

UN DOMAINE D'INTERVENTION À STRUCTURER¹

Jacques Langevin, Carmen Dionne, Sylvie Rocque et Michel Boutet

L'intervention auprès des personnes qui présentent un retard du développement intellectuel (RDI) porte principalement sur le développement personnel et sur la vie sociale. Ce texte rapporte le fruit d'un exercice de clarification de l'Intervention Éducationnelle et Sociale (IÉS) auprès de ces personnes afin d'en faire un domaine spécifique de recherche et de pratiques, ainsi que les principaux éléments d'un processus de structuration que la recherche en IÉS (RDI) pourrait suivre.

PROBLÉMATIQUE

Le secteur sociosanitaire et celui de l'éducation jouent un rôle névralgique dans l'intervention aux plans du développement personnel et de la vie sociale de ces personnes. Dans le premier, le personnel des «centres de réadaptation» est susceptible d'intervenir dans toutes les sphères d'activité d'une personne et ce, au besoin, sa vie durant. Dans le secteur de l'éducation, les garderies peuvent accueillir l'enfant en bas âge et l'école prend le relais entre 5 et 21 ans. Une fois adulte, la personne peut suivre des cours de développement de l'autonomie ou d'alphabétisation. Notons que les dimensions éducationnelle et sociale sont présentes dans les interventions proposées par les deux principaux secteurs de services. Par ailleurs, plusieurs disciplines et sous-disciplines s'intéressent depuis longtemps au RDI, alors que d'autres y contribuent depuis peu (écologie humaine, ergonomie, ergothérapie, éthique, orthopédagogie, orthophonie,

psychoéducation, psychologie, service social, sciences infirmières, technologies de l'information et de la communication, etc.). Chaque discipline a son objet d'études, ses cadres de références, son angle particulier pour poser les problèmes et poursuit, de ce fait, ses propres objectifs.

La multisectorialité et la multidisciplinarité en font un vaste domaine. Si vaste, que ses frontières sont mal définies et que recherche et pratiques ont du mal à transcender le cloisonnement sectoriel et le fractionnement disciplinaire. C'est pourquoi nous avons entrepris des travaux sur la clarification d'un domaine scientifique et sur le processus de structuration de la recherche.

MÉTHODE

Nos travaux ont été menés selon la méthode d'*anasynthèse* (Silvern, 1972; Legendre, 1979, 1988, 1993; Rocque, 1994) dont les principales étapes sont:

- l'analyse systématique de contenu en quatre catégories (définitions formelles et propositions axiologiques, praxiques ou explicatives);
- le regroupement et l'analyse de toutes les unités d'une même catégorie;
- une synthèse comprenant les éléments essentiels ainsi que leurs relations;
- l'évaluation de cette synthèse par un «groupe d'experts»;
- la diffusion de l'état de la question.

1. Ces travaux ont bénéficié d'une subvention CQRS-Équipe (# RS-3402) et du soutien du Fonds interne de recherche CNRS et du Fonds Émilie-Bordeleau.

Le présent article et d'autres textes serviront à la validation par des groupes d'experts.

PROPOSITIONS DE CLARIFICATION DU DOMAINE DE L'IES (RDI)

Les principaux préceptes de clarification d'un domaine scientifique (Kuhn, 1973, 1983; Legendre, 2000; Moccia, 1986; Rocque 1999; Stengers, 1995; Stengers & Schlanger, 1991) sont: la définition du domaine, la spécification de son schème conceptuel, ainsi que la précision de son objet d'études. Nous présentons ici les principaux résultats de cet exercice de clarification.

