurs et praticiens : 1. préconception; 2. analyse fonctionnelle et 3. conception/reconception. Les trois dernières sont les suivantes : 4. définition; 5. industrialisation et 6. qualification et homologation. Elles concernent davantage les maisons d'édition ou de production (ibid.). Considérant le contexte de notre étude, nous nous limiterons aux trois premières.

La figure 4, à la page 70, présente les trois principales phases et étapes de l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) et démontre un des avantages reconnus de la méthode, soit son caractère itératif qui permet toute amélioration ou modification considérée comme indispensable au bon développement du produit par un retour sur l'une ou l'autre des phases ou étapes antérieures.

Phase I : Préconception

La phase initiale de l'AVP est l'« étude de la pertinence de la conception ou de la reconception d'un produit pédagogique particulier, pour des Sujets et des Agents d'une situation pédagogique, au regard des finalités et problématiques d'un contexte éducationnel déterminé » (ibid., 1998c : 4). Elle vise « l'identification des besoins des utilisateurs (Sujets, Agents) qui nécessitent la conception ou la reconception d'un produit pédagogique » (ibid.). Les deux premières étapes, centrées sur la problématique, consistent en plusieurs revues de la littérature et précisent respectivement : 1. le problème et les

⁴⁵ Comme le juge l'Association Française pour l'Analyse de la Valeur (1997), il est fort utile de faire connaître le contenu attribué à chacun des termes de même que les liens établis entre eux. Nous tenons à préciser que les termes et concepts, propres à différents domaines habituellement considérés séparément (AFAV, 1997), mais reportés au contexte de l'Analyse de la Valeur Pédagogique, sont présentés à l'appendice C, en annexes, p. xix.

besoins des utilisateurs et 2. le cadre de référence de développement du produit (ibid.). La troisième étape nécessite deux revues de la littérature et consiste, dans un premier temps, à « réaliser une synthèse où seront déterminés les objectifs généraux de développement du produit et précisé le degré d'innovation admis ou recherché » et, dans un second temps, à « faire état des contraintes générales liées au contexte prévu d'utilisation du produit ou aux caractéristiques des utilisateurs (Sujets et/ou Agents) » (ibid.).

Phase II : Analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle est une « démarche qui consiste à recenser, caractériser, ordonner, hiérarchiser, valoriser les fonctions d'un produit pédagogique » (ibid., 1998b : 8) et à les répertorier dans un Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF). Le Cahier des Charges Fonctionnel est un « document synthèse issu des deux premières phases de l'AVP dans lequel le concepteur d'un produit exprime l'ensemble des objectifs de développement en terme de fonctions » (ibid., 1998c: 2-3). Le Cahier des Charges Fonctionnel doit contenir des fonctions qui considèrent l'énoncé du besoin, l'environnement du produit, ses contraintes de même que leurs critères d'appréciation et leur degré de flexibilité (ibid.).

Les rôles que détiennent les fonctions sont de nature prescriptive et normative. Les fonctions se distinguent habituellement sur deux niveaux : 1. fonctions principales ou essentielles d'un produit pédagogique particulier; 2. fonctions complémentaires (secondaires ou tertiaires) qui correspondent à un besoin supplémentaire (ibid.). Plus spécifiquement, elles se qualifient en fonctions contrainte, d'estime et d'usage.

La fonction contrainte est une « fonction imposée par les facteurs de la situation pédagogique dans laquelle sera utilisé le produit et dont la conséquence limite la liberté du concepteur ».

La fonction d'estime est une « fonction tributaire des motivations psychologiques des utilisateurs Sujets et Agents (esthétisme, mode, snobisme, etc.) ».

La fonction d'usage est une « fonction tributaire de l'utilité réelle d'un produit au regard de l'apprentissage du Sujet » (ibid., 1998b : 10).

Phase III : Conception/reconception

La conception est un « processus de création d'un nouveau produit pédagogique » (ibid. : 11). La reconception est un processus de création « visant la modification et l'amélioration d'un produit pédagogique existant » (ibid. : 11). Ainsi, cette phase implique divers processus et techniques de créativité suivis de mises à l'essai conduisant à la proposition d'un produit optimal, c'est-à-dire susceptible de remplir l'ensemble des fonctions qui constituent sa raison de conception ou de reconception. Comme le souligne Boutet (1997 : 26), « les trois principales étapes de cette phase sont celles de recherche de solutions, d'évaluation et modifications et d'évaluation de la solution optimale ».

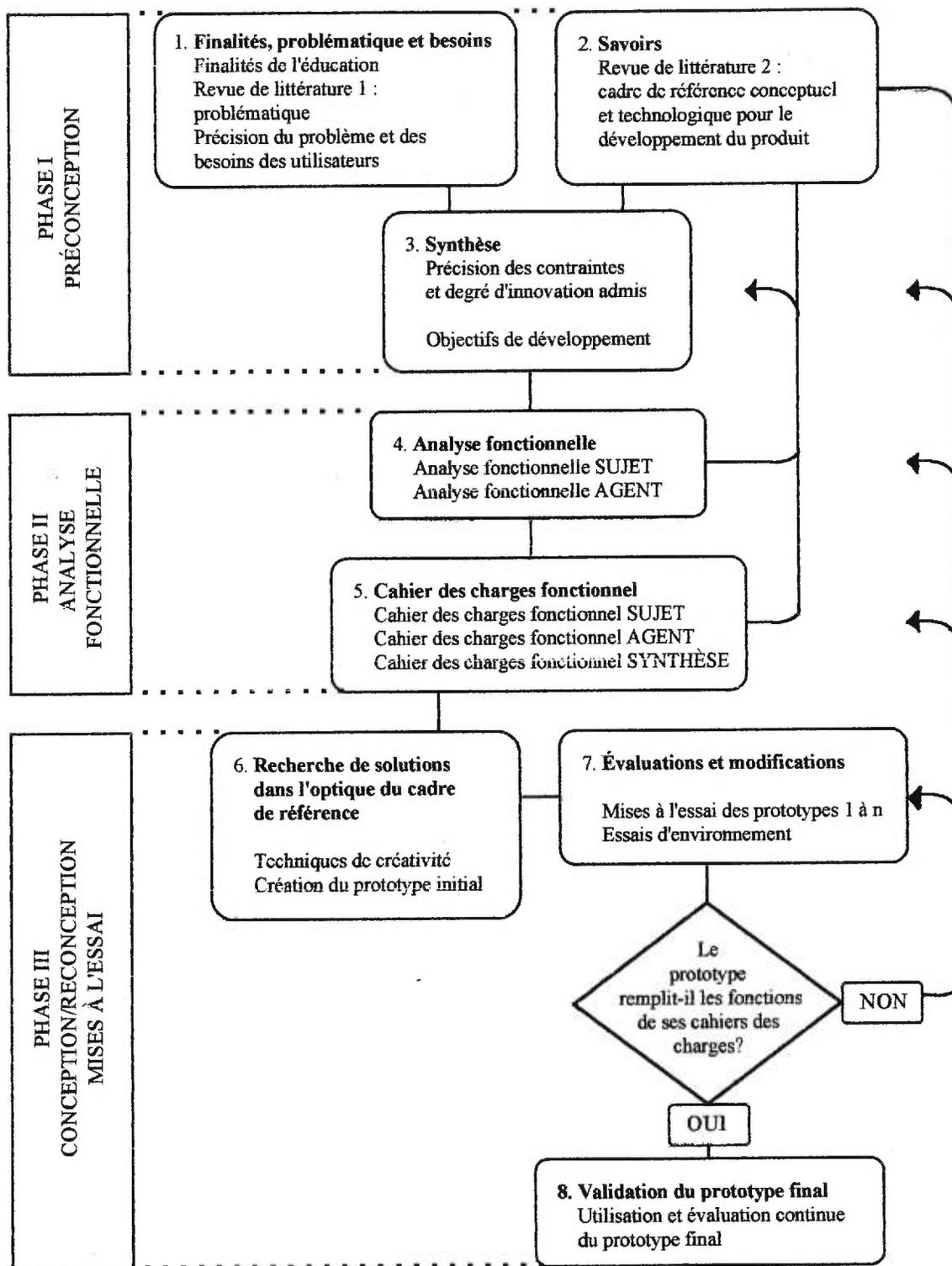


Figure 4 : « Les trois premières phases de l'Analyse de la Valeur Pédagogique »

(Rocque, Langevin et Riopel, 1998b : 9)

3.2.1.3 Application au processus d'identification des besoins

Comme mentionné précédemment, l'Analyse de la Valeur Pédagogique conduit la réalisation et le développement global du processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. C'est en référence aux phases et étapes de l'Analyse de la Valeur Pédagogique que celles relatives au processus d'identification des besoins, présentées à la section 3.1 du chapitre premier (p. 38), ont pu être déterminées. Le processus d'identification des besoins se concrétisera par la réalisation des trois phases de l'AVP, pour aboutir au produit : « Besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles ».

Ainsi, la phase de préconception correspond aux deux premières revues de littérature, à l'élaboration du cadre de référence conceptuel et théorique, à la synthèse précisant les contraintes, le degré d'innovation admis et les objectifs de développement de même qu'à l'identification des besoins. L'analyse fonctionnelle se traduit en terme d'analyse fonctionnelle du besoin et aboutit effectivement à un Cahier des Charges Fonctionnel (CdCF), du moins en ce qui concerne la traduction des besoins du Sujet identifiés en fonctions. Enfin, la phase de conception représente la proposition et la validation du prototype « Besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles ».

3.2.1.4 Application à la recherche

Dans le contexte du processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles, nous nous inscrivons à la phase de Préconception de L'AVP. Nous ne réalisons cependant pas l'ensemble des étapes associées à cette phase. La pertinence d'identifier les besoins de communication écrite est démontrée, la problématique au regard des finalités éducationnelles est dressée et un cadre de référence conceptuel et théorique pour le processus d'identification des besoins est proposé. De façon à compléter les réseaux conceptuel et théorique du processus d'identification des besoins, la clarification de concepts et l'analyse de méthodes d'identification des besoins s'avèrent les problèmes prioritaires à résoudre. C'est à l'aide de la méthode d'Anasynthèse que le concept de besoin de même que ceux propres au domaine de la communication écrite seront clarifiés.

3.2.2 Anasynthèse

Il semble qu'un nombre respectable de méthodes d'analyse de contenu coexistent. Certaines sont « [...] propres aux sciences humaines, d'autres aux sciences pures et d'autres encore alimentées par les nouvelles recherches interdisciplinaires » (Durand, 1996 : 17). Selon Durand (ibid.), « la définition de concepts et leur organisation à l'intérieur d'un réseau théorique qui amènera l'élaboration d'un modèle exige une méthodologie qui dépasse la simple analyse ». La méthode choisie pour cette recherche correspond bien à cette nécessité puisqu'elle permet des analyses et des synthèses continues du domaine à l'étude. L'Anasynthèse permet de réaliser notre premier objectif de recherche, soit la clarification du concept de besoin de même que ceux propres au domaine de la communication écrite et ce, de façon à préciser le réseau notionnel du cadre de référence nécessaire aux fins du processus d'identification des besoins.

3.2.2.1 Présentation de l'Anasynthèse

Suggéré par Silvern (1972), adapté par Legendre (1988, 1993) et par Sauvé (1992), l'Anasynthèse est un processus cyclique qui comprend les étapes suivantes : analyse-synthèse-prototype-simulation-modèle. Selon Rocque (*à paraître*), « 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 ». Cette méthode permet le traitement de larges corpus de données. La figure 5 de la page suivante présente le processus d'Anasynthèse tel qu'adapté par Legendre.

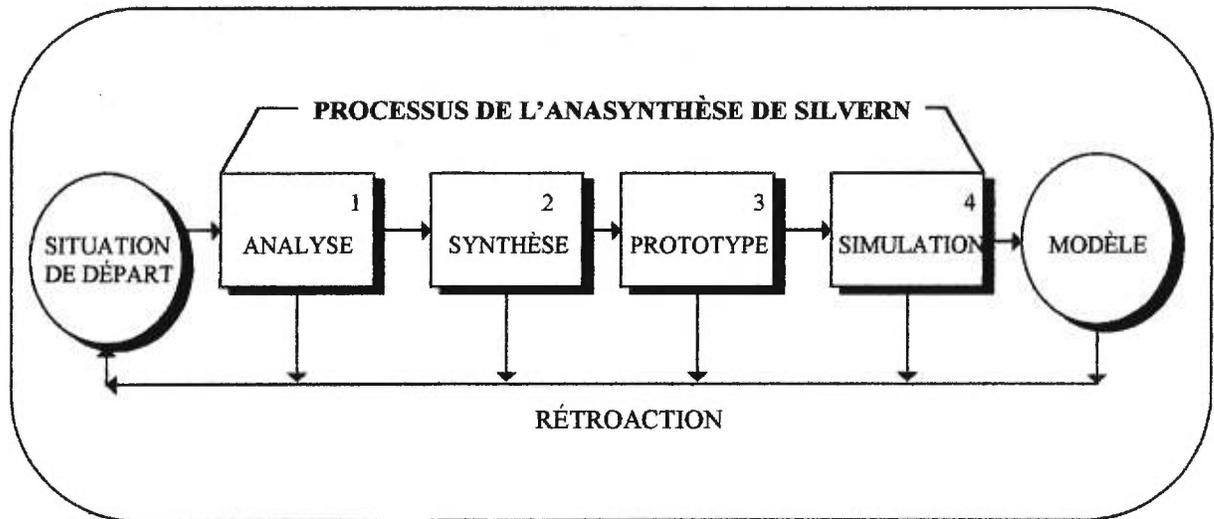


Figure 5 : « Adaptation du processus de l'Anasynthèse de Silvern »

(Legendre, 1993 : 53)

3.2.2.2 Étapes de la méthode et techniques associées

L'Anasynthèse est une méthode qui englobe six étapes distinctes et permet l'agencement de techniques adaptées à chacune de ces étapes.

Afin de constituer le corpus nécessaire à la réalisation des étapes subséquentes de l'anasynthèse, la situation de départ du processus vise l'identification et le regroupement systématique de l'ensemble des données produites antérieurement. Elle correspond aux deux premières phases d'une revue de littérature : 1. le recensement des écrits et 2. la recension des écrits.

Le recensement des écrits se définit comme étant le « dénombrement général ou spécifique de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherche [...] en regard d'un domaine de savoirs et d'activités » (Legendre, 1993 : 1067). 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 recherche » (ibid. : 1067). Sur la base de critères préalablement établis, elle permet d'effectuer des choix parmi les écrits répertoriés et détermine ainsi le corpus d'analyse. Les quatre critères qui permettent la sélection des écrits sont les suivants : 1. « les états de la question »; 2. « les auteurs majeurs du domaine »; 3. « l'échantillonnage » stratifié pour une cinquantaine

ou plus d'ouvrages et 4. « l'accessibilité des écrits », tant linguistique que matérielle (Rocque, 1994 : 51-52).

L'analyse se définit comme étant la « décomposition d'un contenu en ses éléments constituants et l'examen des relations » (Legendre, 1993 : 42). Dans le contexte spécifique à l'Anasynthèse, cette étape réfère à l'« identification et la cueillette de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude » (ibid. : 53).

L'analyse se réalise en quatre étapes, soit : 1. « lectures préliminaires de la documentation »; 2. « choix et définition des unités de classification »; 3. « processus de catégorisation » et 4. « description scientifique » (Rocque, 1994). Les lectures préliminaires de la documentation permettent la compréhension globale du contenu à analyser et du contexte de l'information livrée. Le choix et la définition des unités de classification implique que « chacun des énoncés principaux peut être classé selon la nature quadripartite du message; l'information peut être : 1. formelle (F); 2. axiologique (A); 3. pratique (P); 4. explicative (E) » (Legendre, 1993 : 46).

« [C]ette distinction a pour double but de focaliser la lecture analytique sur des éléments importants, et de faciliter éventuellement la synthèse globale qui se constituera à partir des quatre synthèses particulières » (ibid.). Ainsi, l'unité de type formel définit le terme ou l'expression; l'unité de type axiologique identifie les finalités, valeurs, buts, objectifs et principes reliés à ce terme ou à cette expression; l'unité de type pratique identifie les pratiques de mise en oeuvre ou de réalisation du terme ou de l'expression et l'unité de type explicatif apporte précision et nuance à chacun des trois autres types d'information.

En référence aux écrits de L'Écuyer (1990), le processus de catégorisation peut se réaliser par les étapes suivantes : 1. regroupement des unités d'analyse; 2. réduction des catégories par l'élimination de celles qui sont redondantes; 3. identification définitive des catégories d'analyse et 4. classification finale des unités.

L'étape de la description scientifique, qui s'apparente à l'analyse de contenu, consiste en un traitement qualitatif des données recueillies. Par une analyse sémique de chacune des unités d'analyse, elle permet l'identification des relations établies entre les catégories, telles qu'elles apparaissent dans le contenu manifeste, et le regroupement initial nécessaire à l'étape de la synthèse.

La synthèse se définit comme étant la « structuration des composantes et des relations, et identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse » (Legendre, 1993 : 53). Comme le mentionne Rocque (1994 : 61), cette étape s'effectue conformément à quatre sous-étapes identifiées par Silvern (1972) : 1. « l'identification des données précisant la nature des similitudes et des différences entre les unités d'une même catégorie d'analyse »; 2. « la précision des relations qui prévalent entre elles »; 3. « l'ébauche d'une structure inédite entre les éléments en élaborant une version préliminaire d'énoncés pour chacune des catégories au terme de laquelle » 4. « s'arrête le processus ».

Le prototype représente la meilleure synthèse découlant du processus. Il s'agit de la première version du modèle. Cette version sera par la suite soumise à diverses mises à l'essai. Le prototype est « la meilleure synthèse qui puisse être constituée par un chercheur ou une équipe de recherche et qui doit être révisée par les collaborateurs immédiats afin d'en déceler les incomplétudes et les imperfections, de corriger les lacunes et de parfaire la construction avant la simulation » (Legendre, 1993 : 1043).

La simulation, cinquième étape du processus d'Anasynthèse, est celle de la « mise à l'épreuve de la version la plus parfaite du prototype en le soumettant à des critères de qualité et à des confrontations avec la réalité (experts, mises à l'essai, expérimentations, publics cibles, etc.) » (ibid. : 1165).

« La simulation est réalisée en soumettant chacun des éléments de la recherche (les modèles globaux, tels les cadres conceptuels et les réseaux notionnels et théoriques, et les modèles intermédiaires ou instrumentaux, tels les définitions et les éléments méthodologiques) à au moins trois spécialistes. Une fois leurs commentaires et réactions consignés et analysés, la rétroaction permet de reprendre l'une ou l'autre des étapes de l'Anasynthèse jusqu'à la stabilisation et la fixation définitive du prototype, soit l'élaboration du modèle » (Rocque, à paraître : annexe).

Enfin, la sixième et dernière étape du processus, le modèle, est la résultante du processus global. Le modèle est la proposition théorique finale qui sera soumise à la communauté de chercheurs du domaine ainsi qu'aux professionnels des milieux de pratique.

3.2.2.3 Application à la recherche

Dans le cadre de cette recherche, la situation de départ représente l'ensemble des données écrites concernant le concept de besoin et les concepts propres au domaine de la communication écrite. À cette étape, nous procédons au dénombrement des écrits se rapportant à ces concepts. Les banques de données informatisées consultées sont : Eric, Current Contents, PsycInfo, Psyclit et Atrium. La recherche libre en bibliothèque et la consultation de bibliographies spécifiques à l'objet de recherche sont aussi des moyens exploités.

À l'aide de critères préalablement établis, nous effectuons par la suite des choix parmi les écrits répertoriés de façon à constituer le corpus d'analyse. C'est principalement sur la base des trois critères suivants que nous procédons à la recension des écrits : 1. les états de la question; 2. les auteurs majeurs du domaine et 3. l'accessibilité des écrits. L'ampleur du corpus d'analyse ne dépassant pas une cinquantaine d'ouvrages, le critère portant sur l'échantillonnage stratifié sera mis de côté.

Appliquée à notre recherche, l'analyse peut s'effectuer par l'entremise de différentes techniques d'étude de documents, soit les analyses de textes, de contenu, du discours, linguistique, automatique, lexicologique ou structurale (Grawitz, 1996). Puisque l'analyse de contenu est « la technique majeure utilisée dans le cadre de recherches fondamentales » (Trépanier, 1997 : 39) et qu'elle « se prête adéquatement à tout matériel verbal de communication » (Grawitz, 1996), nous l'utilisons aux fins de notre étude.

Comme le souligne Durand (1996 : 19), l'analyse de contenu réfère à « un ensemble de techniques qui déterminent l'importance relative des concepts en décomposant le contenu et en établissant les rapports existant entre les éléments ». Dans le contexte de notre recherche sont analysés certains concepts reliés au besoin, d'autres au domaine de la communication écrite de même que certains indicateurs, spécifiques aux incapacités de nature intellectuelle, tirés de notre réseau théorique.

Ainsi, nous procédons dans un premier temps à la lecture de la documentation recueillie. Chacun des énoncés principaux peut par la suite être classé selon sa nature formelle, axiologique, praxique ou explicative. Un processus de catégorisation peut ensuite être envisagé à la lumière des étapes de L'Écuyer (1990) précédemment mentionnées. Finalement, de façon à identifier les relations entre les catégories, chacune

des unités recueillies fait l'objet d'analyse et d'un premier regroupement nécessaire à l'étape de la synthèse.

À l'étape de la synthèse, c'est à partir des composantes et relations des catégories et sous-catégories identifiées au regard de chacun des concepts que les similitudes, différences, carences, contradictions et incohérences sont identifiées et leurs relations, précisées. Sous forme d'énoncés, de nouvelles structures entre les éléments relatifs au concept de besoin / en communication écrite / pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles peuvent finalement être construites.

L'étape du prototype représente la version initiale des modèles instrumentaux proposés : 1. besoin; 2. besoin de communication écrite et 3. besoin de communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Les prototypes devront par la suite être soumis à l'évaluation des collaborateurs immédiats.

Une fois la première version des modèles révisée par les collaborateurs, l'étape de simulation a lieu. La première version est soumise à un minimum de trois spécialistes, à des mises à l'essai, à des expérimentations, etc. La simulation sera réalisée ultérieurement.

À la fin du processus, il est généralement possible d'adopter le modèle amélioré par la validation auprès de professionnels. En ce qui concerne la présente recherche, les modèles instrumentaux non validés constituent une première illustration du concept de besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Ce chapitre s'attardait principalement à la méthodologie relative à la présente recherche. Le chapitre suivant propose le résultat de l'analyse conceptuelle du besoin.

CHAPITRE QUATRIÈME

CLARIFICATION CONCEPTUELLE DU BESOIN

Le présent chapitre a pour but d'exposer un réseau notionnel par lequel nous visons à clarifier et opérationnaliser le concept de besoin ainsi que sa terminologie. La majorité des écrits qui ont servi à la constitution de ce réseau sont propres aux sciences sociales. Certains documents, issus d'autres domaines tels l'ingénierie et les sciences infirmières, ont également profités à l'analyse.

Au cours des pages qui suivent, l'importance de même que l'ambiguïté de la notion de besoin sont démontrées. Quelques distinctions qui apparaissent élémentaires à l'activité de clarification sont ensuite effectuées. Par la suite, un prototype de définition du concept de besoin et de ses concepts sous-jacents est proposé au regard de la diversité des acceptions rencontrée dans les écrits. Sont également présentées, les formes d'expression, les caractéristiques fondamentales, la validité de même que les échelles d'intensité du besoin. Enfin, une synthèse intégrative et hiérarchisée des divers types de besoins est proposée.

À l'intérieur des synthèses qui suivent, l'ensemble des éléments constituant des définitions formelles du corpus d'analyse est considéré afin de proposer des définitions complètes et représentatives de l'état des notions. Lorsque les définitions formelles présentées par un auteur en particulier représentent l'état actuel de la notion étudiée, ces définitions sont conservées et adoptées au sein de la synthèse. Dans le cas où il y a absence de définitions formelles ou présence de plusieurs définitions qui s'annoncent incomplètes, nous en proposons de nouvelles, toujours au regard de l'ensemble du corpus et de la perspective d'analyse adoptée.

Cette activité de clarification est effectuée dans l'optique d'une diminution, voire d'une suppression des ambiguïtés existantes en réduisant la polysémie entourant le concept de besoin. L'idéal terminologique recherché correspond ainsi à la monosémie. Quoique relevant de l'utopie, la relation biunivoque entre la désignation linguistique et le référent représente une finalité vers laquelle le spécialiste doit tendre (Gouadec, 1990; Rey, 1992).

À cet effet, Gouadec (1990 : 16) souligne que « pour qu'un terme devienne monosémique, il suffit de resserrer au maximum son aire et ses conditions d'emploi ». Sans prétendre à l'atteinte parfaite de cette fin, oeuvrer dans cette perspective nous apparaît à tout le moins nécessaire. Ainsi, nous visons à ce que le concept étudié porte toujours la même dénomination, et inversement, que cette dénomination désigne toujours ce même concept.

1. Le concept de besoin

1.1 Un concept fondamental

Bien avant d'être considéré comme une donnée essentielle de la pédagogie (Demnard et Fourment, 1981), le concept de besoin a subi une évolution importante. D'abord formulé en biologie⁴⁶ (Laeng, 1974), pour ensuite être reconduit dans un sens analogue en psychologie et en sociologie (Archambault, 1957; Laeng, 1974; Thines et Lempereur, 1975), le concept de besoin gagne rapidement en popularité, et son sens, en extension. Actuellement, la notion transcende les domaines. Tant dans le réseau de la santé et des services sociaux que dans ceux du marketing, de l'économie, de l'ingénierie et de l'éducation, les discours ont adopté ce concept. Pour plusieurs de ces domaines, les conquêtes économiques sont d'ailleurs grandement facilitées par la valeur justificative du besoin (Komisar, 1961; Griffith, 1978). La seule mention du terme « besoin » à des fins d'aide subventionnelle justifie l'importance, le sérieux des études projetées et ajoute d'emblée un caractère crédible à la demande qui porte généralement ses fruits.

Lorsqu'on envisage l'enseignement et l'apprentissage d'une langue dans une optique de communication, qu'elle soit orale ou écrite, la notion de besoin apparaît d'une importance primordiale.

« Elle joue un rôle dans la manière de voir le langage, la langue et la communication, dans le choix des notions à retenir et dans ses applications. Elle contribue largement à la définition des objectifs d'apprentissage, à l'établissement de la progression de ces objectifs et à la réalisation des programmes. Elle favorise de plus le choix des régimes pédagogiques, des cours et des méthodes. Enfin, elle exerce une influence certaine dans l'élaboration du matériel didactique,

⁴⁶ Dans son sens général, le besoin d'ordre biologique est considéré comme un état de tension du sujet créé par une rupture de l'équilibre homéostatique (manque ou déficit de l'organisme) engendrant une pulsion.

dans le choix des moyens pour atteindre les objectifs fixés dans les programmes, et dans leur évaluation » (Billy, 1986 : introduction).

Le besoin s'avère en fait l'instigateur de toute intervention pertinente. Pour les actions pédagogiques posées auprès de personnes présentant des incapacités intellectuelles, le besoin s'avère l'élément-clé permettant de faire le pont entre la finalité de l'éducation pour ces personnes et les buts et objectifs visés dans l'intervention. Des besoins non définis ou encore identifiés à l'aveuglette, sans fondement véritable, risquent de compromettre l'apprentissage d'habiletés indispensables au développement de l'autonomie des personnes et conséquemment, leur intégration scolaire et sociale.

Pour être efficaces et ainsi mieux servir les élèves dans leurs milieux d'apprentissage, les phases d'identification de besoins, de définition des objectifs, d'élaboration de programmes, de planification et d'intervention pédagogiques doivent reposer sur une terminologie claire et communément adoptée tant par les chercheurs que par les intervenants du domaine. Comment en effet identifier un besoin s'inscrivant dans une réalité concrète et intervenir en fonction de ce dernier si la nature même du concept s'annonce évanescence et recouvre des significations qui varient selon les individus?

