

ETUDE DE CAS EN AUTOECOLOGIE PEDAGOGIQUE¹

Sylvie Rocque et Jacques Langevin

PERTINENCE DE L'ECOLOGIE DE L'EDUCATION

La révision du concept de handicap proposé par le Comité québécois et la Société canadienne de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CQCIDIH/SCCIDIH; 1991; 1993) se distingue du modèle original par le cadre explicatif proposé pour comprendre le processus interactif de production du handicap. Il s'agit d'un changement conceptuel important, puisque le handicap ne découle plus exclusivement des incapacités produites par la déficience mais résulte plutôt de l'interaction entre les caractéristiques des déficiences et des incapacités d'un individu et les caractéristiques de l'environnement. C'est donc le produit de cette interaction qui crée des situations de handicap.

En 1991, le chercheur Jean-Louis Paour propose un *Modèle cognitif et développemental du retard mental* qui intègre l'ensemble des éléments des modèles antérieurs. Ce modèle est compatible avec les

propositions des CQCIDIH/SCCIDIH (1991; 1993) puisque l'environnement y est posé en interaction avec les caractéristiques de la personne. Paour signale également que l'environnement constitue le seul élément sur lequel tout intervenant, y compris l'enseignant, peut opérer directement des modifications susceptibles de réduire les obstacles à l'apprentissage et par conséquent, le handicap d'ordre cognitif.

L'ensemble des changements conceptuels qui prévalent quant à l'éducation des personnes qui présentent une déficience ou des incapacités intellectuelles commande des modifications importantes des pratiques pédagogiques, lesquelles deviennent une condition sine qua non de la réussite

-
1. Cette étude a été rendue possible grâce à une bourse de recherche postdoctorale, bourse Pierre Péladeau, octroyée par la Fondation du Prêt D'Honneur, Société Saint-Jean-Baptiste.

de l'intégration scolaire.

L'intérêt pour l'adaptation de l'environnement est donc mis en évidence par le processus interactif de production des handicaps et par la mise en lumière de l'impact de l'environnement sur le retard cognitif. Ces propositions s'inscrivent dans l'optique globale de l'un des axes de développement de l'éducation, c'est-à-dire l'individualisation de l'enseignement.

C'est dans cette optique que l'approche écologique s'avère pertinente comme façon d'aborder la complexité de la dynamique de l'interaction élève/environnement pédagogique. L'écologie de l'éducation fournit un cadre de référence susceptible de guider le processus d'adaptation de l'environnement pédagogique, en contexte d'intégration scolaire, aux caractéristiques individuelles des personnes présentant une déficience ou des incapacités intellectuelles.

CONTRAINTES INHERENTES A L'ÉCOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Bien que l'approche écologique ait séduit de nombreux chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines, il n'en demeure pas moins qu'elle a généralement été appliquée de façon superficielle. Par conséquent, les études se réclamant d'une approche écologique ont peu contribué à éclairer la dynamique interactive personne-environnement.

Pour rompre avec ce type «d'écologie de surface», nous avons identifié un ensemble d'éléments susceptibles de contribuer à l'édification d'un domaine propre aux sciences de l'éducation, en respectant à la fois le caractère écologique de l'approche et la spécificité de l'éducation.

1. L'approche écologique a pour objet d'études un écosystème, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interreliés constituant une unité fonctionnelle. Ce n'est donc pas sur l'organisme vivant ou sur l'un des éléments de l'environnement que doit

porter une étude mais bien sur la dynamique de l'ensemble constitué par l'écosystème.

2. L'approche écologique est centrée sur la complexité inhérente à tout écosystème. Par conséquent, sont exclues d'études écologiques les démarches linéaires et la recherche d'un déterminisme classique de type cause à effet. Les études se réclamant de l'approche écologique tentent d'appréhender la dynamique d'ensemble des écosystèmes par le biais des caractéristiques des composantes essentielles mises en jeu.
3. L'approche écologique suppose l'interdisciplinarité et non la juxtaposition de quelques disciplines.
4. L'écologie de l'éducation suppose l'identification d'écosystèmes spécifiques à l'éducation, c'est-à-dire des éducosystèmes (au sens générique).
5. Les éducosystèmes comportent un ensemble de composantes particulières.
6. Chacune des composantes doit être caractérisée par un ensemble de taxons (unités de systèmes de classification) identifiés sur la base de leur pertinence au regard de l'apprentissage.

ÉTUDE DE CAS EN AUTOÉCOLOGIE PÉDAGOGIQUE

L'autoécologie pédagogique se définit comme étant une «sous-discipline de l'écologie de l'éducation qui a pour objet l'étude des interrelations qui s'établissent entre un Sujet et les autres composantes d'un écosystème pédagogique (Agent, Objet et Milieu) en vue de l'apprentissage» (Rocque, 1994). Les études qui y sont réalisées s'attardent donc à des Sujets particuliers au sein d'écosystèmes pédagogiques spécifiques. Ce qui constitue l'objet d'études en autoécologie pédagogique ce n'est pas le Sujet, l'Objet, l'Agent, le Milieu, la relation

didactique, la relation d'enseignement ou la relation d'apprentissage de la *situation pédagogique* (Legendre, 1993), mais bien la dynamique d'ensemble.