Définition de l'IES (RDI)

De façon générale, l'IES (RDI) est l'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont les préoccupations premières sont de favoriser ou de soutenir le développement personnel et la vie sociale de la personne qui présente un RDI. Plus spécifiquement, l'IES (RDI) est un système ouvert, composé de ressources, d'activités et de connaissances, lui appartenant en propre ou tirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, dont le but est de permettre aux personnes qui présentent un RDI de développer au maximum leurs dispositions et de s'épanouir en société. Dans ce sens, l'IES (RDI) correspond d'une part à l'offre organisée et méthodique de services éducationnels et sociaux, notamment, mais non exclusivement, par les centres de réadaptation, les garderies et les établissements scolaires. L'IES (RDI) correspond d'autre part à un ensemble d'activités de recherche interdisciplinaire partageant un même objet d'études.

Schème conceptuel de l'IES (RDI)

Les frontières propres à chaque domaine scientifique sont délimitées par un *schème conceptuel*. Nous proposons que les composantes majeures du schème conceptuel de l'IES (RDI) soient constituées de l'intersection de trois réseaux notionnels :

- celui du retard de développement intellectuel comprenant les définitions des différents concepts afférents, ainsi que les caractéristiques des personnes qui présentent un RDI;

- celui de l'intervention éducationnelle auprès de ces personnes, soit l'ensemble des valeurs, des concepts et des pratiques dont l'objet est le développement personnel;
- celui de l'intervention sociale auprès de ces personnes, soit l'ensemble des valeurs, des concepts et des pratiques dont l'objet est la qualité de la vie sociale.

Nous avons aussi recherché une structure qui permettrait d'organiser les concepts fondamentaux de l'IES (RDI). Legendre (1983, 1993) a proposé le *Cycle de l'éducation totale* qui, pour l'éducation, remplit ce rôle. L'une d'entre nous (Dionne, 1998) a amorcé l'adaptation de ce modèle à la spécificité de l'IES (RDI).

Nommée *Cycle de l'IES (RDI)*, cette adaptation situe l'intervention dans une Société donnée. Selon les valeurs et orientations préconisées par l'IES (RDI) dans cette société et à la lumière du Savoir propre au domaine, il implique que les Finalités de l'intervention soient précisées, que celles-ci soient transposées en Buts et Objectifs, et qu'un Processus d'intervention soit mis en oeuvre pour les atteindre. Le cycle se termine par l'évaluation de l'Efficience, soit le rapport entre l'efficacité et les coûts de l'intervention. La figure 1 illustre ces différentes composantes du cycle.

Objet d'études de l'IES (RDI)

Au quotidien, l'opérationnalisation du cycle de l'IES (RDI) se vit dans des situations où un intervenant ou un membre de l'entourage aide soit la personne qui présente un RDI à maîtriser un «objet d'apprentissage», soit un milieu à adopter des aménagements favorisant les finalités de l'intervention. C'est pourquoi nous proposons que l'objet d'études de l'IES (RDI) soit la *situation d'intervention éducationnelle et sociale*. La figure 2 présente le modèle de la situation d'intervention² avec ses composantes et leurs relations.

2. La structure de cette figure est inspirée d'un modèle systémique proposé par Legendre (1983, 1993) et adaptée une première fois par Rocque, Langevin et Belley (1997) à l'IES (RDI).

Figure 1

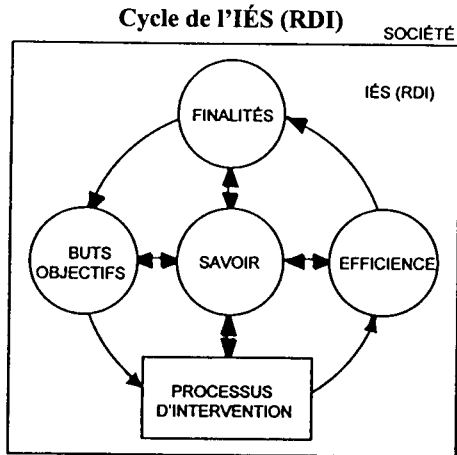
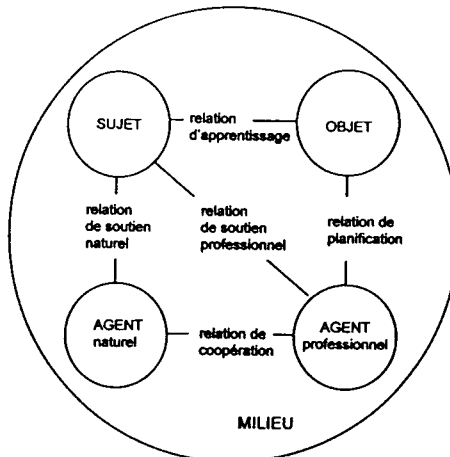