1.2 Un concept équivoque

L'ambiguïté, la confusion, le manque de clarté de même que les difficultés de compréhension, de traitement, d'opérationnalisation et d'application du concept de besoin sont depuis longtemps largement reconnus (Archambault, 1957; Bell, Lin et Warneit, 1977; Monette, 1977; Kaufman et English, 1979; Lapointe, 1979, 1982, 1983, 1992; Besse, 1980; Rolland-Barker, 1981; Billy, 1986; AFAV, 1989; Mayer et Ouellet, 1991; Colton, Drury et Williams, 1995; Endacott, 1997). Par l'étude de l'utilisation de la notion à travers les écrits populaires, ministériels, scientifiques et spécialisés, les difficultés qui se présentent comme des obstacles à toutes tentatives d'élucidation conceptuelle semblent s'expliquer par un nombre défini de facteurs : 1. le concept de besoin s'applique à plusieurs sujets : à l'individu, au groupe, à l'institution, à la communauté de même qu'à la société en général; 2. il est utilisé pour rendre compte de l'ensemble des comportements humains et est donc associé tant aux aspects physiologiques et psychologiques qu'à ceux d'ordre spirituel, matériel ou financier; 3. on lie facilement le besoin à d'autres concepts, tels la motivation,

l'apprentissage, la sécurité, etc.; 4. de nombreuses notions sont utilisées comme substituts synonymiques⁴⁷ à « besoin », ce qui fait en sorte que le concept revêt différentes significations; 5. parallèlement, et principalement en raison de sa valeur à dimensions variées, l'utilisation populaire, voire abusive, du concept de besoin dans la vie quotidienne de même que dans le slogan fait en sorte qu'il désigne un nombre très diversifié d'objets; 6. le concept revêt donc des significations qui se modifient selon les contextes, les circonstances, les sujets, les intentions du discours, les perspectives et les systèmes de référence adoptés pour concevoir la réalité abordée; 7. dans certains contextes, les significations du concept ont évoluées rapidement, et dans une recherche d'opérationnalisation, des glissements de sens sont survenus, et finalement; 8. le besoin fait l'objet de diverses classifications, hiérarchisations, taxonomies, répartitions, catégories et théories, qui ne contribuent aucunement à la réduction de l'état de confusion entourant la terminologie et la signification du concept de besoin, mais démontrent plutôt l'étendue des applications possibles du concept de même que l'importance du contexte entourant cette notion.

1.2.1 Quelques constats

L'ensemble des facteurs mentionné précédemment se répercute directement sur les divers sens qui sont attribués au concept de besoin de même que sur les façons dont il est utilisé. Au regard de cette situation, travailler avec le concept de besoin oblige à fournir une définition claire et opérationnelle, dès le départ. Cependant, sur l'ensemble des documents analysés, incluant les dictionnaires spécialisés, procédant à une étude de besoins, traitant du concept ou encore des méthodologies relatives à l'identification des besoins, seulement 51%⁴⁸, fournissent une ou plusieurs définition(s) formelle(s) du concept qu'ils emploient. Pour ceux qui procèdent à une identification de besoins dans une

⁴⁷ Voici quelques exemples de substituts synonymiques rencontrés : demande, désir, souhait, carence, manque, attente, nécessité, vœu, etc.

⁴⁸ Archambault, 1957; Foulquié, 1971; Laeng, 1974; Thines et Lempereur, 1975; Bell, Lin et Warheit, 1977; Gale, 1977; Gale & Pol, 1977; Page, Thomas, Marshall, 1977; Griffith, 1978; Lapointe, 1979, 1982, 1983, 1992; Trimby, 1979; Demnard et Fourment, 1981; Rolland-Barker, 1981; Legendre, 1981, 1993; Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1983; Petitedemange, 1985; Billy, 1986; Rossini, 1986; McKillip, 1987; Shafritz, Koeppel et Soper, 1988; AFAV, 1989, 1997; Mayer et Ouellet, 1991; Truxillo et Corso, 1991; Lachapelle et Cadieux, 1993; MESS, 1993; Endacott, 1997.

perspective de prises de décision ou d'intervention scolaire ou sociale, l'absence de définition est d'autant plus inquiétante qu'elle implique l'avenir d'individus.

Ainsi, dans la réalité, la confusion demeure et se traduit de manière concrète. Parmi les écrits recensés, nous constatons, entre autres, la présence d'un nombre considérable de classes, toutes utilisées pour rendre compte de la nature du besoin⁴⁹. Conséquemment à cette situation, s'ajoute l'utilisation du concept de besoin à des fins d'analyse d'objets variés. À titre d'exemple, dans un document du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1990) qui présente un inventaire des mesures et des besoins dans les cégeps francophones, le besoin est abordé en tant qu'intérêt exprimé (ou demande). En fait, cette méprise (intérêt-besoin) est fort courante et représente un des principaux types de confusion qui entourent le concept de besoin. Les notions de désir, de motivation et d'objectif sont également au nombre des utilisations fautivees sensées faire état de besoin. D'emblée, avant de tenter toute activité de définition, quelques distinctions s'imposent.

1.2.2 Distinctions élémentaires

Il nous apparaît primordial d'effectuer ici quelques distinctions afin d'atténuer la confusion qui règne en raison d'attribution de sens ou d'utilisation courantes. Ainsi, nous tenterons de délimiter les concepts d'intérêt, de désir, de motivation et d'objectif relativement à celui de besoin.

- Intérêt et besoin. Cette confusion entre intérêt et besoin semble provenir du rapport d'identité fréquemment établi entre ce que l'on appelle « besoin ressenti » (*felt need*) et intérêt (*interest*). Rolland-Barker (1981 :) précise que c'est sous l'influence du courant humaniste que certains auteurs en sont venus à définir le concept de besoin « en termes d'intérêts, de désir ou de préférences tels que perçus, ressentis ou exprimés par un individu ».

⁴⁹ Plus d'une trentaine de classes ont été répertoriées. En voici quelques exemples : manque, état de tension, tendance, déficit, état de déséquilibre, écart, différence, état déficient, désir, demande, déficience, intérêt, absence, insuffisance, exigence, sensation, jugement de valeur, médiation, force, manifestation, énergie motivante, relation, nécessité, fin jugée nécessaire, carence, conscience, état d'insatisfaction, envie, etc.

L'intérêt se définit comme étant le sentiment d'une préférence, par un individu, au regard d'un objet ou d'une activité qu'il considère comme important⁵⁰. Selon Miller (1974 citée dans Rolland-Barker, 1981), malgré son fondement cognitif, l'intérêt serait de nature essentiellement émotive, et par le fait même, subjective. Or, le besoin se caractérise non seulement par sa subjectivité, mais également par son objectivité (Besse, 1980; Lapointe, 1982, 1992; Mayer et Ouellet, 1991). Le simple fait que le sujet ressente un intérêt ne justifie pas la présence d'un besoin. Les relations entre ces deux notions s'avèrent en fait beaucoup plus complexes. Un besoin peut être ressenti par un sujet, ou tout simplement conscient, sans qu'il y ait présence d'un intérêt envers l'objet de besoin. Un besoin peut engendrer un intérêt, mais pas nécessairement. Enfin, un intérêt peut facilement être présent sans qu'il existe un besoin.

Logiquement, les notions d'intérêt et de besoin sont interreliées. Ces notions recouvrent néanmoins des significations distinctes qu'il est préférable de ne pas confondre dans un contexte d'identification de besoins.

- Désir et besoin. Encore ici, la confusion semble résulter du rapport d'identité trop souvent commis entre le besoin ressenti par un individu (*felt need*) et le désir (*want, desire*) de celui-ci (Grawitz, 1996; Endacott, 1997). En fait, l'énonciation du besoin semblerait plus acceptable socialement que celle du désir, ce qui porterait à employer indistinctement les concepts de besoin et de désir (Endacott, 1997).

Le désir consiste en la prise de conscience d'une tendance par un individu, vers un objet connu ou imaginé, reconnu comme étant non essentiel à l'actualisation de soi ou à l'amélioration de la qualité de vie⁵¹. La tendance représente, quant à elle, « ce qui porte à être, à agir, à se comporter de telle ou de telle façon » (Le Petit Robert, 1992 : 1940).

À la lumière de ces définitions, une distinction entre besoin et désir apparaît envisageable. D'abord, le désir s'annonce strictement perceptif, et par le fait même, subjectif. Non seulement la perception d'un individu ne justifie pas la présence d'un besoin, mais le besoin, idéalement identifié sur la base de critères, comporte

⁵⁰ Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Lindeman, 1961, Houle, 1972, Peters et Boshier, 1976 cités dans Rolland-Barker, 1981; Monette, 1977; Le Petit Robert, 1992.

⁵¹ Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Bower and associates, 1976 cités dans Griffith, 1978; Le Petit Robert, 1992.

indéniablement un aspect objectif. Ensuite, alors que le désir se manifeste relativement à un objet essentiel ou non, c'est envers un objet qui se caractérise par sa nécessité que le besoin prend forme. Finalement, le besoin tend vers une satisfaction. Quoique cette satisfaction soit éventuelle, elle s'annonce toujours nécessaire. La satisfaction du désir réfère davantage à un événement contingent, c'est-à-dire qui peut se produire ou non, puisque essentiel ou non.

Roth (1977) et Scriven et Roth (1978) (*cités dans* Kominsky, 1978) précisent dans une recherche de distinction entre les deux concepts que le besoin cesse et le désir débute lorsqu'est atteint un niveau de satisfaction acceptable pour l'individu. Or, tout n'apparaît pas si simple. En fait, un besoin peut être accompagné d'un désir, mais pas nécessairement. Lorsque le besoin cesse, le désir peut demeurer. Enfin, un désir peut facilement être présent sans qu'il existe un besoin.

Toujours dans un effort de clarification entre les concepts de besoin et désir, Kominsky (1978) réitère la proposition de Kaufman et précise que pour définir adéquatement le besoin, il faut répondre principalement à deux exigences. D'abord, il faut se baser sur ce qui est requis ou nécessaire et non sur ce qui est désiré. Ensuite, l'utilisation de mesures précises et quantifiables est recommandée.

Le désir n'est donc pas un bon indicateur de besoin. Un consensus existe d'ailleurs à l'effet que les désirs d'individus s'avèrent inadéquats dans une optique d'élaboration d'objectifs éducatifs (Archambault, 1957; Monette, 1977).

- Motivation et besoin. L'enchevêtrement conceptuel qui existe entre motivation et besoin prend racine en psychologie où certaines théories de la motivation traitent en fait de besoins. Lorsque les deux concepts sont pris indifféremment l'un pour l'autre, le besoin est alors considéré comme étant la forme de motivation la plus élémentaire (Laeng, 1974; Richterich, 1974 *cité dans* Rolland-Barker, 1981).

La motivation désigne l'action d'un ensemble de forces, internes ou externes, conscientes ou inconscientes, qui détermine le comportement et pousse l'individu à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin⁵². Ainsi, quoique liés

⁵² Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Gagné, 1969, Bergeron *et coll.*, 1979 *cités dans* Legendre, 1993; Le Petit Robert, 1992; Legendre, 1993.

l'un à l'autre, ces concepts ne détiennent pas une relation d'identité simple. En réalité, le besoin est susceptible de créer une motivation qui pousse l'individu à mobiliser l'énergie et les moyens nécessaires pour le satisfaire. Cependant, le besoin existe souvent sans être accompagné de la motivation. De plus, le besoin ne représente pas l'unique source de motivation. À titre d'exemple, l'intérêt et le désir peuvent également pousser l'individu à viser l'atteinte d'un objet quelconque. Finalement, lorsque le besoin se voit satisfait, il n'est plus susceptible d'agir en tant que motivateur.

Bref, même si le besoin autant que la motivation sont les produits de changement entre l'individu et son milieu et la recherche d'un nouvel équilibre (Richterich, 1974 *cité dans* Rolland-Barker, 1981), ils appellent une distinction qui s'annonce non négligeable dans un contexte de détermination de besoins.

- Objectif et besoin. Cette méprise entre objectif et besoin est principalement rencontrée dans les domaines de la didactique et de l'éducation. Ce type de confusion semble s'expliquer par deux principaux facteurs : 1) l'objectif représente souvent la transposition directe des énoncés de besoin en termes pédagogiques, et; 2) tant pour déterminer les besoins que les objectifs, ce sont généralement les mêmes outils d'analyse qui sont utilisés (Besse, 1980; Richterich, 1984 *cité dans* Rolland-Barker, 1981).

En effectuant un retour sur le Cycle de l'éducation totale présenté dans le cadre théorique de la présente recherche (p. 43), il apparaît évident que l'objectif prend naissance et se caractérise au regard du besoin préalablement identifié. Or, l'objectif est souvent utilisé à tort pour justifier le besoin. Ces deux concepts représentent néanmoins deux éléments fondamentaux et distincts du système éducationnel. Un objectif se définit ainsi :

« expression tangible et réaliste d'un résultat (quoi?), délimité dans le temps (quand?) et dans l'espace (où?), qualifié et comportant des indices d'appréciation, quantité mesurable et comparable qui, à un moment déterminé, devrait avoir été réalisé par des personnes qualifiées (qui?) pour satisfaire un besoin déterminé (pourquoi?) »
(Legendre, 1993 : 907).

À la lumière de cette définition, force est de constater que le besoin et l'objectif n'entretiennent pas une simple relation d'équivalence. Comme le souligne Richterich

(1977 *cité dans* Rolland-Barker, 1981), ils représentent des concepts parallèles et indissociables.

Dans un contexte lié à la communication, Billy (1986) effectue la distinction entre les deux concepts. Elle souligne que les besoins sont caractérisés par rapport à l'utilisation de la langue comme instrument de communication, et les objectifs sont ajustés à ces besoins. Si parfois les objectifs ne correspondent qu'à une élémentaire transposition de l'énoncé de besoin en termes pédagogiques, ce n'est cependant pas toujours ainsi. Souvent, la tâche d'élaboration des objectifs s'avère plus complexe et raffinée. Néanmoins, l'objectif doit toujours demeurer ajusté et assujéti au besoin préalablement déterminé.

Plusieurs types de confusion entourent la notion de besoin. Les concepts qui ont fait l'objet de distinction dans cette section ont été retenus pour leur présence importante dans la littérature recensée, pour la reconnaissance généralement admise par les somités du domaine de même que pour leur influence certaine au sein de notre activité de clarification. Voyons maintenant ce à quoi correspond le concept de besoin.

1.3 Définition du besoin et des concepts sous-jacents

Cette section présente la définition du besoin et de ses concepts sous-jacents. Mais d'abord, nous abordons la diversité des acceptions rencontrées dans les écrits.

1.3.1 Diversité des acceptions

Comme mentionné précédemment, parmi les définitions formelles analysées, plusieurs classes ont pu être identifiées. Par le fait même, nous constatons qu'un nombre important d'acceptions est accordé au concept de besoin. Notre but n'est pas de rendre compte de chacune des acceptions de façon exhaustive, mais bien de fournir un portrait global des différents courants de sens qui façonnent le concept étudié.

Les confusions courantes de même que certains glissements de sens survenus suite à l'utilisation abusive du concept et à l'extension rapide de sa signification portent inévitablement leur influence sur les différentes acceptions qui sont accordées au concept de besoin. Aussi, à la lumière de l'analyse des courants soulevés, il nous sera possible

d'entamer une première justification de nos choix relativement aux éléments principaux qui composent notre proposition définitionnelle.

Au nombre des définitions formelles recensées, il fut possible d'identifier 7 principaux courants, dont 2 de ceux-ci attirent davantage l'attention en raison de leur présence importante dans la littérature. Les courants de signification sont les suivants : besoin-désir, besoin-intérêt, besoin-force, besoin-état, besoin-écart, besoin-manque et besoin-exigence.

Les besoin-désir et besoin-intérêt sont des conceptions du besoin qui résultent de confusions courantes. Puisque ces concepts ont fait l'objet de distinction à la section précédente, il nous apparaît inutile de discourir davantage sur la façon dont il sont abordés dans les écrits.

- besoin-force. Cette conception du besoin prend source dans les diverses théories de la motivation, notamment celle de Maslow (1964). Un lien étroit existe ainsi entre le besoin abordé en terme de force⁵³ et le concept de motivation souvent utilisé indifféremment à l'endroit du besoin. Au regard des définitions rendant compte de cette acception, il nous a été possible d'effectuer une synthèse. Selon cette perspective, le besoin correspond à une force interne, positive ou négative, qui, partant de l'identification d'une carence, entraîne la motivation et pousse l'individu à poursuivre un état d'équilibre en visant l'atteinte d'objectifs ou de conditions⁵⁴.

Nous croyons que cette acception de la notion de besoin fait inévitablement face à un problème d'ordre logique. Avant de justifier notre affirmation, il nous semble cependant nécessaire d'effectuer un bref rappel de la définition de la motivation et de préciser ce à quoi correspond la force. La motivation représente l'action d'un ensemble de forces, internes ou externes, conscientes ou inconscientes, qui détermine le comportement et poussent l'individu à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin⁵⁵. La force, quant à elle, se définit en tant que « principe d'action, cause quelconque de mouvement, de changement » (Le Petit Larousse, 1992 : 805).

⁵³ Appellation anglophone : *drive*.

⁵⁴ Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Maslow, 1954; Page, Thomas et Marshall, 1977; Lapointe, 1992; Legendre, 1993.

⁵⁵ Cette définition est fournie sur la base de celle des auteurs suivants : Gagné, 1969, Bergeron *et coll.*, 1979 cités dans Legendre, 1993; Le Petit Robert, 1992; Legendre, 1993.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le besoin n'entraîne pas toujours la motivation qui pousse l'individu à agir : 1) le besoin est susceptible de créer une motivation; 2) il existe souvent sans être accompagné de la motivation, et enfin; 3) il ne représente pas l'unique source de motivation. La même logique semble s'imposer lorsqu'on aborde la notion de force en lien avec celle de besoin.

Le besoin est susceptible de créer une force interne motivante chez l'individu. Cependant, il n'entraîne pas toujours cette force. À titre d'exemple, le besoin qui se voit imposé socialement au regard de certaines normes établies, considérées comme déterminantes pour l'individu, n'entraîne pas nécessairement de force interne chez ce dernier. Par définition, la force est un principe d'action. Puisque le besoin n'est que susceptible d'entraîner une force, puis une motivation, cette logique se reconduit directement à ce principe d'action. L'action représente en fait la résultante de ces deux éléments (force \rightarrow motivation \rightarrow action). Considérer le besoin en tant que force impliquerait absolument la notion d'action chez l'individu, ce qui ne correspond pas totalement à la réalité.

- besoin-état. Lorsqu'abordé en terme d'état⁵⁶, le besoin réfère généralement à l'organisme humain. Les auteurs considèrent alors un état de déséquilibre ou d'insatisfaction de l'organisme relativement à un déficit ou à un manque de certaines conditions qui s'annoncent nécessaires à sa survie ou à son développement (Thines et Lempereur, 1975; Kaufman, 1968 *cité dans* Legendre, 1993; Larousse, 1998). Or, la signification de la notion de besoin dépasse aujourd'hui la simple référence à l'organisme.

La définition de l'état renvoie toutefois à une signification plus large qu'il s'avère important de considérer. Un état se définit comme étant la « manière d'être (physique, intellectuelle, morale) d'une personne » (Le Petit Larousse, 1992 : 700). Cette définition transcende l'unique référence à l'organisme pour aborder les sphères intellectuelles et morales de l'être humain. Selon cette perspective, le besoin correspondrait à une manière d'être. Or, si un besoin peut s'apparenter à une manière d'être, il n'en est pas toujours ainsi. La manière d'être s'applique principalement à la personne. Le besoin, quant à lui,

⁵⁶ Appellation anglophone : *state*.

s'applique à plusieurs sujets; à l'individu, au groupe, à la population, à l'institution, à la communauté de même qu'à la société en général.

- besoin-écart. La conception du besoin en terme d'écart⁵⁷ s'avère définitivement la plus courante. Plusieurs auteurs, particulièrement en éducation, adhèrent à cette signification (Kaufman, 1972; Gale, 1977; Gale & Pol, 1977; Kaufman & English, 1979; Lapointe, 1979, 1982, 1983, 1992; MÉQ, 1983; Shafritz, Koeppe & Sopper, 1988; Cook, 1989). La majorité des écrits font alors référence à Kaufman qui fut le premier à proposer cette notion d'écart.

Dans cette optique, le besoin est posé comme étant l'écart, la différence, le résultat de la mesure de l'écart ou encore l'expression d'un écart mesurable, entre deux situations; une situation, un état ou un statut actuel(le) ou réel(le), qui correspond à la réalité, à ce qui est ou existe, et une situation, condition, état ou statut idéal(e), recherché(e), désiré(e), désirable, souhaitable ou optimal(e), qui réfère à un objectif, à ce qui devrait être ou exister.⁵⁸

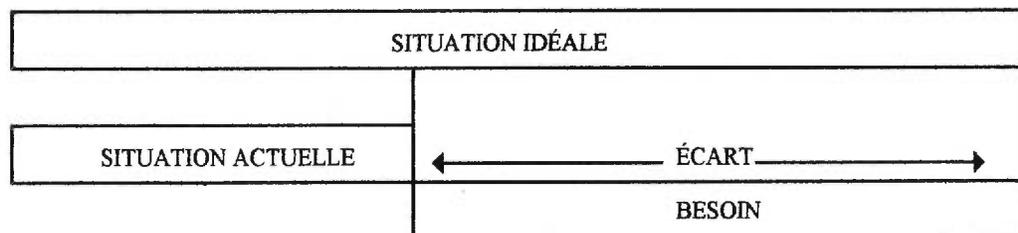


Figure 6 : « *Le concept de besoin* »
(Lapointe, 1982 : 17, 1992 : 41)

À notre avis, cette conception ne suffit cependant pas à définir le besoin. Nous verrons plus loin (section 5) que l'acception objective et opérationnelle du besoin-écart ne représente qu'un aspect de l'évaluation de l'intensité du besoin.

⁵⁷ Appellations anglophones : *gap, discrepancy*.

⁵⁸ Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Kaufman, 1972, 1975; Gale, 1977; Gale & Pol, 1977; Kaufman & English, 1979; Lapointe, 1979, 1982, 1983, 1992; MÉQ, 1983; Shafritz, Koeppe & Sopper, 1988; Cook, 1989.

- besoin-manque. La conception du besoin en tant que manque⁵⁹ s'avère, elle aussi, très présente dans les écrits (Maslow, 1954; Archambault, 1957, Foulquié, 1971; Rolland-Barker, 1981; Bell, Lin & Burnaby, 1977; Besse, 1980; Rossini, 1986; Lachapelle et Cadieux, 1993). Cette acception tient son origine de la biologie d'abord, et de la psychologie ensuite, où elle concerne spécifiquement une absence entraînant un déséquilibre de l'organisme humain. Quoique concernant d'abord l'organisme, nous constatons que le sens attribué au besoin en tant que manque a vraisemblablement gagné en extension. Son utilisation fréquente dans le domaine de l'éducation est encore ici redevable à Kaufman.

Conçu comme tel, les auteurs considèrent le besoin en tant que manque, inné ou culturel, reconnu ou interprété par soi ou de l'extérieur, d'une chose nécessaire à la survie, au développement, à l'actualisation ou à la qualité de vie d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté⁶⁰. Le manque se définit, quant à lui, comme étant « le fait de manquer, absence ou grave insuffisance d'une chose nécessaire » (Le Petit Robert, 1992 : 1144).

Le manque, lorsque inné ou naturel, représente un « besoin dont l'existence est due à la composition physiologique ou psychologique de l'organisme humain » (Rolland-Barker, 1981 : 89-90). Lorsque culturel, le besoin⁶¹ « s'applique à différents types ou catégories de manques : « besoins éducatifs », « économiques », « sociaux », etc. » (Ibid.).

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, le manque est souvent désigné par la déficience, la carence et la lacune éducative, par rapport à un niveau de référence préalablement déterminé.

Cette conception du besoin gagne néanmoins à être nuancée. Le besoin ne correspond pas dans tous les cas à un manque, à l'absence d'une chose nécessaire. À titre d'exemple, lorsqu'un besoin s'avère imposé par la société au regard de certaines normes établies, considérées comme déterminantes pour l'individu dans un contexte particulier, que ce dernier doit posséder cette chose nécessaire et qu'il ne la possède malheureusement pas, la notion de manque s'applique. Si, dans une toute autre perspective, mais toujours au

⁵⁹ Autres appellations ou variantes : carence, déficience, déficit, absence, privation, déficit, lacune.

Appellations anglophones : *lack*, *deficient state*, *deficit*.

⁶⁰ Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Kaufman, 1968 *cité dans* Legendre, 1993; Foulquié, 1971; Bell, Lin & Burnaby, 1977; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1983; Rossini, 1986; Lachapelle et Cadieux, 1993.

⁶¹ Autre appellation ou variante : besoin normatif.

regard de considérations normatives, l'individu doit posséder cette chose qui lui est nécessaire maintenant ou dans un nombre déterminé de jours, semaines, mois ou années, un besoin est effectivement existant, toutefois l'objet de besoin ne correspond pas tout à fait à un manque. Par définition, on aborde alors la notion d'exigence. Ainsi, le besoin correspond parfois à un manque, mais semble revêtir un second aspect.

- besoin-exigence. Certains auteurs conceptualisent le besoin en terme d'exigence (Petitdemange, 1985; Mayer et Ouellet, 1991; Rocque, Langevin et Riopel, 1998) ou soulignent l'utilisation de cette acception (Lachapelle et Cadieux, 1993). Le besoin, tel qu'abordé par ces auteurs, se définit comme suit : exigence ou sentiment de cette exigence, naturelle ou culturelle, au regard de ce qui est nécessaire ou indispensable⁶². L'exigence correspond à « ce qui est commandé par les circonstances [...] selon ce que les affaires, la situation requièrent » (Le Petit Larousse, 1992 : 730).

Cependant, tout comme pour la notion de manque, quelques nuances s'imposent. Il semble que le besoin ne corresponde pas toujours à une exigence. Comme démontré précédemment, le besoin réfère parfois à un manque. Le besoin-exigence représenterait alors le second aspect du besoin. Tout comme pour les besoins-manque, les besoins-exigence peuvent être innés ou culturels (Lachapelle et Cadieux, 1993).

Au regard de ces différents courants de significations et des clarifications effectuées, une définition claire, objective et opérationnelle du concept de besoin s'annonce maintenant nécessaire. Une première proposition définitionnelle du concept étudié est présentée dans la section qui suit, accompagnée des éléments principaux qui la constituent.

⁶² Cette définition est fournie sur la base de celles des auteurs suivants : Petitdemange, 1985; Mayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992; Lachapelle et Cadieux, 1993; Larousse, 1998; Rocque, Langevin et Riopel, 1998.

1.3.2 Définition du besoin

Défini d'une façon générale,

*Le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence, chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité.*⁶³

En spécifiant davantage la première définition,

*Le besoin est la manifestation, intrinsèque ou extrinsèque, conscient(e) ou inconscient(e), d'un manque ou d'une exigence, naturel(le) ou culturel(le), chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité.*⁶⁴

1.3.3 Éléments principaux

Dans cette section, les éléments importants qui définissent le besoin font à leur tour l'objet de définition. À quelques reprises sont également portées des explicitations permettant de justifier leur présence au sein de cette définition.

- manifestation. Le besoin est d'abord et avant tout une manifestation. Parmi la littérature consultée, le besoin est à quelques reprises considéré en tant qu'expression (expression d'un écart, d'un manque, d'une exigence). L'expression de même que le verbe « exprimer » réfèrent à un comportement (langage, geste) posé pour définir, représenter, rendre sensible ou faire connaître une chose, un événement (Le Petit Robert, 1992 : 738).

S'il existe différentes façons pour un besoin de s'exprimer, de nature, il ne correspond pas exactement à une expression. Il apparaît effectivement que le besoin n'implique pas toujours un comportement. C'est pourquoi nous abordons plutôt le besoin en tant que manifestation. Nous croyons que considérer le besoin dans cette optique soulève des pistes intéressantes quand à l'opérationnalisation du concept. L'adoption de

⁶³ Cette définition est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Maslow, 1954; Archambault, 1957; Kaufman, 1968 *cité dans* Legendre, 1993; Foulquié, 1971; Bell, Lin & Burnaby, 1977; Besse, 1980; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1983; Petitdemange, 1985 ; Rossini, 1986; Mayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992 ; Larousse, 1998; Rocque, Langevin et Riopel, 1998.

⁶⁴ Cette définition est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Maslow, 1954; Archambault, 1957; Kaufman, 1968 *cité dans* Legendre, 1993; Foulquié, 1971; Bell, Lin & Burnaby, 1977; Besse, 1980; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1983; Petitdemange, 1985 ; Rossini, 1986; Mayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992 ; Larousse, 1998; Rocque, Langevin et Riopel, 1998.

cette perspective laisse envisager la possibilité d'observer le besoin et ainsi, d'en justifier l'existence.

