

Pertinence du choix de ce modèle.....	35
2.2.3 <i>Modèle général de la situation d'intervention</i>	35
2.2.4 <i>Composantes en amont de la présente recherche</i>	39
a) La société	39
b) Les finalités	39
2.3 Synthèse des écrits scientifiques.....	43
2.3.1 <i>Personnes qui présentent des incapacités intellectuelles</i>	43
2.3.1.1 Caractéristiques cognitives	44
2.3.1.2 Caractéristiques non cognitives	47
2.3.2 Communication écrite	49
2.3.3 <i>Besoin</i>	55
2.3.4 <i>Caractéristiques du besoin en communication écrite chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles</i>	61
2.3.4 Analyse des besoins	63
2.3.5 Besoin en communication écrite	63
2.4 Question spécifique.....	64
Chapitre 3 Cadre opératoire et méthode	65
3.1 Opérationnaliser la question spécifique de recherche	66
3.2 Rappel des objectifs	67
3.3 Description et justification du type de recherche.....	69
3.4 Méthode et technique de recherche	70
3.4.1 <i>L'approche déductive</i>	71
3.4.1.1 Approche par indicateurs	71
3.4.1.2 Taxonomie de Dever	72
3.4.2 <i>L'approche inductive</i>	74
3.4.2.1 Groupe de discussion	74
3.4.2.2 Technique Delphi.....	76
3.5 <i>Triangulation des méthodes</i>	79
Chapitre 4 Approche par indicateurs	82
4.1 L'approche par indicateurs.....	83
4.1.1 <i>Première étape : Sélection des objectifs</i>	84
4.1.2 <i>Deuxième étape : Précisions</i>	84
4.1.3 <i>Description des résultats</i>	89

4.2 Synthèse de l'approche par indicateurs	98
4.3 Conclusion à l'approche par indicateurs.....	102
Chapitre 5 Groupe de discussion.....	103
5.1 Le groupe de discussion	104
5.2 Grille d'entrevue.....	105
5.3 Résultats au groupe discussion	108
5.4 Validation de l'approche par indicateurs	115
5.5 Synthèse du groupe de discussion et de l'approche par indicateurs	117
5.6 Conclusion au groupe de discussion	118
Chapitre 6 Technique Delphi	119
6.1 Technique Delphi.....	120
a) Section 1 : la technique Delphi	121
6.1.1 Les étapes de la technique Delphi.....	121
6.1.2 Application de la technique Delphi.....	121
6.1.2.1 Premier questionnaire.....	121
6.1.2.2 Deuxième questionnaire	124
6.1.2.3 Troisième questionnaire	126
6.1.3 Résultats de ce dernier questionnaire et de la technique Delphi .	126
b. Section 2 : Validation	130
6.2 validation des deux autres méthodes précédentes.....	130
6.2.1 Validation de l'approche par indicateurs	130
6.2.1.1 Première validation de l'approche par indicateurs	130
6.2.1.2 Deuxième validation de l'approche par indicateurs.....	132
6.2.2 Validation du groupe de discussion	135
6.2.2.1 Valider l'ajout de ce groupe aux résultats de l'approche par indicateurs	135
6.2.2.2 Validation des résultats du groupe de discussion	136
6.3 Synthèse à la technique Delphi et aux deux méthodes précédentes	141
6.4 Conclusion de la technique Delphi.....	142

Chapitre 7 Discussion	144
7.1 Synthèse des résultats des trois méthodes	145
7.2 Discussion	149
7.2.1 <i>Rappel des objectifs de la recherche</i>	149
7.2.2 Identification des habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie	150
7.2.3 <i>Contribution aux assises du développement curriculaire</i>	151
7.3 <i>Limites de la recherche</i>	154
7.4 <i>Retombées et perspective de recherche</i>	157
7.5 <i>Fiabilité</i>	157
7.6 <i>Validité interne et externe</i>	158
7.7 <i>Précautions éthiques</i>	159
Conclusion	160
Bibliographie.....	162
Annexe A.....	ii ✓
<i>Annexe B</i>	<i>xiii</i>
<i>Annexe C</i>	<i>xix</i>

Table des tableaux

Tableau I :	Liste pré-établie d'habiletés alphabètes et espace disponible aux juges pour indiquer le code des objectifs-indicateurs dont la réalisation exige ces habiletés	88
Tableau II :	Soins personnels : objectifs fréquents et importants (nb=6) et habiletés alphabètes requises.	90
Tableau III :	Vie résidentielle et communautaire: objectifs fréquents et importants (nb=36) et habiletés alphabètes requises	91
Tableau IV :	Vie professionnelle: objectifs fréquents et importants (nb=7) et habiletés alphabètes requises.	92
Tableau V :	Loisirs : objectifs fréquents et importants (nb=12) et habiletés alphabètes requises	93
Tableau VI :	Déplacements : objectifs fréquents et importants (nb=14) et habiletés alphabètes requises	94
Tableau VII:	Objectifs fréquents mais peu importants (nb=9) et habiletés alphabètes requises	95
Tableau VIII :	Objectifs importants mais de faible fréquence (nb=19) et habiletés requises.....	97
Tableau IX :	Habiletés alphabètes par ordre décroissant du nombre d'objectifs-indicateurs pour lesquels elles sont requises	99
Tableau X :	Domaines d'habiletés alphabètes classés par ordre décroissant selon le nombre, la fréquence et l'importance des objectifs pour lesquels ces habiletés sont requises	101
Tableau XI:	Habiletés alphabètes par ordre décroissant du nombre d'énoncés cités par les participants au groupe de discussion.....	109
Tableau XII :	Comparaison des habiletés alphabètes identifiées par l'approche par indicateurs et par le groupe de discussion	117
Tableau XIII :	Résultats de la méthode de la technique Delphi.....	127
Tableau XIV :	Éléments de divergences entre les résultats de la technique Delphi et les résultats des deux méthodes précédentes.....	141

- Tableau XV : Besoins d'habiletés alphabètes selon leur type (simple, composée, élémentaire) et selon le nombre de fois qu'elles ont été retenues au terme des trois méthodes utilisées 146
- Tableau XVI : Répartition des habiletés alphabètes dans un continuum propre à chaque sphère cognitive.....151

Tables des Figures

Figure 1 :	Cycle de l'Intervention Éducationnelle et sociale (Langevin, Dionne et Rocque, 2004).....	12
Figure 2 :	Modèle de «Processus de production de situations de handicap» selon Fougeyrollas et coll. (1993).....	33
Figure 3 :	Modèle général de la situation d'intervention éducationnelle et sociale (IÉS) avec les composantes Personne (P), Objet (O), Agent professionnel (Ap) et Agent naturel (An), ainsi que les relations entre ces composantes	36
Figure 4 :	Caractéristiques cognitives des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999).	45
Figure 5 :	relations entre les trois méthodes	80

Liste des sigles et des abréviations

AAMR : American Association on Mental Retardation

CIDIH : Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps

EHDA : Élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage et d'adaptation

GDA : Groupe DÉFI Apprentissage

IÉS : Intervention Éducationnelle et sociale

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec (actuellement : Ministère de l'Éducation, de Loisirs et du sport)

MSSS : Ministère de la Santé et des Services Sociaux

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

SC/CQCIDH : La Société Canadienne et le Comité Québécois pour la CIDH

**À la mémoire de mon père,
Ainsi qu'à ma mère**

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier profondément mon directeur de thèse, Monsieur Jacques Langevin, pour l'encadrement exceptionnel qu'il m'a offert tout le long de mes études doctorales, pour son indéfectible soutien et pour ses précieux conseils qui m'ont permis d'approfondir et d'enrichir cette recherche.

Je remercie également Madame Sylvie Rocque, professeure et codirectrice du GDA pour son expertise et ses recommandations judicieuses et pertinentes.

Je remercie chaleureusement Monsieur Jean Gaudreau pour son support et ses conseils précieux.

D'une façon particulière, je désire remercier tous les participants sans qui cette recherche n'aurait pu se réaliser, notamment Monsieur Raymond Vienneau, Madame Caroline Drouin, Madame Caroline Germain et Madame Madeleine Gourdeau.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à toute l'équipe du Groupe DEFI Apprentissage qui m'a soutenue à un moment ou un autre, notamment Julie, Catherine et Marie-Josée qui m'ont accueillie chaleureusement à mon arrivée au groupe.

Un immense merci à Madame Michelle Morin, secrétaire du GDA et l'amie de tous.

Je désire remercier d'une façon tout à fait particulière ma sœur, Sali ; mon frère Sameh ainsi que mes amies : Souraya, Leesa et Marie-Élaine pour leur soutien continu.

Et surtout un immense «Merci» à Mohamed Ragab, mon compagnon de route, mon amoureux, sans qui la vie n'aurait pas la même saveur ni la même couleur, pour son écoute et sa grande confiance qui m'ont permis de mener à terme ce projet.

À Lara, Marawan et Karim, mes trésors, qui m'ont supportée quand j'ai été peu disponible.

Introduction

La Société québécoise, comme la plupart des autres sociétés, cherche à améliorer la vie des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. De 1% (American Psychiatric Association, 1996) à 2.6% (American Association on Mental Retardation, 1992) de la population aurait des incapacités intellectuelles. Une étude récente indique une prévalence d'au moins 1.58% (Larson et al., 2000). Au Québec, il y aurait donc au moins 110,000 personnes avec de telles incapacités. Au Canada, elles seraient plus de 600,000.

Un tel taux de prévalence encourage les sociétés, les organismes et les chercheurs à s'intéresser à ce phénomène et à chercher des moyens qui favorisent le développement et le mieux être de ces personnes. Depuis une trentaine d'années, des politiques favorisent leur intégration scolaire et sociale. La désinstitutionnalisation et le mouvement d'intégration sociale exposent ces personnes à un univers complexe qui n'a pas été organisé pour les accueillir. De plus, parents et intervenants se retrouvent souvent sans moyens pour intervenir adéquatement auprès de ces personnes. Les recherches en Intervention Éducationnelle et Sociale tentent de concevoir des produits et procédés d'intervention adaptés aux caractéristiques de ces personnes, particulièrement dans un contexte d'intégration.

Analphabetisme

Selon les recherches recensées sur l'alphabetisation chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, l'analphabetisme caractériserait la quasi-totalité de cette clientèle (Duchesne, 1993, 1999). Ce phénomène pourrait certainement constituer, surtout dans une société alphabète, une barrière importante à la participation sociale (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1990). L'analphabetisme réduit en effet l'accès aux services, à l'emploi et à la sécurité économique, en plus de diminuer

la capacité des personnes à participer activement et efficacement à leurs soins de santé.

Néanmoins, différentes observations des chercheurs laissent supposer qu'une grande partie des personnes qui ont des incapacités intellectuelles pourraient théoriquement accéder au monde de l'alphabétisme.

On explique généralement le peu de réussite de ces personnes par rapport à l'alphabétisation par un ensemble de facteurs, notamment les attitudes négatives envers elles, les préjugés sociaux, les programmes d'études qui ne répondent pas aux besoins de ces élèves, l'inadéquation des objectifs de ces programmes au regard de leurs besoins (Perreault, 1997 ; Doré, 1982 et Worrell, 1988 ; Afflek et coll., 1990 et Dever et Knapczyk, 1997).

Programme et projet de recherche

La présente étude s'inscrit dans le programme de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) de l'Université de Montréal qui mène des travaux de recherche sur le développement de l'autonomie et la participation sociale des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Le programme du GDA (13^e édition, 2003-2010) est planifié sur sept ans et révisé annuellement. Ce programme est divisé en cinq axes :

L'AXE 1 réunit les travaux de modélisation du domaine de l'Intervention Éducationnelle et Sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

L'AXE 2 est consacré à la clarification des finalités de l'intervention.

L'AXE 3 porte sur l'étude des besoins éducationnels et sur la transposition des finalités en buts et objectifs pertinents.

L'AXE 4 est consacré à l'innovation par la conception de procédés et produits d'intervention ou d'aménagements de l'environnement.

Enfin, l'AXE 5 réunit des travaux sur l'étude de l'efficacité des procédés et produits d'intervention, soit le rapport entre leur efficacité et les coûts de leur utilisation pour les personnes, leur entourage, les intervenants et le milieu.

Notre projet de recherche se situe donc dans l'AXE 3 et fait suite aux travaux de Duchesne (1999) qui a étudié l'alphabétisation chez les personnes qui ont des incapacités intellectuelles, ainsi qu'aux travaux de Rodrigue (1999) qui a proposé des définitions formelles des concepts de «besoin», de «besoin en éducation» et de «besoin en communication écrite» chez ces mêmes personnes. Étant donné que les buts et objectifs sont tributaires des besoins des personnes ayant des incapacités intellectuelles en habiletés alphabètes, notre recherche se situe dans le cadre de l'identification des besoins prioritaires de ces personnes en communication écrite plus spécifiquement en habiletés alphabètes, y compris la lecture et l'écriture, les habiletés numériques, la gestion du temps et la gestion de l'argent, et ce, pour atteindre les finalités, soit l'autonomie et la participation sociale. Cette recherche aura aussi des répercussions pour d'autres projets qui peuvent être menés, notamment sur la précision d'un curriculum à proposer à l'école primaire puis d'un autre à l'école secondaire des jeunes qui ont des incapacités intellectuelles.

