

MODÉLISATION DE L'INTERVENTION ÉDUCATIONNELLE ET SOCIALE AUPRÈS DES PERSONNES PRÉSENTANT UN RETARD DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Carmen Dionne, Jacques Langevin et Sylvie Rocque

L'intervention auprès des personnes qui présentent un retard du développement intellectuel s'est grandement modifiée ces dernières décennies. Les courants tels que la Valorisation des rôles sociaux, la Normalisation et l'intégration sociale ainsi que la pluralité des théories avancées pour expliquer le phénomène des incapacités intellectuelles illustrent cette évolution. Il va sans dire que cette évolution, fort pertinente pour les personnes présentant un retard du développement intellectuel, rend particulièrement complexe le travail de l'intervenant quand vient le temps de planifier son intervention, de procéder à des choix d'objectifs, de considérer lesquels sont prioritaires et de choisir les moyens et stratégies d'intervention appropriés.

Afin de répondre aux problèmes soulevés précédemment, Tolson (1988) propose le recours à une structure conceptuelle, en l'occurrence le métamodèle. Le but poursuivi par l'utilisation d'une telle structure conceptuelle est d'augmenter l'habileté à considérer et à utiliser les connaissances acquises au niveau de l'intervention de même qu'à répondre au besoin d'acquérir des connaissances nouvelles. Son utilité première est d'outiller les intervenants de façon à ce qu'ils puissent intégrer harmonieusement les nouvelles connaissances à leur pratique. En effet, un métamodèle ou modèle général d'intervention permet l'utilisation des connaissances ou des résultats de recherche pour redéfinir les modèles d'intervention. Il pourrait également orienter les efforts de recherche à partir des préoccupations cliniques.

MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une recherche de type théorique utilisant

comme méthodes l'anasynthèse et l'Analyse de la Valeur Pédagogique (Rocque, Langevin & Riopel, 1997). Le réseau théorique que nous proposons a été constitué à partir d'une transposition du cycle de l'éducation (Legendre, 1983, 1993) à l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant un retard du développement intellectuel. Il comporte donc les éléments structuraux du cycle à savoir: l'éducation-système social, l'éducation-finalité, l'éducation-but et objectifs, l'éducation-processus, l'éducation-savoirs et finalement l'éducation-produits. C'est à partir de ce réseau théorique que les fonctions devant être assumées par le métamodèle ont été établies.

RÉSULTATS

Le réseau théorique obtenu par cette transposition est brièvement esquissé. En ce qui concerne le *système social*, il est question des choix de société dont nous avons traité précédemment, c'est-à-dire les concepts de Valorisation des rôles sociaux, de Normalisation et d'intégration sociale. Ces choix se situent en amont de la démarche et viennent influencer l'ensemble de la définition des autres composantes du cycle.

En effet, ces courants ont contribué à reconnaître le développement de l'autonomie comme *finalité* de l'intervention éducationnelle auprès des personnes qui présentent un retard du développement intellectuel. Une définition de ce concept a été présentée par Rocque, Langevin, Drouin & Faille (1999) qui soulignent l'importance de considérer l'autonomie sous deux dimensions, c'est-à-dire l'autonomie de décision et l'autonomie d'exécution ainsi que sous trois formes possibles d'expression, soit : l'autonomie

directe, déléguée ou assistée.

La finalité qu'est le développement de l'autonomie doit être traduite en *but* et *objectifs* d'intervention. Pour les personnes adultes, la taxonomie des habiletés de vie communautaire (Dever, 1989) a été retenue. Quoique constituant une partie importante, ces curriculums d'habiletés regroupent les buts et les objectifs généraux communs à l'ensemble des personnes mais sans égard à leurs caractéristiques individuelles et aux contextes dans lesquels elles évoluent. Certains processus et savoirs sont donc nécessaires pour concevoir l'intervention auprès d'une personne, en tenant compte de ses caractéristiques ainsi que de celles de ses milieux de vie. Ces processus et savoirs doivent permettre une individualisation de l'intervention relative au choix et à la mise en œuvre des objectifs d'intervention.

Ces *processus* comprennent: le processus de production de situations de handicap, une transposition du modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1988) à l'intervention auprès des personnes qui présentent un retard du développement intellectuel ainsi que le concept d'ergonomie cognitive.

Le processus de production des situations de handicap (SCCIDIH/CQCIDIH, 1993) est essentiel pour identifier les cibles prioritaires d'intervention et permet de concevoir les situations de handicap comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles de son environnement. Une adaptation du modèle de la CIDIH a cependant été nécessaire. La définition de la situation de handicap retenue est «*une perturbation dans l'action, d'une personne, résultant d'une interaction entre ses déficiences et/ou ses incapacités et un ou plusieurs obstacles d'un environnement particulier qui entravent la réalisation d'une activité dans ce contexte*». De même, l'obstacle se définit comme «*un élément de l'environnement qui s'oppose à la réalisation de l'activité d'une personne*» (Rocque, Trépanier, Langevin, Dionne, 1994).