La manifestation se définit en tant qu'une « action ou manière[...] de se manifester » (Ibid. : 1146). Le verbe « se manifester » correspond à « se révéler clairement dans son existence ou sa nature » (Ibid.). Ainsi, sans cette notion de manifestation, il serait peu approprié de qualifier le manque ou l'exigence de besoin. Par définition, le manque ou l'exigence ne correspondent pas au besoin. À la lecture des sections suivantes, vous constaterez que cette conception correspond davantage à la façon dont le besoin prend forme chez un sujet. Le besoin se manifeste en effet de diverses façons. Les manières dont il se manifeste permettent à leur tour de saisir le caractère du besoin.

- manque et exigence⁶⁵. Le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence. Le besoin peut ainsi revêtir deux aspects distincts. Le manque se définit comme étant « le fait de manquer, absence ou insuffisance d'une chose nécessaire » (Le Petit Robert, 1992 : 1144). Lorsque le besoin se présente chez le sujet en tant que manifestation de manque, l'objet de besoin se caractérise par son absence ou son insuffisance, à un certain degré.

L'exigence correspond à « ce qui est commandé par les circonstances [...] selon ce que les affaires, la situation requièrent » (Ibid. : 730). Ainsi, lorsque, chez le sujet, le besoin se présente en tant que manifestation d'une exigence, l'objet de besoin se révèle requis, exigé, voire imposé. Il demeure néanmoins que l'objet visé se caractérise par son absence à un certain degré. Le manque comme l'exigence sont susceptibles d'être créés soit par la nature ou la culture.

Pour illustrer le besoin lorsqu'abordé en terme de manifestation de manque ou d'exigence, voici quelques exemples.

⁶⁵ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Maslow, 1954; Archambault, 1957, Foulquié, 1971; Rolland-Barker, 1981; Bell, Lin & Burnaby, 1977; Besse, 1980; Rossini, 1986; Mayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992; Lachapelle et Cadieux, 1993.

	manque	exigence
besoin	les CLSC de la région des Laurentides ont <u>besoin de travailleurs sociaux</u> ; ils manquent de travailleurs sociaux; il y a absence ou insuffisance de travailleurs sociaux dans ces CLSC	pour avoir le droit de conduire une voiture, une personne a <u>besoin d'apprendre les règles routières</u> ; l'apprentissage de ces règles est requise, exigée, voire imposée

Tableau 1 : *Illustration du besoin en tant que manque et exigence*

- conscience et inconscience⁶⁶. Ce manque ou cette exigence peuvent s'avérer conscients ou inconscients, pour le sujet ou encore pour l'extérieur, c'est-à-dire pour ce qui constitue l'environnement du sujet concerné. La conscience représente « toute connaissance immédiate, spontanée » (Le Petit Robert, 1992 : 369). Le sujet conscient est celui « qui est lucide, connaît et juge [lui]-même et le monde extérieur » (Ibid. : 370). L'inconscience se définit en tant que « caractères de phénomènes qui, par nature, échappent à la conscience » (Ibid : 982). Le sujet qui s'avère inconscient est donc celui « qui ne se rend pas compte clairement des choses » (Ibid.).

Ainsi, le besoin peut se révéler : 1) conscient pour le sujet et pour l'extérieur; 2) conscient pour le sujet, mais inconscient pour l'extérieur; 3) inconscient pour le sujet, mais conscient pour l'extérieur, et finalement; 4) inconscient pour le sujet et pour l'extérieur.

Le manque ou l'exigence peuvent en effet s'avérer inconscients de part et d'autres. En dépit de son existence, le besoin ne peut alors être interprété ou reconnu ni par le sujet, ni par l'extérieur. Cette possibilité apporte certains éclaircissements notamment en ce qui concerne l'identification tardive de certains besoins au regard du manque ou de l'exigence qui s'annonçaient jusqu'alors inconscients.

À titre d'exemple, un besoin en minéraux peut exister chez une personne. Ainsi, il y a manifestation d'un manque en minéraux chez cette personne et elle en est bien inconsciente. L'extérieur peut également en être inconscient. Évidemment, des symptômes peuvent surgir en réponse à ce manque spécifique. Si tel est le cas, la présence de ces symptômes peut se révéler à la personne ou non. Cependant, suite à des examens

⁶⁶ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Archambault, 1957; Le Petit Robert, 1992; Lauzon et Legault, 1977 cités dans Legendre, 1993.

médicaux formels, l'extérieur est alors en mesure de prendre conscience de la présence effective du besoin. Les pistes d'intervention peuvent dès lors se préciser.

Il est également important de souligner que le besoin ne se détermine pas sur la base de la conscience ou de l'inconscience, mais plutôt sur la présence objective d'un manque ou d'une exigence dans la relation du sujet à son environnement (Archambault, 1957).

- nature et culture⁶⁷. Le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence. Dans tous les cas, ce manque ou cette exigence revêtent un caractère soit naturel, soit culturel. Il apparaît en effet, en référence au manque comme à l'exigence, que les facteurs naturels tout autant que culturels influencent la création de besoins.

L'adjectif « naturel » s'apparente à ce « qui appartient à la nature d'un être, d'une chose » (Le Petit Robert, 1992 : 1258). Ce qui se caractérise comme étant culturel correspond à ce « qui est relatif à la culture, à la civilisation dans ses aspects intellectuels [...] aux formes acquises de comportement, et non pas à l'hérédité biologique » (Ibid. : 437).

De façon générale, le manque et l'exigence naturels ou innés sont réservés aux besoins relatifs au physique, à la physiologie et à la psychologie. Dans cette situation, leur manifestation est intrinsèque au sujet; elle est intérieure, elle appartient à son essence (Ibid. : 1027). En théorie, les besoins dits naturels ne subissent pas, ou très peu, l'influence des valeurs de la socioculture concernée. À titre d'exemple, pensons aux besoins fondamentaux d'ordre primaire tels que ceux de nourriture, de sommeil, de chaleur, etc.

Le manque et l'exigence culturels ou acquis sont, quant à eux, reliés aux normes et valeurs véhiculées par la socioculture. Ici, le besoin est extrinsèque au sujet, c'est-à-dire qu'il est extérieur, qu'il n'appartient pas à son essence (Ibid. : 744). Dans cette perspective, les besoins peuvent même constituer des produits de l'environnement socio-économique et culturel. Le besoin d'origine culturelle naît généralement d'obligation, de nécessité ou encore de forces extérieures (Lindeman *cité dans* Rolland-Barker, 1981).

Voici maintenant quelques exemples témoignant de besoins sous les aspects d'un manque ou d'une exigence à caractère naturel ou culturel.

⁶⁷ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Monette, 1977; Rolland-Barker, 1981; Billy, 1988; Mayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992; Lachapelle et Cadieux, 1993; Larousse, 1998.

	naturel(le)	culturel(le)
exigence	l'individu doit manger de la nourriture pour survivre; pour l'individu, la nourriture est requise, exigée voire imposée par la nature; il existe un <u>besoin d'aliments</u> chez cet individu	pour être propre, une personne doit se laver un certain nombre de fois par semaine; se laver hebdomadairement est requis, exigé, voire imposé par la culture; il existe un <u>besoin de se laver</u> chez cette personne
manque	le taux de vitamines B chez un individu en particulier s'avère insuffisant; l'individu manque de vitamines B; il y a absence ou insuffisance de vitamines B chez cet individu; il existe un <u>besoin de vitamines B</u> chez cet individu	un adulte manque de connaissances relatives à la lecture et à l'écriture pour fonctionner seul en communauté; il y a absence ou insuffisance de connaissances relatives à la lecture et l'écriture chez cet adulte; il existe un <u>besoin de connaissances fonctionnelles en lecture et écriture</u> chez cet adulte

Tableau 2 : *Illustration du besoin naturel et culturel*

- sujet⁶⁸. Le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence chez un sujet en particulier. Selon les cas, le sujet s'apparente à l'individu, au groupe, à la population, à l'institution, à la communauté ou à la société.

Ainsi, certains besoins peuvent se manifester chez l'individu, c'est-à-dire, chez « l'être humain, en tant qu'unité et identité extérieures, biologiques; en tant qu'être particulier différent de tous les autres » (Le Petit Robert, 1992 : 991). La notion de besoin peut également s'appliquer au groupe. Le groupe s'apparente à « un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun, indépendamment de leur présence au même endroit » (Ibid. : 897). L'« ensemble des personnes d'une catégorie particulière » correspond à la population. Lorsque le besoin concerne l'institution, il appelle « la chose instituée, personne morale, groupement, régime » (Ibid. : 1013). La communauté peut également présenter des besoins particuliers. Les besoins s'appliquent alors à un « groupe social dont les membres vivent ensemble, ou ont des biens, des intérêts communs » (Ibid. : 345). Finalement, des besoins sont propres à la société, et en ce sens à « [l']ensemble des individus entre lesquels existent des rapports durables et organisés, le plus souvent établis en institutions et garantis par des sanctions; milieu humain par rapport aux individus, ensemble des forces du milieu agissant sur les individus » (Ibid. : 1823).

⁶⁸ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Komisar, 1961; Foulquié, 1971; Richterich, 1974 cité dans Rolland-Barker, 1981; Bell et coll., 1977; Monette, 1977; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1982; McKillip, 1987; Mayer et Ouellet, 1991.

- objet⁶⁹. Le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence au regard d'un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité. Ainsi, ce manque ou cette exigence se manifeste en rapport avec un objet nécessaire (Archambault, 1957; Komisar, 1961; Albou, 1975; Mayer et Ouellet, 1991; Endacott, 1997). L'objet se définit en tant que « but, cause, intention, motif, raison, sens d'une activité, d'une opération » (Legendre, 1993 : 931).

La nature de l'objet de besoin est en fait fort variable. Elle dépend du sujet concerné, des dimensions du sujet étudié de même que du domaine abordé. Ainsi, l'objet peut tout aussi bien concerner une notion mathématique, un bien matériel qu'un aspect du développement affectif. Cependant, cet objet s'avère toujours nécessaire pour le sujet, soit au regard de sa survie, de son développement, de son actualisation ou de sa qualité de vie. À cet effet, Komisar (1961) détermine qu'un objet peut être considéré comme nécessaire lorsqu'il doit en précéder un autre qui ne pourrait être sans le premier ou encore lorsque, au nom de règles, de normes ou de standards, l'objet représente un moyen d'atteindre un résultat, un objectif, un but ou une finalité quelconques.

Par définition, l'objet n'est donc pas inutile, superflu ou encore luxueux. Il s'impose au sujet pour diverses raisons. Parmi les auteurs analysés, Rolland-Barker (1981) est celle qui résume le plus efficacement les motifs qui justifient la recherche de l'objet. Elle souligne que, d'une part, l'objet est recherché pour fins de bien-être physiologique, psychologique, matériel, spirituel, etc. D'autre part, il est recherché tout simplement parce que légitime ou normal au regard du caractère naturel ou culturel [du manque ou de l'exigence], ou de son intensité.

2 Formes d'expression du besoin

Les précisions soulevées précédemment nous portent à considérer les formes par lesquelles le besoin s'exprime et se rend, entre autres, disponible à l'analyse⁷⁰.

De façon à éviter toute confusion, il est important de préciser dès maintenant que c'est indépendamment du caractère naturel ou culturel du manque ou de l'exigence que le

⁶⁹ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Kaufman, 1968; Thines et Lempereur, 1975; Page *et coll.*, 1977; Demnard *et coll.*, 1981; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1992; Legendre, 1993.

⁷⁰ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs *suijvanti* : Archambault, 1957; Komisar, 1961; Jaeng, 1974; Monette, 1977, 1979; Griffith, 1978; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1982; Rossini, 1986; Billy, 1988; Endacott, 1997.

besoin s'exprime. En ce sens, le fait que le manque ou l'exigence soient naturels n'implique pas nécessairement que le besoin soit exprimé par le sujet. Le fait qu'ils soient naturels n'implique également pas que le besoin soit ressenti par le sujet. À titre d'exemple, les besoins physiologique, physique et psychologique représentent des besoins propres à la personne. Ils peuvent néanmoins être d'abord saisis et interprétés par l'extérieur du sujet, ce qui constitue une forme d'expression en soi.

Le besoin, soit la manifestation du manque ou encore de l'exigence, peut être ressenti par le sujet, c'est-à-dire senti, éprouvé vivement. Dès lors, le sujet est en mesure d'interpréter le besoin. Le besoin n'est cependant pas toujours ressenti par le sujet. Dans cette situation, il semble que le sujet puisse être conscient du besoin et le déduire au regard de normes ou de standards. Qu'il soit ressenti ou déduit, une fois interprété par le sujet, le besoin est alors en mesure d'être reconnu de l'extérieur. Il s'avère ainsi exprimé de part et d'autres. Il demeure néanmoins que l'interprétation du besoin par le sujet peut être rejetée, c'est-à-dire non reconnue de l'extérieur. Il apparaît également que le besoin puisse être ni ressenti, ni conscient et tout simplement non disponible à l'interprétation du sujet.

Dans un tout autre ordre d'idées, le besoin peut être interprété de l'extérieur, voire prescrit ou attribué au sujet⁷¹. C'est au regard de normes, de standards, de niveaux de référence, de critères ou de valeurs que l'extérieur est en mesure d'interpréter le besoin du sujet. Selon cette perspective, il coule de source que le sujet ne ressent pas le besoin. Au regard de l'interprétation qu'en fait l'extérieur, le sujet est néanmoins en situation de reconnaître ou non l'existence du besoin. Quoique présent, le besoin peut toutefois ne pas être interprété de l'extérieur pour diverses raisons, dont l'inconscience de la manifestation du manque ou de l'exigence.

Bref, lorsque non disponible à l'interprétation du sujet, le besoin peut être interprété par l'extérieur. Par contre, l'extérieur peut également être inconscient de l'existence du besoin et ne pas être en mesure de l'interpréter. Dans un tel cas, le besoin s'avère non interprété de part et d'autres.

⁷¹ Les écrits traitent alors de besoin prescrit ou attribué.

Appellations anglophones : *prescribed need, ascribed need*.

Suite à ces constatations, il s'avère fort éclairant de préciser ce à quoi correspondent les notions « interpréter » et « reconnaître ». L'action « interpréter » correspond à « expliquer, rendre clair [...] donner un sens à quelque chose, [en] tirer une signification » (Le Petit Robert, 1992 : 1023). Ainsi, lorsqu'on réfère au verbe « interpréter », la première partie, c'est-à-dire le sujet ou l'extérieur, donnent un sens, une signification à la manifestation du manque ou de l'exigence. Dès lors, le besoin est susceptible d'être expliqué, rendu clairement, selon le cas, au sujet ou à l'extérieur. L'action « reconnaître » implique que l'objet étudié soit « admis pour vrai ou pour important » (Ibid. : 1628). En reconnaissant l'interprétation du besoin de part ou d'autres, on admet ainsi que ce dernier est susceptible de correspondre à la réalité.

Les différentes façons par lesquelles le besoin est susceptible de s'exprimer, indépendamment du fait qu'il puisse être ressenti ou déduit par le sujet, se résument en cinq principales formes d'expression. Le besoin peut être : 1) interprété par le sujet et reconnu par l'extérieur; 2) interprété par le sujet, mais non reconnu de l'extérieur; 3) interprété par l'extérieur et reconnu par le sujet; 4) interprété par l'extérieur, mais non reconnu par le sujet, ou; 5) non interprété de part et d'autres.

3. Caractéristiques fondamentales du besoin

Au nombre des écrits analysés, certains éléments qui dépeignent les caractères distinctifs du besoin ont pu être identifiés. Parmi ceux que nous retenons, certains sont présentés par les auteurs en tant que caractéristiques, d'autres en tant qu'aspects, éléments, composants ou natures. Au regard de leur présence fréquente au sein des documents, nous croyons que ces derniers caractérisent néanmoins le concept de besoin.

3.1 Déterministe et universaliste⁷²

Que ce soit par l'entremise des nécessités naturelles ou des constructions complexes créées par une socioculture particulière, le besoin s'impose au sujet. Ainsi, le besoin est une notion déterministe. Le déterminisme se définit comme suit: « ordre des faits suivant

⁷² Ces caractéristiques sont fournies, entre autres, sur la base des écrits des auteurs suivants : Linderman *cité dans* Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1982; Brief, 1984 *cité dans* Legendre, 1993; Mayer et Ouellet, 1991.

lequel les conditions d'existence d'un phénomène sont déterminées, fixées absolument de telle façon que, ces conditions étant posées, le phénomène ne peut pas ne pas se produire » (Ibid. : 525). Les conditions de la présence du besoin échappent au contrôle du sujet qui n'a l'unique possibilité que de réagir au besoin. Le besoin est, par le fait même, universaliste. On caractérise d'universaliste ce « qui s'adresse à tous les hommes sans distinction de peuple, de race » (Ibid. : 2050). Ainsi, tant les différences individuelles que sociétales n'influencent aucunement l'émergence du besoin. Il s'avère néanmoins crucial de préciser que si les contextes n'influencent pas l'émergence du besoin en tant que tel, ils portent cependant leur effet sur la nature du besoin de même que sur l'objet qui est alors considéré comme nécessaire. Ainsi, pour deux sociocultures différentes, des besoins seront indéniablement présents, mais, à l'exception des besoins fondamentaux d'ordre primaire, la nature de ces besoins et les objets concernés pourront varier de légèrement à considérablement.

3.2 Fonction d'un environnement⁷³.

D'évidence, le besoin dépend d'un sujet, que ce soit l'individu, le groupe, la population, l'institution, la communauté ou la société. Or, s'il dépend d'un sujet, le besoin prend naissance et se satisfait au moyens des relations qu'entretient le sujet avec son environnement. Richterich (1983 *cité dans* Rolland-Barker, 1981) mentionne que la caractéristique fondamentale du besoin réside dans les relations que le sujet entretient avec son environnement. Dans cette optique, le besoin s'apparente au résultat d'une recherche d'ajustement entre certains facteurs inhérents au sujet et d'autres facteurs propres aux objets, événements et actions qui constituent l'environnement à l'intérieur duquel il prend place.

La force des interactions entre le sujet et son environnement est susceptible de déterminer l'intensité du besoin et ainsi, de le rendre plus accessible à la conscience des parties concernées. De même, la satisfaction du besoin ne se fait pas de façon individuelle. Ce sont les événements et les interventions de l'extérieur qui rendent possible cette satisfaction. Les relations qui se tissent entre le sujet et son environnement font également

⁷³ Cette caractéristique est fournie, entre autres, sur la base des écrits des auteurs suivants : Archambault, 1957; Richterich, 1983 *cité dans* Rolland-Barker, 1981; Rolland-Barker, 1981; McKillip, 1987.

en sorte que le besoin change, se transforme, évolue. Ceci nous porte à considérer les aspects relatif et évolutif liés au besoin.

3.3 Relatif et évolutif⁷⁴.

À l'exception des besoins fondamentaux d'ordre primaire, le besoin dépend généralement des contextes, des circonstances et des conditions spécifiques dans lesquelles se trouve le sujet et par le fait même du développement des sphères sociales et culturelles de la société. Il apparaît en effet que ce soit sous l'influence de facteurs multiples que le besoin tend à apparaître, disparaître et réapparaître. Le besoin est relatif. L'adjectif relatif se définit comme suit : « qui n'est tel que par rapport à une autre chose, qui ne suffit pas à soi-même, n'est ni absolu, ni indépendant » (Ibid. : 1651). Il est un concept dépendant qui existe, prend forme et s'exprime au moyen de ce qui entoure le sujet concerné.

Par le fait même, le besoin évolue et se modifie en fonction des contextes, des circonstances ou des conditions que ce soit sur les plans individuels ou socioculturels. Ainsi, pour les mêmes raisons, le besoin est également évolutif. Que se soit dans une perspective psychologique ou proprement éducationnelle, les besoins se transforment à travers le temps, les événements. On définit l'adjectif évolutif comme étant ce « qui est susceptible d'évolution [...] qui se modifie incessamment [...] » (Ibid. : 719). Dans cette optique, l'utilisation et l'application du concept en sont du même coup constamment modifiées. Ce qui constitue un des aspects contributoires à la complexité inhérente au concept de besoin. Le fait que le besoin ne puisse être directement observé et saisi en représente un second qui se résume dans les caractéristiques suivantes.

3.4 Abstrait et hypothétique⁷⁵.

Au regard de tout ce qui précède, force est d'admettre que le concept de besoin en est un des plus abstraits. Ce qui s'avère abstrait est ce « qui use d'abstraction, opère sur des qualités et des relations et non sur la réalité [...] qui est difficile à comprendre, à cause des abstractions, par le manque de représentations du monde sensible » (Le Petit Robert,

⁷⁴ Ces caractéristiques sont fournies, entre autres, sur la base des écrits des auteurs suivants : Albou, 1975; Monette, 1977; Mayer et Ouellet, 1991; Lapointe, 1992; Colton, Drury et Williams, 1995; Endacott, 1997.

⁷⁵ Ces caractéristiques sont fournies, entre autres, sur la base des écrits des auteurs suivants : Archambault, 1957; Mayer et Ouellet, 1991; Endacott, 1997.

1992 : 9). Dans le même ordre d'idées, le caractère hypothétique s'applique également au concept de besoin. Ainsi, le besoin « est de la nature de l'hypothèse, [...] n'est pas certain » (Ibid. : 952). La manifestation d'un manque ou d'une exigence représente en effet le lien invisible, tissé de relations, entre le sujet et l'extérieur, et donc entre ce qui peut directement être observé ou non. Ceci explique évidemment que les diverses formes d'expression du besoin correspondent à l'interprétation, à la déduction de même qu'à la reconnaissance. Mais, le plus important, cette caractéristique oblige à appliquer des limitations de temps et d'espace au concept de besoin. Elle contraint également à considérer certains critères comme déterminants de la validité du besoin.

3.5 Satisfaction éventuelle⁷⁶.

Puisqu'il se manifeste relativement à un objet qui se caractérise par sa nécessité, le besoin appelle inévitablement une satisfaction. Par définition, la satisfaction s'apparente à l'action de remplir certaines conditions, de contenter (Ibid. : 1766). Dans ce contexte, cette satisfaction s'annonce éventuelle, c'est-à-dire, « qui peut se produire si certaines conditions sont réalisées » (Ibid. : 717). Il apparaît en effet que malgré la dimension importante que la notion de nécessité détient en rapport au concept présentement étudié, le besoin peut ne pas être satisfait. La satisfaction dépend en fait de l'application et du maintien de conditions spécifiques relatives à l'atteinte de l'objet qui détermine le besoin. La satisfaction qu'appelle le besoin peut alors se produire de façon immédiate, différée dans le temps, ou peut tout simplement ne jamais se produire.

4. Validité du besoin

Au regard des caractères abstrait et hypothétique du besoin, il apparaît nécessaire de préciser les déterminants de sa validité. Dans cette partie, sont présentés les dimensions objective et subjective qui composent tout besoin de même que l'aspect normatif, référence nécessaire à la signification d'un besoin.

⁷⁶ Cette caractéristique est fournie, entre autres, sur la base des écrits des auteurs suivants : Albou, 1975; Rolland-Barker, 1981; Richterich, 1983 *cité dans* Rolland-Barker, 1981; Brief, 1984 *cité dans* Legendre, 1993; Mayer et Ouellet, 1991.

4.1 Dimensions objective et subjective ⁷⁷.

De nature, le concept de besoin revêt deux dimensions qui gagnent à être complémentaires; une dimension objective, une autre subjective.

D'une façon objective, le besoin fait directement référence au manque, à l'exigence qui se manifestent relativement à un objet nécessaire au regard de la nature ou de la culture. Ainsi, quoique de source perceptive, le besoin dit « objectif » est accessible à un consensus, à une preuve ou une réfutation objective et vérifiable. C'est, entre autres, à partir d'analyse de situations typiques de la vie que les besoins objectifs peuvent être analysés, définis et généralisés avec plus ou moins de précision.

L'aspect objectif du besoin se doit cependant d'être complété subjectivement. La situation subjective ressentie par les individus doit effectivement être considérée. De fait, il semble que les valeurs et jugements des individus directement ou indirectement concernés permettent de faire un premier tri de façon à ce que les besoins objectivement identifiés correspondent bien à la réalité étudiée.

De façon subjective, le besoin représente le sentiment de la manifestation d'un manque ou d'une exigence chez un sujet, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité. Plusieurs études de besoins, pour ne pas dire la majorité, se limitent à l'aspect subjectif du besoin. À titre d'exemple, dans une étude du ministère de la Santé et des Services sociaux sur les besoins des personnes ayant une *déficience intellectuelle* et sur ceux de leurs proches (1997), ce sont les idées, opinions, émotions et désirs perçus par les personnes interrogées qui déterminent les besoins. Or, comme nous l'avons démontré précédemment, les désirs d'individus ne peuvent déterminer la présence de besoins. Les sentiments de ces individus au regard de la manifestation d'un manque ou d'une exigence constituent néanmoins un aspect important du concept de besoin.

Il semble que la formulation strictement subjective de besoins dépende de l'événement, de l'imprévu, des personnes. Ces besoins ne peuvent donc pas être généralisés outre mesure. Pour bien cerner les besoins, les jugements et valeurs des individus impliqués s'annoncent toutefois nécessaires. En fait, la dimension subjective détient comme principale fonction de filtrer les besoins objectifs relativement aux valeurs

⁷⁷ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Albou, 1975; Thines et Lempereur, 1975; Besse, 1980; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1982, 1992; Billy, 1984; Mayer et Ouellet, 1991; Lachapelle et Cadieux, 1993.

et présumés des gens directement concernés. Ils servent à attribuer une signification et une valeur sociale à ces besoins.

Bref, la validité du besoin semble dépendre, d'une part, de la complémentarité des dimensions tant objective que subjective du besoin. D'autre part, les considérations normatives s'annoncent comme des références premières à toute signification de besoin.

4.2 Considérations normatives⁷⁸.

Le besoin n'a pas de signification sans référence, plus ou moins directe, aux normes, naturelles ou culturelles, acceptées comme minimales par un système social particulier et au regard desquelles le besoin est évalué, mesuré. Les besoins ne sont pas des faits démontrables empiriquement. Sans références normatives, les besoins correspondent à une description personnelle de faits. Par normatif, on entend « qui constitue une norme, est relatif à la norme [...] dont l'objet est constitué par des jugements de valeur, et qui donne des règles, des préceptes » (Le Petit Robert, 1992 : 1281). Une norme se définit comme étant « un état habituel, conforme à la majorité des cas » (Ibid.).

Dans ce contexte, les normes font ainsi référence à des étalons de mesure, à des niveaux de satisfaction, des standards ou critères prédéterminés, teintés des valeurs véhiculées par une socioculture particulière et en fonction desquels, parmi un nombre important de besoins, de besoins conflictuels ou encore contradictoires, il devient possible d'effectuer des choix justifiés. À titre d'exemple, ces normes peuvent s'apparenter aux notions spécifiques qu'un individu doit acquérir, à un âge prédéterminé en fonction de comparaisons effectuées ou encore de finalités économiques ou socioculturelles poursuivies par une société spécifique. Il est à noter que ces considérations normatives permettent également de déterminer l'intensité du besoin.

⁷⁸ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Monette, 1977, 1979; Griffith, 1978; Rolland-Barker, 1981.

5. Intensité du besoin

Selon Rolland-Barker (1981), l'intensité du besoin se mesure en fonction de trois échelles d'intensité; une qualitative, une temporelle et une quantitative. Nous croyons cependant que, comme le besoin se caractérise par sa nécessité, il existe nul besoin de mesurer son intensité qualitative; par définition, le besoin ne peut être superflu ou encore luxueux. Ainsi, nous ne considérons dans cette partie que les échelles temporelle et quantitative⁷⁹.

Comme mentionné précédemment, une norme prédéterminée permet d'évaluer l'intensité du besoin. Ainsi, l'intensité quantitative de même que l'intensité temporelle se mesurent en fonction de l'atteinte d'une situation optimale ou idéale. Dans ce contexte, la norme correspond ainsi à cette situation optimale ou idéale. Évidemment, ces situations, qui représentent des normes, se précisent et s'opérationnalisent en fonction du sujet et du contexte qui sont à l'étude.