Afin de pouvoir identifier les besoins de cette clientèle en habiletés alphabètes, nous avons eu recours aux méthodes d'analyse de besoins. Nous avons procédé par une approche mixte, déductive et inductive (Mayer et Ouellet, 1991), qui a permis de faire une triangulation entre 3 techniques d'analyse de besoins afin d'identifier les besoins en habiletés alphabètes. Au terme de cette étude, nous sommes en mesure de présenter une liste des besoins les plus importants en habiletés alphabètes chez les personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Par la suite, d'autres recherches pourront établir une planification de

l'enseignement de ces objectifs et concevoir des produits et procédés d'intervention pour les atteindre.

La thèse comprend sept chapitres suivis d'une conclusion. Le premier chapitre consiste à cerner la problématique de recherche. Tout d'abord, nous avons dressé le portrait de la situation actuelle de ces personnes qui est caractérisée par la dépendance et l'analphabétisme. Puis nous avons présenté quelques raisons qui, selon certains chercheurs, contribuent à cette situation. Enfin nous avons conclu la problématique en spécifiant l'utilité et les objectifs de cette recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence qui a retenu le modèle de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) ainsi que le modèle général de la situation d'intervention dans le cadre d'une approche écologique. Ces deux modèles servent d'appui à la mise en œuvre du processus d'identification des besoins. Ensuite, le réseau notionnel et les concepts clés qui ont été définis, dans le cadre de ce chapitre, ont permis la spécification des concepts qui ont servi au processus d'identification des besoins en habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie fonctionnelle. Ce chapitre se termine par la question spécifique de la recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre opératoire où nous avons dressé une esquisse de l'ensemble des approches et des méthodes mises en œuvre pour identifier les besoins prioritaires en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Ainsi, pour répondre à la question de la recherche, nous avons utilisé deux approches, déductive et inductive.

Dans le cadre de l'approche déductive, nous avons retenu la méthode de l'approche par indicateurs et cela en utilisant comme indicateurs les objectifs suggérés par Dever dans sa taxonomie des habiletés à la vie communautaire. Ensuite nous avons retenu le groupe de discussion et la technique Delphi comme deux méthodes issues de l'approche inductive.

La triangulation entre ces trois méthodes fût utilisée afin de dresser une liste des habiletés alphabètes nécessaires dont une personne qui a des incapacités intellectuelles aura besoin au regard de l'autonomie fonctionnelle.

Le quatrième chapitre expose les procédures d'induction des besoins par l'approche par indicateurs en utilisant la taxonomie de Dever, les objectifs présentés dans cette taxonomie servant ici d'indicateurs. Nous terminons ce chapitre en proposant la liste de besoins d'habiletés alphabètes induits par cette méthode.

Le cinquième chapitre présente les procédures suivies durant l'utilisation de la méthode de groupe de discussion ainsi que la grille de discussion. Ensuite nous présentons la réaction de ce groupe devant la liste proposée par l'approche par indicateurs. Enfin, quelques habiletés alphabètes viennent s'ajouter à la liste précédente à l'issue de cette méthode.

Le sixième chapitre présente les trois questionnaires remis aux experts dans le cadre de la méthode de la technique Delphi ainsi que les procédures suivies. Ensuite l'analyse des réponses à ces questionnaires ainsi que la réaction de ces mêmes experts aux résultats des deux méthodes précédentes ont conduit à la liste finale des besoins en habiletés alphabètes chez les personnes qui ont des incapacités intellectuelles, considérée comme résultat final de cette recherche.

Dans le dernier chapitre, nous dressons un tableau synthèse des résultats issu de ces trois méthodes. Ensuite nous discutons les résultats obtenus par cette recherche. Nous terminons ce chapitre en expliquant les limites de cette étude, les retombées et les perspectives de la recherche, ainsi que sa validité. En toute logique, d'autres recherches devraient également être effectuées afin de valider ces résultats, soit en utilisant d'autres méthodes ou d'autres indicateurs ou même d'autres questions.

Il est permis de penser que l'identification des besoins en habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie fonctionnelle puisse contribuer à améliorer le choix des objectifs scolaires poursuivis auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles. Ensuite, l'identification de ces besoins

pourrait faciliter l'apprentissage du langage écrit par les personnes concernées.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 1
Problématique

Nous présenterons dans ce chapitre les concepts d'inclusion scolaire et d'intégration sociale. Nous décrivons ensuite le domaine de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, en abrégé l'IÉS. Parmi les principales composantes du domaine, les finalités poursuivies par l'intervention feront l'objet d'une attention particulière. Ces finalités seront enfin comparées à la situation actuelle de ces personnes. Nous terminerons ce chapitre par un résumé des composantes générales de la problématique, ainsi que par une clarification de l'utilité et des objectifs de la présente étude.

1.1 Inclusion scolaire et intégration sociale

L'intégration sociale, explique le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS, 2001), comprend trois aspects :

- 1) physique** (partager les mêmes lieux de vie que toute autre personne);
- 2) fonctionnel** (permettre aux personnes d'utiliser les services, lieux et équipements collectifs mis à la disposition de tous);
- 3) communautaire** (bénéficier de relations variées, avoir accès à des rôles et à des statuts valorisés).

Ainsi, Bouchard et Dumont de leur côté, définissent l'intégration sociale de la façon suivante :

«l'intégration sociale fait référence à un style (état) observable et mesurable chez un individu et témoigne de l'exercice plus ou moins autonome d'activités librement choisies qui le mettent en présence interactive avec d'autres personnes de la communauté (déficientes ou non-déficientes) dans des contextes non-spécialisés, fréquentés par des personnes non-déficientes» (Bouchard et Dumont, 1993 : 240).

Selon les mêmes auteurs, l'intégration devrait viser à la fois l'accroissement des compétences des personnes qui ont des incapacités

intellectuelles et l'amélioration des environnements sociaux, physiques et culturels. Ils questionnent en particulier le choix des habiletés les plus importantes à développer.

Quant à l'intégration scolaire, qui fait partie de l'intégration sociale, et la prépare, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1996) précise que *«l'intégration ou le maintien de l'élève dans le milieu le plus normal possible est donc une visée»*. Dans le même ordre d'idée, le Conseil estime que *«la mise en œuvre de cette intégration doit être mieux balisée afin d'assurer qu'entre l'élève et l'école s'instaure un processus d'adaptation réciproque»* (CSÉ, 1996 : 68-69). Selon le Ministre de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003), *«L'intégration leur évite l'isolement et la marginalisation dont ils sont souvent victimes (et qu'elle) les prépare également à la participation à la vie en société.»*

Ainsi, le MEQ (1999 : 13) ajoute que ce contexte de scolarisation est possible si *«cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves »*.

Selon Vienneau, nous pouvons distinguer deux grands pôles en expliquant le concept inclusion scolaire, le premier est l'inclusion en classe ordinaire (least restrictive environment = le placement dans l'environnement le moins restrictif), le deuxième est l'inclusion pour tous (full inclusion) qui est conçue en tant que modèle pédagogique. (Vienneau, 2004)

Selon ce même auteur, l'inclusion scolaire est basée sur des principes comme la normalisation, l'intégration pédagogique, la participation à la vie sociale de l'école, l'individualisation du processus enseignement-apprentissage, la valorisation du caractère unique de chaque apprenant, et enfin la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis (Idem, 2004).

Le Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) consacre la plupart de ses travaux à la conception de produits et procédés d'intervention normalisés et au processus d'adaptation ergonomique de l'intervention afin d'aider à la réussite de l'inclusion des enfants qui présentent des incapacités intellectuelles. Dans cette perspective, notre recherche tentera de cerner les besoins d'habiletés alphabètes nécessaire à l'autonomie fonctionnelle afin d'établir des fondements à la sélection d'objectifs appropriés durant la scolarisation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles.

Au GDA dont nous faisons partie, l'inclusion scolaire est considérée comme un contexte où l'interaction entre la personne et le milieu sera au cœur des préoccupations de recherche. Dans cette perspective interactionniste, les chercheurs du GDA centrent leurs travaux sur l'intervention éducationnelle et sociale (IÉS) auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

1.2 Intervention Éducationnelle et Sociale

Trois principaux domaines de recherche s'intéressent aux incapacités intellectuelles. Le premier, de nature *médicale*, est consacré au diagnostic, à l'étude et à la prévention des déficiences organiques. Le deuxième, de nature *psychologique*, est centré sur l'étude du retard du développement et des déficits des fonctions cognitives. Le troisième domaine, de nature *éducationnelle et sociale*, regroupe les travaux sur l'intervention dont le but est de soutenir le développement et le mieux être de ces personnes (Langevin, Rocque, Dionne, Boutet, Drouin et Trépanier 2001).

L'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, en abrégé l'IÉS, peut être définie comme

«Un système ouvert, composé de ressources, d'activités et de connaissances, lui appartenant en propre et tiré des savoirs

fondamentaux et appliqués, dont le but est de permettre aux personnes qui présentent des incapacités intellectuelles de développer au maximum leurs capacités à réaliser des activités considérées essentielles et de s'épanouir en société» (Ibid, 2001: 8).

L'IÉS auprès de ces personnes se situe dans une société, et repose sur des savoirs. Ceux-ci éclairent les différentes composantes du domaine : finalités, buts et objectifs, processus d'intervention, évaluation de l'efficacité de ce processus comme le montre la figure 1 qui illustre le cycle de l'IÉS auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles.

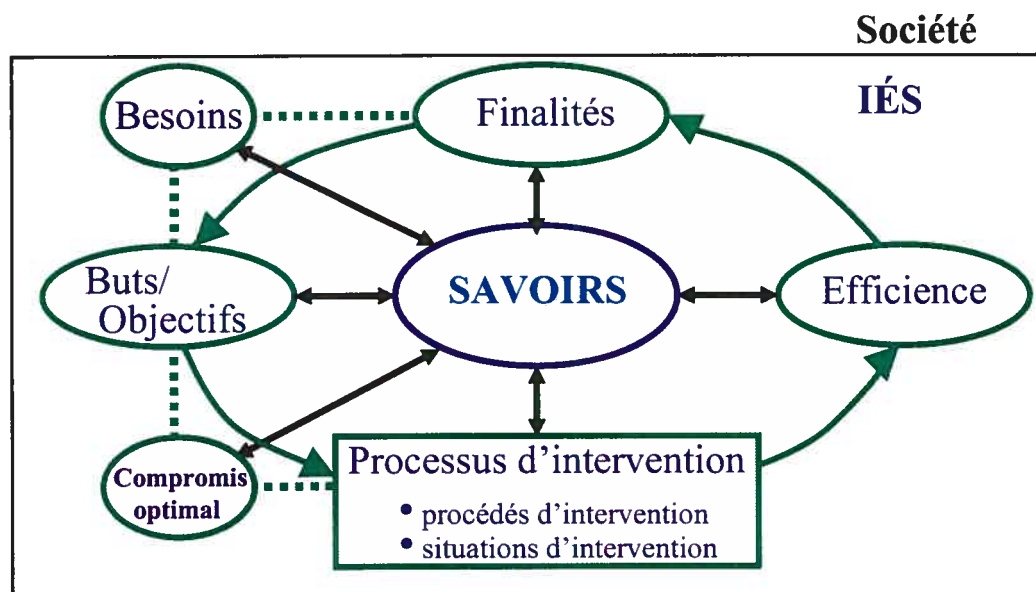


Figure 1 : Cycle de l'Intervention Éducationnelle et sociale (Langevin, Dionne et Rocque, 2004)

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de ce cycle :

- a) Tout d'abord, ce cycle situe l'IÉS auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles dans une **société** donnée qui a ses orientations générales, ses valeurs, ses lois, ses politiques et qui reconnaît des droits à ses citoyens. Ces droits de même que les

orientations générales que la société a adoptées évoluent constamment. À titre d'exemple, mentionnons les chartes canadiennes et québécoises qui assurent l'égalité des chances et interdisent la discrimination. De même, les politiques ministérielles (MEQ, MSSS) à l'égard des personnes qui ont des déficiences ou incapacités promeuvent l'intégration scolaire et sociale de ces personnes. Par conséquent, le schème conceptuel de l'IES réunit cet ensemble de droits et d'orientations afin de s'y inscrire ou d'en influencer l'évolution. Le succès de l'intervention s'appuie sur l'adaptation des pratiques d'intervention aux caractéristiques et aux besoins diversifiés de la personne ainsi que sur l'adaptation des éléments de l'environnement à ces mêmes caractéristiques et besoins. Parmi les traits les plus évidents de notre société, il y a évidemment son caractère alphabétisé. Par conséquent, l'acquisition d'habiletés alphabètes s'avère importante afin de pouvoir répondre aux exigences de la vie quotidienne.