Figure 2

Modèle de la situation d'intervention en IÉS (RDI)



En IÉS (RDI), une situation d'intervention peut réunir cinq composantes :

- un *Sujet*, soit la personne qui a un RDI;
- un *Objet*, soit un objectif d'apprentissage de connaissances, d'acquisition d'habiletés, de modification de comportement, etc.;
- un *Agent professionnel*, c'est-à-dire toute personne payée pour intervenir;
- un *Agent naturel*, c'est-à-dire toute personne qui, sans être rémunérée, intervient auprès du Sujet;
- le tout dans un *Milieu* qui est constitué de l'ensemble des éléments spatiaux, humains, culturels, matériels et financiers, immédiats ou

éloignés, formant le cadre où se déroulent les situations d'intervention.

Les interactions entre ces composantes donnent lieu aux relations suivantes :

- *relation d'apprentissage* entre le Sujet et l'Objet;
- *relation de planification* entre l'Agent professionnel et l'Objet pour adapter celui-ci et des éléments du Milieu aux besoins et caractéristiques du Sujet;
- *relation de coopération* entre l'Agent professionnel et l'Agent naturel;
- *relation de soutien professionnel* entre l'Agent professionnel et le Sujet;
- *relation de soutien naturel* entre l'Agent naturel et le Sujet.

PROCESSUS DE STRUCTURATION DE LA RECHERCHE

Un réseau notionnel de la structuration de la recherche a aussi été constitué (Easterby-Smith, 1991; Laricev, 1991; Legendre, 1993). La *structuration de la recherche* y est définie comme étant un *processus qui consiste à réunir et à organiser des ressources, à planifier des activités et leur croissance, ainsi qu'à créer une infrastructure de soutien afin d'assurer la synchronisation et la rationalisation des efforts de recherche dans un domaine.*

Une telle structuration suppose des contraintes qui rendent les éléments solidaires dans leurs relations. Ces contraintes ont toutefois pour avantage de maximiser l'efficacité du système. Un grand nombre de concepts sont associés à la structuration de la recherche. Mais les concepts d'organisation, de planification et d'infrastructure sont dominants. C'est pourquoi ils chapeautent et relient tous les autres dans

le réseau notionnel esquissé ici.

L'organisation de la recherche correspond à l'action de regrouper et de coordonner des ressources dans un système voué à la recherche sur l'objet d'études d'un domaine. Un tel système se caractérise par ses membres (leurs compétences et leurs motivations) et par les régulations de leurs relations dans une structure afin de gérer et de maximiser les efforts de recherche. La régulation des relations suppose des *ententes préalables* sur l'objet de recherche et sur les grandes orientations (paradigmes) privilégiées par l'organisme, ainsi que la mise en place de structures de gestion et de fonctionnement pour lesquels il existe plusieurs *types d'organisation*. Les *sources de financement*, nerf de la guerre en recherche, complètent le processus d'organisation.