Dans les écrits, le besoin est généralement abordé de façon binaire. Il s'apparente soit à un « besoin-ressenti », soit à un « besoin-réel », ce qui correspond d'ailleurs aux dimensions subjective et objective liés à tout besoin. Or, analyser le besoin s'avère beaucoup plus complexe. Il semble que la possibilité d'évaluer l'intensité temporelle du besoin permette non seulement de faire éclater le système binaire communément adopté (Rolland-Barker, 1981), mais apporte également quelques subtilités à la seule dimension quantifiable de l'intensité d'un besoin : l'écart. Cette dimension, que nous abordons ici en tant qu'intensité quantitative, n'en demeure pas moins le premier pas effectué vers l'opérationnalisation du concept de besoin.

5.1 Intensité quantitative.

Dans cette optique, le besoin est la manifestation d'un écart (manque ou exigence) entre la situation actuelle d'un sujet et une situation optimale ou idéale, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité. Ainsi, la présence de l'objet nécessaire au sujet va de l'absence (0%) à la quasi-satiété (99.9%). Relativement à la notion d'écart,

⁷⁹ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1982, 1992.

lorsque l'objet se caractérise par son absence, entre la situation actuelle et la situation optimale ou idéale existe un écart total. Allant jusqu'à la quasi-satiété, l'écart entre les deux situations diminue progressivement. L'ampleur de l'écart permet ainsi de déterminer le degré du besoin du sujet. Une fois l'écart comblé, le besoin n'existe plus.

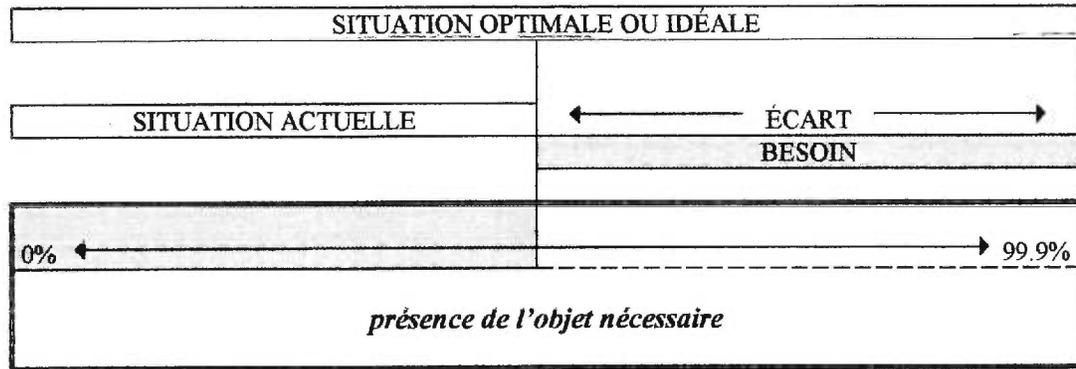


Figure 7 : Intensité quantitative du besoin

5.2 Intensité temporelle.

Dans cette optique, le besoin est la manifestation d'un manque ou d'une exigence, chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité immédiate ou anticipée. Ainsi, le besoin est dit immédiat lorsque l'objet est nécessaire maintenant. Le besoin est dit anticipé lorsque l'objet nécessaire est relativement urgent (bientôt), différé (plus tard) ou nécessaire dans un futur déterminé (dans 10 ans).

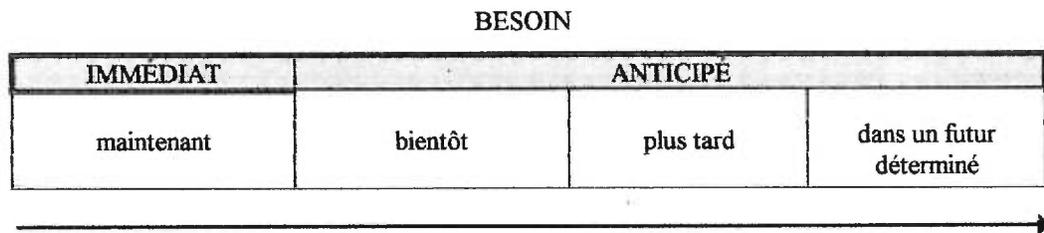
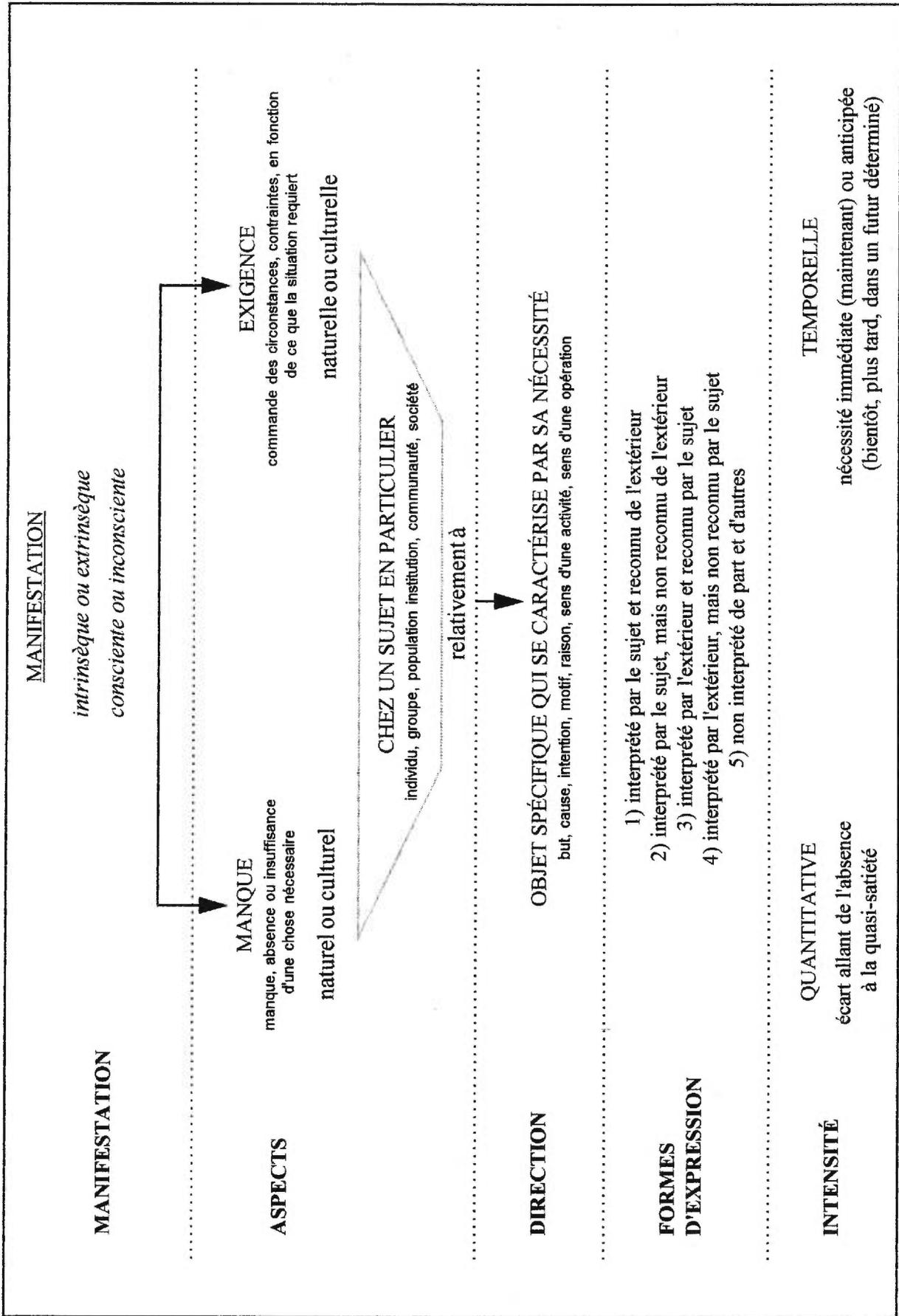


Figure 8 : Intensité temporelle du besoin

Si ces échelles d'intensité sont sources d'éclaircissement, il ne faudrait cependant pas croire qu'à elles seules elles permettent d'identifier les besoins. L'identification de besoins suscite une démarche systématique et rigoureuse que nous n'abordons pas dans le cadre de ce mémoire. Nous pouvons néanmoins affirmer que, selon les sujets étudiés et le

contexte à l'intérieur duquel ils prennent place, le choix d'une démarche d'identification de besoins demande une recherche et une étude sérieuse des possibilités méthodologiques. Sans quoi les besoins identifiés risquent d'une part, de ne pas correspondre exactement à ce que l'on entend par « besoin » et, d'autre part, de ne pas représenter adéquatement les besoins des sujets concernés.

Ces échelles d'intensité ne permettent également pas de prioriser les besoins. À cet effet, il apparaît nécessaire d'effectuer quelques nuances. Par exemple, si l'intensité quantitative s'avère importante, c'est-à-dire que l'écart entre la situation actuelle d'un sujet et une situation optimale ou idéale est relativement grand selon le cas, le besoin n'en est pas pour autant prioritaire. Il en va de même, si, au regard de l'échelle d'intensité temporelle, le besoin s'annonce immédiat. Un besoin caractérisé par un écart important peut en effet s'avérer anticipé et n'être vraiment nécessaire que dans 15 ans. Un besoin peut également s'annoncer immédiat et n'être caractérisé que par un mince écart. Dans cette dernière situation, la situation optimale ou idéale est donc pratiquement atteinte. C'est alors en fonction du temps nécessaire d'acquisition de l'objet concerné qu'il faut relativiser les critères de priorité des besoins. Or, nous nous limitons ici à ces brèves distinctions puisqu'il n'est pas de notre mandat d'aborder les aspects méthodologiques relatifs à l'identification des besoins. Dans la partie suivante, nous poursuivons notre activité de clarification du concept de besoin en proposant un modèle englobant les divers types de besoins. Mais d'abord, à la page suivante nous présentons la conceptualisation du besoin (figure 9, p. 108).



6. Typologie du besoin

Au-delà des caractères naturel et culturel du besoin, nous constatons l'existence de plusieurs types de besoins. Dans cette partie, nous tentons d'effectuer une synthèse hiérarchisée⁸⁰ et inclusive de l'ensemble de ces besoins tout en considérant les diverses classifications du besoin qui coexistent présentement. Encore ici, les éléments que nous retenons au terme de notre analyse sont justifiés par nos choix et justifications antérieurs. La typologie présentée comporte les types de besoins suivants : le besoin socioculturel, le besoin communautaire de même que le besoin individuel qui se précise par les besoins de types fondamentaux et éducationnels.

6.1 Besoins socioculturels. La socioculture constitue une source de besoins. En ce sens, elle génère des besoins proprement socioculturels, mais porte également son influence, à différents degrés, sur presque l'ensemble des besoins qu'elle englobe, c'est-à-dire les besoins individuels fondamentaux d'ordres secondaire et tertiaire de même que sur les besoins éducatifs (voir figure 10, p. 114). Le besoin socioculturel⁸¹ en est un que la société, accompagnée de ses structures et de la culture qui y correspond, impose à ses citoyens. Les besoins fondamentaux d'ordre primaire sont les seuls à ne pas être directement influencés par la socioculture concernée. Dans cette perspective, nous définissons le besoin socioculturel comme étant :

Besoin se manifestant chez un individu, un groupe, une population ou une communauté, relativement à un objet spécifique que la socioculture considère comme nécessaire au regard du fonctionnement général de ses structures, tant au plan de l'efficience économique, politique, éducationnelle ou sociale que des responsabilités individuelles de chacun des citoyens.

6.2 Besoins communautaires. Le besoin communautaire touche les divers aspects que comporte l'accomplissement des tâches imposées par la vie en communauté pour un ou plusieurs individus en particulier. Il découle ainsi du besoin socioculturel tout en étant plus

⁸⁰ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Maslow, 1954; Archambault, 1957; Komisar, 1961; Laeng, 1974; Thines et Lempereur, 1975; Monette, 1977; Lee, 1973 cité dans Trimby, 1979; Besse, 1980; Rolland-Barker, 1981; Rossini, 1986; Legendre, 1993; Dever, 1989, 1997; Rocque *et coll.*, 1999.

⁸¹ Autres appellations ou variantes : besoin social, besoin sociétal
Appellation anglophone : *social need*.

spécifique que ce dernier. Il porte également son influence, à différents degrés, sur les besoins qu'il inclut, dont les besoins individuels fondamentaux secondaires et tertiaires de même que sur les besoins individuels dits éducationnels. C'est évidemment au regard de la typologie de Dever (p. 57) que nous sommes en mesure d'effectuer la proposition suivante.

Ainsi, le besoin communautaire se définit en tant que :

Besoin se manifestant chez un individu, un groupe ou une population, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard du fonctionnement adéquat du sujet en ce qui concerne ses soins personnels et son développement, sa vie résidentielle et communautaire, sa vie professionnelle, ses loisirs et ses déplacements.

Ces deux premiers types de besoins s'avèrent généraux, sont susceptibles de couvrir un nombre important de besoins et portent ainsi leur influence sur un nombre non négligeable de besoins individuels. Ils représentent en fait les facteurs culturels participant à la création de besoins divers. Il semble également possible que les besoins individuels puissent être à la fois individuels et socioculturels ou encore individuels et communautaires. Pour bien saisir cette possibilité, il est cependant important de préciser ce qui caractérise les besoins individuels.

6.3 Besoins individuels. Tout comme la société au sens large et la communauté, incluant les institutions et les organismes qui la caractérisent, l'individu génère un nombre important de besoins. Les besoins individuels concernent donc l'individu, qu'il soit seul, ou regroupé avec un ou plusieurs individus, dans une structure quelconque. Le besoin individuel nous apparaît comme étant :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet spécifique d'ordres physiologique, physique, psychologique, social, ou situé plus spécifiquement au niveau des connaissances, attitudes et habiletés, et qui se caractérise par sa nécessité au regard de sa survie, de son développement, de son actualisation personnelle, ou de sa qualité de vie.

Les besoins individuels prennent d'abord forme au regard de la nature, et ensuite, des nécessités communautaires et socioculturelles. La spécification suivante des besoins

individuels en deux principaux types est redevable à Knowles (1970 *cité dans* Rolland-Barker, 1981). Ainsi, le premier type de besoins individuels concerne les besoins fondamentaux. À la base, les besoins fondamentaux sont créés de par la nature humaine. Lorsque sont abordés des besoins fondamentaux de niveaux supérieurs, ces derniers se teintent cependant des valeurs véhiculées par la socioculture et sont parfois même fondamentalement socioculturels. Les besoins éducationnels représentent les seconds types de besoins individuels et sont, quant à eux, générés par la société, la communauté et la culture.

6.3.1 Besoins fondamentaux⁸². Le besoin fondamental se définit comme étant :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet spécifique d'ordres physiologique, physique, psychologique ou social, et qui se caractérise par sa nécessité au regard de sa survie, son développement, son actualisation personnelle ou sa qualité de vie.

Les besoins fondamentaux se divisent en trois principales catégories : les besoins primaires, secondaires et tertiaires. Les besoins primaires s'apparentent aux besoins réellement vitaux. Ils représentent les besoins de base⁸³ d'une personne et sont essentiellement d'ordres physique et physiologique. Leur satisfaction est essentielle au maintien de la vie (ex.: nourriture, eau, vitamines, abri, sommeil, oxygène, bien-être et sécurité physique, chaleur). Le manque ou l'exigence qui caractérise le besoin primaire revêt toujours un caractère proprement naturel. Les besoins de ce type sont communs à tous les êtres humains; ils sont universels.

Les besoins secondaires et tertiaires⁸⁴ correspondent aux dérivés par socialisation, acculturation ou apprentissage, des besoins primaires. Les besoins secondaires sont essentiellement d'ordres psychologique et social (ex.: amour, identification personnelle et appartenance, apprentissage, acceptation, épanouissement de la vie affective, sécurité, communication, estime, respect, appréciation de soi et des autres, compétence, liberté,

⁸² Autres appellations ou variantes : besoins humains, besoins humains fondamentaux.

⁸³ Autres appellations ou variantes : besoin-déficience, besoin de survie.

⁸⁴ Autres appellations ou variantes : besoin de développement, besoin de croissance.

relations fructueuses). Certains de ces besoins sont de caractère essentiellement naturel alors que d'autres sont teintés des valeurs véhiculées par la socioculture concernée.

Les besoins tertiaires, ou encore supérieurs, concernent le développement de l'individualité de chacun. Il semble exister des besoins tertiaires de deux niveaux. Les besoins tertiaires de premier niveau concernent l'accomplissement, l'autonomie, la compétence consciente de même que l'actualisation de soi. Les besoins tertiaires de second niveau sont d'ordre intellectuel, esthétique, éthique et religieux. Certains besoins tertiaires de premier niveau peuvent revêtir des caractères naturel ou culturel. Les besoins tertiaires de second niveau sont, quant à eux, principalement culturels.

6.3.2 Besoins éducatifs. Au nombre des besoins individuels existent également les besoins éducatifs. De façon générale et en continuité avec les besoins fondamentaux et socioculturels, le besoin éducatif se définit comme étant :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet de savoir spécifique (connaissances (valeurs, concepts), attitudes (manières, conduites) et habiletés (pratiques)), qui se caractérise par sa nécessité au regard du développement de ses potentialités affectives, intellectuelles et morales, de son actualisation personnelle ou de sa qualité de vie.

La hiérarchie des besoins fondamentaux présentée précédemment invite à réitérer le principe de base de Maslow selon lequel les besoins primaires doivent être satisfaits avant de viser l'atteinte de besoins d'ordre supérieur. Dans cette optique, l'éducation au sens large se doit de considérer les besoins fondamentaux des sujets apprenants. Pour avoir une valeur éducative, toute activité ou expérience doit ainsi se rattacher non seulement aux besoins de base de l'organisme, mais également aux besoins de développement de tout individu dans les perspectives communautaire et socioculturelle qui le concerne.

Évidemment, les besoins éducatifs, notamment par le phénomène psychologique de l'apprentissage qu'ils impliquent, entretiennent un lien étroit avec les besoins fondamentaux. Pour l'individu, le besoin d'apprendre est effectivement un besoin fondamental secondaire d'ordre psychologique. Les considérations éducatives font également partie du développement de l'individualité de chacun. Contrairement aux besoins fondamentaux, les besoins éducatifs relèvent cependant davantage de l'ordre des

besoins socioculturels. Ces besoins prennent également place à l'intérieur d'une structure plus spécifique : celle relative au domaine de l'éducation. Le chapitre qui suit est entièrement consacré à l'application du concept de besoin à ce domaine, mais d'abord, une typologie du besoin est présentée (figure 10, p. 114).

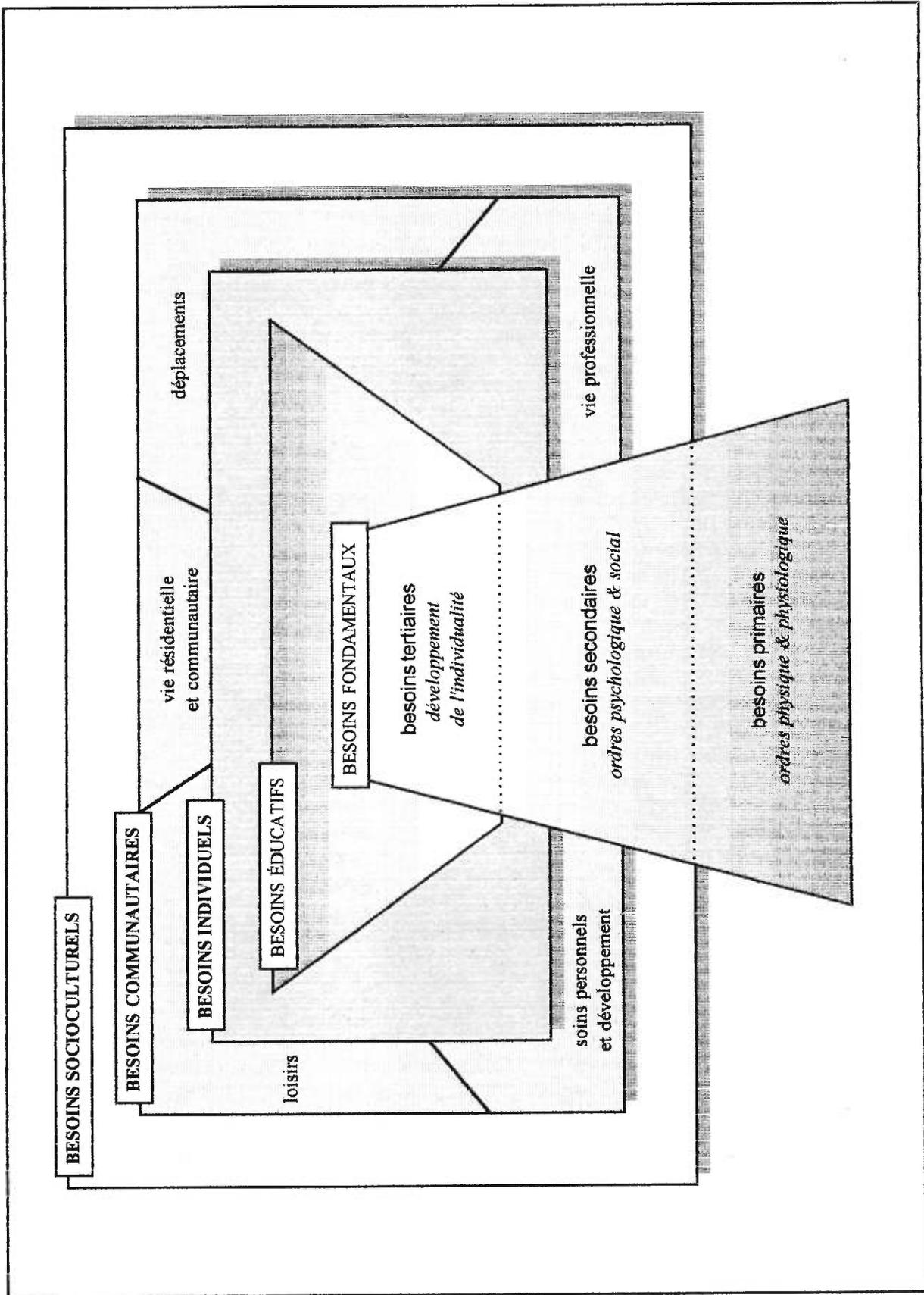


Figure 10 : « Typologie du besoin »

CHAPITRE CINQUIÈME

APPLICATION DU CONCEPT AU DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Ce cinquième chapitre vise à établir une relation entre le concept de besoin, défini précédemment, et le domaine spécifique de l'éducation à l'intérieur duquel il détient un rôle décisif. En référence aux assises de la terminologie, il apparaît qu'un concept ne devrait idéalement correspondre qu'à une seule et même acception. Ainsi, au cours de ce chapitre, sont d'abord dressées quelques considérations théoriques démontrant justement la logique qui s'impose lorsque le concept général du besoin se spécifie par son utilisation dans un contexte particulier comme l'éducation. Par la suite, sont présentés les divers types de besoins accompagnés de leurs définitions respectives. Enfin, le concept de besoin est appliqué au Modèle systémique de la situation pédagogique présenté antérieurement au troisième chapitre du présent mémoire (section 3, p. 118).

1. Le concept de besoin en éducation

1.1 Quelques constats

De tous les documents analysés correspondant à des études de besoins éducatifs ou de formation¹, un seul présente une définition formelle du concept à l'étude. En l'absence de définition du concept principal, les nombreux types de besoins qui sont mentionnés nécessiteraient à tout le moins des distinctions (ex.: besoins de perfectionnement, besoins éducatifs, besoins exprimés, besoins réels, besoins de lecture, besoins en alphabétisation, etc.). Or, au sein des écrits recensés, cette nécessité est loin d'être satisfaite.

Il appert également que, de ces documents, 50%² ne considèrent que la dimension subjective du besoin. La perception exprimée d'éducateurs et d'intervenants constitue la principale source des besoins soulevés. Au nombre de ces documents, certaines confusions

¹ Tardif, 1979; Conseil supérieur de l'éducation, 1983; Alphabétisation Ontario, 1987; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988; Ministère de l'Éducation du Québec, 1990, 1993.

² Le pourcentage étant constitué des documents suivants : Conseil supérieur de l'éducation, 1983; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988; Ministère de l'Éducation du Québec, 1990.

existent également entre le concept de besoin et ceux d'intérêt, de demande ou de souhait. À la lumière de ces constats, il est facile de percevoir que la situation entre le concept de besoin et le concept de besoin en éducation s'annonce similaire. Il semble effectivement qu'une logique s'impose.

1.2 Une logique qui s'impose

Plus souvent qu'autrement, il s'avère en effet que l'état de confusion entourant un concept se reconduit directement dans l'ensemble des domaines qui en font l'utilisation. Il en est ainsi en ce qui concerne le concept de besoin utilisé en éducation. Plusieurs des divers sens qui sont attribués de façon générale au concept de besoin sont également présents dans la littérature éducationnelle. Comme nous le précisons précédemment, il existe tout de même une forte tendance en ce domaine : le besoin posé en termes d'écart et de manque. Ces deux conceptions s'apparentent de façon légitime au concept de besoin. Cependant, comme nous avons tenté de le démontrer, on ne peut s'y limiter.

Le concept de besoin s'applique à plusieurs sujets, et se manifeste au regard d'une diversité d'objets spécifiques qui dépendent fortement des contextes. Le besoin est aussi relatif, c'est-à-dire qu'il est fonction des contextes, et plus précisément, des circonstances. En toute logique, le concept de besoin ne peut détenir une définition différente à toutes les fois qu'il concerne un sujet particulier, en fonction d'un objet spécifique, dans un environnement donné. Une telle situation serait susceptible d'entraîner la dégradation, voire la perte de l'essence même du concept auquel on fait référence. La trentaine de classes recensée servant à définir le concept de besoin fait d'ailleurs figure de proue en ce qui concerne la modification de la notion à toutes les sauces et représente une cause indéniable de l'actuelle évanescence du concept de besoin.

Si un nombre acceptable de définitions peuvent coexister dans l'ensemble des domaines d'études, dans le domaine des sciences sociales, la dénomination « besoin » devrait référer, à quelques nuances près, à une seule et même définition. Par l'adoption, tant par les chercheurs que les praticiens, d'un modèle conceptuel unique représentant l'ensemble des applications possibles du concept, les risques de confusion tendent à être diminués et, plus spécifiquement, les interventions portées auprès des personnes qui nous concernent tendent à gagner en pertinence et efficacité.

D'évidence, la définition générale du besoin, précisée de quelques nuances relatives au contexte, se reconduit en toute pertinence à l'éducation. À la base, le besoin implique ainsi les mêmes distinctions, revêt les mêmes caractéristiques et s'exprime selon les mêmes formes. Dans le même ordre d'idées, lorsqu'il fait l'objet d'identification, le besoin est soumis aux mêmes critères de validité et est susceptible d'être perçu en fonction des mêmes variables d'intensité. Ainsi, nulle nécessité de définir à nouveau le concept de besoin. Comme il a été possible de le constater à la lecture des définitions présentées dans la typologie du besoin présentée antérieurement (p. 113), il s'agit plutôt d'apporter à la définition initiale les éléments distinctifs permettant d'opérationnaliser le concept de besoin de façon à pouvoir le distinguer, le reconnaître et l'appliquer correctement lorsqu'employé en ce contexte spécifique qu'est le domaine de l'éducation.

2. Typologie du besoin en éducation

En éducation, le concept de besoin est utilisé pour décrire des manifestations de manque ou d'exigence à divers niveaux. De manière hiérarchique, on peut ainsi identifier des besoins éducationnels, éducatifs, pédagogiques, d'apprentissage, d'enseignement et didactiques. Les besoins éducationnels et éducatifs sont présentés et définis dans cette section⁸⁷.

2.1 Besoins éducationnels. Les besoins éducationnels réfèrent davantage aux structures et à l'actualisation du système d'éducation qu'à l'individu en tant que tel. Comme le précise Legendre (1993 : 470), l'adjectif éducationnel est relatif à l'éducation et ne concerne qu'indirectement les apprentissages. « Le terme éducationnel est plus large que les qualificatifs éducatif, instructif, pédagogique et didactique » (Ibid.). Dans cette perspective, le besoin éducationnel se définit comme étant :

Besoin qui se manifeste au sein du système d'éducation, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard du fonctionnement optimal du système, c'est-à-dire au niveau de ses structures (programmes, ressources et composantes matérielle,

⁸⁷ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Archambault, 1957; Kominsky, 1961; Monette, 1977; Griffith, 1978; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1983; Legendre, 1993.

financière et humaine) et de son actualisation (fonctionnement, activités, stratégies, efficience).