- b) Le **savoir**, situé au centre du cycle et relié aux autres composantes par des flèches, éclaire l'ensemble du cycle. Inversement, les recherches et les expériences pratiques menées dans ces autres composantes enrichiront le savoir. Dans notre cas, les savoirs et les recherches sur l'enseignement, l'apprentissage et l'alphabétisation de cette clientèle seront évidemment de première importance.
- c) Les **finalités** de l'IES auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles représentent les fins essentielles de ce cycle et orientent donc tout le processus d'intervention. Selon Legendre (1983, 1993), les finalités de l'éducation pourraient avoir quatre constantes :

*« 1- l'éducation a pour finalité la formation de l'être humain ;
2- cette évolution de l'être humain vise toujours un état supérieur de perfection ;
3- l'état supérieur de perfection consiste en l'équilibre d'une pluralité de facettes de la formation ;
4-la finalité ultime de l'éducation est l'autonomie »
(Legendre, 2005 : 672).*

En IÉS auprès de ces personnes, le développement de l'autonomie et l'atteinte d'une véritable participation sociale sont généralement reconnus comme les finalités de l'intervention (Langevin, Rocque, Dionne, Boutet, Drouin et Trépanier, 2001).

- d) L'identification précise des **besoins** peut contribuer à la transposition de ces finalités, en buts et objectifs pertinents. On parle ici non seulement des besoins de la personne, mais aussi des besoins et des contraintes de son entourage, des intervenants et du milieu. À cet égard, Vienneau mentionne que l'inclusion scolaire doit mener à un modèle pédagogique qui aura pour but de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves, avec ou sans handicap (Vienneau, 2002). Dans la littérature spécialisée, il y a consensus sur le fait que les programmes destinés à ces personnes doivent répondre à leurs besoins et à ceux de leur milieu. S'en tenir exclusivement aux besoins de la personne pourrait conduire à l'adoption d'objectifs peu adaptés à la réalité du contexte communautaire. De même, des solutions qui ne tiendraient pas compte des contraintes des milieux seraient rapidement rejetées par ceux-ci (Vienneau, 2004). Le MEQ également considère la prise en considération des besoins comme une pierre d'assise pour établir un curriculum ainsi qu'un plan d'intervention adapté aux besoins de chacun de ces élèves (MEQ, direction générale des programmes, 1991). C'est donc à ce niveau du cycle que se situe notre projet de recherche, entre les finalités

et leur transposition en buts et objectifs, au regard des habiletés alphabètes.

- e) Pour atteindre les finalités, il faut les transformer en **buts et objectifs** pertinents au regard des besoins de ces personnes et de leur entourage. Le choix des buts et objectifs constitue l'étape intermédiaire indispensable entre les finalités et le processus d'intervention. Ce choix sera évidemment crucial puisqu'il déterminera sur quoi porteront les efforts d'intervention. Ce choix ne peut être judicieux sans une identification précise des besoins. D'ailleurs, dans sa politique d'adaptation scolaire, le MEQ (1999) recommande d'adapter les services aux besoins de tous les élèves, même de ceux qui ont des besoins particuliers.
- f) Étape intermédiaire entre les buts/objectifs et le processus d'intervention, le **compromis optimal** ouvre la voie à des habiletés alternatives et à des aides techniques ou technologiques sans lesquels, compte tenu des limites des moyens d'intervention actuels, les objectifs ne pouvaient être atteints. Selon Langevin et al. (2004), le compromis optimal permet d'introduire
- «Une concession quant aux résultats de l'intervention qui, sans être idéal, constituera un progrès significatif par rapport aux pratiques actuelles et qui rapprochera sensiblement la personne des finalités poursuivies »
(Langevin et al., 2004 : 7)
- g) Le **processus d'intervention** est un ensemble de procédés et de pratiques précises utilisés, afin d'atteindre un objectif déterminé. C'est à cette étape que se situent les approches, les programmes, les méthodes, les techniques, les aides techniques ou technologiques, les aménagements du milieu, etc.
- h) Dernière composante du cycle, l'**efficience** porte un jugement sur le résultat obtenu au terme de l'intervention par le rapport

i) *efficacité/coûts*. La première dimension réunit les différentes procédures d'évaluation de l'*efficacité* des procédés d'intervention mis en œuvre au regard des finalités, buts et objectifs poursuivis. Il s'agit donc de comparer les résultats obtenus à ceux escomptés. Cette première dimension n'est cependant pas suffisante pour juger de la valeur des procédés d'intervention. Elle doit être comparée aux *coûts* de l'intervention en termes de temps et d'énergie consentis par la personne, par les intervenants ou par le milieu. On peut également évaluer les coûts des services palliatifs provoqués par l'absence de moyens d'intervention efficaces (Rocque, Langevin et Riopel, 1998). L'évaluation de l'efficience de l'intervention incite à une révision continuelle de l'une ou l'autre des composantes du cycle afin de tendre vers des solutions optimales, c'est-à-dire les plus efficaces aux moindres coûts.

Après avoir défini l'intégration et l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, nous examinerons maintenant les finalités de l'intervention éducationnelle et sociale

1.3 Finalités de l'IES

Pour le domaine de l'IES auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, deux finalités font consensus, soit l'autonomie et la participation sociale. Toutefois, la signification des concepts d'autonomie et de participation sociale pose problème. En effet, sans une définition précise de ces concepts, le choix de buts et objectifs pertinents pour l'intervention sera difficile. Aussi, le GDA a-t-il mené d'importants travaux de clarification de ces deux finalités afin de favoriser la cohérence et la coordination des efforts en IES.

Nous aurons l'occasion d'examiner plus loin et en détails ces travaux de clarification. En tant que finalités, l'autonomie et la participation sociale constituent des idéaux à un niveau si global, si général, qu'elles ne devraient pas faire l'objet d'interventions précises sans d'abord les transposer en buts et objectifs plus spécifiques. Pour éviter que cette transposition ne repose que sur l'intuition, le GDA suggère que des études soient menées sur les besoins des personnes qui ont des incapacités intellectuelles, sans oublier les besoins de leur entourage familial et des intervenants, ainsi que les besoins et contraintes des milieux où la personne est intégrée. Notre recherche s'intéressera à identifier les besoins spécifiques de ces personnes en termes d'habiletés alphabètes afin de pouvoir transposer les finalités en buts et objectifs pertinents quant à cette dimension.

Au regard de ces finalités de l'IES, nous examinerons maintenant l'état de la situation actuelle des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

1.4 Situation actuelle des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles

En 1993, Bouchard et Dumont ont fait une enquête sur la situation de 809 personnes ayant des incapacités intellectuelles. Ils ont observé que, lorsqu'il y a intégration, celle-ci est plutôt physique, sans échange ou participation véritable avec les pairs sans incapacités. Ils ont aussi mis en évidence l'isolement de ces personnes, leur analphabétisme, leur dépendance élevée et un très faible taux d'emploi. Ces auteurs questionnent en particulier le choix des habiletés les plus importantes à développer, ce qui nous ramène au cœur de la problématique de l'éducation de ces personnes.

Un constat de même nature est établi dans le secteur scolaire (Lessain-Delabarre, 2001 ; Gardou et Davelay, 2001) où ces élèves

dépassent rarement les programmes de première ou deuxième année du primaire.

Alors que le coût des services assumés au Québec par les secteurs scolaires et sociaux auprès de ces personnes avoisine le milliard de dollars par année, peu de procédés normalisés d'intervention et peu d'aménagements de l'environnement ont été développés en fonction des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

Selon Duchesne (1993), l'analphabétisme caractérise la quasi-totalité des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cet analphabétisme constituerait un obstacle majeur à l'autonomie et à la participation sociale, soit les finalités visées par l'intervention éducationnelle et sociale auprès de cette clientèle (Duchesne, 1999). De plus, le MEQ note que «du côté des EHDA (élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation)..., des taux de réussite particulièrement faibles sont observés chez les élèves ayant un trouble du comportement (14,9%) et les élèves ayant une difficulté grave d'apprentissage (12,7%)» (MEQ, 1999, p. 5). Dans ces statistiques, le taux de réussite des élèves handicapés n'est même pas mentionné parmi les taux de réussite les plus faibles, ce qui confirme l'état d'analphabétisme qui caractérise cette population.

Dans le même ordre d'idées, Perreault (1997), explique que les personnes « déficientes intellectuelles » n'ont pas d'emploi rémunéré, sauf quelques rares exceptions, sont mal accueillies dans les endroits publics, sont très limitées dans leur choix, peu stimulées socialement et font parties des couches les plus pauvres de la société.

En revanche, des observations colligées par Bach (1990) laissent voir que certaines personnes qui présentent des incapacités intellectuelles ont tout de même appris à lire et à écrire. À l'instar de Bach, certains auteurs comme Doré (1982) et Worrell (1988) affirment, à partir de leurs observations, que leur apprentissage serait davantage entravé par les attitudes négatives envers elles et par les rapports de dépendances

développés dans leur milieu social que par leurs incapacités intellectuelles.

Selon Whitman (1990), le manque d'occasions pour ces personnes de développer des stratégies efficaces d'apprentissage peut s'ajouter à leurs incapacités pour expliquer leur faible niveau d'alphabétisation. Perreault (1997) soutient pour sa part que ces personnes bénéficient de moins de soutien social et de ressources de type psychologique et qu'elles n'ont pas de programmes et de services spécifiques correspondant à leurs véritables besoins. Cette auteure affirme que ces personnes ressentent un profond malaise quant au traitement peu courtois et au mauvais accueil qu'elles reçoivent dans les endroits publics, ce qui les décourage. Celle-ci dit également que ces personnes sont généralement victimes de préjugés sociaux (infantilisation, surprotection et infériorisation).

Tout en reconnaissant la possibilité que des préjugés persistants puissent nuire à l'apprentissage chez ces personnes, il nous semble pertinent, à l'instar de Bouchard et Dumont (1993), de se questionner d'abord sur d'autres facteurs explicatifs de l'échec à l'alphabétisation auprès de ces personnes, soit : l'inadéquation des approches pédagogiques par rapport à leurs caractéristiques, le manque d'occasions de participer effectivement à la dynamique d'un environnement lettré ou alphabète, ainsi que l'identification erronée des besoins éducatifs et sociaux.

La situation actuelle d'analphabétisme de cette clientèle après 15 ans de scolarité pousse les chercheurs du GDA à revoir le cycle de l'intervention éducationnelle et sociale afin de trouver une possibilité d'améliorer cette situation. À la lumière des clarifications apportées aux finalités de l'IES auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, les efforts de recherche porteront maintenant sur la transposition de ces finalités en buts et objectifs pertinents. Étant donné

que ces buts et objectifs sont tributaires des besoins des personnes, la problématique de notre recherche porte sur l'identification des besoins des personnes qui ont des incapacités intellectuelles en habiletés alphabètes pour atteindre les finalités retenues. Nous aurons l'occasion de clarifier et de définir ces concepts (besoin, autonomie et participation sociale) ultérieurement. L'identification des besoins en habiletés alphabètes contribuerait à faciliter la transposition des finalités en buts et objectifs pertinents pour l'acquisition de compétences alphabètes afin de réaliser l'autonomie, la participation sociale et améliorer ainsi le mieux-être de cette clientèle.

En résumé, les composantes essentielles de notre problématique sont :

- Le taux de prévalence des incapacités intellectuelles.
- Les politiques (MSSS, 2001; MEQ, 2000) qui privilégient le contexte d'intégration scolaire et sociale.
- L'IÉS auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles comme domaine de recherche dans lequel s'inscrit notre projet, et qui cherche toujours à créer des processus d'intervention suffisamment efficaces pour le développement et le mieux être de ces personnes.
- Les finalités poursuivies auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles, soit l'autonomie et la participation sociale.
- La situation actuelle de ces personnes qui est caractérisée notamment par l'analphabétisme, l'isolement et la dépendance.
- L'indétermination actuelle des besoins en habiletés alphabètes au regard des finalités poursuivies.

Bien que les politiques actuelles encouragent l'inclusion scolaire et l'intégration sociale et que les recherches dans le domaine de l'IÉS abondent dans ce sens, nous considérons que l'indétermination des

besoins en habiletés alphabètes nuit au développement de procédés d'intervention efficaces.

1.5 Précision du problème

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 au développement de l'autonomie et à l'intégration sociale des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (Alpern et Boll, 1972 ; Bogen et Aanes, 1975 ; Barnard et Erickson, 1976 ; Leland et Shaeffer, 1981 ; MÉQ, 1982). Ainsi, nous remarquons que les habiletés alphabètes font partie de chacune de ces 4 sphères d'habiletés.