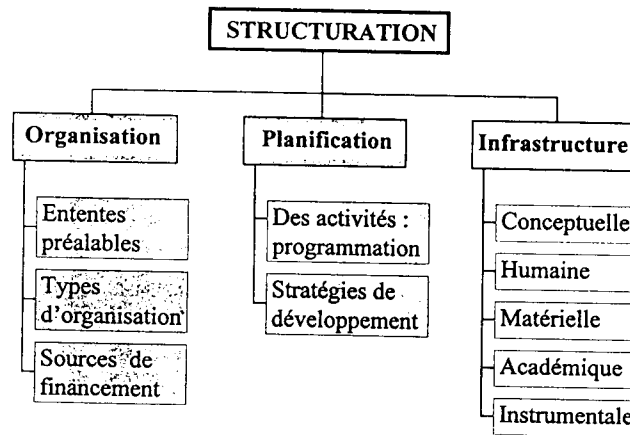
La planification de la recherche est un processus décisionnel dans lequel les activités de recherche et les stratégies favorables à leur développement dans un domaine sont déterminées à court, moyen et long terme. Cette planification se traduit par un *programme de recherche* qui précise les activités à poursuivre et leur agencement dans le temps. La planification comprend aussi des *stratégies de développement* qui ont pour objectif d'accroître les capacités de recherche de l'organisme. Ces stratégies supposent une précision des objectifs à moyen et long terme et peuvent porter sur les ressources (humaines ou financières), sur des alliances avec d'autres organismes, etc.

L'infrastructure de recherche correspond à l'ensemble organisé de ressources nécessaires au fonctionnement d'un organisme de recherche et qui est mis à la disposition de ses membres comme soutien à leurs activités. Ces ressources peuvent recouvrir les dimensions humaine, conceptuelle, académique, instrumentale ou matérielle. L'infrastructure soutient et maximalise le rendement d'un organisme de recherche.

La figure 3 présente le réseau notionnel ainsi constitué.

Figure 3

Réseau notionnel de la structuration de la recherche



CONCLUSION

L'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent un retard du développement intellectuel est concentrée dans deux grands secteurs de services, et plusieurs disciplines tentent d'y contribuer. Cette richesse a cependant pour inconvénient de rendre difficile la coordination et la rationalisation des efforts. Des travaux sur l'exercice de clarification d'un domaine scientifique et sur le processus de structuration de la recherche nous amènent à proposer une définition du domaine de

l'IÉS (RDI), une spécification de son schème conceptuel ainsi qu'une précision de son objet d'études. Ces propositions distinguent l'IÉS (RDI) des autres domaines ou disciplines qui s'intéressent soit au phénomène du retard du développement (ex. la génétique), soit aux personnes qui présentent un RDI (ex. la psychologie dont l'objet d'études est plutôt centré sur la personne, ses processus d'apprentissage ou d'adaptation). Enfin, un réseau notionnel de la structuration de la recherche permet d'entrevoir les actions structurantes à entreprendre en IÉS (RDI).

RÉFÉRENCES

DIONNE, C. (1998) *Fonction d'un métamodèle d'intervention pédagogique auprès des élèves présentant des incapacités intellectuelles*, Montréal : thèse de doctorat, Université de Montréal. EASTERBY-SMITH, M. (1991) *Management research*, London: Sage. KUHN, T.S. (1973) *La révolution copernicienne*. Paris: Fayard. KUHN, T.S. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion. LARICEV, O. I. (1991) *Practical aspects of scientific and technological research programming*, Paris: Unesco. LEGENDRE, R. (1979) *Une éducation... à éduquer!*, Montréal: France-Québec. LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*, Montréal: Guérin/Eska. LEGENDRE, R. (2000) *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition*, à paraître, Montréal: Guérin. MOCCIA, P. (1986) *New approaches to theory development*. New York: National league for nursing. ROCQUE, S. (1994) *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*, Montréal: thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. ROCQUE, S. (1999) *L'écologie de l'éducation*, Montréal: Guérin. ROCQUE, S., LANGEVIN, J. & BELLEY, C. (1997) *Modèle de la situation de formation, approche écologique en réadaptation d'adultes présentant des incapacités intellectuelles*. *Repères, essais en éducation*, 18, 81-93. SILVERN, L.C. (1972) *Systems engineering of education: quantitative concepts for education*. Los Angeles: Education and training consultant Co. STENGERS, I. & SCHLANGER, J. (1991) *Les concepts scientifiques*. Paris: Gallimard. STENGERS, I. (1995) *L'invention des sciences modernes*. Paris: Champs Flammarion.