2.2 Besoins éducatifs. Quoique abordés précédemment dans le cadre de la typologie générale du besoin, les besoins éducatifs prennent également place dans celle relative à l'éducation. À des fins pratiques, nous reprenons donc la définition du besoin éducatif. Ainsi, nous définissons le besoin éducatif⁸⁸ comme étant :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet de savoir spécifique (connaissances (valeurs, concepts), attitudes (manières, conduites) et habiletés (pratiques)), qui se caractérise par sa nécessité au regard du développement de ses potentialités affectives, intellectuelles et morales, de son actualisation personnelle ou de sa qualité de vie.

La structure spécifique qui s'édifie relativement aux besoins éducatifs de l'individu sous entend des besoins de divers types. Il apparaît en effet que, lorsque précisé en tant que besoin d'apprentissage, le besoin éducatif puisse être satisfait au moyen d'une expérience d'apprentissage qui prenne forme dans le cadre d'une situation pédagogique. Ainsi, des relations créées par les interactions visant l'acquisition, par le sujet, d'un objet spécifique de savoir, émanent des besoins d'ordres variés qui s'annoncent essentiellement pédagogiques. Ces besoins pédagogiques, présentés dans le cadre du Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre, font l'objet de la section suivante. Cependant, avant de procéder à la définition de ces besoins, il importe d'abord de porter attention à la façon dont se schématisent ces divers types de besoins (figure 11, p. 119).

⁸⁸ Autre appellation ou variante : besoin d'éducation.

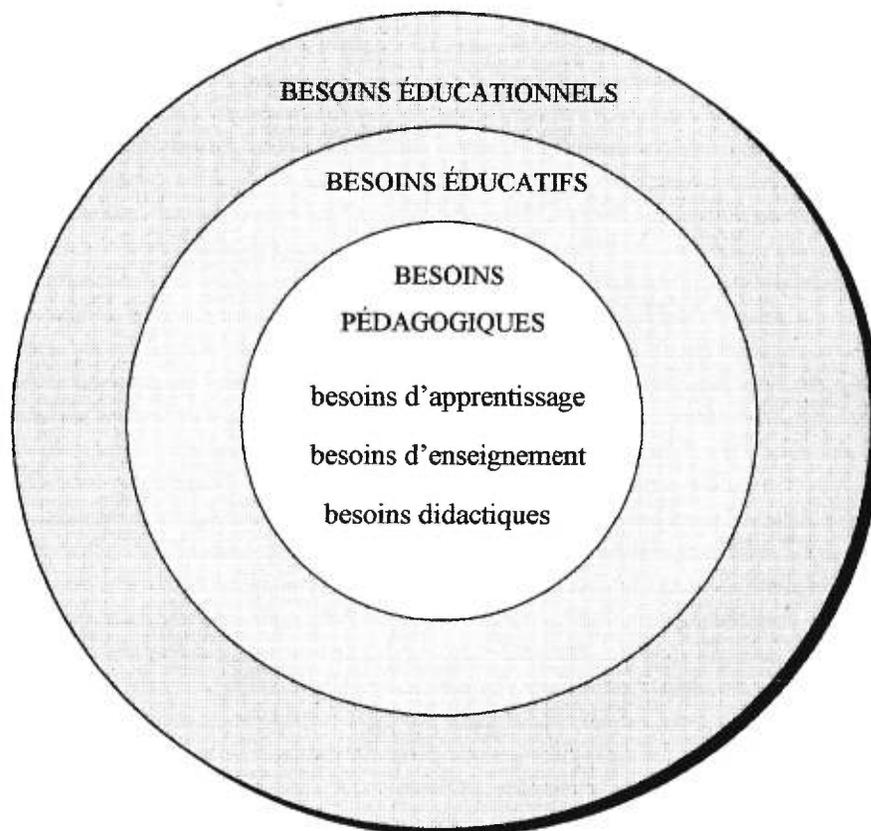


Figure 11 : *Typologie du besoin en éducation*

3. Application au Modèle systémique de la situation pédagogique

Présenté comme noyau central de notre réseau théorique de l'éducation, nous reprenons le Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1988, 1993) afin de pouvoir y appliquer les définitions proposées précédemment. Nous tentons ainsi de fournir un modèle conceptuel du besoin, spécifiquement appliqué à ce qui constitue la réalité quotidienne des agents d'éducation. Le modèle adapté correspond à la figure 12 présentée ci-après (p. 120).

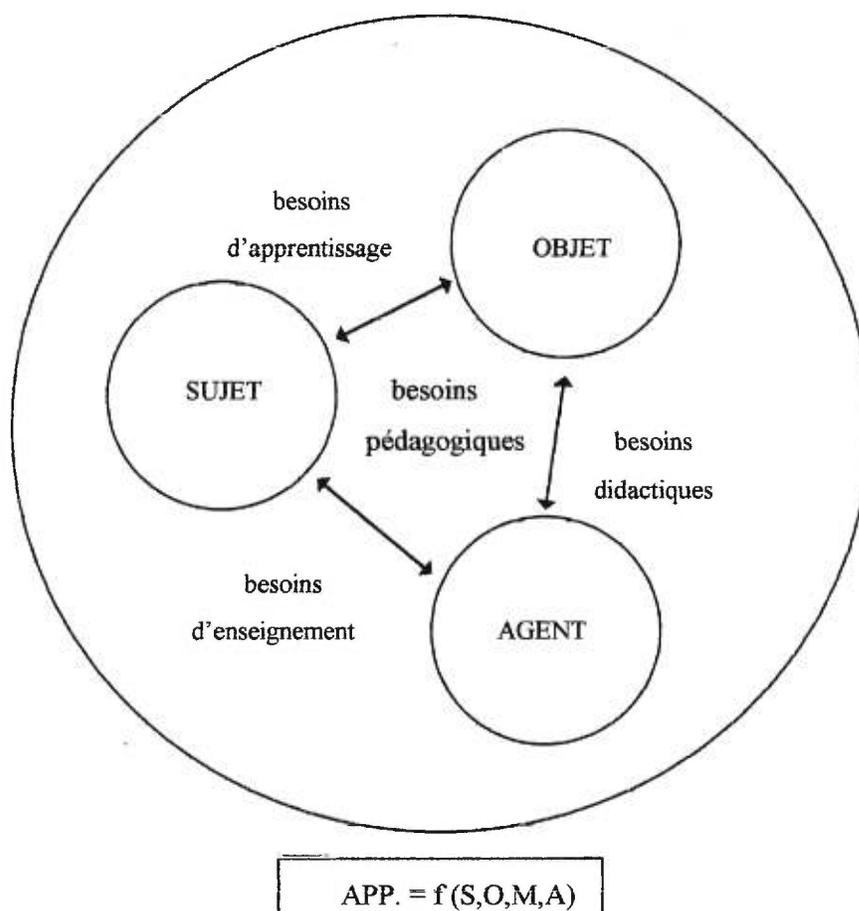


Figure 12 : *Besoins pédagogiques appliqués au Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1993)*

Lors de la présentation du modèle original de la situation pédagogique (p. 53), nous présentons la proposition de Legendre (1993 : 1168) à l'effet que l'apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant, de la nature et du contenu des objets, de la qualité d'assistance de l'agent et des influences du milieu éducationnel. Dans l'optique de la spécification des composantes « besoins » au sein du modèle, nous ajoutons que l'apprentissage est également fonction de la réponse adéquate à l'ensemble des besoins pédagogiques. Le besoin représente en fait la base de toutes les relations dynamiques constituant la situation pédagogique et constitue ainsi le socle de l'intervention pédagogique.

En spécifiant le contexte à l'intérieur duquel prend place le concept de besoin, soit la situation pédagogique, nous nous devons évidemment d'en spécifier les composantes principales. Ainsi, en référence au modèle, les concepts de sujet et d'objet utilisés au sein des définitions précédentes ne se prêtent pas toujours de façon aussi générale, mais détiennent parfois des significations spécifiques qu'il s'avère important de rappeler.

La composante Sujet (S) représente un ou plusieurs élève(s), étudiant(s) ou apprenant(s) qui se trouvent au coeur d'une situation pédagogique. Elle intègre les opérations, activités, processus d'apprentissage de même que les moyens didactiques qui lui assurent son évolution personnelle. La composante Objet (O) représente un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, plus ou moins explicités, proposés dans le cadre d'une situation pédagogique particulière. La composante Agent (A) représente « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993 : 28), de façon à favoriser l'assimilation la plus parfaite possible de l'objet d'apprentissage par le sujet.

Dans la partie qui suit, nous nous attardons à la définition des besoins prenant place dans le contexte spécifique de la situation pédagogique⁸⁹.

3.1 Besoins pédagogiques. Les besoins pédagogiques constituent les besoins émergeant de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique. Un besoin pédagogique correspond à :

Besoin se manifestant chez le Sujet ou l'Agent, relativement à un objet spécifique au niveau des savoirs nécessaires au Sujet, de la nature des relations d'aide à fournir ou des ressources à mobiliser par l'Agent, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du Sujet et de l'atteinte des finalités visés par le système d'éducation.

3.2 Besoins d'apprentissage. Les besoins d'apprentissage sont les besoins émergeant de la relation biunivoque entre le Sujet et l'Objet dans une situation pédagogique. Le besoin d'apprentissage s'apparente ainsi à :

Besoin se manifestant chez un Sujet, relativement à un objet de savoir spécifique au niveau scolaire (connaissances, habiletés, attitudes) ou

⁸⁹ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Archambault, 1957; Kominsky, 1961; Monette, 1977; Griffith, 1978; Rolland-Barker, 1981; Lapointe, 1983; Legendre, 1993.

académique⁹⁰, et qui se caractérise par sa nécessité au regard du développement de l'ensemble de ses potentialités affectives, intellectuelles et morales, de son actualisation personnelle ou de sa qualité de vie et qui favorise l'atteinte des objectifs, buts et finalités du système éducationnel.

Contrairement aux besoins d'apprentissage fondamentaux, qui se résument par le phénomène psychologique nécessaire à l'ensemble des êtres humains, les besoins d'apprentissage s'inscrivant dans une situation pédagogique, visent à répondre à certaines finalités poursuivies par le système de l'éducation. Dans ce contexte, les besoins d'apprentissage s'expriment donc en terme de finalités réalisées ou visées. Lapointe (1983) mentionne que la nature de ces besoins se résume au quoi apprendre ou enseigner.

3.3 Besoins d'enseignement. Ils représentent les besoins émergeant de la relation biunivoque entre l'Agent et le Sujet dans une situation pédagogique. Nous définissons le besoin d'enseignement comme étant :

Besoin se manifestant chez le Sujet et/ou l'Agent, relativement à un objet spécifique au niveau des conditions d'établissement d'une relation d'aide ou de soutien qui soit fonction des caractéristiques et du niveau de développement du Sujet, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard de l'atteinte de l'Objet d'apprentissage visé.

3.4 Besoins didactiques. Ils s'apparentent aux besoins émergeant de la relation biunivoque entre l'Agent et l'Objet dans une situation pédagogique. Dans cette perspective, le besoin didactique correspond à :

Besoin se manifestant chez l'Agent, au niveau des ressources (moyens, méthodes, pratiques, matériel, procédés) à mobiliser, relativement à un objet spécifique qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard de l'atteinte de l'Objet d'apprentissage visé.

⁹⁰ Les apprentissages académiques correspondent aux matières de base telles le français, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, etc. Elles diffèrent des apprentissages scolaires qui couvrent l'ensemble des connaissances, tant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être visés dans les programmes d'études (Legendre, 1993; Csé, 1996).

Les besoins didactiques concernent ainsi la planification de l'enseignement et reflètent les préoccupations tributaires à l'intervention. Une fois satisfaits, les besoins didactiques apportent une réponse à la façon de favoriser l'atteinte de l'Objet par le Sujet. Ils peuvent également être perçus en termes de besoins d'intervention.

4. Types de besoins limitrophes à l'éducation

4.1 Besoins de formation⁹¹.

L'appellation « besoins de formation » est souvent utilisée indistinctement à l'endroit de « besoins d'apprentissage ». Or, on ne peut considérer ces deux dénominations comme identiques en signification. Des distinctions s'imposent, puisque comme le mentionne Legendre (1993 : 622), « le terme formation désigne [...] un aspect de l'éducation, celui de la recherche d'une organisation interne, chez le sujet, composée d'une diversité de développements ». Le besoin de formation se définit en tant que :

Besoin se manifestant chez un sujet, relativement à un objet de savoir spécifique au niveau des connaissances, habiletés, attitudes, comportements ou autres compétences, qui se caractérise par sa nécessité au regard de l'exercice d'une tâche, d'une occupation, d'un emploi, d'un métier ou d'une profession.

Dans cette optique, les objectifs poursuivis par le processus enseignement-apprentissage ne visent non plus seulement l'atteinte des objectifs, buts et finalités d'un système éducationnel, mais également, et surtout, à répondre aux nécessités imposées par les demandes des secteurs professionnels ou du marché de l'emploi.

4.2 Besoins de prévention⁹².

Quoique principalement employé dans le domaine de la santé, le concept de besoins de prévention se reconduit pertinemment au domaine de l'éducation. En santé, les besoins de prévention correspondent à ce qui est requis pour maintenir la santé dans son état actuel. Dans cette optique, l'état actuel s'apparente évidemment à la situation souhaitable. Dans la même perspective, nous définissons le besoin de prévention en éducation comme étant :

⁹¹ Cette synthèse est réalisée sur la base des écrits des auteurs suivants : Legendre, 1993.

⁹² Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Mayer et Ouellet, 1991; Legendre, 1993; Pineault et Daveluy, 1995.

Besoin situé au niveau de l'organisation d'un ensemble de moyens didactiques et méthodologiques, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard de la consolidation ou du maintien de l'assimilation d'un Objet particulier par le Sujet ou du contrôle de certains facteurs susceptibles de causer l'inadaptation ou l'échec scolaires et sociaux du Sujet.

Dans ce cas, la situation souhaitable permettant de déterminer l'intensité quantitative du besoin, s'apparente à la situation actuelle. L'écart ne se manifeste donc pas de la même manière que pour les autres types de besoins. L'évaluation de l'intensité temporelle demeure cependant la même. L'objet de la prévention peut en effet se caractériser par sa nécessité immédiate ou anticipée. À titre d'exemple, dans ce dernier cas, le besoin de prévention peut provenir de la satisfaction d'un besoin d'apprentissage spécifique qu'il s'avère important de maintenir.

Cette partie présentait donc l'application du concept de besoin au domaine de l'éducation. Le chapitre suivant concerne le mandat spécifique de la recherche et vise l'application du concept de besoin à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

CHAPITRE SIXIÈME

APPLICATION DU CONCEPT AU MANDAT SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

À la lumière des propositions définitionnelles présentées antérieurement, le présent chapitre tend à appliquer le concept de besoin au mandat spécifique de la recherche qui concerne l'éducation en communication écrite des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Dans les pages qui suivent, et suite à quelques considérations élémentaires, le concept de communication écrite est abordé. Ainsi, nous soulevons la rareté des acceptions liées au concept de communication écrite comparativement à ceux relatifs à la lecture et l'écriture. Ces derniers concepts font donc l'objet de définition. Par la suite, le concept de communication écrite est posé et défini dans la perspective d'un modèle représentant la situation de communication. Enfin, le concept de besoin de communication écrite est défini, pour finalement être appliqué à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

1. Le concept de besoin de communication écrite

1.1 Quelques considérations élémentaires

Avant de poursuivre notre activité, il nous semble primordial de rappeler ici le mandat visé par la recherche. Son objectif principal consiste en la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification des besoins et mène à la proposition de modèles instrumentaux (définitions) à adopter aux fins du processus. Elle tend ainsi à clarifier et opérationnaliser les concepts suivants : 1. besoin; 2. besoin de communication écrite; 3. besoin de communication écrite et, 4. besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Dans cette section, le concept de besoin de communication écrite vise à être clairement défini. À notre connaissance, il apparaît toutefois, qu'au concept spécifique de besoin de communication écrite, ne corresponde aucune définition formelle. C'est donc par la juxtaposition du concept de communication écrite à celui de besoin que nous pourrons

juxtaposition du concept de communication écrite à celui de besoin que nous pourrions déterminer une signification propre à ce concept spécifique. Pour ce faire, il nous faut cependant spécifier d'abord la nature de la communication écrite. La partie suivante traite de ce concept.

1.2 Le concept de communication écrite

1.2.1 Rareté des acceptions

Tout comme pour le concept de besoin de communication écrite, nous n'avons pu relever aucune acception du seul concept de communication écrite. En réalité, sur les 25 documents recensés au moyen de recherches informatisées, ce sont exclusivement les concepts relatifs à la lecture et l'écriture qui font l'objet de définition. Au terme de notre analyse, il nous est possible de quantifier le pourcentage de définitions formelles recensées relativement au nombre de documents analysés. Ainsi, environ 33% des documents fournissent au moins une définition formelle du concept « écriture », 22% du concept « écrire », 37% du concept « lecture », et enfin, 21% du concept « lire »⁹³.

Si les définitions des concepts de besoin en communication écrite et de communication écrite sont absentes, et les définitions des concepts relatifs à la lecture et l'écriture peu nombreuses, les classes⁹⁴ et caractères distinctifs servant à définir ces derniers concepts, malgré leur apparence éclatée, sont porteurs de signification. Ces éléments permettent de formuler des synthèses représentatives de chacune des notions. Nous y reviendrons de façon spécifique à la sous-section 1.2.3. (p. 127), mais il nous semble d'abord pertinent de justifier le choix du concept de communication écrite au détriment de ceux relatifs à la lecture et l'écriture.

⁹³ Les définitions formelles du concept « écriture » sont fournies par les auteurs suivants : Charmeux, 1983, Thériault et Jacques, 1991; Legendre, 1993 (3 documents sur 9); du concept « écrire » : Charmeux, 1983; Charpentier, 1992 (2 documents sur 9); du concept « lecture » : Charpentier, 1992; Giasson et Thériault, 1983; Goodman et Goodman, 1980; Legendre, 1993; Thériault et Jacques, 1991; Van Grunderbeeck, 1994; Weiss, 1981 (7 documents sur 19); du concept « lire » : Goodman et Goodman, 1980; Weiss, 1981, 1987; Legendre, 1993 (4 documents sur 19).

⁹⁴ Plusieurs classes ont été répertoriées : 1. *écriture* [8 classes pour 16 définitions formelles : facteur, appropriation et construction/équilibre et structuration, moyen, processus, représentation, phénomène, production, activité, système, organisation], 2. *écrire* [2 classes pour 4 définitions formelles : acte, activité], 3. *lecture* [9 classes pour 15 définitions formelles : moyen, instrument, acte, travail, interaction, activité, réception, habileté, processus], 3. *lire* [3 classes pour 4 définitions formelles : processus, forme de communication, activité].

1.2.2 Pertinence du concept de communication écrite

En dépit de la rareté des acceptions servant à définir le concept de communication écrite, nous conservons cette dénomination aux fins du processus d'identification des besoins. Les perspectives d'autonomie fonctionnelle et d'intégration scolaire et sociale adoptées tout au long de la recherche justifient d'emblée ce choix. L'adjectif « fonctionnel » signifie qu'une chose « remplit une fonction [...] pratique avant d'avoir tout autre caractère » (Le Petit Robert, 1992 : 801). Communiquer, « c'est réaliser un acte relationnel à l'aide de signes oraux ou écrits » (Giasson et Thériault, 1983 : 117). La communication, quant à elle, correspond au « fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre » (Legendre, 1993 : 216). Aborder les activités de lecture et d'écriture, d'abord dans une perspective de communication, tend à démontrer l'importance de cet aspect pratique pour la clientèle qui nous intéresse.

Comme le mentionne Thériault et Jacques (1991 : 24) : « l'écrit a été trop souvent isolé de ses fonctions; on a enseigné des habiletés hors contexte en mettant l'accent sur la langue écrite comme si elle était une fin en soi, tâche qui peut devenir parfois très compliquée, voire impossible pour certains enfants ». Il semble également que la fonction langagière de l'écrit soit plus facilement acquise à travers des situations de communication (Charmeux, 1983). Comme le précise Charmeux (1983 : 114) : « l'écriture d'expression semble plus difficile à maîtriser que l'écriture fonctionnelle dont le trajet est en quelque sorte balisé et facilité par les contraintes extérieures qui la définissent [...] ».

La communication écrite oblige néanmoins à considérer les processus de lecture et d'écriture. Elle en est formellement dépendante. Dans la section suivante, nous définissons donc les concepts suivants : lecture, lire, écriture et écrire. Par la suite, nous abordons un modèle de communication de façon à proposer une définition de la communication écrite.

1.2.3 Définition des concepts relatifs à la lecture et l'écriture

Sans en expliquer les éléments constitutifs, nous présentons les produits de synthèses portant sur les concepts relatifs à la lecture et l'écriture. De façon à rendre compte de l'état actuel des notions, les définitions qui suivent intègrent un ensemble

d'éléments distinctifs propres aux définitions formelles recensées. De manière générale, elles adoptent également la perspective de communication qui caractérise la proposition de cette recherche. Dans l'ordre, voici maintenant les définitions de la lecture, de lire, de l'écriture et d'écrire.

La lecture⁹⁵ se définit en tant qu'un :

Processus actif et complexe dans lequel un individu tente d'identifier, de mémoriser, de comprendre un matériel écrit et d'y donner une signification, par la reconstruction, en mémoire, d'une information encodée sous forme de représentation graphique et visant à remplir les fonctions de la communication, soit l'acquisition de connaissances, la découverte de diverses opinions, l'action, la distraction, l'échange, etc.

Lire⁹⁶ constitue ainsi une :

Activité perceptivo-visuelle et intellectuelle demandant à un individu le traitement d'informations grapho-phonétique, syntaxique et sémantique, d'un matériel écrit, par la mise en oeuvre d'un ensemble d'habiletés, de stratégies et de processus, dont ceux de synthèse et de compréhension, en s'appuyant sur les acquisitions déjà réalisées, en tenant compte du type d'écrit proposé et des intentions, spontanées ou dirigées, qui motivent la lecture, de façon à pouvoir y dégager une signification.

L'écriture⁹⁷ constitue un :

Processus actif et complexe dans lequel un individu tente de produire, à l'aide d'un système de signes graphiques, une information, dirigée ou non, de laquelle un individu pourra dégager une signification et qui vise à remplir les fonctions de la communication, soit la transmission de connaissances, le partage de diverses opinions, l'action, la distraction, l'échange, etc.

⁹⁵ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Goodman et Goodman, 1980; Giasson et Thériault, 1983; Weiss, 1987; Thériault et Jacques, 1991; Charpentier, 1992; Legendre, 1993; Van Grunderbeeck, 1994.

⁹⁶ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Goodman et Goodman, 1980; Charmeux, 1986-87; Weiss, 1986-87; Legendre, 1993.

⁹⁷ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits des auteurs suivants : Thériault et Jacques, 1992; Legendre, 1993.

Enfin, écrire⁹⁸ se définit comme étant une :

Activité intellectuelle et linguistique impliquant des habiletés de réflexion (pensées, sentiments), de langage (langage oral, lecture, écriture) et de mémorisation, par laquelle un individu tente de transmettre une information, dirigée ou non, au moyen d'un système de signes graphiques, tout en tenant compte des intentions, spontanées ou dirigées, qui motivent la situation d'écriture.

1.2.4 Définition de la communication écrite

Quoiqu'elle ne fournisse pas de définition formelle de la communication écrite, au sein des écrits que nous avons analysés, Charmeux (1983, 1985) traite de la lecture et de l'écriture en tant que formes de communication. Cette section est donc essentiellement inspirée des écrits de cette auteure. Pour cette raison, nous présentons d'abord son modèle de la situation de communication. Ce dernier détient un rôle de socle théorique au regard de la présente proposition conceptuelle. La définition de la communication écrite est ensuite précisée (section 1.2.4.3 - p. 131).

1.2.4.1 Situation de communication (Charmeux, 1983)

À la base de toute situation de communication règnent deux sujets, individus ou groupes, entre lesquels il y a échange de messages. Ces sujets détiennent un double rôle d'émetteur et de récepteur. La réponse produite suite à l'envoi d'un message détermine la situation de communication. Ainsi, l'émetteur doit également jouer le rôle de récepteur. De cette façon, « on peut dire qu'il y a communication dès que le récepteur devient émetteur » (Charmeux, 1983 : 40).

Les messages échangés par les sujets portent le nom de « référent ». Ils s'apparentent à un ou plusieurs éléments de l'expérience (informations, sentiments, idées, etc.) de l'un, de l'autre ou des deux sujets. Pour atteindre le destinataire, le référent (message) doit emprunter un des canaux de la communication et ainsi subir une transformation. Selon Charmeux (1983), la communication verbale peut se transmettre par canal oral, qui se constitue de vibrations sonores, ou par canal écrit. Il s'agit alors de vibrations lumineuses. La première transformation est effectuée par l'émetteur. Elle se

⁹⁸ Cette synthèse est produite sur la base des écrits des auteurs suivants : Charmeux, 1983; Thériault et Jacques, 1991; Charpentier, 1992; Legendre, 1993.

nomme « encodage » et consiste à remplacer les données de l'expérience (le référent) par les signes correspondant au canal choisi. La seconde transformation est inverse. Elle doit être effectuée par le récepteur et porte le nom de décodage. Dans les deux situations, ce sont des signes qui correspondent à des manifestations sonores ou visuelles auxquelles sont associés des significations. L'ensemble des signes, accompagnés des règles d'organisation, de combinaison et d'association, détiennent le nom de « code ». Ils constituent la mémoire de chacun des partenaires. Évidemment, le contenu de cette mémoire dépend de plusieurs facteurs (milieu familial, expérience, etc.) et varie d'un individu à l'autre. Pour une même communauté linguistique, il existe tout de même une partie qui s'avère commune à plusieurs individus que l'on nomme « zone d'intercompréhension ». Sans cette zone d'intercompréhension la communication serait impossible.

À la lumière de ces explications, il existe deux conditions spécifiques à l'échange se produisant entre les deux pôles de la communication. La première concerne les partenaires qui doivent être en mesure d'assumer les deux transformations qu'impose la production d'un message. Ces transformations consistent en le remplacement des éléments à transmettre (idées, sentiments, expériences, etc.) par les signes emmagasinés dans leur mémoire (ou code). En second lieu, une zone d'intercompréhension suffisante doit exister entre leurs codes respectifs, sans quoi les partenaires ne seront pas en mesure de se comprendre. La figure 13 (p. 131) représente cette situation de communication.

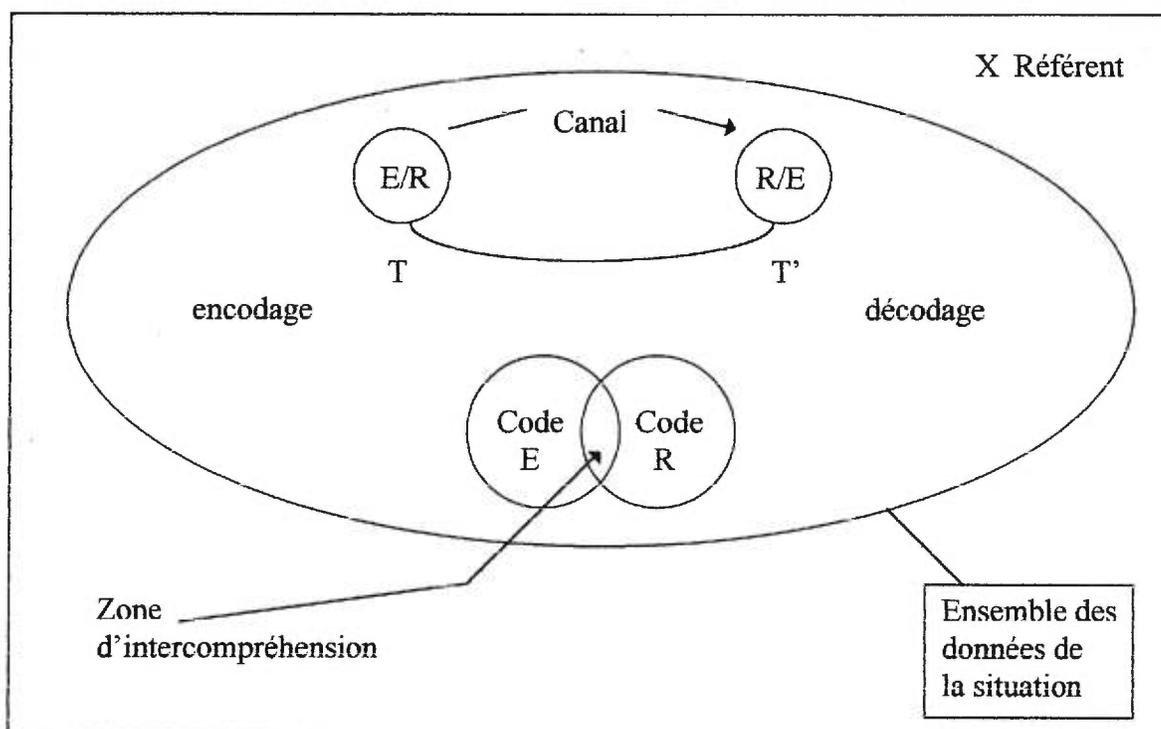


Figure 13 : « Situation de communication »
(Charmeux, 1983 : 17)

1.2.4.2 Communication directe et communication différée (Charmeux, 1983)

L'échange de messages au moyen du langage écrit (lecture/écriture) est donc considéré, au même titre que les échanges oraux, comme une situation de communication. Il semble néanmoins que l'écrit se distingue par certaines différences qui s'avèrent déterminantes, notamment pour l'éducation.