Dans le même ordre d'idée, le Conseil supérieur de l'Éducation (1990) considère l'alphabétisation comme étant une condition essentielle à la participation sociale. Selon Duchesne (1993) et Saint-Laurent (1994), les personnes qui ont des incapacités intellectuelles ont la possibilité d'acquérir certaines habiletés spécifiques à l'activité de lecture. Ainsi, la direction générale des programmes (MEQ, 1991) souligne que tous les élèves ont la capacité d'apprendre, cette capacité peut permettre à la plupart des personnes de faire les acquisitions traditionnellement considérées du domaine scolaire, même s'il faut, dans certains cas, les soutenir d'une façon particulière. Toutefois, l'acquisition des habiletés alphabètes nécessaires à l'alphabétisation s'avère d'une grande complexité pour cette clientèle. À cet égard, le Conseil supérieur de l'Éducation (1996 : 88) affirme que

«...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».

D'ailleurs selon certains auteurs comme Afflek et coll. (1990) et Dever et Knapczyk (1997), les programmes d'études ne répondent pas

aux besoins de ces élèves, en raison de l'inadéquation des objectifs de ces programmes au regard de leurs besoins.

En résumé, un véritable abîme sépare actuellement les finalités poursuivies auprès de ces personnes et leur situation actuelle. Celle-ci se caractérise notamment par l'analphabétisme après quinze années de scolarisation. Quoique les finalités d'autonomie et de participation sociale fassent l'unanimité, les programmes d'intervention destinés à cette clientèle ne reposent pas sur des définitions de ces finalités (Rocque, Langevin, Drouin et Faille, 1999). Par conséquent, le choix des buts et objectifs d'intervention relève de l'arbitraire et de l'intuition, et les procédés d'intervention employés ne correspondent pas ou peu aux besoins de ces personnes.

En s'appuyant sur des travaux de clarification des finalités, nous entendons étudier les besoins en habiletés alphabètes de ces personnes pour établir des assises à la détermination de buts et objectifs fondés et pertinents.

1.6 Utilité de la recherche

Le fait d'intégrer les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles dans les écoles et dans la communauté exige des aménagements dans les programmes scolaires afin qu'ils soient adaptés aux caractéristiques de ces personnes.

L'identification de leurs besoins importants et de leurs milieux permettrait de mieux intervenir. Elle permettrait également de transposer les finalités de l'IÉS en buts et objectifs basés sur ces besoins. Par la suite, il serait possible de modifier les programmes actuels et d'améliorer ainsi les procédés d'intervention dans l'optique des buts et objectifs déterminés, ce qui devrait avoir un effet positif sur l'alphabétisation de ces personnes et pourrait aider l'école à assumer sa responsabilité envers ces élèves.

1.7 Objectifs spécifiques de recherche

Compte tenu de la problématique énoncée précédemment, le mandat de cette recherche consiste à :

- a) Identifier les besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles au regard de l'autonomie.
- b) Contribuer au développement d'assises explicites en vue de l'élaboration de programmes de formation et, conséquemment, pour la planification de l'intervention éducative adaptée en terme de buts et d'objectifs découlant de besoins clairement identifiés.

Le deuxième objectif constitue la raison première de cette recherche. Même si les résultats pourraient avoir une incidence sur des programmes d'alphabétisation d'adultes, notre but est d'abord de fournir des assises au choix des objectifs les plus pertinents à l'éducation des enfants et des adolescents qui ont des incapacités intellectuelles.

À cet égard, il nous paraît important de mentionner que cette thèse n'a pas pour objet d'étude l'alphabétisation des adultes qui ont des incapacités intellectuelles. Son but est plutôt d'éclairer les besoins d'habiletés alphabètes au regard des finalités d'éducation des enfants qui ont des incapacités intellectuelles afin d'arriver à choisir les objectifs les plus pertinents durant leur scolarisation. Les informations tirées de cette thèse pourront aussi permettre d'éviter l'acharnement pédagogique sur des objets d'apprentissage peu pertinents au regard de l'autonomie à l'âge adulte. Cette thèse n'a pas des visés d'alphabétisation d'adultes, elle cherche plutôt à apporter une contribution en vue d'éviter l'analphabétisme chez ces personnes après 15 années d'école.

En résumé nous cherchons à répondre à la question générale suivante :

Quels sont les besoins d'habiletés en habiletés alphabètes des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles au regard des finalités de leur éducation?

Chapitre 2
Cadre théorique et recension des écrits

Annexes

A

Annexe 1: les 166 habiletés sélectionnés à partir de la taxonomie des habiletés à la communautaire (Dever, 1988, 1997)

Soins personnels et développement :

(identifier les besoins en matière de sommeil en fonction de)

- S/ ID 1.02.01 Horaire de travail
- S/ ID 1.02.02 Horaire des travaux ménagers
- S/ ID 1.02.02 Horaire des activités

(Adopter de bonnes habitudes de sommeil)

- S/ ID 2.01 Heure du coucher et du lever
- S/ ID 2.02 Réveil-matin, radio-réveil

(Composer avec les perturbations du sommeil)

S/ IVA 1.03 Changement d'horaire¹³

(Suivre les procédures d'urgence, en ce qui concerne la maladie et les blessures, s'il y a lieu)

- S/ IIB 2.02 Numéros de téléphone d'urgence

(Suivre les procédures de routine, s'il y a lieu)

- S/ IIB 3.01.01 Médecin
- S/ IIB 3.01.02 Dentiste
- S/ IIB 3.01.03 Ophtalmologiste**

- S/ IIC 2 Prendre un médicament selon la posologie

(identifier les problèmes dans ses relations personnelles)

- S/ IIIF 1.02.02 Divorces

(obtenir de l'aide pour faire face à ses problèmes personnels)

- S/ IIIF 2.02 les professionnels

¹³ Tous les objectifs en caractère gras constituent les objectifs qui ont été exclus par les huit juges de l'approche par indicateurs en les considérant comme étant des objectifs qui n'exigent pas dans leur réalisation des habiletés alphabètes.

Vie résidentielle et communautaire

(Repérer des logements potentiels)

V/ IA 1.01.01 Annonces dans les journaux

V/ IA 1.01.02 Agents d'immeubles

(Évaluer les avantages que présentent les logements potentiels)

V/ IA 2.02 Prix

V/ IA 2.05.02 Avantage physiques (des installations)

(Évaluer la capacité de payer)

V/ IA 3.01 Revenus

V/ IA 3.02 Dépenses

V/ IA 3.03 Partage des coûts avec d'autres

(Louer ou acheter un logement)

V/ IB 2 S'entendre sur un prix

V/ IB 3.01 (signes des baux) Propriétaire

V/ IB 3.02 Colocataires

V/ IB 4 Verser le dépôt

V/ IB 5 Intégrer ce coût à son budget

(Aménager son logement)

V/ IC 1 Se procurer les meubles nécessaires

V/ IC 2 Se procurer la nourriture, les outils et le matériel nécessaires

V/ IC 3.02 Trouver un transporteur

(Remplacer les produits de nettoyage au besoin)

V/ IIA 13.02 Achat

(Remplacer les fournitures destinées à l'entretien)

V/ IIC 3.02 Acheter les fournitures

(Réagir en cas d'urgence ou d'accident : Informer les autorités responsables)

V/ IIG 2.01.01 Police

V/ IIG 2.01.02 Services d'urgence locaux

V/ IIG 2.01.03 Ambulanciers

V/ IIG 2.01.04 Services d'incendie

V/ IIG 2.01.05 Personnel affecté aux réparations

(Acheter des aliments au besoin)

V/ IIH 2.01 Qualité appropriée

V/ IIH 2.02 Qualité appropriée

(Préparer les menus)

V/III 1.03 Quantité appropriée

(Préparer les repas)

V/III 2.01 Quantité appropriée

(Établir et gérer son budget adéquatement)

V/IIJ 1 Toucher ses revenus au moment prévu

V/IIJ 2 Encaisser son ou ses chèques

(Utiliser les services bancaires)

V/IIJ 3.01 Compte d'épargne

V/IIJ 3.02 Compte courant

(Allouer les ressources adéquatement)

V/IIJ 4.01 Loyer

(services publics)

V/IIJ 4.02.01 Chauffage, éventuellement

V/IIJ 4.02.02 Électricité

V/IIJ 4.02.03 Téléphone

(Nourriture)

V/IIJ 4.03.01 Magasins d'alimentation

V/IIJ 4.03.02 Restaurant

V/IIJ 4.04 Transport

(soins personnels)

V/IIJ 4.05.01 Fournitures

V/IIJ 4.05.02 Équipement

(services)

V/IIJ 4.05.03.01 Barbier ou coiffeur, esthéticienne

V/IIJ 4.05.03.02 Buanderie

V/IIJ 4.06 Vêtements

V/IIJ 4.07 Fournitures

V/IIJ 4.08 Équipements

(payer les factures ou les notes habituels)

V/IIK 1.01 Nourriture

V/IIK 1.02 Loyer

V/IIK 1.03 Services publics

V/IIK 1.04 Transport

V/IIK 1.05 Taxes

V/IIK 1.06 Réparation

V/IIK 1.07 Entretien

(Payer les autres dépenses nécessaires)

V/IIK 2.01	Nourriture
V/IIK 2.02.01	(Équipement) Produit de nettoyage
V/IIK 2.03	Vêtements
V/IIK 2.04	Équipement
V/IIK 2.05	Effets personnels

(Repérer les conduits inopportuns d'autrui : demander de l'aide)

V/IIK 3	Épargner
V/IIK 4	Payer les activités de loisir

(Réagir aux conduites inopportunes d'autrui : demander de l'aide)

V/IIIB 1.02.01	(Manipulation) Juridique
V/IIIB 1.02.02	Financière

V/IIIB 2.02.02	Aide juridique
V/IIIB 2.02.03	Aide financière

(Respecter les exigences de la loi)

V/IIIC 2.05	Contrats
-------------	----------

(Faire valoir ses droits en cas d'arrestation)

V/IIIC 3.01	Appels téléphonique
V/IIIC 3.02	Représentation juridique

(S'acquitter de ses devoirs de citoyen : assumer ses responsabilités)

V/IIID 2.02	Voter
--------------------	--------------

(Réagir de façon appropriée au bris d'appareils)

V/IVA 2.02.02	Spécialistes
V/IVA 2.04	Remplacer les appareils mis au rebut

(réagir de façon appropriée au manque de produits : remplacer les produits)

V/IVB 2.02.02	Aller au magasin
---------------	------------------

(Déterminer les causes du manque imprévu d'argent : dépenses imprévues)

V/IVC 1.01.01	Urgence
V/IVC 1.01.02	Décisions peu judicieuses
V/IVC 1.01.03	Actions d'autres personnes
V/IVC 1.02	Dépassement du crédit
V/IVC 1.03	Vol
V/IVC 1.04	Argent perdu

(Réagir de façon appropriée à un manque d'argent)

V/IVC 2.01	Modifier son budget
V/IVC 2.02.01	Famille ou ami

(Emprunter de l'argent)
V/IVC 2.02.02 Société des prêts

Vie professionnelle

(Chercher un emploi : utilisation des réseaux officiels)

P/IA 1.01.01 Offres d'emploi dans les journaux

P/IA 1.01.02 Services d'emploi

(Poser sa candidature)

P/IA 2.01 Obtenir et remplir le formulaire de demande d'emploi

(Évaluer les exigences de l'emploi)

P/IA 3.01.03 Exigences scolaires

(Évaluer la rémunération)

P/IA 3.03.01 Rémunération

P/IA 3.03.02 Avantages sociaux

(Évaluer le lieu de travail)

P/IA 3.04.03 Durée des déplacements

(Accepter un emploi)

P/IB 2 Remplir le formulaire de déclaration sur le salaire

(Avoir recours à un service de placement)

P/IC 1 Présenter une demande pour bénéficier des dispositions relatives au chômage

(Exécuter les routines reliées à son emploi)

P/IIA 6 Respecter les limites admissibles concernant le taux de production

(Suivre l'horaire quotidien de travail)

P/IIB 1.02 Heure d'arrivée et de départ

P/IIB 1.03 Pauses-café et repas du midi

P/IIB 1.03 Horaire fractionné

(Suivre l'horaire des jours de repos)

P/IIB 2.01 Jours de congé

P/IIB 2.02 Jours fériés

P/IIB 2.03 Vacances

(Connaître les règles et les règlements établis par l'employeur)

P/IID 1.06 Notification des absences

(S'adapter aux changements dans les routines reliées au travail : suivre les procédures d'urgence)

P/IVA 2.01 Appels téléphoniques

P/IVA 2.02 Documentations

P/IVA 4 Effectuer les changements d'horaire nécessaires

Loisirs

(Déterminer une activité de loisir possible)

L/IA 1.01.01 **Publicité**
L/IA 1.01.02 **Organisation de loisir**

(Accessibilité)

L/IA 2.03.03 **Moyens de transport possible**
L/IA 2.03.04 Durée des déplacements

(Évaluer la capacité de payer le prix requis)

L/IA 3.01.01 Inscription
L/IA 3.01.02 **Équipement nécessaire**
L/IA 3.02.01 Dépenses fixes
L/IA 3.02.02 Montants disponibles pour les loisirs

(Acquérir les habiletés nécessaires à la pratique d'activités de loisir : dans un contexte non-structurer)