Pour faciliter l'utilisation de la notion d'obstacle, une transposition du modèle systémique de la situation pédagogique a été réalisée pour l'étude des situations susceptibles de développer l'autonomie de la personne dans ses différents milieux de vie. Ainsi, dans cette

étude, il importe de tenir compte de l'interaction entre les caractéristiques des personnes présentant un retard du développement intellectuel, les caractéristiques des ressources d'un milieu de vie, les caractéristiques des habiletés à maîtriser et les conditions du milieu de vie.

Un autre concept majeur est l'ergonomie cognitive. Le but de l'ergonomie dans le domaine de l'intervention auprès de ces personnes est de leur rendre accessibles les connaissances et les habiletés indispensables à leur autonomie (Langevin, 1996). Pour ce faire, le recours aux habiletés alternatives peut être nécessaire. Les habiletés alternatives de l'autonomie devraient permettre à la personne de s'acquitter convenablement de ses rôles sociaux par une réalisation différente de la tâche, voire par une adaptation de la tâche.

Les *savoirs* concernent principalement les caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles ainsi que la discipline de l'écologie de l'éducation. L'écologie de l'éducation (Rocque, 1994) s'intéresse particulièrement à la connaissance des écosystèmes constitués par un ou des êtres humains en situation d'apprentissage.

En ce qui concerne les caractéristiques cognitives et non cognitives, une synthèse réalisée par Paour (1991) a été retenue.

Finalement, la composante *produit* fait référence aux résultats de l'intervention. Il s'agit d'apprécier dans quelle mesure l'intervention proposée contribue au développement de l'autonomie et de la participation sociale des personnes. Cette composante concerne l'évaluation des effets.

C'est à partir de ce réseau théorique que nous avons constitué le cahier des charges fonctionnel (stipulant les fonctions devant être assumées par le métamodèle) essentiel à la conception du prototype du métamodèle. La méthode utilisée pour la spécification des fonctions est la mise en relation des informations contenues dans chacune des composantes du «cycle de l'éducation». C'est l'ensemble de ces fonctions qui servira à constituer le premier prototype du métamodèle de l'intervention éducationnelle auprès des personnes présentant un retard du développement intellectuel.

CONCLUSION

Spécifions d'abord que nous parlons d'un métamodèle et non du métamodèle, puisque nous considérons cette structure conceptuelle en tant que construction théorique évolutive donc appelée à subir des améliorations en cours d'expérimentation et d'utilisation. Situons cependant les limites du caractère

intégrateur d'une telle démarche. Celle-ci ne pourrait, en effet, se limiter à cette caractéristique en témoignant de l'ensemble des connaissances existantes en la matière, puisque le métamodèle est également, et nous dirons même avant tout, une solution à l'éparpillement des connaissances en structurant et organisant les informations disponibles à l'intérieur d'un nouveau modèle conceptuel évolutif.

RÉFÉRENCES

- DEVER, R.B. (1989) A taxonomy of Community Living Skills. *Exceptional Children*, 55 (5), 395-404.
- ERGONOMIE ET ÉDUCATION DES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7 (2), 135-150.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e Édition. Montréal : Guérin, Eska.
- LEGENDRE, R. (1988) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville : Larousse.
- LEGENDRE, R. (1983) *L'éducation totale*. Montréal : Nathan/Ville-Marie.
- PAOUR, J.-L. (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental : pour comprendre et intervenir*. Thèse de doctorat inédite. Université de Provence Aix-Marseille 1.
- ROCQUE, S. (1994) *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Montréal : Thèse de doctorat inédite. Université du Québec.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., DROUIN, C. & FAILLE, J. (1999) *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. & RIOPEL, D. (1997) L'Analyse de la valeur pédagogique au Canada. *La Valeur des produits, procédés et services*, 76, 6-11.
- ROCQUE, S., TRÉPANIÉ, N., LANGEVIN, J. & DIONNE, C. (1994) De meilleures définitions pour une action plus efficace. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 1 (4), 34-40.
- RONDAL, J. A. (1985) *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles : Mardaga.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS SUR LA CLASSIFICATION DES DÉFICIENCES, INCAPACITÉS ET HANDICAPS (SCCIDIH & CQCIDIH) (1993) Consultation : Proposition d'une révision du 3^e niveau de la CIDIH: le handicap. *Réseau International CIDIH*, 4 (1).
- TOLSON, E. R. (1988) *The Metamodel and Clinical Social Work*. New York : Columbia University Press.