En premier lieu, lorsque la communication s'effectue par canal écrit, les partenaires se trouvent séparés. La réponse par le partenaire récepteur est alors décalée dans le temps. La situation de communication et les situations auxquelles l'émetteur et son message écrit réfèrent sont éloignées l'une de l'autre. L'écrit couvre donc simultanément l'espace et le temps, demandant, au lecteur comme au scripteur, un degré d'abstraction plus important (Charpentier, 1992). Par le fait même, il y a déplacement du référent. En situation de communication orale, le référent est à l'intérieur de la situation, permettant l'implicite en ce qui concerne les catégories de temps, de lieu, et de personnes. En situation de communication écrite, le référent devient extérieur à la situation et une explicitation des

catégories devient nécessaire à la compréhension. Un fonctionnement linguistique propre à la langue écrite entre alors en jeu, exigeant des processus, capacités, habiletés et modalités d'apprentissage différents de ceux impliqués dans la langue orale. Ainsi, l'oral exprime une situation de communication directe tandis que l'écrit, une situation de communication différée.

En second lieu, dans certaines situations de communication différée (ex.: correspondance, courrier), il existe habituellement des relations affectives ou intellectuelles entre l'émetteur et le récepteur. Ces relations constituent un acquis sur lequel peuvent s'appuyer les deux pôles de la communication. Elles favorisent ainsi les actes de lecture et d'écriture et facilitent la compréhension des messages échangés. Par contre, d'autres situations de communication différée, telle la lecture d'un journal, d'une affiche publicitaire ou d'un formulaire, n'impliquent aucune relation entre l'émetteur et le récepteur. Charmeux (1983) insiste sur le fait que la lecture n'en constitue pas moins une situation de communication. Dans un tel contexte, le lecteur doit cependant imaginer le rôle de l'émetteur et jouer celui du récepteur, ce qui complexifie la tâche de communication et représente la principale difficulté de la lecture.

Dans cette perspective de communication, lire et écrire détiennent des significations particulières. Écrire consiste à émettre un message à un récepteur absent de la situation. Lire consiste à effectuer le travail de réception d'un message écrit par un émetteur absent de la situation. À la base, lire et écrire conservent néanmoins les significations présentées précédemment à la section 1.2.3 (p. 126). Nous venons tout simplement d'en spécifier le contexte d'application. Le concept de communication écrite peut maintenant être défini.

1.2.4.3 Définition de la communication écrite

La définition de la communication écrite se doit de rendre compte des processus de lecture et d'écriture qu'elle implique tout autant que des assises propres à la communication. Au regard des définitions précédentes et du modèle de la situation de communication de Charmeux (1983), la communication écrite se définit comme étant un :

Processus dans lequel est transmis un message (informations, idées, pensées, sentiments, etc) représenté sous forme de signes écrits et visant l'actualisation d'une fonction linguistique particulière, dans un premier cas, par un échange entre deux sujets, absents de la situation, l'un détenant le rôle d'émetteur (acte d'écrire) et l'autre de récepteur

(acte de lire), ou, dans un second cas, par un sujet unique assumant les deux rôles.

Le processus que représente la communication écrite dépend fortement des fonctions qui lui sont reconnues. Les auteurs recensés traitent de fonctions linguistiques (Goodman et Goodman, 1980), du langage (Giasson et Thériault, 1983), du langage oral et écrit (N.C.D.P.I., 1996) ou encore de la lecture (Thériault et Jacques, 1990). Tous réfèrent cependant aux mêmes fonctions, et au même modèle, c'est-à-dire à celui de Halliday (1969, 1975). En réalité, ces fonctions sont attribuables à l'oral comme à l'écrit. Elles servent la communication dans son sens le plus général. Ces fonctions sont les suivantes : instrumentale, régulatrice ou directive, interactionnelle, personnelle, heuristique, imaginative ou projective et informative.

Tel que le soulignent Thériault et Jacques (1990), il est important d'envisager ces fonctions dans une optique de communication. Selon ces auteurs, les intentions, usages et fonctions de la langue orale et écrite représentent des aspects essentiels de la communication. Nous croyons également que la connaissance de ces fonctions s'avère cruciale d'abord, au regard du contexte de détermination des besoins de communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles, et ensuite, en ce qui concerne la perspective d'autonomie fonctionnelle adoptée au sein de la recherche.

Nous présentons donc les buts et formes d'expression de chacune de ces différentes fonctions en annexes (appendice D, p. xxxi). Les auteurs ne précisent cependant pas les fonctions pouvant être considérées comme étant dans les limites du fonctionnel. À première vue, les fonctions instrumentale, régulatrice ou directive et interactionnelle nous apparaissent comme étant les plus utiles au fonctionnement de la personne en communauté. Une spécification des besoins de communication écrite dans cette perspective permettra néanmoins de déterminer les fonctions linguistiques susceptibles d'être visées par les personnes présentant des incapacités intellectuelles en contexte de communication. Mais voyons maintenant à quoi correspond le concept de besoin de communication écrite.

1.3 Définition du concept de besoin de communication écrite

Le besoin de communication écrite se définit en tant que :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à l'émission (acte d'écrire) ou la réception (acte de lire) d'un message (informations, idées, pensées, sentiments, etc) au moyen du langage écrit qui, dans un contexte spécifique, représente un canal de communication nécessaire à l'actualisation d'une fonction linguistique particulière.

C'est uniquement au regard de la socioculture et de la communauté que le besoin de communication écrite prend forme. Il est d'origine proprement culturelle et représente le produit d'obligations et de nécessités imposées par l'environnement du sujet. L'objet nécessaire qui le caractérise, c'est-à-dire, l'utilisation du langage écrit pour communiquer, s'acquiert cependant difficilement sans expérience d'apprentissage structurée. Au besoin de communication écrite doit obligatoirement se juxtaposer un certain nombre de besoins éducatifs auxquels il est possible de répondre au moyen d'expériences d'apprentissage prenant place dans le contexte d'une situation pédagogique. De ce besoin éducatif découlent dès lors des besoins pédagogiques variés qui devront être satisfaits relativement à l'atteinte de l'objet d'apprentissage par le sujet. Dans cette perspective, le concept de besoin éducatif en communication écrite s'impose. C'est dans le contexte spécifique de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles que ce concept est défini.

2. Application du concept à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles

L'application du concept à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles s'effectue d'une façon objective. Ainsi, quoiqu'appliqué à cette clientèle spécifique, le concept de besoin conserve la même signification de base. Dans cette section, nous précisons tout simplement le concept de besoin de communication écrite par l'optique éducationnelle qui concerne les personnes présentant des incapacités intellectuelles. Les éléments conceptuels qui permettent de poser la distinction ont fait l'objet de définition au cours des pages précédentes. La définition du besoin éducatif de Le concept de besoin éducatif en communication écrite se définit comme étant :

Le concept de besoin éducatif en communication écrite se définit comme étant :

Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s) (personne(s) présentant des incapacités intellectuelles), relativement à un objet spécifique au niveau des connaissances, habiletés et attitudes considérées comme nécessaires à l'émission (acte d'écrire) ou à la réception (acte de lire) d'un message écrit visant l'actualisation d'une fonction linguistique particulière.

En toute logique, les besoins éducatifs en communication écrite dépendent fortement des besoins de communication écrite. Ainsi, bien avant de pouvoir déterminer les besoins éducatifs en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles, leurs besoins de communication au moyen du langage écrit devront d'abord avoir fait l'objet d'une identification sérieuse. Des pistes intéressantes existent relativement à l'identification de besoins langagiers dans le domaine de la linguistique. Le modèle de Richerich (1973 cité dans Rolland-Barker, 1981), notamment, pourrait être reconduit à la perspective qui suscite notre intérêt. Ce dernier est d'ailleurs organisé à partir de l'articulation de besoins langagiers et de besoins d'apprentissage. Une analyse plus poussée des divers modèles et de leur caractère opérationnel s'impose à profit. Or, cette activité dépasse largement le mandat de cette recherche.

Une fois défini et posé, appliquer le concept de besoin éducatif en communication écrite à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles implique de considérer certaines caractéristiques de ces personnes relativement aux exigences imposées par le processus complexe que représente l'acquisition de la communication écrite. Au regard de l'évolution rapide de la compréhension des processus de lecture et d'écriture au cours des 20 dernières années, aborder la question des exigences imposées par la communication au moyen du langage écrit implique cependant de nombreuses lectures, analyses et synthèses qu'il nous est impossible de réaliser dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous nous limitons à présenter les informations recueillies en ce qui concerne l'acquisition du langage écrit par les personnes du stade préopératoire de même que certains facteurs reconnus en tant que facilitateurs à l'apprentissage.

2.1 Pensée préopératoire et acquisition du langage écrit⁹⁹

⁹⁹ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits de l'auteur suivant : Charpentier, 1992.

2.1 Pensée préopératoire et acquisition du langage écrit⁹⁹

Le langage écrit est à la base de la communication écrite. Il représente en fait son principal instrument. Or, cet instrument est chargé de complexité et d'incohérence qui sont la source même de difficultés d'acquisition et d'utilisation multiples. Le langage écrit se définit en tant qu'un « ensemble de signes formels, ordonnés par des règles spécifiques, étayés en catégories ou en classes et combinés en structures et en systèmes, systèmes d'oppositions, de coordinations, de hiérarchisations... systèmes de relations complexes interdépendantes » (Charpentier, 1992 : 98).

Parmi les auteurs consultés, Charpentier (1992) est le seul à aborder le langage écrit relativement aux divers stades de développement génétique de la pensée. Comme nous l'avons précisé au chapitre deuxième (p. 57), plusieurs caractéristiques cognitives sont attribuables à la clientèle qui nous intéresse, dont un arrêt prématuré de l'évolution des structures de pensée au stade préopératoire. Si l'ensemble des caractéristiques généralement attribuables aux personnes présentant des incapacités intellectuelles n'a été étudié relativement à l'acquisition du langage écrit, cette dernière a cependant fait l'objet d'études.

La pensée de niveau préopératoire se caractérise par deux principaux aspects : la perception et le raisonnement. À ce stade, la perception est essentiellement binaire. Elle est soit globale, soit analytique. La perception globale ne permet de saisir que la totalité d'un ensemble. La perception analytique ne permet de s'attarder qu'au détail. Ces deux pôles, qui déterminent la perception sont, à ce niveau, complètement dissociés. Ainsi, les relations entre le global et l'analytique qui favoriseraient l'obtention d'une perception complète ne se réalisent que difficilement.

Le raisonnement, quant à lui, se caractérise par la singularité, la dominance du figuratif (importance de l'image, du concret), et le symbolisme attaché à l'objet. Ainsi, le raisonnement peut difficilement induire (du singulier au général) ou déduire (du général au particulier). Les enchaînements d'idées ne se font que du singulier au singulier. En second lieu, la référence à l'objet, à l'événement, à un aspect de l'expérience s'avère toujours nécessaire et témoigne de la nécessité du concret. Enfin, un objet ne peut être saisi de plusieurs façons. À ce stade, les notions d'invariant et de réversibilité n'étant pas acquises,

⁹⁹ Cette synthèse est fournie sur la base des écrits de l'auteur suivant : Charpentier, 1992.

une légère transformation de l'objet en représente souvent un tout autre. À titre d'exemple, un mot au singulier et au pluriel (ex.: pomme-pommes) ne sera pas perçu comme étant le même.

L'influence de ces caractéristiques se résume en plusieurs points. De façon générale, la personne détenant un mode de pensée préopératoire effectue difficilement les passages nécessaires entre l'oral et l'écrit, la lecture et l'écriture. Lorsqu'elle lit ou écrit, elle ne reconstruit pas d'une façon consciente les événements qui constituent la réalité. Par le fait même, la compréhension en lecture en est affectée. Comme le mentionne Charpentier (1992 : 101), « l'enfant préopératoire ne peut s'abstraire de la référence à un objet, à un événement ou à un quelconque aspect de son expérience ». Ainsi, tout l'écrit se doit d'être étroitement collé à la réalité, c'est-à-dire à la personne même, aux personnes significatives qui l'entourent, aux événements actuels, au contexte pragmatique, bref, à ce qui est concret.

Les nombreuses transformations qu'impliquent le langage écrit représentent également une difficulté à ce stade de développement. La modification, selon les contextes, de la forme des lettres, qui s'effectue souvent pour des raisons stylistiques, et de la constitution des mots¹⁰⁰ implique une non reconnaissance, de la part du sujet, de la nature de l'objet qui demeure néanmoins le même.

Les décompositions de mots en syllabes et lettres de même que les recompositions, accompagnées de constitutions de sous-classes, s'avèrent peu pertinentes en niveau préopératoire. Il apparaît en effet que la personne détient une connaissance syncrétique des mots, c'est-à-dire une connaissance globale où l'association du mot à l'objet ou à l'image prime. Dans cette optique, c'est l'identification des similitudes, ressemblances, analogies et images matérielles qui permettent la reconnaissance et l'assimilation des mots représentant des unités de sens. Par le fait même, chacun des mots s'apparente à une réalité particulière dépendante de son vécu individuel et personnel.

Toujours selon Charpentier (1992), et en fonction de l'ensemble des caractéristiques et de l'influence qu'elles portent sur l'appréhension du langage écrit, la personne préopératoire est donc centrée sur les formes graphiques, procède à une

¹⁰⁰ À titre d'exemple : 1. nom commun vs nom propre (ex.: pierre vs Pierre); 2. singulier vs pluriel (ex.: pomme vs pommes); 3. nom vs verbe (ex.: chant vs chanter/[je] chante); 4. accord des verbes (ex.: [tu] cours vs [nous] courons), etc.

identification visuelle des mots, et utilise principalement les trois stratégies suivantes : 1. la stratégie logographique qui consiste en l'utilisation du contexte image; 2. la stratégie visuo-graphique qui représente la reconnaissance globale des mots, et; 3. la stratégie lexico-pragmatique où les référents utilisés sont l'image, la réalité, le vécu personnel et la situation particulière.

À la lumière de ces écrits, nous constatons que la perspective fonctionnelle adoptée pour l'éducation en communication écrite de ces personnes mérite toute sa pertinence. De fait, elle concerne directement la personne, son vécu, les actions qu'elle doit poser, tout en impliquant les personnes significatives qui constituent son environnement. Il nous semble également que l'utilisation fonctionnelle du langage écrit puisse permettre une adaptation éventuelle d'un ou de plusieurs constituants ou relations de la situation pédagogique. En ce qui concerne l'objet, les diverses transformations des éléments écrits de même que l'utilisation du décodage peuvent, dans un premier temps, être diminués de façon à favoriser l'accès à la langue écrite et en faciliter l'acquisition.

Nous ne sommes en mesure, à l'heure actuelle, de préciser la nature des adaptations pédagogiques devant être effectuées, celles-ci dépendant, entre autres, des besoins de communication écrite identifiés. À la section suivante, nous soulevons donc certains facteurs susceptibles de faciliter l'apprentissage de l'écrit.

2.2 Apprentissage et facteurs facilitants

Souvent abordés en tant que besoins par les auteurs, il n'en demeure pas moins que les éléments présentés dans cette section représentent divers facteurs jouant un rôle de facilitateurs à l'acquisition du langage écrit¹⁰¹. Reconnus comme facilitateurs pour l'apprenant à son sens le plus général, ces facteurs détiennent un impact d'autant plus important lorsqu'on envisage l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Bien avant l'entrée à l'école, les occasions de manipuler et d'expérimenter l'écrit doivent être fréquentes, et s'intégrer aux activités quotidiennes et naturelles de la personne.

¹⁰¹ Cette synthèse est réalisée sur la base des écrits des auteurs suivants : Chauveau, 1991, Chauveau et Rogovas-Chauveau dans Boudreault, 1993; Thériault dans Boudreault, 1993; Boudreault, 1993; Jaffré dans Boudreault, 1993; Thériault et Jacques, 1991; Langevin, 1995; N.C.D.P.I., 1996; Couture, Saint-Laurent et Giasson, 1997.

Dans l'ensemble de ses milieux de vie, le matériel écrit doit être présent, abondant et diversifié. Ceci favorise la familiarisation avec l'écrit de même que le repérage des éléments significatifs qui le caractérise. Dans cette optique, l'écoute coopérative d'histoires et de contes, notamment, peut être considérée en tant que base à une acquisition effective.

En ce qui concerne l'école, Jaffré (dans Boudreault, 1993) précise qu'elle doit, d'abord et avant tout, être un lieu social. Les apprenants doivent y avoir l'opportunité d'actualiser pleinement leurs compétences par la mise en scène d'activités significatives et indispensables à tout apprentissage. Chaque effort posé relativement au langage écrit doit être reconnu, accepté et valorisé. Ce facteur s'annonce en tant que préalable au développement de la confiance, de la motivation et de la volonté de l'apprenant. La poursuite de ses efforts et de son implication dans l'acquisition de cet outil lourd en complexité en dépend fortement.

Placer l'expérience et la réalité de la personne au coeur des activités liées à l'écrit constitue également un élément clé pour favoriser les acquisitions. Il semble en effet qu'utiliser le langage écrit à des fins réelles, authentiques et pratiques, répondant à des fonctions linguistiques déterminées, s'avère essentiel à l'apprentissage. Le matériel mis à la disposition de l'apprenant doit également témoigner de ses intérêts et être compréhensible, c'est-à-dire ajusté à ses acquisitions antérieures de même qu'à ces capacités. Accorder un temps pour planifier et discuter l'écrit, avant, pendant et après l'activité, représente aussi un facteur déterminant.

Si l'école se doit d'être considérée en tant que lieu où se crée une dynamique sociale autour de l'écrit, plusieurs médiateurs et partenaires y détiennent un rôle significatif. Ainsi, des supporteurs, des répondants, des contradicteurs, des lecteurs de compagnie et des modèles contribuent à l'accès à l'écrit par l'apprenant. Les supporteurs, de par leur soutien, leur encouragement et leurs commentaires valorisants, permettent l'engagement et la persévérance de l'apprenant, en dépit des embûches qui se dressent sur son chemin. Les répondants participent à l'élucidation des multiples interrogations de l'apprenant au regard de l'écrit, de son fonctionnement et de ses fonctions. Les contradicteurs activent et accélèrent le fonctionnement de l'apprenant vis-à-vis l'écrit en opposant les points de vue, confrontant les idées et les manières de procéder aux activités

de lecture et d'écriture. Les lecteurs de compagnie correspondent aux personnes ressources que l'apprenant peut solliciter quand il désire se faire lire une histoire par exemple. Enfin, les modèles sont des personnes de référence (parents, frères, soeurs, enseignants, pairs) qui écrivent et lisent, sur lesquels l'apprenant peut se baser pour déterminer et comprendre l'utilité des diverses fonctions de l'écrit de même que tenter une mise en pratique de ces connaissances.

Finalement, un facilitateur à l'apprentissage digne de considération dans le contexte de cette recherche concerne les instruments de travail mis à la disposition de l'apprenant. Comme le mentionne Langevin (1995 : 9), les instruments de travail doivent être accessibles et fournis « en fonction des difficultés ou même des erreurs qu'entraîne la situation, et d'une façon signifiante et utile » pour l'apprenant qui procède à l'activité d'écrire, notamment. Il apparaît en effet que les instruments doivent favoriser l'activité de communication écrite visée et non représenter des obstacles à sa pleine réalisation.

Ce chapitre présentait l'application du concept de besoin au mandat spécifique de la recherche. Aux fins du processus d'identification projeté, les paramètres du concept de besoin en communication écrite de même que ceux du besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont maintenant mieux définis. La partie suivante propose une discussion portant sur l'objet de notre réalisation et conclut, du même coup, le présent mémoire.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Par le processus à l'intérieur duquel elle s'inscrit, cette recherche vise à ce que les personnes présentant des incapacités intellectuelles puissent communiquer au moyen de l'écrit de façon à répondre aux besoins que leur impose l'intégration à l'école ou au sein des différents domaines de vie qui les entourent. Or, nous ne sommes qu'au point de départ quant à l'identification des besoins de communication écrite de ces personnes. L'objectif principal de ce mémoire consistait en la clarification de concepts préalables à l'activité d'identification des besoins. Les concepts essentiels de besoin, besoin de communication écrite et besoin éducatif en communication écrite pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont maintenant clarifiés, distingués et posés au sein d'un réseau notionnel hiérarchisé. Le cadre de référence conceptuel pour le processus d'identification des besoins se voit ainsi complété.

De façon spécifique, au cours de ce mémoire, les problèmes et constats visant à établir la pertinence de l'objet de recherche ont été soulevés. Un bref aperçu des changements à la condition sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles, la tendance des trente dernières années vers l'adoption d'un système éducatif non discriminatoire, l'avènement de l'intégration scolaire, de même que les changements et défis inhérents à la nécessité d'une réforme de ce mouvement, l'orientation récente de la pédagogie vers une approche individualisée, le défi qu'elle suppose au regard de la population qui nous préoccupe, la finalité éducationnelle qui s'impose et le paradigme écologique pour envisager l'intervention représentent les éléments de connaissance qui ont constitué notre problématique générale. La problématique s'est précisée, dans un premier temps, avec le problème de l'apprentissage et de l'enseignement de la communication écrite auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, un portrait général des solutions déjà esquissées concernant la question des besoins des personnes, l'importance de considérer les besoins éducatifs des diverses populations pour un système d'éducation et enfin, les problèmes liés à l'analyse des besoins de cette population.

Le cadre de référence, au deuxième chapitre, a proposé des éléments de connaissance susceptibles d'éclairer le problème de recherche et de générer des éléments de solution. Différents modèles servant d'appuis à la réalisation de la recherche ainsi

qu'à la mise en oeuvre du processus d'identification des besoins ont été présentés. Le réseau notionnel, à l'intérieur duquel les concepts-clés de la recherche sont définis, a permis la spécification des concepts qui serviront au processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Le réseau de nature théorique a ensuite proposé un ensemble de modèles théoriques illustrant le point de vue adopté pour appréhender, comprendre et résoudre le problème spécifique de recherche. Le cycle de l'éducation totale, le modèle de la situation pédagogique (Legendre), les caractéristiques associées au diagnostic d'incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque) et la taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever) ont été présentés.

Le chapitre portant sur la méthodologie a dressé une esquisse des problèmes méthodologiques inhérents au processus de recherche amorcé. Il a également présenté l'ensemble des méthodes et techniques mises en oeuvre pour résoudre le problème spécifique de recherche. Pour mener la réalisation et le développement global du processus d'identification des besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles, l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP) a été retenue. L'Anasynthèse fût la méthode utilisée aux fins des objectifs conceptuels de notre recherche, soit la clarification du concept de besoin et des concepts propres au domaine de la communication écrite.

Au chapitre quatrième, le concept de besoin a été clarifié, opérationnalisé et inscrit au sein d'un réseau notionnel. L'importance de même que l'ambiguïté de la notion de besoin ont d'abord été démontrées. Quelques distinctions apparaissant élémentaires à l'activité de clarification ont ensuite été effectuées. Par la suite, un prototype de définition du concept de besoin et de ses concepts sous-jacents fût proposé au regard de la diversité des acceptions rencontrée dans les écrits. Furent également présentées, les formes d'expression, les caractéristiques fondamentales, la validité de même que les échelles d'intensité du besoin, et enfin, une synthèse intégrative et hiérarchisée des divers types de besoins.

Une relation entre le concept de besoin, défini préalablement, et le domaine spécifique de l'éducation a ensuite été établie. Ainsi, au cours de cinquième chapitre, ont d'abord été dressées quelques considérations théoriques démontrant la logique qui

s'impose lorsque le concept général du besoin se spécifie par son utilisation dans un contexte particulier comme l'éducation. Par la suite, furent présentés les divers types de besoins accompagnés de leurs définitions respectives. Enfin, le concept de besoin fût appliqué au Modèle systémique de la situation pédagogique.

Finalement, au sixième chapitre, le concept de besoin fût appliqué au mandat spécifique de la recherche, soit à l'éducation en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Suite à quelques considérations élémentaires, le concept de communication écrite fût abordé. Ainsi, nous avons soulevé la rareté des acceptions liées au concept de communication écrite comparativement à ceux relatifs à la lecture et l'écriture. Ces derniers concepts ont fait l'objet de définition. Le concept de communication écrite a ensuite été posé et défini dans la perspective d'un modèle représentant la situation de communication. Par la suite, le concept de besoin de communication écrite a été défini, pour finalement être appliqué à l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Dans cette partie, les informations recueillies en ce qui concerne l'acquisition du langage écrit par les personnes du stade préopératoire de même que certains facteurs reconnus en tant que facilitateurs à l'apprentissage ont été présentés.

Ce mémoire réalisé, les étapes subséquentes à notre activité peuvent dès lors être envisagées. Elles consistent en l'élaboration d'un cadre de référence méthodologique pour le processus d'identification des besoins (étape 3-phase I), en la rédaction d'une synthèse précisant les contraintes, le degré d'innovation admis et les objectifs de développement (étape 4-phase I), en l'identification des besoins de communication écrite des personnes concernées (étape 5-phase I), en l'analyse fonctionnelle de même qu'en la rédaction d'un cahier des charges fonctionnel (étape 6-phase II), en la conception d'une proposition de besoins en communication écrite (étape 7-phase III), et enfin, en la validation du prototype « Besoins de communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles » (étape 8-phase III).

Si le concept clarifié et sa nature spécifiée rendent possible une démarche effective d'identification des besoins, ils contribuent également à faciliter l'élaboration d'un cadre de référence méthodologique pertinent aux fins du processus d'identification des besoins. Les caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles accompagnées

de ce qui caractérise un mode de pensée préopératoire en relation avec l'écrit, la taxonomie de Dever posant des limites à l'autonomie fonctionnelle des personnes qui nous concernent de même que les facteurs facilitant l'acquisition du langage écrit favorisent, quant à eux, le travail de synthèse qu'impose la démarche amorcée. En précisant les contraintes, le degré d'innovation admis de même que les objectifs de développement toujours au regard des éléments constitutifs du cadre de référence proposé par la recherche, cette synthèse aboutira assurément vers une identification efficace des besoins.

De par l'avancement de ce travail, nous avons pu constater l'existence de deux problèmes en un seul. Si nous oeuvrons dans une optique éducationnelle, il s'avère néanmoins que certaines étapes supplémentaires doivent être prises en compte bien avant de pouvoir considérer l'identification des besoins de communication écrite dans cette perspective spécifique. En fait, ce n'est qu'une fois les besoins de communication écrite identifiés et validés que les besoins éducatifs qu'ils engendrent pourront être déterminés et, par la suite, spécifiés en s'inscrivant au sein de la situation pédagogique. Il s'avère toutefois que certains modèles d'identification des besoins (notamment celui de Richerich, 1973 *cité dans* Rolland-Barker, 1981) permettent à la fois la détermination de besoins langagiers et de besoins d'apprentissage. Les besoins sont alors définis directement à partir des situations et des opérations langagières impliquées selon le contexte. Provenant de la linguistique, ces modèles suggèrent des pistes intéressantes susceptibles d'être reconduites à l'identification des besoins de communication écrite et des besoins éducatifs en communication écrite des personnes qui nous intéressent. Au regard des problèmes de nature méthodologique soulevés précédemment (section 2.3.2, p. 27), des études sérieuses devront d'ailleurs être consacrées à l'instrumentation nécessaire à la réalisation effective du processus d'identification des besoins.