L/IB 2.03 **Documentation**

(Déterminer l'horaire de l'activité :réserver du temps)

L/IIA 1.02.02 Heures de travail
L/IIA 1.02.03 **Temps à consacrer aux travaux ménagers**
L/IIA 1.02.04 **Temps à consacrer aux soins personnels**
L/IIA 1.02.05 Autres activités nécessaires
L/IIA 1.02.06 Périodes de disponibilités des installations sportives
L/IIA 1.02.07 Périodes de disponibilités des autres participants

(Préparer les activités connexes)

L/IIA 2.03 Argent

(Participer aux activités)

L/IIA 3.01 Payer les frais d'inscription
L/IIA 3.03 **Obtenir l'équipement**

(Suivre les règles régissant l'utilisation des installations)

L/IIA 4.01 Heure de début et de fin
L/IIA 4.03 **Location d'équipement**

(Entretenir l'équipement de loisir)

L/IIIB 1 **Veiller au remplacement de fournitures au besoin**
L/IIIB 2 **Remplacer le matériel et l'équipement usés et défectueux au besoin**

(Suivre les procédures normales pour signaler une urgence ou un accident)

L/IID 2.02 Numéro de téléphone local en cas d'urgence
L/IID 2.03 Numéro de téléphone du service de police ou
d'incendie

(S'adapter aux changements dans les routines reliées aux loisirs : se conformer aux changements d'horaire)

L/IVA 1.03.01 (Reliés au travail) Heures supplémentaires
L/IVA 1.03.02 Changement de quart de travail

(S'adapter aux changements d'horaire)

L/IVA 2.01 Reporté l'activité prévue

(Composer avec les défaillances d'équipements et le manque du matériel nécessaire : détecter le problèmes)

L/IVB 1.01.01 Garanties

(S'adapter au problème)

L/IVB 2.02 Remplacer le matériel

(Modifier le projet d'activité)

L/IVB 2.03.02 Reporter l'activité prévue

Déplacements

(Se présenter mentalement dans des immeubles qu'il fréquente)

D/IA 4.03.01 (Édifices publics) Bureaux

(Se représenter mentalement aux différents endroits dans la communauté)

D/IB 9 Se déplacer d'un de ces lieux à un autre

(Suivre les procédures appropriées aux moyens de transport : (Utiliser des moyens de transport privés comme conducteurs)

D/IIA 2.01.02 Automobile

D/IIA 2.02 Respecter le code de la route

(Utiliser les transports en commun : à l'intérieur de la ville)

D/IIA 3.01.01 Autobus ou tramway

D/IIA 3.01.02 Métro

D/IIA 3.02.01 (entre deux villes) Autobus

D/IIA 3.02.02 Train

D/IIA 3.02.03 Avion

(Choisir un moyen de transport : transport en commun)

D/IIB 2.03.01 Autobus ou tramway

D/IIB 2.03.02 Métro

D/IIB 3.01 Heure à laquelle on doit arriver

D/IIB 3.02 Temps à prévoir pour le déplacement

(Horaires de services de transport)

D/IIB 3.03.01 Un seul moyen de transport

D/IIB 3.03.02 Plusieurs moyens de transport

(prendre des décisions en vue des déplacements)

D/IIB 5 Se procurer de l'argent au besoin

(Suivre les procédures appropriées en cas d'accident ou d'urgence : Identifier l'accident ou l'urgence)

D/IID 1.03 Interruption du déplacement

(Pour signaler un accident ou une urgence)

D/IID 2.02 Numéro de téléphone local en cas d'urgence

D/IID 2.03 Numéro de téléphone du service de police ou d'incendie

D/IID 4 Trouver un autre moyen de transport

D/IVA 1 S'adapter aux changements de l'horaire de transport

(S'adapter lors que la routine personnelle est modifiée)

D/IVA 2.01 Horaire de travail

D/IVA 2.02 Horaire des activités de loisir

(Réagir aux problèmes d'équipement)

D/IVB 2.02 Trouver un autre moyen de transport

(Réagir si on est égaré)

D/IVC 2.02 Suivre les instructions pour de rendre à destination

B

Annexe ~~A~~ : 2ème questionnaire de la technique Delphi

Rapport-Gratuit.com

Deuxième questionnaire

- a) Voici la compilation de l'ensemble des réponses des experts consultés au premier questionnaire. Les chiffres entre parenthèse indiquent la fréquence des habiletés jugées nécessaires à l'autonomie dans les listes que vous nous avez communiquées.

Question 1

Nous vous demandons d'abord de valider cette liste d'habiletés alphabètes et celle des activités, en indiquant par un crochet à côté de chacune, si vous êtes d'accord sur son caractère nécessaire au regard de l'autonomie.

(oui je suis d'accord, non je ne suis pas d'accord)

N.B. les habiletés alphabètes sont mises par ordre décroissant selon leurs fréquences dans les réponses.

-Premièrement les habiletés alphabètes :

- 1- Lire les chiffres (4)
 - De téléphone(3)
 - Des rues (3)
 - Des autobus (3)
 - De l'étage dans l'ascenseur (2)
 - Date de naissance (2)
 - Un chèque (2)
 - D'appartement
 - Des prix
 - Le calendrier
 - Le thermomètre
 - Les dates
 - Les dates de péremption
 - Les frais d'inscription
 - Les chaînes de la télévision
 - L'âge
 - Le no d'assurance sociale

- No d'immeuble
- Le compte d'électricité

2- Lire les mots (4)

- Un menu dans un restaurant (4)
- Le nom des rues (3)
- Les affiches (3) (métro, danger, arrêt, homme, femme, CLSC, hôpital, Police, Keep off the grass, haute tension)
- Le nom de différents commerce (2)
- Jours de la semaine (2)
- Les logos des commerces
- La circulaire de la semaine
- Des produits
- Des recettes
- Son adresse
- La posologie d'un médicament
- Les calendriers
- Le bottin téléphonique
- Les mois
- Son nom

3- comprendre les symboles (3) (\$, +, ON, OFF, toilettes, H, F...)

4- Écrire des mots (3)

- Son nom (2)
- Son adresse (2)
- Listes des courses
- Les rendez-vous
- Signer
- Ses coordonnées

5- lire l'heure (3)

- savoir l'heure (de se coucher, de se lever, de se préparer pour le travail ou un rendez-vous) (3)
- suivre un horaire

6- Lire des phrases (simples) (2)

- des messages (2)
- les instructions (détergents, menagers) (2)
- une carte de fête
- les inscriptions (formulaire d'inscription à des activités)

7- écrire des phrases (2)

- des messages (2)
- carte des fêtes

8- écrire des nombres (2)

- no d'assurance sociale (2)
- sa date de naissance (2)
- son numéro de téléphone

9- comprendre les opérations (addition, soustraction, calculatrice)

10-reconnaître les touches de l'ordinateur (les fonctions, le mot de passe)

11-recopier sans faute un groupe de lettres ou de mots.

12-Pouvoir lire ou comprendre la lecture orale d'un éditorial

-Deuxièmement les activités

1. Utiliser un agenda (2)

2. Utiliser un calendrier (2)
3. Le paiement (2)
4. Mesurer les quantités d'une recette
5. Pouvoir exécuter des opérations bancaires au guichet automatique
6. Pouvoir déchiffrer un billet de vote
7. Pouvoir répondre à un sondage (oral ou à l'écrit)

-Autres propositions

1. Connaissance du sens de la direction (2)
2. Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes
3. Reconnaître les pièces et les billets de 1\$; 5\$; 10\$...
4. Être conscient que le langage oral peut s'écrire
5. Faire fonctionner les appareils électro-ménagers
6. Connaissance des pictogrammes
7. Évaluer une distance à parcourir
8. Les pédagogues devraient utiliser le temps alloué à leur faire développer des moyens alternatifs pour se débrouiller (ex : apprendre des repères pour leurs trajets, apprendre à s'informer ou à demander de l'aide, à utiliser des cartes d'épicerie imagées, des livres des recettes imagés, etc)
9. Répondre aux exigences minimales en *lecture* qui sont nécessaire à un poste occupé

Question 2

Après réflexion, y a-t-il des habiletés nécessaires qui auraient été oubliées, souhaitez vous en ajouter de nouveau à cette liste?

Questions 3

Dans une étape antérieure avec une autre méthode d'analyse des besoins, nous avons obtenu d'autres données. Certaines se rapprochent de vos propositions alors que d'autres sont différentes. Après avoir pris connaissance de la synthèse des résultats de cette étape antérieure, veuillez répondre aux 2 questions suivantes :

- a) Êtes-vous d'accord avec l'ajout des propositions qui sont différentes des vôtres?(d'accord ou pas d'accord, justification pour le désaccord)
- Planifier les revenus et les dépenses
 - Payer à la caisse
 - Lire des nombres de 0 à 100
 - Payer des factures
 - Mesurer le temps
 - Lire des documents
 - Utiliser un livret de banque
 - Lecture des nombres supérieurs à 100
- b) Vue que l'autre méthode a prouvé la priorité des certaines habiletés en les comparant à d'autres, partagez-vous le même avis des autres consultants sur cette prioritaire. (les habiletés sont classées par ordre décroissant : du plus important au moins important) (d'accord, pas d'accord en justifiant le désaccord)
- Lire de 0 à 9
 - Lire des mots courants
 - Lire l'heure
 - Planifier les revenus et les dépenses
 - Payer à la caisse
 - Écrire des mots courants
 - Suivre un agenda

- Lire des nombres supérieurs à 100
- Payer des factures suivre un horaire quotidien
- Suivre un calendrier
- Mesurer le temps
- Lire des documents
- Utiliser un livret de banque

C

Annexe ~~II~~ : 3ème questionnaire de la technique Delphi

Troisième questionnaire

Première partie : les résultats du groupe de discussion

Question 1

Dans une autre méthode antérieure, le « Focus group », nous avons rassemblé huit personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (4 alphabètes et 4 analphabètes) afin de mener une discussion avec elles sur leurs besoins d'habiletés alphabètes dans leur vie quotidienne pour être autonome. Nous les avons confrontées aux résultats obtenus par l'approche par indicateurs (première méthode utilisée dans cette recherche). Un bref rappel de ces résultats, qui faisait partie du deuxième questionnaire, s'avère important.

Ces résultats constituaient une liste d'habiletés alphabètes, qui, suivant l'approche par indicateurs, seraient les plus importants à maîtriser pour être autonome :

Lire de 0 à 9

Lire des mots courants

Lire l'heure

Planifier les revenus et les dépenses

Payer à la caisse

Écrire des mots courants

Suivre un agenda

Lire des nombres supérieurs à 100

Payer des factures

Suivre un horaire quotidien

Suivre un calendrier

Mesurer le temps

Lire des documents

Utiliser un livret de banque

Lire des nombres de 0 à 100

Voici les réponses recueillies auprès du groupe de discussion :

Tout le monde confirme la nécessité de maîtriser cette liste d'habiletés alphabètes dans la vie quotidienne d'une personne autonome.

Certains ont cependant souhaité des ajouts à cette liste :

-Monique a dit : «je suis d'accord mais il faut ajouter écrire des grandes phrases»

-Geneviève a ajouté : «oui mais il y en a qui aime ça écrire»

-Richard qui a dit : «même réponse que Monique»

La question

Êtes-vous d'accord avec cet ajout, soit : « Écrire de grandes phrases»?

Question 2

Le groupe de discussion a été invité à discuter de leur vie quotidienne au regard des 5 domaines de la taxinomie de Dever et en guidant la discussion de la façon suivante :

Introduction.

Connaissance.

Nom de chacun, où ils vivent et avec qui ?

Degré d'alphabétisation

Alphabète ou non, si oui quel niveau scolaire et où ils ont appris ? si non quel niveau d'analphabétisme? Et pourquoi ils sont analphabètes?

Leurs activités en général.

Lecture des résultats de l'approche par indicateurs, puis écouter leurs opinions.

Les questions suivantes ont servi à animer la discussion :

I Soins personnels et développement

Comment ils font pour prendre un rendez-vous avec le médecin ou les amis, le gouvernement... ? Est-ce qu'ils ont besoin de lire ou d'écrire pour ajuster les horaires de sommeil et du travail ? Pour prendre des repas équilibrés ? Pour suivre les procédures d'urgence ou suivre les procédures de routine ? Pour respecter l'horaire prescrit pour la prise de médicaments ? Pour avoir des interactions appropriées avec la famille ou les amis ? Pour réagir aux conduites inopportunes des autres ?

II Vie résidentielle

Est-ce qu'ils ont besoin de lire ou écrire pour avoir un logement ? Pour suivre les procédures en situation d'urgence ? Pour s'acheter les fournitures nécessaires, les vêtements ... ? Pour payer les factures, les impôts... ? Pour respecter la loi ? Pour s'adapter avec les variations des conditions météorologiques ?

III Vie professionnelle

Est-ce qu'ils ont un travail ? Est-ce qu'ils avaient besoin d'être alphabètes pour en trouver un ? Pour apprendre à faire le travail ? Pour respecter les règles du travail ? Pour suivre les horaires du travail ? Ou pour s'adapter aux horaires du travail ? Ou aux changements dans ces horaires ?