L'étude de cas en autoécologie pédagogique constitue le premier volet d'un programme de recherche visant la modélisation d'écosystèmes pédagogiques dans lesquels est intégré un élève présentant des incapacités intellectuelles.

Ce premier volet avait spécifiquement pour but la détermination des taxons pour chacune des composantes d'un écosystème pédagogique en tentant de distinguer, dans l'écosystème, ce qui relève du Milieu pédagogique (réalité objective) et des Environnements pédagogiques (réalité subjective des acteurs de l'écosystème)².

De façon plus spécifique:

Les taxons retenus pour la composante Sujet sont les suivants:

- . unités de type socioéconomique (âge, sexe, etc.);
- . préalables au regard de l'Objet; d'apprentissage;
- . stade de développement cognitif;
- . processus de contrôle cognitif;
- . style d'apprentissage;
- . style cognitif;
- . comportements adaptatifs;
- . moi scolaire;
- . motivation;
- . intérêts.

Les taxons retenus pour la composante Agent sont les suivants:

- . unités de type socioéconomique (âge, sexe, scolarité, expérience, etc.);
- . habiletés professionnelles: présentation explicite, clarté de la rétroaction, type d'encadrement;
- . style d'enseignement;

- . attitudes inspirées par le Sujet;
- . motivation;
- . évaluation anticipée de la performance du Sujet.

Les taxons retenus pour la composante Objet sont les suivants:

- . nature de l'objet (domaine cognitif, affectif, moral, etc.);
- . contraintes de la tâche à accomplir;
- . complexité;
- . pertinence au regard des finalités et des buts éducationnels.

Les taxons retenus pour la composante Milieu sont les suivants:

- . types de relation avec les pairs;
- . facteurs d'ordre temporel (horaires, échéanciers, etc.);
- . aménagement physique;
- . type de matériel didactique.

Les taxons retenus pour la relation d'apprentissage sont les suivants:

- . degré d'exigence théorique de l'Objet (astreintes au regard des caractéristiques du Sujet).

Les taxons retenus pour la relation d'enseignement sont les suivants:

- . complexité des consignes;
- . degré de dirigisme;

Les taxons retenus pour la relation didactique sont les suivants:

- . structuration;

2. Plusieurs écologues distinguent en effet le milieu (réalité objective) de l'environnement (réalité subjective). En reconduisant cette distinction au domaine de l'écologie de l'éducation, nous tentons de respecter la proposition de champ psychologique de Kurt Lewin (1935) qui fait également écho chez Urie Bronfenbrenner (1989).

. organisation.

Les taxons retenus pour les relations pédagogiques sont les suivants:

- . appréciation globale critériée de l'observateur (motivante, fastidieuse, anxiogène);
- . appréciation globale du Sujet;
- . appréciation globale de l'Agent.

Nous avons également réalisé des états partiels de la question au regard de chacun des taxons identifiés.

Au terme de cette démarche, nous sommes en mesure d'identifier les problèmes qui demeurent à résoudre avant d'engager des études empiriques.

1. Compte tenu de l'état de confusion qui prévaut au regard de certains taxons (style cognitif, d'apprentissage, d'enseignement, notamment), il est important de poursuivre les recherches

quant aux états de la question;

2. Compte tenu du fait que la littérature relative à certains taxons (style cognitif, d'apprentissage, d'enseignement, processus de contrôle cognitif, notamment) demeurent parfois muette en ce qui concerne les élèves qui présentent des incapacités intellectuelles, il nous semble important d'exclure temporairement ces taxons en attendant des percées dans les différents domaines cibles;
3. Pour chacun des taxons, il est également important d'identifier ou de créer des instruments permettant la cueillette de données;
4. Enfin, il reste à produire les complexes de données écologiques, c'est-à-dire les ensembles créés par les données recueillies, permettant le traitement et la modélisation d'écosystèmes pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

BRONFENBRENNER, U. (1989) «Ecological systems theory», in VASTA, R., *Annals of child development*, 6, 187-249. Connecticut: Jai Press Inc.

COMITE QUEBECOIS ET SOCIETE CANADIENNE DE LA CIDIH (1993) *Guide de formation*, 155 pages. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec; Bibliothèque Nationale du Canada; Session de formation sur la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps et la proposition du Comité québécois et de la Société canadienne de la CIDIH.

FOUGEYROLLAS, P., MAJEAU, P. (1991) «Processus de production des handicaps. Comment utiliser le modèle conceptuel - Exemples». *Réseau International CIDIH*, 4(3), Août 1991.

LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition. Montréal / Paris: Guérin / ESKA.

LEWIN, K. (1935) *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill.

PAOUR, J.-L. (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*. Aix-en-Provence: thèse de doctorat d'Etat.

ROCQUE, S. (1994) Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation, Montréal (Réseau UQ): thèse de doctorat soutenue le 23 septembre 1994.