En toute logique, des recherches devraient également être effectuées relativement aux exigences imposées par la communication écrite, et nécessairement par les processus de lecture et d'écriture. Or, sans en connaître exactement l'ensemble des exigences, il apparaît tout à fait pertinent de croire que ces personnes puissent acquérir les habiletés requises pour communiquer de façon fonctionnelle au moyen du langage écrit. Comme nous l'avons d'ailleurs mentionné antérieurement, plusieurs auteurs adhèrent à cette idée. Au regard de leurs caractéristiques, de leur mode de pensée en relation avec l'écrit et de la

perspective d'autonomie fonctionnelle visée, une première identification des besoins de communication écrite peut être effectuée, permettant ensuite de déterminer les fonctions linguistiques à satisfaire au moyen de ce mode de communication. La nature des adaptations pédagogiques à réaliser, si nécessaire, ressortiront alors clairement sur une toile de fondements solides.

Le simple croisement des concepts-clés de la recherche, c'est-à-dire, personnes présentant des incapacités intellectuelles, besoins éducatifs et communication écrite, accompagné des définitions des concepts liés à la communication écrite, permettent la mise en évidence de la complexité de cet objet de recherche. Par le fait même, le défi éducatif s'en trouve accru. Il nous faut cependant reconnaître qu'aborder cet objet dans une perspective de communication simplifie le mandat de façon notable. La complexité se voit également réduite lorsque sont considérés les apports de l'ergonomie cognitive. De cette technologie, il faut principalement retenir aux fins du processus de recherche le principe suivant. La façon de s'acquitter d'une tâche importe peu lorsque l'essentiel consiste à communiquer au moyen d'un canal de communication de plus en plus présent et nécessaire pour fonctionner adéquatement en communauté : le langage écrit. Ainsi, il devient possible d'envisager l'adaptation de certains éléments propres aux différentes relations pédagogiques qu'en sous-tende son apprentissage ou l'objet même que représente l'écrit.

L'utilité et les limites de la présente recherche ont fait l'objet de la section 3.3 et 3.4 du chapitre premier (p. 32). Certains apports et limites, non mentionnés dans cette section, nous sont néanmoins apparus comme étant importants à souligner en guise de conclusion.

Une première limite dont l'influence se répercute sur l'ensemble de notre travail, réside dans le fait que nous ne sommes point spécialiste en terminologie. La clarification conceptuelle s'est néanmoins effectuée sur la base d'assises terminologiques sûres et au moyen d'une méthodologie rigoureuse d'analyse conceptuelle. Il n'en demeure pas moins que notre proposition doit nécessairement faire l'objet de validation avant toute possibilité d'application. Une validation réalisée par des spécialistes de domaines variés, assurerait cohérence et rigueur à cette première proposition.

De façon à accroître la validité du réseau notionnel présenté, les écrits de plusieurs autres domaines devraient être consultés. Au regard de la clarification du concept de

besoin à son sens le plus général, le nombre de domaines actuellement exploités pose effectivement des limites importantes à l'étude.

En dépit de ces limites, la réalisation de ce mémoire soulève maints apports qu'il s'avère important de souligner. Ce travail a d'abord permis de mettre en évidence l'état de confusion entourant le concept de besoin de même que les principales préconceptions nuisant à la compréhension de même qu'à l'application adéquate du concept. Les restrictions posées en ce qui a trait à la nature du besoin redonne sa signification unique au concept.

Une meilleure connaissance de la nature du besoin, des divers types de besoins en éducation de même que leur opérationnalisation aux fins du processus de recherche constituent également un premier pas vers une meilleure intervention. Il appert en effet qu'être en mesure de distinguer et reconnaître un concept spécifique, contribue, dans un premier temps, à diminuer les obstacles que représentent les confusions habituelles, et dans un second temps, à augmenter la pertinence liée à l'application du concept. De cette façon, l'utilisation optimale du concept devient envisageable tant dans des contextes d'identification de besoins que lors de l'élaboration de plans d'intervention.

La recherche a également permis de soulever l'importance des fonctions liées à l'utilisation du langage écrit. De cette façon, les connaissances et habiletés de lecture et d'écriture deviennent tributaires de la fonction exploitée. Le langage écrit n'est donc pas une fin en soi, mais est plutôt susceptible de viser différentes fonctions linguistiques. Cet apport représente une piste digne d'attention pour les personnes concernées par ce processus de recherche.

La réalisation de ce mémoire contribue aussi à résoudre un problème méthodologique important. La spécification des dimensions objective et subjective du besoin, dimensions qui s'annoncent complémentaires et déterminantes de la validité du besoin, dénonce la forte tendance à se limiter à l'aspect subjectif du besoin. Elle justifie, du même coup, l'importance, voire la nécessité, de considérer ces deux aspects dans toute démarche d'identification de besoins.

Finalement, si la présente recherche n'a pu se rendre à l'étape déterminante d'identification des besoins, elle a tout de même rendu possible l'identification de certains facteurs susceptibles de faciliter l'apprentissage du langage écrit par les personnes qui nous

concernent. L'étude des facteurs d'obstacle représente une seconde opportunité de favoriser le processus enseignement-apprentissage relativement à un objet dont la complexité est si fortement reconnue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages mis en retrait n'ont pas été cités dans le mémoire. Ces ouvrages constituent néanmoins le corpus initial de la recherche et ont fait l'objet d'analyse et de synthèse.

- ADAMS, M.J. (1990) *Beginnning to read: Thinking and learning about print* (A summary), Center of the study of reading, The reading Research and Education Center, University of Illinois and Urbana-Champaign, 115 p.
- ALBOU, P. (1975) Sur le concept de besoin, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol., IX, p. 197-238.
- ALPHABÉTISATION ONTARIO (1987) *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes*, Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, Toronto.
- ARCHAMBAULT, R. D. (1957) The concept of need and its relation to certain aspects of educational theory, *Harvard Educational Review*, no. 27, p. 38-62.
- ASSOCIATION AMÉRICAINE SUR LE RETARD MENTAL (1994) *Retard mental : Définitions, classification et système de soutien*. Ste-Hyacinthe, Québec, Canada : Edison/Maloine.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR L'ANALYSE DE LA VALEUR (AFAV) (1989) *Exprimer le besoin, Applications de la démarche fonctionnelle*, Afnor Gestion, Paris.
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR L'ANALYSE DE LA VALEUR (AFAV) (1997) *Qualité en conception, La rencontre Besoin-Produit-Ressources*, Édition PUF, Paris.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DE NORMALISATION (1990) *Analyse de la Valeur: caractéristiques fondamentales*; AFNOR-NF X 50-152, Paris.
- BARNABÉ, C. (1997) *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal/Paris, Éditions Logique.
- BELFIORE, M. E. et BURNABY, B. (1984) *Teaching english in the workplace*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- BELL, R., LIN, et WARNEIT. (1977) *Issues in need assessment data collection strategies*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, California.
- BÉNAC, H. (1982) *Le dictionnaire des synonymes*, Hachette, Paris.
- BESSE, H. (1980) L'apprenant et l'analyse de ses besoins, dans *Polémique en didactique*, CLE International, Paris.
- BILLY, L. (1986) *La notion de besoin : synthèse didactique*, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, CIRB/ICRB, Québec.

- BOUCHARD, C. et DUMONT, M. (1996) *Où est Phil, comment se porte-t-il et pourquoi? Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Gouvernement du Québec.
- BOUCHARD, G. E. (1985) *Un enfant, un besoin, un service. Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec*, Québec: Conseil de l'île de Montréal; 1985.
- BOUDREAU, G. (1993) *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Éditions du CRP, Sherbrooke.
- BOUTET, M. (1996) *Incapacités intellectuelles et habiletés numériques initiales : conception d'un produit pédagogique, phases I et II*, Université de Montréal, projet de thèse de doctorat.
- CHARMEUX, É. (1983) *L'écriture à l'école*, Édition CEDIC, Paris, 194 p.
- CHARMEUX, É. (1987) Apprendre, c'est faire évoluer des acquis: Apprentissage premiers de la communication écrite, *L'Entrée dans l'écrit, Dossier de l'Éducation*, 12, 127-137.
- CHARPENTIER, J. (1992) *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*, Édition PUF.
- CLOUTIER, R., FORTIN, C. et PARADIS, A. (1989) L'apprentissage précoce de la lecture chez des enfants présentant une déficience intellectuelle, *Apprentissage et Socialisation*, vol. 12, no. 3, p. 165-172.
- COLTON, M., DRURY, C. et WILLIAMS, M. (1995) Children in need : Definition, identification and support, *British Journal of Social Work*, vol. 25, no. 6, 711-728.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983) *Les défis de l'école secondaire, Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*, Gouvernement du Québec.
- COOK, D. W. (1989) Systematic need assessment : A primer, *Journal of counseling and development*, vol. 67, no. 8, p. 462-464.
- CONNERS, F. A. (1992) Reading instruction for students with moderate mental retardation : Review and analysis of research, *American Journal on Mental Retardation*, vol. 96, no. 6, p. 577-597.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1988) *Besoins éducatifs des enfants de milieux défavorisés d'origine allophone, niveau préscolaire*, Montréal.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1996) Gouvernement du Québec. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1988) Gouvernement du Québec. *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, Les publications du Québec.
- COUTURE, C., SAINT-LAURENT, L. et GIASSON, J. (1997) *La lecture au primaire auprès d'élèves présentant des retards de développement*, Guide pédagogique, GREDD, Université Laval.
- CRONIN, M. E. (1988) Applying curriculum for the instruction of life skills. Chapter three, in Robinsin, G. A. *et coll. Best practices in Mental Disabilities*, Volume Two.
- CYR, M. (1996) *Étude des paradigmes éducationnels à l'égard des enfants présentant des incapacités intellectuelles au Québec, de 1958 à 1995*, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.
- DE LANDSHEERE, G. (1992) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2e édition revue et augmentée, Presses Universitaires de France/PUF.
- DEMNARD, D. et FOURMENT, D. (1981) *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*, Delarge J. P., Editions Université, France.
- DEVER, R.B. (1989) A taxonomie of community living skills. *Exceptional Children*, 55, 5, 395-404.
- DEVER, R. B. (1988) *A taxonomy of community living skills*. American Association on Mental Retardation, Monographs. Washington D. C.
- DEVER, R.B. (1997) *Habilités à la vie communautaire : une taxonomie*. Traduction sous la direction de Daniel Boisvert, Presses Inter Universitaire, Québec.
- DEVER, R. B. et KNAPCZYK, D. R. (1997) *Teaching Persons with Mental Retardation, A Model for Curriculum Development and Teaching*, Brown and Benchmark Publisher,
- D'HAINAUT, L. (1980, 1988) *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Éditions Labor/Éducation 2000, Bruxelles.
- DIONNE, C. (1998) *Conception d'un métamodèle de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles*, Université de Montréal, Projet doctoral.

- DIONNE, C., LANGEVIN, J., PAOUR, J-L et ROCQUE, S. (1999) *Retard du développement intellectuel*, Manuel de psychopathologie de l'enfant, Gaëtan Morin Éditeur.
- DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL (1983), *Tendances de l'éducation relative à l'environnement depuis la conférence de Tbilissi*, Programme international d'éducation relative à l'environnement Unesco-PNUE, Série éducation environnementale 1.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire: La déficience intellectuelle*, Les Éditions Logiques, Montréal.
- DUBOIS, J., MITTERAND, H. et DAUZAT, A. (1993) *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, Paris.
- DUCHESNE, J. (1998) *Alphabétisation et personnes présentant des incapacités intellectuelles*, Université de Montréal, projet de doctorat.
- DURAND, M.-J. (1996) *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*, Université du Québec à Montréal, Thèse de doctorat.
- ELLIS, N. R. et BRAY, N. W. (Eds) (1986) *International review of research in mental retardation*, vol. 14, p. 165-199, New York : Academic Press.
- ENDACOTT, R. (1997) Clarifying the concept of need : a comparison of two approaches to concept analysis, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 25, no. 3, 471-476.
- FORTIN, M. F., TAGGART, M. E. KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988) *Introduction à la recherche*, Décarie éditeur, Montréal.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, M. et SAINT-MICHEL, G. (1993) *Consultation : proposition d'une révision du 3e niveau de la CIDIH : le handicap*. Lac Saint-Charles : Réseau International sur le processus de production du handicap, 4, 3.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, M. et SAINT-MICHEL, G. (1996) *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap*. Lac Saint-Charles : Réseau International sur le processus de production du handicap.
- FOULQUIÉ, P. (1971) *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris.

- GALE, L. E. (1977) *QAM : A competency based need assessment methodology and computer program*, Paper for the Association of Educational Communications and Technology, Division of Instructional Development, Miami, Florida.
- GALE, L. E. et POL, G. (1977) Determining required competence : A need assessment methodology and computer program, *Educational Technology*, vol. 17, no. 7, p. 24-28.
- GARON, M. (1994) L'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle, *Élargir les horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ), Sainte-Foy, Éditions Multi-Monde, 659-663.
- GAUDREAU, J. (1980) *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, Éditions Québec/Amérique, Montréal.
- GAUTHIER, M., CAMERA, J. J. et GERVAIS, A. (1996) L'interaction P/E et la gestion des organisations, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no.1, 12-13.
- GERMAIN, C. (1994) *Conception d'un prototype d'enseignement en communication écrite auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle*, Université de Montréal, thèse de doctorat.
- GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983) *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie.
- GILLEPSIE, M. K. (199?) *Learning to work in a New Land : A review and sourcebook for vocational and workplace ESL*, Center for Applied Linguistics, Washington, D. C.
- GOOD, C. V. (1973) *Dictionary of education*, 3e édition, McGraw-Hill Book Company.
- GOODMAN, K.S., GOODMAN, Y.M. (1980) Reading is natural, *Apprentissage et socialisation*, 3, 2, 107-123.
- GOUADEC, D. (1990) *Terminologie, Constitution des données*, Afnor Gestion, Paris.
- GOUPIL, G. (1990) *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Gaëtan Morin éditeur.
- GOUPIL, G. (1997) *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2e édition, Québec, Gaëtan Morin éditeur.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1990) *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial, Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, Direction générale de l'enseignement collégial.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1993) *Analyse des besoins de formation en milieu de garde régie au Québec, Rapport de recherche*, Direction générale de l'enseignement collégial.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1976) *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec: Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée Tome I-II (COPEX)*, Service général communautaire du Ministère de l'Éducation, Québec, Éditeur officiel.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1964) *Rapport Parent / Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. II.
- GRAWITZ, M. (1996) *Méthodes des sciences sociales*, dixième édition, Éditions Dalloz, Paris.
- GRIFFITH, W. S. (1978) Educational needs : Definition, assessment and utilization, *School Review*, vol. 86, no. 3, 382-394.
- GUESS, D. et NOONAN, M. J. (1982) Curricula and instructional procedures for severely handicapped students, *Focus on exceptional children*, vol. 14, no. 5, p. 1-12.
- HAKE, B. (1983) *Needs research and adult education policy : A critical appraisal of local educational planning in the Netherlands*, State University of Leiden, Netherlands.
- HOOGEVEEN, F. R., SMEETS, P. M. et LANCIONI, G. E. (1989) Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills, *Research in Developmental disabilities*, vol. 10, p. 1-18.
- HUBERMAN, M. et MILES, M. B. (1991) *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Éditions De Boeck-Wesmael, Bruxelles.
- JACOB, F. (1970) *La logique du vivant, Une histoire de l'hérédité*, Éditions Gallimard, Paris.

- JENKINSON, J.C. (1989) Word recognition and the nature of reading difficulty in children with an intellectual disability: A review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, 1, 39-56.
- JOHNSON, D. E., MEILLER, L. R., MILLER, L. C., et SUMMERS, G. F. (1987) *Needs assessment. Theory and methods*. Iowa State University Press, Ames, Iowa.
- JUHEL, J.C. (1997) *La déficience intellectuelle : Connaître, comprendre, intervenir*, Saint-Nicolas, Québec, Les presses de l'Université Laval.
- KATAMBWE, J. M. (1987) *L'analyse des besoins en bureautique et en télématique : une étude critique*, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.
- KAUFMAN, R. (1972) *Educational system planning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- KAUFMAN, R. (1977) A possible taxonomy of needs assessments, *Educational Technology*, vol. 17, no. 11, p. 60-64.
- KAUFMAN, R. et ENGLISH, F. W. (1979) *Needs assessment : Concept and application*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
- KOMINSKI, E. S. (1978) *Needs assessment in education : More discrepancy than analysis*, Annual Meeting of the Evaluation Network, Aspen, Colorado.
- KOMISAR, P. (1961) « Need » and the needs-curriculum dans B. O., Smith, R. H., Ennis (Ed.) : *Language and concepts in education*, 24-42, Chicago : Rand McNally.
- KUHN, T. S. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.
- LACHAPELLE, Y. et CADIEUX, A. (1993) L'évaluation des besoins et de la qualité de vie des adultes ayant une déficience intellectuelle, *Comportement humain*, vol. 7, p. 117-127.
- LAENG, M. (1974) *Vocabulaire de la pédagogie moderne*, édition française sous la direction de Avanzini, G., traduction de Guichard, J., Paidoguides, Le Centurion/Sciences Humaines.
- LANGEVIN, C. (1995) Ce dont l'apprenti scripteur a besoin, *Vie pédagogique*, janvier-février, 92, p.9.
- LANGEVIN, J. (1989) Déficience intellectuelle: questions sur l'autonomie en question, *Apprentissage et socialisation*, 12, 3, 141-146.
- LANGEVIN, J. (1996) Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 7, no. 2, p. 135-150.

- LANGÉVIN, J. et GERMAIN, C. (1994) Déficience intellectuelle et communication écrite, *Élargir les horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ), Sainte-Foy, Éditions Multi-Mondes, 939-947.
- LAPOINTE, J. (1979) Deux aspects du concept de besoin en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 5, no. 1, p. 21-38.
- LAPOINTE, J. J. (1992) *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- LAPOINTE, J. (1983) L'analyse des besoins d'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, no. 251-266.
- LAPOINTE, J. J. (1982) L'inventaire des besoins en éducation et en formation I, *Performance*, vol. 6, no. 1, p. 16-21.
- L'ÉCUYER, R. (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, méthode GPS et concept de soi*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- LEGENDRE, R. (1981) *Une éducation à éduquer*, 2e édition, Éditions Ville-Marie.
- LE PETIT ROBERT 1 (1992, 1998) *Dictionnaire de la langue française*, Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour, Les Dictionnaires Robert-Canada, Montréal. Dictionnaires Le Robert, Paris.
- LÊ VÂN K. (1997) Réactions aux approches d'enseignement utilisées - Indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens, *Revue des sciences de l'éducation*, p. 643-664.
- LEVASSEUR-OUIMET, F., (dir.), TARDIF, C. (coll.) (1983) *Lexique des termes techniques de l'éducation et de la pédagogie*, Faculté de Saint-Jean, The University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- LUCKASSON, R., COULTER, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M. et STARK, J.A. (1994) *Retard mental: Définition, classification et systèmes de soutien*, 9e édition. Canada : Association Américaine sur le Retard Mental (AAMR), traduction française.
- MASLOW, A.H. (1954) *Motivation and personality*, Harper, New York.
- MAUDLEBAUM, L. H. (1988) Reading. Chapter Fifteen in Robinsin, G. A. et coll. *Best practices in Mental Disabilities*, Volume Two.

- MAYER, R. et OUELLET, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Gaëtan Morin Éditeur, Québec.
- MCKILLIP, J. (1987) *Need analysis : Tools for the human services and education*, Applied Social Research Methods Series, volume 10, SAGE Publications Inc., California.
- MILES, L. D. (1966) *L'Analyse de la Valeur, réduction scientifique du prix de revient*, Dunod, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC/MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1991) *Comportements, besoins et préoccupations des élèves de 3e et 5e secondaire de l'île de Montréal, selon leur origine ethnique*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1990) Gouvernement du Québec. *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*, Québec, Les publications du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992) Gouvernement du Québec. *La réussite pour elles et eux aussi: Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Éditeur officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1979) Gouvernement du Québec. *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992) *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, École et comportement, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1983) *Programme d'études, secondaire, Français langue seconde, second cycle*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1990) *Situation de l'enseignement du français, langue seconde, dans les écoles allophones du Québec*, Gouvernement du Québec.
- MONETTE, M. L. (1979) *Need assessment : A critique of philosophical assumptions*, *Adult Education*, vol. 29, no. 2, 83-95.
- MONETTE, M. L. (1977) *The concept of educational need : An analysis of selected literature*, *Adult Education*, vol. 27, no. 2, 116-127.
- NORTH CAROLINA DEPARTEMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (N.C.D.P.I.). (1996) *Writing in the Real World: The Primary Grades*, U.S. North Carolina.

- NOT, L. (1986) *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Privat.
- Office des personnes handicapés du Québec, OPHQ (1991a) Commission des droits de la personne du Québec, Gouvernement du Québec. *L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement : Analyse et recommandations*, Québec.
- Office des personnes handicapés du Québec, OPHQ (1991b) Gouvernement du Québec. *Apprendre avec mes amis*, Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec, OPHQ (1993) *L'Office des personnes handicapées et la scolarisation des élèves handicapés*, Québec.
- PAGE, G. G., THOMAS, J. B. et MARSHALL, A. R. (1977) *International dictionary of education*, Kogan Page, London/Nichols Publishing Company, New York.
- PAOUR, J-L. (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Thèse de doctorat d'État, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- PAOUR, J-L., LANGEVIN, J., DIONNE, C. (1996) Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no. 1, 22-25.
- PARELIUS, A. P. (1979) Age inequality in educational opportunity : The needs of adults students in higher education, *Adult Education*, vol. 29, no. 3, p. 180-193.
- PERREAULT, K. (1997) *Pour mieux comprendre la différence, Une étude sur les besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle et sur ceux de leurs proches*, Gouvernement du Québec.
- PETITDEMANGE, C. (1987) *Créer et développer vos produits, Analyse de la Valeur*, Association Française de Normalisation (AFNOR), Paris.
- PETITDEMANGE, C. (1985) *La maîtrise de la valeur, conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*, Association Française de Normalisation (AFNOR), Paris.
- PETITDEMANGE, C. (1991) *La maîtrise de la valeur, la gestion de projet et l'ingénierie simultanée*, Association Française de Normalisation (AFNOR), Paris.
- PINEAULT, R. et DAVELUY, C. (1995) *La planification de la santé, concepts, méthodes, stratégies*, édition revue et corrigée, Éditions Nouvelles, Montréal

- REY, A. (1992) *La terminologie : noms et notions*, deuxième édition corrigée, Presses universitaires de France, Paris.
- ROCQUE, S. (1994) *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*, Université du Québec à Montréal, Thèse de doctorat.
- ROCQUE, S. (à paraître) *Vers une écologie de l'éducation*, Guérin/Eska Montréal/Paris.
- ROCQUE, S. et LANGEVIN, J. (à paraître) *Du retard mental à l'interaction Personne/Environnement : Définitions, enjeux et défis*.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et BOUTET, M. (1996) De l'interaction P/E à l'approche écologique, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no. 1, p. 8-9.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et RIOPEL, D. (1998a) *L'Analyse de la Valeur, ingénierie*, Groupe DÉFI Apprentissage, document de travail, Université de Montréal.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et RIOPEL, D. (1998b) L'analyse de la valeur pédagogique au Canada, *La valeur des produits, procédés et services*, AFNOR, Paris, vol. 76, p. 6-11.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et RIOPEL, D. (1998c) *L'Analyse de la Valeur Pédagogique*, Groupe DÉFI Apprentissage, document de travail, Université de Montréal.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., BELLEY, C., TRÉPANIÉ, N., FORGET, N., SERCIA, P., DUBREUIL, S., GILBERT, D., LABELLE, M. et MÉTTHÉ, F. (1996) Éléments environnementaux facteur d'obstacle à l'activité de la personne présentant des incapacités intellectuelles, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no.1, 28-35.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., BELLEY, C., TRÉPANIÉ, N., FORGET, N., SERCIA, P., DUBREUIL, S., GILBERT, D., LABELLE, M., MÉTTHÉ, F. (1997) *Étude d'éléments environnementaux susceptibles de faire obstacle à l'activité de la personne présentant des incapacités intellectuelles*, Rapport de recherche présenté à la Régie Régionale de Laval.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. DROUIN, C., FAILLE, J. (1999) *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Éditions Nouvelles, Montréal.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., DROUIN, C., TRÉPANIÉ, N., CYR, M. et FAILLE, J. (1997a), *Autonomie et personnes présentant des incapacités intellectuelles: rapport de recherche*, CNRIS.

- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., FAILLE, J., DROUIN, C., TRÉPANIÉ, N., CYR, M., NAVARRETE, R. et BONIN, L. (1997b) *Autonomie et réduction des dépendances*, monographie, éditeur à confirmer, CNRIS.
- ROCQUE, S. et TRÉPANIÉ, N. (1996) De l'interaction P/E à l'approche écologique, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no.1, p. 18-19.
- ROCQUE, S., TRÉPANIÉ, N., LANGEVIN, J. et DIONNE, C. (1994) De meilleures définitions pour une action plus efficace, *Revue européenne du handicap mental*, vol. 1, n. 4, 34-40.
- ROLLAND-BARKER, M. (1981) *Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes*, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.
- ROSSINI, M. (1986) *Le petit Retz de la pédagogie moderne*, 500 notions théoriques et pratiques, Éditions Retz, Paris.
- ROUSSEAU, J., POTVIN, L., DUTIL, E. et FALTA, P. (1994) La personne en situation de handicap : réflexion sur l'accessibilisation universelle, *Élargir les horizons : Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, OPHQ, 849-854.
- SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Les Éditions Logique, Montréal.
- SAUVÉ, L. (1992) *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*, Université du Québec à Montréal, thèse de doctorat.
- SÉGUIN, S. P. et coll. (s.d.) *Coexistence des types de recherche fondamentale, appliquée et action*, Montréal : document de travail.
- SHAFRITZ, J. M., KOEPPE, R. P. et SOPER, E. W. (1988) *The facts on file, Dictionary of education*, Facts on file editions, New York, Oxford.
- SILVERN, L. C. (1972) *Systems engineering of education V : quantitative concepts for education*, Education and Training Consultant Co., Los Angeles.
- SINGH, N. N. et SINGH, J. (1986) Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. In N. R. Ellis & N. W. Bray (Eds.), *International review of research in mental retardation*, vol. 14, p. 165-199, New York : Academic Press.
- Société Canadienne et Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/CQCIDIH, 1991). Le processus de production des handicaps. *Réseau international CIDIH*, 2, 1.

- Société Canadienne et Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/CQCIDIH, 1993). Consultation : proposition d'une révision du 3e niveau de la CIDIH : le handicap. *Réseau international CIDIH*, 4, 3.
- SWEET, A.P. (1993) *State of the Art: Transforming Ideas for Teaching and Learning To Read*, Office of educational Research and Improvement, Washington, D.C., novembre, 15 p.
- TARDIF, J. (1979) Les besoins en lecture des enfants en difficulté, *Dossier 1, Association Canadienne pour l'Avancement de la Littérature de Jeunesse (A.C.A.L.J.)*, octobre.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAIE, L. (1991) L'évolution de l'enfant inadapté et l'insertion en milieu scolaire des orthopédagogues, *Apprentissage et socialisation*, 14, 3, 203-215.
- THÉRIAULT, C. et JACQUES, S. (1991) L'orthopédagogie sous toutes ses formes: Vers l'apprentissage de la lecture, *Contact*, octobre, vol. 9, no. 3, p. 19-24.
- THÉRIAULT, C., JACQUES, S. (1992) L'orthopédagogie sous toutes ses formes: Le développement de l'expression écrite, *Contact*, février, 10, 1,
- THINES, G. et LEMPEREUR, A. (1975) *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris.
- TREMBLAY, N. (1986) *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- TRÉPANIÉ, N. (1997) *Élaboration d'un répertoire méthodologique adapté à l'étude de l'interaction personne/environnement en situation pédagogique*, Université de Montréal, projet de doctorat.
- TRÉPANIÉ, N., FORGET, N., GILBERT, D., DUBREUIL, S., HOTTE, C. et BONIN, L. (1996) Interaction P/E, recherche et pratiques professionnelles, *Revue CNRIS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no.1.
- TRIMBY, M. J. (1979) Needs assessment models : A comparison, *Educational Technology*, vol. 19, no. 12, p. 24-28.
- TRUXILLO, J. P. et CORSO, P. (1991) *Dictionnaire de la communication*, Éditions Armand Collin, Paris.