IV Loisir

Est-ce qu'ils ont des activités de loisir ? Est-ce qu'ils avaient besoin d'être alphabètes pour effectuer ces activités ? Pour respecter les règles d'une activité ? Pour s'adapter aux changements d'horaires ? Ceux qui sont analphabètes, comment peuvent-ils surmonter ces obstacles ? Est-ce qu'ils se sentent à l'aise ou s'ils préféreraient être alphabètes pour l'accomplir ?

V Déplacement

Est-ce qu'ils ont besoin de lire ou d'écrire pour se déplacer vers les magasins, les cliniques, ou même vers des endroits pour faire des activités de loisir ? Pour utiliser les moyens de transport ? Pour suivre les procédures appropriées en cas d'urgence ?

Ont-ils d'autres exemples dans lesquelles c'est nécessaire de savoir lire et écrire ?

Voici les réponses des membres du Focus group qui ont été classifiées au regard des habiletés nécessaires, telles que mises en évidence par l'approche par indicateurs. Ces réponses sont suivies, en encadré, de notre interprétation de leur signification. Vous serez interrogés plus loin sur cette interprétation

Résultats du groupe de discussion

1-Lire de 0 à 9

Je cherche les numéros de téléphone dans le carnet d'adresse (1)

Je prends l'autobus tout seul (1)

Je lis les horaires des médicaments tout seul (2)

Je lis le numéro d'autobus (2)

Pour la météo, on n'a pas besoin de lire, on écoute la télévision (2)

Pour la météo, je regarde sur l'Internet ou dans le journal (1)

Lire les dates d'expiration (4)

Je cherche dans le bottin téléphonique (2)

Je compose les numéros de téléphone tout seul (2)

Lire les étiquettes (2)

2-Lire les mots courants

Lire les étiquettes (2)

Lire les noms des rues, les adresses (6)

Lire la liste des activités (1)

Lire les noms des stations du métro (6)

Chercher les numéros dans les carnets d'adresse (1)

Pour la météo je regarde sur l'Internet, ou dans le journal (1)

Je prends l'autobus tout seul (1)

Je dois lire la liste, quand j'achète pour le travail (1)

C'est surtout, la lecture plus que l'écriture, qui sert pour les déplacements (5)

Je cherche dans le bottin téléphonique (2)

J'ai besoin de lire le titre du film au cinéma (1)

Je lis la direction, les pancartes, les noms des centres (1)

J'utilise la carte du médecin (3)

Je lis sur le médicament pour être sûre que le médecin ne m'a pas oublié (1)

3-Lire l'heure

Lire l'heure (8)

J'étudie les horaires et les rendez-vous (2)

Lire les horaires (2)

Je lis les horaires des médicaments tout seul (2)

Lire les horaires des activités (1)

4-Planifier les revenus et les dépenses

Je paie les factures tout seul (1)

Je paie les factures au guichet (2)

Je paie par chèque (2)

J'achète tout seul (1)

5-Payer à la caisse

Je paie à la caisse sans aide (6)

6-Écrire des mots courants

Écrire mon nom ou signer (3)

Écrire la liste d'épicerie (1)

Je note les rendez-vous et je les affiche (1)

7-Suivre un agenda

8-Lire des nombres supérieurs à 100

Lire les prix (3)

Je paie les factures au guichet (2)

Je paie par chèque (2)

9- Payer des factures

Je paie des factures au guichet (2)

Je paie par chèque (2)

Lire les prix (3)

10-Suivre un horaire quotidien

Je lis les horaires des médicaments (2)

Lire les horaires (2)

Je lis les horaires des activités (1)

Tout le monde s'adapte aux changements des horaires, sauf une seule personne

11-Suivre un calendrier

J'utilise un calendrier (2)

12-Mesurer (estimer) le temps

13-Lire des documents

Lire les consignes (2)

Pour louer un appartement, il y avait l'aide des parents ou de travailleuse sociale (6)

Au travail, je dois lire mais pas nécessairement écrire (4)

Un seul participant qui a dit qu'on lui a demandé s'il sait lire ou pas pour travailler

J'ai besoin un peu de lire pour respecter les règles du travail (4)

J'ai besoin de la lecture pour faire les activités du sport (2)

Lire les procédures d'urgence (3)

Je lis pour savoir quoi faire, en général (1)

14-Utiliser livret de banque

15-Lire des nombres de 0 à 100

Lire les prix (3)

Je paie les factures tout seul (1)

Je paie à la caisse sans aide (6)

J'achète tout seul (1)

Je paie les factures au guichet (2)

Notre interprétation concernant ces réponses est la suivante:

Les données recueillies grâce à ce groupe de discussion ne sont pas faciles à utiliser pour trois raisons, observées durant la discussion :

Certaines réponses expriment un besoin, d'autres une dépendance, et d'autres encore des habiletés maîtrisées.

Certaines réponses expriment davantage leur volonté de bien paraître qu'un désir de décrire la réalité.

Des contradictions sont observables entre les réponses de différents participants, et même entre les réponses d'un même participant.

Malgré ces difficultés, nous considérons que toutes ces réponses témoignent de l'utilité de ces habiletés, que cette utilité soit exprimée sous forme de besoin de type manque, de besoin de type exigence du milieu, d'habileté maîtrisée (réellement ou pas), ou encore sous la forme d'une dépendance déclarée.

La question est :

Êtes-vous d'accord avec cette interprétation que nous donnons aux réponses des participants du groupe de discussion?

Question 3

Durant notre discussion, les participants au groupe de discussion ont ajouté quelques propositions que nous avons classifiées sous trois catégories :

Écrire des phrases

Écrire des lettres pour les amis (mais ce n'est pas urgent, j'aime faire ça)

(5) []

Écrire, c'est important pour travailler ailleurs (qu'au mouvement des personnes d'abord)(5) []

C'est important de lire et d'écrire (1) []

Je prends les messages téléphoniques par écrit, au travail (1) []

J'ai besoin de lire et d'écrire dans mon travail (3) []

J'ai besoin de l'écriture pour l'ordinateur (4) []

C'est intéressant de savoir lire et écrire (1) []

Je préfère écrire que parler avec la personne avec qui j'ai des problèmes (1) []

Lire des phrases

Lire les nouvelles (1) []

J'ai besoin de la lecture pour les activités sportives (2) []

Je lis pour savoir quoi faire, en général (1) []

Je lis les consignes (2) []

Je lis les procédures d'urgence, et je comprends les pictogrammes (1) []

Quelques propositions additionnelles

L'aide des amis me gêne, c'est stressant (2) []

Paniqué dans l'ascenseur, j'avais besoin de lire et d'écrire pour me débrouiller(1) []

Il faut savoir s'orienter (1) []

Je lis beaucoup de livres (1) []

C'est intéressant de savoir lire et écrire (1) []

Tout le monde a dit qu'il n'y a pas une situation qui exige nécessairement la lecture et l'écriture pour s'en sortir; sauf Geneviève qui a dit : «quand on ne sait pas comment aller et il n'y a personne pour aider, c'est essentiel de lire et d'écrire» []

La question est :

Ces réponses ne peuvent pas être classifiées selon les résultats de l'approche par indicateurs. Elles constituent plutôt des ajouts de leur part. Selon vous, devrait-on retenir ces nouvelles propositions au nombre des besoins d'habiletés alphabètes essentielles à l'expression de l'autonomie? **(Écrivez «oui» ou « non» dans la parenthèse à droite de chaque énoncé de la liste ci-dessus pour indiquer si vous êtes d'accord ou pas avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie).**

Enfin, les participants du groupe de discussion ont fourni quelques propositions inclassables ou contradictoires :

- Pour les médicaments, je n'ai pas besoin de lire ni écrire (1)
- Mes parents m'aident (1)
- Mes amis m'aident à chercher les numéros de téléphone (2)
- Je n'écris jamais ma routine (!)
- On m'a expliqué les procédures d'urgence (les parents, l'école,...) (3)
- On m'a expliqué les tâches au travail oralement (5)
- Pour le sport, la lecture et l'écriture ne sont pas nécessaires (3)
- Je n'utilise ni la lecture ni l'écriture pour respecter le règlement du travail (3)
- Pas besoin de lire ni d'écrire face aux conduites inopportunes d'autrui (2)
- Je ne cherche jamais dans le bottin téléphone (2)
- Je me réveille seul (2)
- Je me débrouille pour l'urgence (3)
- J'ai besoin de mes parents durant les problèmes, car je bloque (!)
- Dans les pannes des moyens de transport, tous les participants attendent puis demandent au contrôleur du métro ou au chauffeur d'autobus sauf une participante qui a dit : «je ne demande jamais au contrôleur»
- Ça me dérange de ne pas savoir lire ni écrire

Question 4

Est-ce que vous avez des commentaires sur ce groupe de propositions inclassables ou contradictoires?

Deuxième partie : La compilation des réponses du deuxième questionnaire présenté au groupe d'experts.

- a) Il y a eu consensus ou quasi consensus sur l'importance de maîtriser un premier ensemble habiletés ou des activités pour être autonome. Ces habiletés qui font consensus ou presque sont reproduites à la fin de ce questionnaire à titre d'information.
- b) Par contre, les membres du groupe d'experts ne s'entendent pas sur un deuxième ensemble d'habiletés. Parmi cet ensemble, les dix premiers éléments sont des utilisations d'habiletés que vous avez jugées nécessaires pour être autonome (exemple :lire des numéros). Après réflexion, veuillez indiquer à nouveau par «Oui» ou «non» dans la parenthèse à droite de chaque énoncé de la liste ci-dessous pour indiquer si vous êtes d'accord ou pas avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie afin d'obtenir un consensus de votre part.

Lire les numéros des chaînes de la télévision []

Lire les numéros d'assurance sociale []

Lire le thermomètre

Lire les dates de péremption []

Déchiffrer un chèque []

Lire le nom des produits []

Lire les recettes []

Écrire les listes pour les courses []

Écrire les rendez-vous []

Écrire les numéros d'assurance sociale []

Écrire sa date de naissance []

Lire les instructions (détergents, ménagers) []

Lire les inscriptions (formulaire d'inscription à des activités) []

- c) Les huit énoncés suivants font aussi partie de ce deuxième ensemble sur lequel les opinions divergeaient. Après réflexion, veuillez indiquer à

nouveau par «Oui» ou «non» dans la parenthèse à droite de chaque énoncé si vous êtes d'accord ou pas avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie.

Reconnaître les touches de l'ordinateur []

Recopier sans faute un groupe de lettres ou de mots []

Pouvoir exécuter des opérations bancaires au guichet automatique []

Connaissance du sens de la direction []

Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes

[]

Être conscient que le langage oral peut s'écrire []

Troisième partie

Enfin, nous vous invitons à lire les justifications des participants de la méthode de l'approche par indicateurs, concernant les énoncés qui selon eux, ils sont incontournables, alors que vous avez jugés ces mêmes énoncés «pas nécessaires» ou encore vos réponses ne faisaient pas consensus au regard de ces énoncés.

Après avoir lu les justifications suivantes, **Répondez par «oui» ou «non» si vous êtes d'accord ou pas d'accord pour ajouter ces propositions à la liste des habiletés nécessaires au regard de l'autonomie.**

Planifier les revenus et les dépenses []

Justification

Selon les juges de l'approche par indicateurs, quelle que soit la façon dont la personne planifie ses revenus et ses dépenses, c'est une habileté essentielle à maîtriser par un adulte autonome. Qu'il ait recours à un procédé alternatif ou à une aide technique, l'habileté est nécessaire.

Lire les nombres de 0 à 100 []

Justification

Les participants ont pensé au paiement des factures qui se fait chaque mois, aux prix durant les achats. Ils ont dit que, même si la personne peut se débrouiller en ne lisant que des chiffres (ex : 3 et 2) au lieu des nombres (ex : trente-deux), elle doit comprendre qu'il s'agit de sommes d'argent plus importantes. Ils ont insistés sur le fait qu'on étudie ici les besoins, et non pas les stratégies pédagogiques qui aideront la personne à satisfaire ses besoins.

Mesurer le temps []

Justification

Ils ont considéré qu'il est important de pouvoir estimer le temps d'un trajet, d'un travail ou d'une activité.

Lire des documents []

Justification

Ces participants ont fait valoir qu'il y a des documents qu'il faut savoir lire, par exemple des contrats.

Lecture des nombres supérieurs à 100 []

Justification

Les participants de l'approche par indicateurs ont trouvé que cette habileté est nécessaire pour réaliser l'objectif d'épargner, et qu'il est nécessaire de comprendre la valeur de l'argent au dessus du 100 quelle que soit la façon d'y arriver. Par exemple, la personne paie son loyer chaque mois. Alors la lecture des nombres supérieurs à 100 l'aide à bien planifier les revenus et les dépenses.