- VALLADE, F. (1996) The social representation systems of educators and parents concerning autonomy acquisition by mentally disabled persons, *cité dans Recherches et théories psychologiques sur le retard mental*, Premier colloque européen parrainé par la Gatlinburg Conference on Theory and Research in Mental Retardation, Aix-en-Provence.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995) *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*,  ditions CIRADE, Montréal.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) *Les difficultés en lecture: Diagnostic et pistes d'intervention*, Ga tan Morin  diteur, 159 p.
- VIENNEAU, R. (1992) *Attitudes et croyances des enseignant-es du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Université de Montréal, Thèse de doctorat.
- VIENNEAU, R. (1993) Historique, définition et dimensions de l'intégration scolaire, *Revue FNV*, p. 4-10.
- WEHMEYER, M.L., KELCHNER, K. et RICHARDS, S. (1996) Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation, *American Journal of Mental Retardation*, 100, 6, 632-642.
- WEISS, J. (1981) *  la recherche d'une pédagogique de la lecture*.  dition Peter Lang.
- WEISS, J. (1987) Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture, L'Entrée dans l'écrit, *Dossier de l' ducation*, 12, 139-155.

ANNEXES

APPENDICE A

CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES
Caractéristiques cognitives
 DIONNE, LANGEVIN, PAOUR et ROCQUE (1999)

I- Lenteur ou retard de développement. Cette caractéristique, mesuré par l'écart entre l'âge mental et l'âge chronologique, rend compte de la différence entre la rapidité du développement des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles comparativement aux personnes sans incapacités intellectuelles. Comme le soulignent Dionne *et coll.* (1999), « le retard mental est la manifestation générale de trois caractéristiques plus spécifiques » :

. identité des aspects hiérarchiques et synchroniques du développement. Les stades de développement par lesquels passe l'enfant sont les mêmes que chez l'enfant qui ne présente pas d'incapacités intellectuelles. L'organisation et l'ordre d'apparition des conduites sont aussi les mêmes. La lenteur du développement peut cependant varier selon les habiletés et, pour certains domaines, le développement s'effectue moins rapidement.

. fixations anormalement longues à certains stades du développement. Cette caractéristique met en évidence le maintien plus ou moins prolongé du développement cognitif à certaines étapes⁴ spécifiques du développement.

. accentuation du retard. Le retard gagne progressivement en importance en raison des fixations anormalement longues de chacun des stades du développement.

II- Ralentissement et arrêt prématuré du développement. Cette caractéristique témoigne d'une prolongation de chaque stade de développement et d'un arrêt prématuré de l'évolution des structures de pensée au stade préopérateur (Paour *et coll.*, 1996).

⁴ Selon la théorie piagétienne, quatre périodes rendent compte du développement cognitif: 1) sensori-motrice; 2) préopérateur; 3) opératoire concrète et 4) opératoire formelle.

. ralentissement du développement. Contrairement aux enfants qui bénéficient d'un développement normal, le développement de ceux qui présentent des incapacités intellectuelles est ralenti. Dans le trajet habituel passant de la pensée préopératoire au stade formel, le rythme de développement de l'enfant qui présente des incapacités intellectuelles diminue progressivement.

. inachèvement des constructions cognitives. Cette caractéristique témoigne d'un arrêt prématuré de l'évolution des structures de pensée. Pour la personne qui présente des incapacités intellectuelles identifiées comme étant légères, cette caractéristique signifie que le développement s'arrête généralement au début de la période opératoire concrète. Face à la résolution de problèmes complexes, la personne aura cependant tendance à retrouver un mode de pensée préopératoire. Chez la personne présentant des incapacités intellectuelles importantes, la construction prend fin au stade préopératoire.

III- Moindre efficacité du fonctionnement intellectuel. « Depuis trente ans, de nombreuses recherches ont tenté de mettre en évidence différents déficits spécifiques. » (Paour *et coll.*, 1996 : 23). Ces déficits, qui se situent tant au niveau des processus de base qu'à des processus de niveaux supérieurs, expliqueraient la moindre efficacité du fonctionnement intellectuel (Dionne *et coll.*, à paraître). De façon générale, ces déficits réfèrent à une difficulté à sélectionner, organiser, aménager, emmagasiner, récupérer et réutiliser l'information.

Une moindre efficacité des processus de traitement de base de l'information caractérisée par des déficits de l'attention sélective et de la mémoire de travail, une moindre efficacité systématique en résolution de problèmes, un manque de stratégies cognitives et métacognitives et une difficulté à les mettre spontanément en oeuvre, un accroissement de la différence d'efficacité en fonction de l'âge (chronologique), une augmentation de la différence d'efficacité en fonction de la complexité de la tâche et enfin, des potentialités, sont des déficits qui font état de consensus.

. moins d'efficacité des processus de traitement de base de l'information.
 En référence à de nombreux auteurs⁵, Dionne et ses collaborateurs précisent qu'« à même âge chronologique et, à un degré moindre, à même âge mental, les personnes présentant des incapacités intellectuelles se distinguent par la lenteur et la moindre capacité des processus de base de traitement de l'information : encodage, empan mnésique, mémorisation à court terme, récupération d'informations en mémoire à long terme, temps de réaction, etc. ». En d'autres mots, cette « caractéristique générale et centrale » comprend l'exploration, la prise d'information initiale, la mobilisation des connaissances, la résolution et l'exécution de tâches (Boutet, 1997 : 133-134).

Un nombre important de déficits spécifiques a été identifié à ce niveau (ibid.). Le déficit de l'attention sélective et le déficit de la mémoire de travail sont les plus connus (ibid.).

a) déficit de l'attention sélective : Prêter attention aux dimensions et informations pertinentes constitue une difficulté importante pour ces personnes. Cette caractéristique nuit au processus de traitement de l'information de ces individus (Paour *et coll.*, 1996 : 23), et plus particulièrement à l'apprentissage d'habiletés de discrimination (Germain, 1992 : 30).

b) déficit de la mémoire de travail : Normalement, la mémoire à court terme⁶ permet de maintenir temporairement 5 à 9 éléments pendant une dizaine de secondes (Boutet, 1997; Dionne *et coll.*, à paraître). Or, comme le soutiennent certains auteurs (Paour *et coll.*, 1996 : 23; Dionne *et coll.*, à paraître), « les personnes qui nous concernent auraient un déficit spécifique à ce niveau, les rendant particulièrement vulnérables à la rapidité ainsi qu'à la quantité des informations qui leur sont soumises ».

⁵ Detterman, 1979; Clark et Detterman, 1981; Sperber et McCauley, 1984; Ellkis et Meador, 1985; Merrill, 1985; Nettlebeck, 1985; Merrill et Mar, 1987; Merrill, Sperber, McCauley, Littlefield, Rider et Shapiro, 1987; Merrill et McCauley, 1988.

⁶ La mémoire à court terme réfère à « [...] l'aptitude d'accès à l'information pendant quelques secondes » (Fougeyrollas, 1996 : 69).

. moindre efficacité systématique en situation de résolution de problèmes.

Les personnes ayant des incapacités intellectuelles présentent, même à âge mental égal, des difficultés en situation de résolution de problèmes. Confrontées aux démarches de résolution, de compréhension et d'apprentissage, ces personnes se caractérisent par l'impuissance (Boutet, 1997). Cette caractéristique comprend : 1) un manque de stratégies et 2) une difficulté marquée à actualiser les stratégies spontanément (Paour *et coll.*, 1996).

. manque de stratégies cognitives et métacognitives et difficulté à les mettre en oeuvre spontanément. En conséquence directe d'un manque de stratégies efficaces de mémorisation et d'apprentissage et d'une difficulté à actualiser spontanément les quelques stratégies maîtrisées, le processus de traitement de l'information des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles s'avère moins actif et efficace que celui de personnes qui ne présentent pas d'incapacités de cette nature (Dionne *et coll.*, à paraître).

. accroissement de la différence d'efficacité en fonction de l'âge (chronologique). « Cette caractéristique accompagne l'accentuation de développement du retard de développement » (ibid.).

. augmentation de la différence d'efficacité en fonction de la complexité de la tâche. À âge chronologique et à âge mental égal, plus la tâche est complexe, plus la différence d'efficacité s'accroît.

. potentialités. En considérant les stratégies cognitives externes (positionnelles, spatiales, corporelles), il semble que les personnes présentant des incapacités intellectuelles soient plus stratégiques que reconnu. En fait, elles n'exploitent que partiellement leurs capacités. Sur la base de nombreux travaux, Dionne et ses collaborateurs soulignent certaines de ses potentialités : 1. « potentialités d'apprentissage [...] mises en évidence par l'amélioration de la performance initiale en

fonction d'aménagements apportés à la situation de test »; 2. « augmentation de l'efficacité intellectuelle [...] consécutive à l'enseignement de stratégies cognitives » et 3. augmentation de l'efficacité [...] consécutive à la manipulation de la motivation » (ibid.).

IV- Base de connaissances pauvre et mal organisée. Le peu de connaissances mal organisées du mode de pensée préopératoire de ces personnes entrave leur apprentissage effectif. À cet effet, Paour et ses collaborateurs (1996 : 24) mettent en évidence:

« Le processus de traitement de l'information est fondé sur une confrontation entre les informations provenant de l'environnement et les connaissances accumulées en mémoire à long terme (base de connaissances). Normalement, une information devrait déclencher chez la personne l'activation temporaire des connaissances jugées pertinentes à son traitement. Si la personne possède les connaissances nécessaires, elle peut alors comprendre les informations qui lui sont soumises et, au besoin, les intégrer ».

V- Difficulté de transfert et de généralisation. « L'individu éprouve des difficultés importantes à utiliser, dans un autre contexte même en apparence semblable, une connaissance ou une habileté apprise dans un contexte précis » (Paour et coll., 1996 : 24).

APPENDICE B

TAXONOMIE DES HABILITÉS À LA VIE COMMUNAUTAIRE
Principaux buts
 DEVER (1988, 1989, 1997)

DOMAINE S : Soins personnels et développement

- | | |
|---|---|
| <p>I. <u>L'apprenant suivra les procédures reliées aux soins corporel de routine</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Maintenir la propreté du corps B. Soigner sa personne C. Se vêtir convenablement D. Prendre de saines habitudes de sommeil 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>II. <u>L'apprenant se soignera en cas de maladie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Utiliser les procédures de premiers soins et de traitement de maladie B. Obtenir un avis médical au besoin C. Respecter l'horaire prescrit pour la prise de médicaments | <p>III. <u>L'apprenant créera et entretiendra des relations personnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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>IV. <u>L'apprenant fera face aux pépins dans sa vie personnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. S'adapter aux changements d'horaire B. Composer avec les bris et le manque d'un article nécessaire |
|---|---|

DOMAINE V : Vie résidentielle et communautaire

- | | |
|--|---|
| <p>I. <u>L'apprenant obtiendra un endroit approprié où loger</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Trouver un endroit où loger B. Louer ou acheter un logement C. Aménager son logement <p>II. <u>L'apprenant exécutera les routines reliées à la vie dans la communauté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Garder son logement propre et en ordre B. Garder la lingerie et ses vêtements propres et en ordre C. Entretenir l'intérieur du logement D. Entretenir 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>III. <u>L'apprenant vivra en harmonie dans son voisinage et dans la communauté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Avoir des interactions appropriées avec les membres de la communauté B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées d'autres personnes C. Observer la loi D. S'acquitter de ses devoirs de citoyens <p>IV. <u>L'apprenant fera face aux pépins dans son domicile</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Composer avec les bris d'équipement B. Composer avec le manque de produits et d'articles ménagers C. Composer avec un manque imprévu d'argent D. S'adapter aux perturbations qui surviennent dans les routines E. Composer avec les variations subites des conditions météorologiques |
|--|---|

DOMAINE P : Vie professionnelle**I. L'apprenant trouvera un emploi**

- A. Chercher un emploi
- B. Accepter un emploi
- C. Avoir recours à un service de placement

II. L'apprenant exécutera les routines reliées au travail

- A. Exécuter les routines reliées à son emploi
- B. Suivre l'horaire quotidien relié au travail
- C. Entretenir 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

III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres au travail

- A. Avoir des interactions appropriées avec les autres au travail
- B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées d'autres personnes au travail

IV. L'apprenant fera face aux pépins au travail

- A. S'adapter au changement 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

DOMAINE L : Loisirs**I. L'apprenant entreprendra des activités de loisirs**

- A. Découvrir de nouvelles activités de loisirs
- B. Acquérir des habiletés pour des activités de loisirs

II. L'apprenant suivra des routines reliées aux activités de loisirs

- A. Pratiquer des activités de loisirs
- B. Entretenir 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

III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres dans les loisirs

- A. Avoir des interactions appropriées avec les autres dans le cadre des loisirs
- B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées d'autres personnes

IV. L'apprenant fera face aux pépins pendant les activités de loisirs

- 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

DOMAINE D : Déplacements**I. L'apprenant se déplacera dans la communauté**

- A. Se représenter mentalement des immeubles qu'il fréquente
- B. Se représenter mentalement différents endroits dans la communauté

II. L'apprenant utilisera des moyens de transport

- 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'accident ou d'urgence

III. L'apprenant vivra en harmonie avec les autres dans les déplacements

- A. Avoir des interactions appropriées avec les autres dans les déplacements
- B. Réagir adéquatement aux conduites non appropriées d'autres personnes dans les déplacements

IV. L'apprenant fera face aux pépins dans ses déplacements

- A. S'adapter aux changements d'horaire
- B. Composer avec les bris d'équipement
- C. Se débrouiller lorsqu'il s'égare

APPENDICE C

ANALYSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE
Termes et concepts associés

Produit :

Le produit, selon la norme du *Management de la qualité et assurance de la qualité - Vocabulaire*, est le « résultat d'activités ou de processus » (AFAV, 1997 : XIX). L'association précise :

1. « Le terme « produit » peut inclure les services, les matériels, les ouvrages, les produits issus de processus à caractère continu, les logiciels, ou une combinaison de ceux-ci;
2. Un produit peut être matériel (...) ou immatériel (...) ou une combinaison des deux;
3. Un produit peut être intentionnel (...), ou non intentionnel (par exemple, un polluant ou des effets indésirables) »

Selon l'Association Française de Normalisation (AFNOR, 1990 : 4), le produit correspond à « ce qui est (ou sera) fourni à un utilisateur pour répondre à son besoin ». En ingénierie éducationnelle, le produit correspond au matériel, programme, méthode ou technique, procédures ou stratégies, grilles d'évaluation, etc. (Rocque *et coll.*, 1997), qui seront utilisés en contexte pédagogique.

Besoin :

Le besoin est défini par Petitdemange (1985 : 525) comme étant « l'exigence fondamentale qui nécessite (ou a nécessité) la création du produit ». L'Association Française de l'Analyse de la Valeur (1989 : 2) précise :

1. « Le besoin est le plus souvent associé à une activité;
2. Le besoin n'est pas toujours exprimé par celui ou ceux auxquels on l'attribue;
3. Le besoin peut apparaître, subsister, évoluer, disparaître suivant les conditions qui se présentent ou se présenteront. Ces conditions dépendent du contexte (notamment lieu et type d'activité) et de la période considérés ».

Rocque, Langevin et Riopel (1998b : 2) soulignent qu'en éducation, « il va sans dire que cette exigence est relative à l'apprentissage d'Objets divers aux plans cognitif, affectif, social, moral, etc., conformes aux finalités et objectifs généraux d'un système éducationnel ».

Utilisateurs :

Les utilisateurs se définissent comme étant une ou des « personne(s) ou entité(s) pour qui le produit a été conçu et qui exploite(nt) au moins une des fonctions du produit au cours de son cycle de vie (AFNOR, 1990 : 14). « Les premiers utilisateurs auxquels on s'intéressera dans le développement de produits éducationnels sont les Sujets (élèves) et les Agents (enseignants, intervenants, parents, pairs⁷) » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998b : 2).

Coût :

En ingénierie, le coût est la « charge ou dépense supportée par un intervenant économique par suite de la production ou de l'utilisation d'un produit ou de l'ensemble des deux » (AFNOR, 1990 : 7). La dimension monétaire que revêt le concept de coût en ingénierie est un aspect complémentaire pour l'éducation. En effet, les charges relatives au coût sont constituées par le prix du produit, le temps et l'effort consacrés à la maîtrise et à l'application de celui-ci par les différents utilisateurs et le coût global étendu du non apprentissage qui se définit par « l'ensemble des charges qu'aurait à supporter la société en cas d'échec de l'apprentissage » (Rocque *et coll.*, 1998; Boutet, 1997).

Fonction :

La fonction correspond au(x) « rôle(s) caractéristique(s) d'un produit, d'un procédé ou d'un système en regard des besoins et des satisfactions qu'il procurera à son utilisateur » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998c : 20). Appliquée au domaine

⁷ « Les pairs peuvent être considérés « agents » dans les cas où ils interviennent dans l'éducation d'un élève de la classe, ce qui est particulièrement courant dans le contexte d'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998 : 2).

éducatif, elle se définit comme le ou les « rôle(s) caractéristique(s) d'un produit pédagogique au regard des besoins des utilisateurs Sujets et Agents d'une situation pédagogique spécifique. » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998b : 5).

Valeur pédagogique :

Enfin, la valeur pédagogique est le « jugement porté sur un produit pédagogique sur la base des attentes [ou des besoins] des utilisateurs Sujet et Agent » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998 : 9). Comme le souligne ces auteurs (1998c : 7), « elle est établie sur la base du rapport entre la satisfaction des besoins et le coût. ».

Valeur pédagogique idéale :

La valeur pédagogique idéale est le « caractère d'un produit pédagogique répondant de façon optimale à l'ensemble des fonctions devant être satisfaites » (ibid.). L'évaluation de la qualité s'élabore sur des critères objectifs (utilité du produit : valeur d'usage) et subjectifs (considérations affectives : valeur d'estime), directement liés aux objectifs visés par le produit pédagogique (ibid.). Comme le mentionne Boutet (1997 : 22), « leur atteinte se mesure à partir de deux questions principales : le produit permet-il au sujet d'apprendre et facilite-t-il la tâche des agents? Quand aux critères subjectifs, ils tiennent compte tant de l'attrait du produit et de sa facture, que de l'intérêt, voire de l'envie qu'il suscite chez les pairs, par exemple ».

APPENDICE D

Fonctions linguistiques

Fonction	Buts	Formes d'expression
INSTRUMENTALE	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction des besoins personnels - obtention de biens ou de services 	<ul style="list-style-type: none"> - listes de produits que la personne désire acheter (cadeaux, épicerie, matériel scolaire) - liste des ingrédients nécessaires à la réalisation d'une recette - commande d'un article répertorié dans un catalogue - avertissement - courts message ou lettre
RÉGULATRICE OU DIRECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> - contrôle de ses conduites et direction de celles des autres - détermination des étapes dans l'exécution d'une tâche à accomplir 	<ul style="list-style-type: none"> - verbalisation ou écriture des actions qu'il désire exécuter ou faire exécuter par quelqu'un - lecture de directives, de modes d'emploi, de règles à suivre, d'enseignes
INTERACTIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> - prolonge le pouvoir d'action sur l'environnement - avive le réseau d'interaction qui le relie aux personnes qui l'entourent - favorise l'interaction avec autrui 	<ul style="list-style-type: none"> - correspondance - invitation écrite (anniversaire, activité) - petites annonces
PERSONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> - affirmation de soi, réalisation de l'individualité et de l'identité - expression des sentiments, intérêts et besoins - dirige ses actions en fonction de l'environnement - critique les actions des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - fabrication de livres qui portent sur l'entourage propre de la personne (famille, ami(e)s proches, personnages auxquels elle s'identifie) - fabrication d'un arbre généalogique ou d'un album de famille
HEURISTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - investigation de la réalité : moyen d'apprendre et d'explorer cette réalité - interprétation des événements et des expériences 	<ul style="list-style-type: none"> - lecture de textes ou d'ouvrages relatifs à des expériences scientifiques ou qui précisent des concepts - lectures qui portent à comparer, classifier, analyser, ordonner, prouver, rechercher la causes - comparer deux personnages - faire un sondage
IMAGINATIVE OU PROJECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> - construction d'un monde imaginaire pour la plaisir et pour le jeu - projection dans les réactions des autres, manifestation de l'empathie, démonstration de sa compréhension - dire les sensations vécues 	<ul style="list-style-type: none"> - jeux de devinettes - mimer une histoire - imaginer une fin différente à une aventure - lire ou composer des poèmes
INFORMATIVE	<ul style="list-style-type: none"> - transmission d'un message au récepteur qui ne possède pas encore cette information 	<ul style="list-style-type: none"> - messages écrits - informations lues - utilisation des dépliant publicitaires - explications ou descriptions que l'on retrouve dans un mémo ou sur un babillard - exploitation des livres, des journaux, des programmes des émissions radiophoniques ou télévisées, des manuels, etc.

APPENDICE E

LEXIQUE
Proposition de définitions à
adopter aux fins du processus de recherche

CONCEPT	DÉFINITION
Besoin	<p>gén. Manifestation d'un manque ou d'une exigence chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité.</p> <p>spéc. Manifestation, intrinsèque ou extrinsèque, consciente ou inconsciente, d'un manque ou d'une exigence, naturel(le) ou culturel(le), chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité.</p>
Besoin socioculturel	Besoin se manifestant chez un individu, un groupe, une population ou une communauté, relativement à un objet spécifique que la socioculture considère comme nécessaire au regard du fonctionnement général de ses structures, tant au plan de l'efficience économique, politique, éducationnelle ou sociale que des responsabilités individuelles de chacun des citoyens
Besoin communautaire	Besoin se manifestant chez un individu, un groupe ou une population, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard du fonctionnement adéquat du sujet en ce qui concerne ses soins personnels et son développement, sa vie résidentielle et communautaire, sa vie professionnelle, ses loisirs et ses déplacements.
Besoin individuel	Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet spécifique d'ordres physiologique, physique, psychologique, social, ou situé plus spécifiquement au niveau des connaissances, attitudes et habiletés, et qui se caractérise par sa nécessité au regard de sa survie, de son développement, de son actualisation personnelle, ou de sa qualité de vie
Besoin fondamental	Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet spécifique d'ordres physiologique, physique, psychologique ou social, et qui se caractérise par sa nécessité au regard de sa survie, son développement, son actualisation personnelle ou sa qualité de vie
Besoin éducationnel	Besoin qui se manifeste au sein du système d'éducation, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard du fonctionnement optimal du système, c'est-à-dire au niveau de ses structures (programmes, ressources et composantes matérielle, financière et humaine) et de son actualisation (fonctionnement, activités, stratégies, efficience).

Besoin éducatif	Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet de savoir spécifique (connaissances (valeurs, concepts), attitudes (manières, conduites) et habiletés (pratiques)), qui se caractérise par sa nécessité au regard du développement de ses potentialités affectives, intellectuelles et morales, de son actualisation personnelle ou de sa qualité de vie
Besoin pédagogique	Besoin se manifestant chez le Sujet ou l'Agent, relativement à un objet spécifique au niveau des savoirs nécessaires au Sujet, de la nature des relations d'aide à fournir ou des ressources à mobiliser par l'Agent, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du Sujet et de l'atteinte des finalités visés par le système d'éducation.
Besoin d'apprentissage	Besoin se manifestant chez un Sujet, relativement à un objet de savoir spécifique au niveau scolaire (connaissances, habiletés, attitudes) ou académique ⁸ , et qui se caractérise par sa nécessité au regard du développement de l'ensemble de ses potentialités affectives, intellectuelles et morales, de son actualisation personnelle ou de sa qualité de vie et qui favorise l'atteinte des objectifs, buts et finalités du système éducationnel.
Besoin d'enseignement	Besoin se manifestant chez le Sujet et/ou l'Agent, au niveau des conditions d'établissement d'une relation d'aide ou de soutien qui soit fonction des caractéristiques et du niveau de développement du Sujet, relativement à un objet spécifique qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard de l'atteinte de l'Objet d'apprentissage visé.
Besoin didactique	Besoin se manifestant chez l'Agent, au niveau des ressources (moyens, méthodes, pratiques, matériel, procédés) à mobiliser, relativement à un objet spécifique qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard de l'atteinte de l'Objet d'apprentissage visé.
Besoin de formation	Besoin se manifestant chez un sujet, relativement à un objet de savoir spécifique au niveau des connaissances, habiletés, attitudes, comportements ou autres compétences, qui se caractérise par sa nécessité au regard de l'exercice d'une tâche, d'une occupation, d'un emploi, d'un métier ou d'une profession.

⁸ Les apprentissages académiques correspondent aux matières de base telles le français, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, etc. Elles diffèrent des apprentissages scolaires qui couvrent l'ensemble des connaissances, tant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être visés dans les programmes d'études (Legendre, 1993; Csé, 1996).

Besoin de prévention	Besoin situé au niveau de l'organisation d'un ensemble de moyens didactiques et méthodologiques, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité au regard de la consolidation ou du maintien de l'assimilation d'un Objet particulier par le Sujet ou du contrôle de certains facteurs susceptibles de causer l'inadaptation ou l'échec scolaires et sociaux du Sujet.
Besoin de communication écrite	Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à l'émission (acte d'écrire) ou la réception (acte de lire) d'un message (informations, idées, pensées, sentiments, etc) au moyen du langage écrit qui, dans un contexte spécifique, représente un canal de communication nécessaire à l'actualisation d'une fonction linguistique particulière.
Besoin éducatif en communication écrite	Besoin se manifestant chez un ou plusieurs individu(s), relativement à un objet spécifique au niveau des connaissances, habiletés et attitudes considérées comme nécessaires à l'émission (acte d'écrire) ou à la réception (acte de lire) d'un message écrit visant l'actualisation d'une fonction linguistique particulière.
Lecture	Processus actif et complexe dans lequel un individu tente d'identifier, de mémoriser, de comprendre un matériel écrit et d'y donner une signification, par la reconstruction, en mémoire, d'une information encodée sous forme de représentation graphique et visant à remplir les fonctions de la communication.
Lire	Activité perceptivo-intellectuelle demandant à un individu le traitement d'informations grapho-phonétique, syntaxique et sémantique, d'un matériel écrit, par la mise en oeuvre d'un ensemble d'habiletés, de stratégies et de processus, dont ceux de synthèse et de compréhension, en s'appuyant sur les acquisitions déjà réalisées, en tenant compte du type d'écrit proposé et des intentions, spontanées ou dirigées, qui motivent la lecture, de façon à pouvoir y dégager une signification.
Écriture	Processus actif et complexe dans lequel un individu tente de produire, à l'aide d'un système de signes graphiques, une information, dirigée ou non, de laquelle un individu pourra dégager une signification et qui vise à remplir les fonctions de la communication.
Écrire	Activité intellectuelle et linguistique impliquant des habiletés de réflexion (pensées, sentiments), de langage (langage oral, lecture, écriture) et de mémorisation, par laquelle un individu tente de transmettre une information, dirigée ou non, au moyen d'un système de signes graphiques, tout en tenant compte des intentions spontanées ou dirigées, qui motivent la situation d'écriture.

Communication écrite	Processus dans lequel est transmis un message (informations, idées, pensées, sentiments, etc.) représenté sous forme de signes écrits et visant l'actualisation d'une fonction linguistique particulière, dans un premier cas, par un échange entre deux sujets, absents de la situation, l'un détenant le rôle d'émetteur (acte d'écrire) et l'autre de récepteur (acte de lire), ou, dans un second cas, par un sujet unique assumant les deux rôles.
Intérêt	Sentiment d'une préférence, par un individu, au regard d'un objet ou d'une activité qu'il considère comme important.
Désir	Prise de conscience d'une tendance par un individu, vers un objet connu ou imaginé, reconnu comme étant non essentiel à l'actualisation de soi ou à l'amélioration de la qualité de vie.
Motivation	Action d'un ensemble de forces, internes ou externes, conscientes ou inconscientes, qui détermine le comportement et pousse l'individu à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin.
Objectif	Expression tangible et réaliste d'un résultat (quoi?), délimité dans le temps (quand?) et dans l'espace (où?), qualifié et comportant des indices d'appréciation, quantité mesurable et comparable qui, à un moment déterminé, devrait avoir été réalisé par des personnes qualifiées (qui?) pour satisfaire un besoin déterminé (pourquoi?) (Legendre, 1993 : 907).