Les habiletés alphabètes ayant eu un consensus

Les habiletés alphabètes

Il y a eu consensus ou quasi consensus sur l'importance de maîtriser des habiletés ou des activités pour être autonome. Ces habiletés sont présentées dans cette section à titre d'information.

1- Lire les chiffres

De téléphone
Des autobus
De l'étage dans l'ascenseur
Date de naissance
D'appartement
Des prix
Le calendrier
Le numéro d'immeuble

2-lire les mots

Un menu dans un restaurant
Le nom des rues
Les affiches (métro, danger, arrêt, homme, femme, CLSC, hôpital, Police, Keep off the grass, haute tension)
Jours de la semaine
Son adresse
La posologie d'un médicament
Les calendriers (jours, mois...)
Le nom de différents commerces
Son nom

3-Comprendre les symboles

Symboles, exemple: \$, +, ON, OFF, toilettes, H, F...
Les logos des commerces

4-Écrire des mots

Son nom
Son adresse
Signer
Ses coordonnées (adresse, téléphone,...)

5-Lire l'heure

Savoir l'heure (de se coucher, de se lever, de se préparer pour le travail ou un rendez-vous)
Suivre un horaire

6-Lire des phrases (simples)

Des courts messages

7-Écrire des phrases

Des courts messages (un mot à une personne, une carte de fête,...)

8-Écrire des nombres
Son numéro de téléphone
Sa date de naissance

Les activités
Utiliser un agenda
Utiliser un calendrier
Payer
Mesurer les quantités d'une recette

Autres propositions d'habiletés

Reconnaître les pièces et les billets de 1\$; 5\$; 10\$...
Faire fonctionner les appareils électro-ménagers
Connaissance des pictogrammes
Les pédagogues devraient utiliser alloué à leur faire développer des moyens alternatifs pour se débrouiller (ex : apprendre des repères pour leurs trajets, apprendre à s'informer ou à demander de l'aide, à utiliser des cartes d'épicerie imagées, des livres des recettes imagés, etc)
Répondre aux exigences minimales en *lecture* qui sont nécessaire au travail
Connaissance de son âge

Un autre consensus concernant les résultats de l'approche par indicateurs

Lire de 0 à 9
Lire les mots courants
Lire l'heure
Payer à la caisse
Écrire des mots courants
Utiliser un livret de banque
Payer des factures
Suivre un agenda
Suivre un horaire quotidien
Suivre un calendrier

Annexe IV : formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude : Besoins d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie des personnes qui ont des incapacités intellectuelles

Chercheuse responsable : Sahar El Shourbagi

Je, _____ déclare avoir pris connaissance des documents présentant un résumé et les objectifs de la recherche dont j'ai reçu copie, en avoir discuté avec madame Sahar El Shourbagi et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude en question.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Signature du sujet ----- Date-----

Signature de la chercheuse-----Date-----

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé la problématique de notre recherche en présentant l'inclusion scolaire, l'intégration sociale et l'intervention éducationnelle et sociale (IÉS) auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, les finalités de l'IÉS et la situation d'analphabétisme vécue par cette clientèle. Dans cette même perspective, nous avons vu l'importance d'étudier les besoins de notre clientèle au regard des habiletés alphabètes afin de pouvoir transposer les finalités en buts et objectifs pertinents.

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique qui précise notre problème de recherche dont l'enjeu est pratique puisqu'elle cherche à analyser les besoins. Nous présentons d'abord la procédure de recension des écrits. Ensuite, nous traitons de l'approche écologique et de l'interaction Personne-Milieu qui introduisent les deux modèles adoptés dans notre recherche, soit le *Processus de production de situation de handicap* (Fougeyrollas et al., 1996) et le *Modèle général de la situation d'intervention éducationnelle et sociale* (Langevin et al., 2001). De plus, nous définissons les concepts clés de la recherche. Enfin, nous concluons par la question spécifique de recherche.

2.1 Procédure de recension

Comme ce projet s'inscrit dans le programme de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage, nous avons bénéficié des recensions déjà réalisées par l'équipe, notamment celles sur l'autonomie et la participation sociale, le concept de besoin et l'alphabétisation.

Ensuite, afin de compléter notre recension des écrits, plusieurs banques de données ont été consultées : Atrium, Badadug, Psycho info, Medline et Eric. Divers descripteurs et combinaisons de descripteurs ont été employés. Les résultats les plus significatifs ont été obtenus avec les descripteurs suivants : *reading skills and mental retardation, writing and mental retardation, illiteracy and intellectual disability, communication écrite et handicapés mentaux, besoin et communication.*

Après analyse des résumés et des «*abstracts*», les références reliées directement ou indirectement au thème de la recherche ont été retenues. Par la suite, une analyse systématique de contenu est réalisée. Le choix et la définition des unités de classification reposent sur le système de l'anasynthèse proposé par Maccia (1966) et adapté par Legendre (1993).

D'après cette méthode, les écrits peuvent être analysés selon quatre catégories : formelle- axiologique- praxique- explicative.

Suivent la catégorisation et le regroupement des unités d'analyse.

Enfin, une synthèse est réalisée comprenant les éléments essentiels ainsi que leurs relations.

Il est possible que notre recherche porte sur une dimension peu exploitée, soit les besoins en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Nous n'avons pas trouvé de modèle qui concerne spécifiquement les habiletés alphabètes ni les besoins en habiletés alphabètes chez cette clientèle. Par contre, deux modèles plus généraux, associés à une approche écologique, ont retenu notre attention : le «processus de production de situations de handicap» et le «modèle général de la situation d'intervention».

2.2 Contexte théorique

2.2.1 Approche Écologique

L'approche écologique en sciences humaines porte sur l'interaction Personne-Milieu. Appliquée à l'éducation, cette approche tente de comprendre la dynamique d'ensemble des systèmes apprenants-milieu pour prévoir des aménagements et des pratiques individualisées d'enseignement (Rocque, 1999).

2.2.1.1 Interaction Personne- Milieu

Selon Husén (1981), Ferge (1981), Grant et Sleeter (1986) et Rocque (1999), l'égalité des chances recouvre quatre sphères : ontologique- accessibilité physique- égalité de conditions- égalité des conséquences ou des résultats.

La première sphère relève de l'égalité des droits de la personne. Chaque enfant a droit à l'éducation. La deuxième et la troisième sphères se manifestent par l'intégration sociale et scolaire puisque les conditions offertes sont les mêmes pour tous. L'interaction Personne-Milieu risque cependant d'être inadaptée dans ce contexte et, par conséquent, elle pourrait défavoriser notre clientèle. En effet la troisième sphère est appliquée par des interventions pédagogiques indifférenciées et standardisées pour chacun et pour tous. C'est pourquoi la dernière sphère suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacun. À partir de ces quatre sphères, les enfants qui ont des incapacités intellectuelles ont le droit à une éducation de qualité.

Le droit à la réussite est le plus haut niveau de tous les aspects précédents. Il exige un aménagement du milieu afin qu'il convienne aux caractéristiques des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles car il est *«impossible d'invoquer exclusivement les caractéristiques personnelles comme facteurs de développement. Il est tout aussi impossible de penser que le milieu joue de façon unilatérale sur la personne»* (Rocque 1999). Il faut plutôt considérer la dynamique de l'interaction P-M comme un tout, un ensemble, une entité qu'il faut chercher à comprendre.

Cela peut justifier notre choix des deux modèles adoptés dans cette recherche et qui permettent de mieux tenir compte des caractéristiques des personnes qui présentent des incapacités et de celles du milieu afin de mieux intervenir auprès de notre clientèle.

2.2.2 Processus de production de situations de handicap

La Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) est née d'une préoccupation de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) au regard des conséquences des accidents et des maladies. Un premier modèle de classification a été proposé par Wood (1980). On y présentait le *Handicap* comme la conséquence sociale des *Déficiences* ou des *Incapacités*. Les définitions de ces trois concepts se chevauchaient plus ou moins et le modèle faisait abstraction du milieu dans lequel la personne évoluait.

En 1989, la Société canadienne et le comité québécois pour la CIDIH ont reçu le mandat de réviser le modèle de Wood. La révision proposée (SC/CQCIDIH, 1991; 1996) s'inscrit dans une approche écologique et tente d'expliquer les difficultés rencontrées par les personnes qui ont des déficiences ou incapacités. Ces deux concepts sont d'abord mieux distingués. Le concept de déficience est maintenant limité aux atteintes anatomiques, physiologique ou histologique d'un système organique, alors que le concept d'incapacité est relié à des limitations dans la réalisation d'activités. C'est cette distinction qui est à l'origine du changement de désignation pour la clientèle qui nous préoccupe. Les expressions «*déficience intellectuelle*», «*mental retardation*» et «*handicap mental*» sont peu à peu remplacées par «*incapacités intellectuelles*» pour tenir compte de ces nouvelles définitions.

Ce même organisme a aussi proposé une définition de la situation de handicap comme étant le produit de l'interaction entre les déficiences ou incapacités d'un individu et les obstacles découlant de facteurs environnementaux. Cette définition s'inscrit dans un «*Processus de production de situations de handicap*» selon lequel des éléments environnementaux, en interaction avec les déficiences ou incapacités de

la personne, deviennent des obstacles et placent celle-ci en situation de handicap. Ce modèle suppose donc que la personne qui a des déficiences ou des incapacités ne peut être tenue comme seule responsable de ses échecs dans la réalisation d'activités. Il responsabilise plutôt l'interaction entre des éléments environnementaux et les caractéristiques de la personne.

En 2002, l'Association américaine pour le retard mental (AAMR) a changé sa définition de «mental retardation» dans une perspective interactionniste Personne-Milieu. Selon cet organisme, le fonctionnement de la personne dépend de l'interaction entre ses caractéristiques et celle de ses milieux de vie.

Depuis de nombreuses années, l'*American Association on Mental Retardation (AAMR)* est la référence dans la compréhension, la définition et la classification du «*retard mental*¹». Dans sa dixième édition plusieurs changements ont été apportés:

«Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives à la fois dans le fonctionnement intellectuel et dans les comportements adaptatifs exprimés par des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité apparaît avant 18 ans (AAMR, 2002 : 19)».

Les cinq hypothèses suivantes sont essentielles à l'application de cette définition.

1. Les limitations dans le fonctionnement actuel doivent être considérées dans les milieux de la communauté fréquentés par les personnes du même âge et de la même culture.

¹ Traduction libre de «*Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18*» (AAMR, 2002: 19).

2. Une évaluation valable considère la diversité linguistique et culturelle aussi bien que les différents facteurs sur les plans de la communication, sensorielle, motrice et comportementale.
3. Pour un individu, les limitations coexistent avec les forces.
4. Le but ultime est de décrire les limitations pour dresser un portrait du soutien nécessaire.
5. Avec une aide appropriée et personnalisée durant une longue période, le fonctionnement dans la vie de la personne sera généralement amélioré.

Selon l'*AAMR* (2002), les critères suivants sont utilisés pour poser un diagnostic de retard mental.

- Le fonctionnement intellectuel doit être significativement inférieur à la moyenne;
- Les comportements adaptatifs doivent être significativement sous la moyenne;
- Le tout doit se manifester avant l'âge de 18 ans.

Le fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne est défini comme un quotient intellectuel approximatif de 70 à 75 ou moins, c'est-à-dire de deux écarts-types sous la moyenne.

Pour correspondre à un diagnostic de retard mental, une personne doit présenter des limitations en ce qui a trait aux habiletés intellectuelles et adaptatives. Les auteurs insistent sur le fait que la mesure du fonctionnement intellectuel est un critère nécessaire, mais non suffisant pour établir le diagnostic de retard mental. Le deuxième critère relève du fonctionnement adaptatif de la personne et a été modifié dans la nouvelle définition. Maintenant, la personne doit posséder des habiletés conceptuelles, sociales ou pratiques à plus de deux écarts-types sous la moyenne.

Le virage préconisé par l'AAMR et, de façon plus générale, par la Société canadienne et le Comité québécois de la CIDIH (1996) invite chercheurs et professionnels à abandonner l'approche centrée sur l'adaptation de la Personne aux caractéristiques et exigences du milieu. Le changement de paradigme proposé vise plutôt à concentrer les efforts de recherche et d'intervention sur la dynamique interactive Personne-Milieu. Or, les personnes qui ont des incapacités intellectuelles sont très limitées pour transiger avec les exigences de la société. Par ailleurs, peu d'aménagements ont été apportés dans l'environnement pour tenir compte de leurs incapacités intellectuelles. L'analyse Personne-Milieu, à la base des aménagements pour incapacités motrices ou sensorielles, accuse un net retard dans le secteur des incapacités intellectuelles. L'identification des obstacles rencontrés par les personnes ayant des incapacités motrices, visuelles ou auditives a pu progresser notamment parce que ces personnes pouvaient participer à l'identification des obstacles et que leurs incapacités étaient simulables, alors qu'il en va tout autrement pour les incapacités intellectuelles (Langevin, 1996). Toutefois, selon les premières études écologiques sur l'interaction P-M impliquant des personnes ayant des incapacités intellectuelles, la complexité des objets en jeu dans les situations d'intervention serait un facteur fondamental du processus de production de situations de handicap (Rocque, Langevin, Belley et Trépanier, 1997). L'analyse de 126 situations d'intervention dans les 5 domaines de la taxonomie de Dever (1997) a permis de formuler une hypothèse sur l'épicentre des obstacles environnementaux, soit la complexité des objets d'intervention. Dans 120 des 126 situations, la complexité est telle que la personne échoue à maîtriser l'objet de l'intervention. Sans moyen d'en réduire la complexité, Agents professionnels et naturels ont alors tendance à réaliser la tâche à la place de la Personne, consolidant malgré eux ses dépendances. Il en résulte des coûts élevés : temps et énergies perdus, dévalorisation, frustration, désengagement de la Personne face à la tâche.

Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel (1993) ont proposé un *processus de production de situations de handicap*. La figure 2 illustre ce modèle

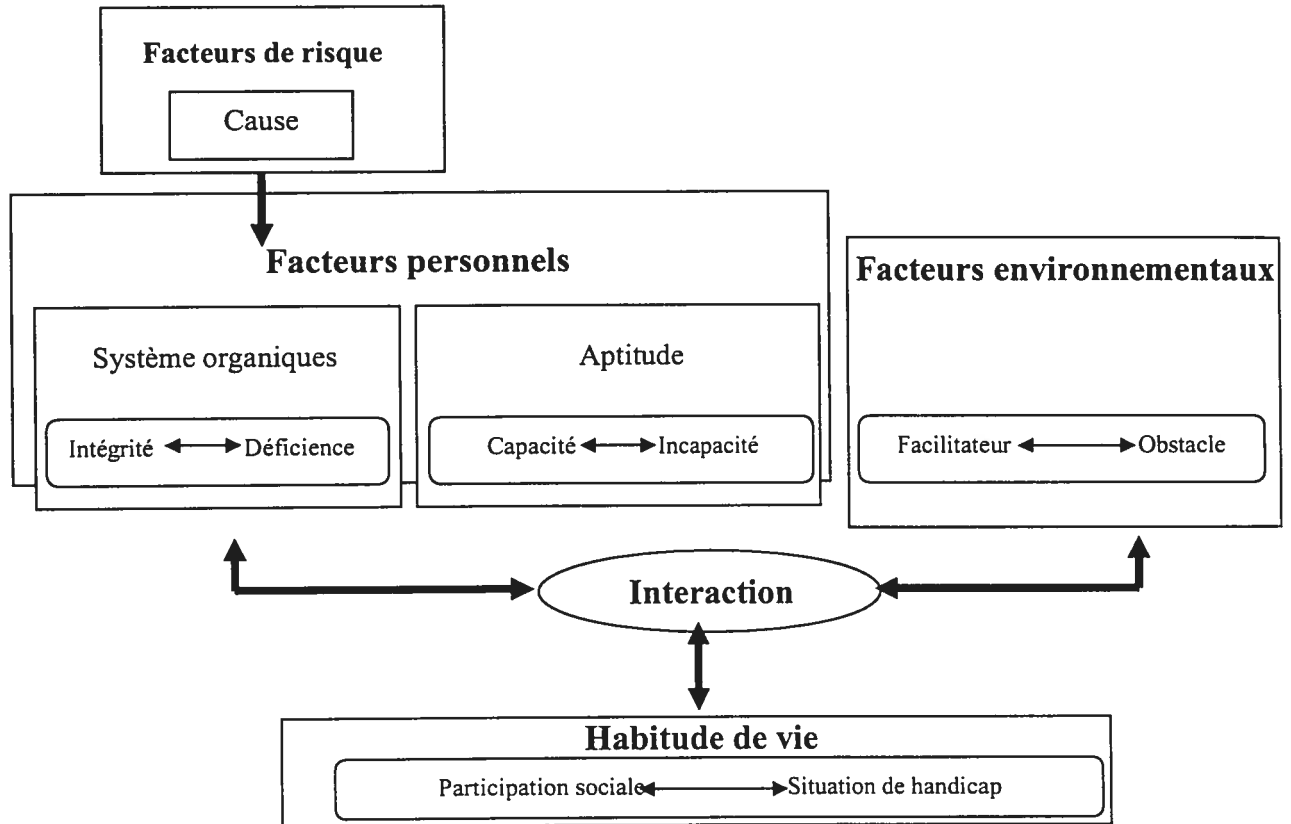


Figure 2 : Modèle de «Processus de production de situations de handicap» selon Fougeyrollas et coll. (1993)

Dans ce modèle de la CIDIH, un élément de l'environnement qui vient contrer l'activité d'une personne qui a des incapacités intellectuelles est considéré comme un obstacle. En revanche, un élément de l'environnement qui facilite l'action de la personne qui présente des incapacités intellectuelles est considéré comme facilitateur.

Dans l'optique de ce modèle, et au regard des travaux de Rocque et al. (1999) concernant la définition de l'autonomie (en détail plus tard, dans ce chapitre) ainsi que le processus de réduction de dépendance, la complexité des objets d'apprentissage en lecture et écriture serait un élément environnemental qui, en interaction avec les caractéristiques de la personne qui a des incapacités intellectuelles, deviendrait un obstacle à la réalisation de toute activité de communication par écrit et placerait la personne en situation de handicap. Ceci favoriserait de plus en plus la dépendance de cette personne et va à l'encontre des finalités visées. S'il était possible de réduire cet obstacle, le risque de vivre une situation de handicap diminuerait.

Dans notre projet, nous cherchons à cibler les besoins essentiels de notre clientèle en terme d'habiletés alphabètes afin de choisir des buts et objectifs d'intervention qui répondraient à ces besoins et aussi afin d'éviter des buts et objectifs trop complexes et peu utiles au regard des finalités.

Nous considérons que le développement de tout produit pédagogique pour cette clientèle doit s'inscrire dans une approche écologique qui vise à satisfaire à la fois les besoins, caractéristiques et limites de la Personne, et les besoins, ressources, capacités de support et contraintes du Milieu.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux obstacles de type interférence liés à l'inadéquation des ressources matérielles du milieu aux caractéristiques des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Cette inadéquation augmente les probabilités de trouver la personne dans des situations de handicap. Si les buts et objectifs choisis sont inappropriés et ne répondent pas aux besoins de la personne, ils deviennent de ce fait des obstacles et contribuent à placer la personne en situation de handicap. Le *processus de production de situations de handicap d'intervention* permet de déplacer le problème de l'échec du sujet vers la dynamique globale de la situation pédagogique.

Il paraît clair qu'une identification erronée des besoins en habiletés alphabètes pour les personnes qui ont des incapacités intellectuelles pourrait être à la source de nombreux obstacles à leur alphabétisation.

Pertinence du choix de ce modèle

Le modèle ci-dessus permet de comprendre les éléments susceptibles de produire des situations de handicap dans un contexte éducationnel. Il permet également de mettre en évidence la dynamique interactive entre la personne et des éléments environnementaux. Selon ce modèle, la personne ne peut pas être la seule responsable de son échec, le milieu en partage avec elle la responsabilité.

Dans le même ordre d'idée, c'est un modèle qui permet de distinguer davantage les cibles d'intervention susceptible de favoriser l'inclusion et l'intégration scolaire et sociale des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Des buts et objectifs d'intervention en habiletés alphabètes qui ne correspondent pas aux besoins de la personne et de son milieu, constitueraient des obstacles et créeraient des situations de handicap. Pour éviter ce processus qui mène à l'analphabétisme, il faut d'abord identifier clairement les besoins en habiletés alphabètes chez ces personnes au regard des grandes finalités poursuivies par l'intervention.

Par conséquent, nous pouvons éviter la perte d'efforts et de ressources qui peuvent être déployés dans des buts et des objectifs dont la personne qui a des incapacités intellectuelles n'aura pas besoin dans sa vie. Par contre, nous pouvons concentrer tous les efforts et les ressources disponibles à lui transmettre ce dont elle aura besoin.

Cette identification des besoins servira ensuite au choix de buts et objectifs pertinents, ce qui devrait avoir pour conséquence de réduire les situations de handicap affrontées par ces personnes lors de l'apprentissage du programme scolaire.

2.2.3 Modèle général de la situation d'intervention

Rocque, Langevin et Belley (1997) ont suggéré une adaptation du *Modèle de la situation pédagogique* de Legendre (1993) pour modéliser les situations d'intervention, peu importe le milieu où elles se déroulent. Ce « *Modèle général de la situation d'Intervention Éducationnelle et Sociale* » a été modifié jusqu'à sa forme la plus récente (Langevin, Boutet, Rocque et Dionne, 2001), et innove en précisant le rôle des intervenants et les relations qui les lient aux autres composantes de l'ensemble. La figure 3 illustre ce modèle à quatre composantes qui évoluent dans un Milieu selon des relations particulières.

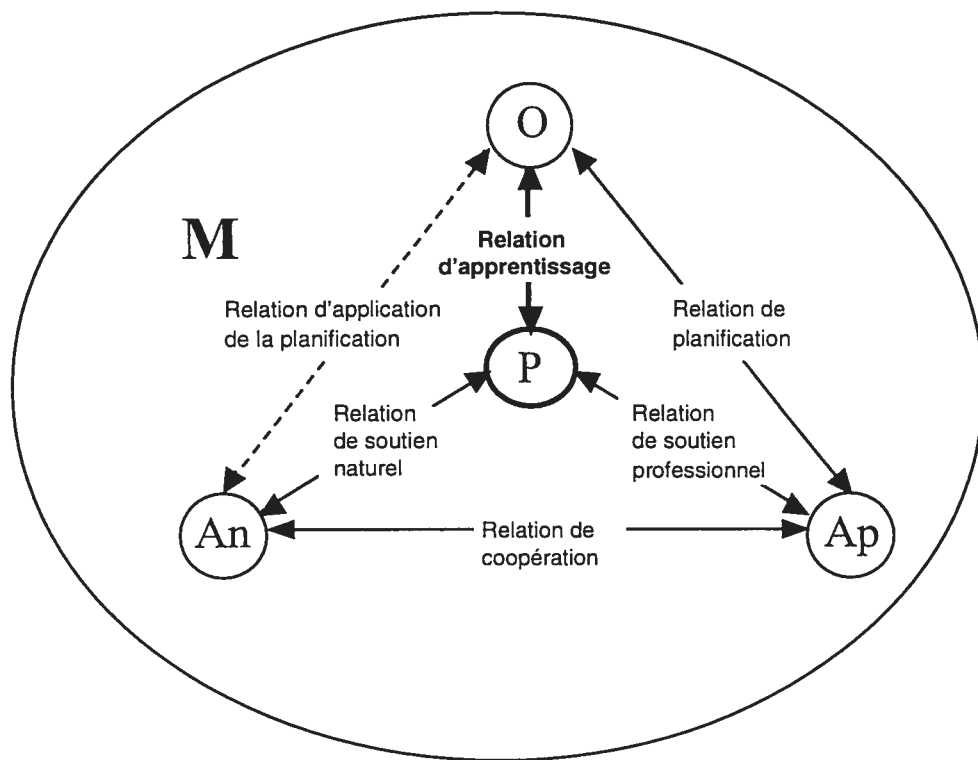


Figure 3 : Modèle général de la situation d'intervention éducationnelle et sociale (IÉS) avec les composantes Personne (P), Objet (O), Agent

professionnel (Ap) et Agent naturel (An), ainsi que les relations entre ces composantes

- *Personne (P)*: la personne qui présente des incapacités intellectuelles ; celle-ci peut être un enfant, un adolescent ou un adulte, selon le contexte.
- *Objet d'intervention (O)*: un ou des objets d'apprentissage de connaissances, d'acquisition d'habiletés, de modification de comportement, etc.
- *Agent professionnel (Ap)*: tout agent rémunéré (et en principe formé) pour intervenir auprès de la personne. Dans ce modèle, il peut être enseignant, éducateur spécialisé, orthopédagogue, auxiliaire d'intégration, psychologue, etc.
- *Agent naturel (An)*: toute autre personne qui, sans être rémunérée, intervient auprès de la Personne (parents, pairs, etc.).
- *Le tout dans un milieu (M) donné* (résidentiel, scolaire, etc.): le milieu est constitué de l'ensemble des éléments spatiaux, humains, culturels, matériels, et financiers, immédiats ou éloignés, qui forment le cadre au sein duquel se déroulent les situations d'IÉS.

Les interactions entre les composantes de la situation d'intervention donnent lieu aux relations suivantes :

-*Relation d'apprentissage (P/O)*: elle est caractérisée par le degré théorique de contraintes² de l'objet au regard des astreintes³ induites chez la personne. Le succès de cette relation est évidemment au cœur de la situation d'intervention.

-*Relation de planification (Ap/O)*: Cette relation joue un rôle important dans le succès de l'apprentissage. L'Agent professionnel doit adapter

² Contrainte : c'est une exigence particulière ou une condition spécifique objective du milieu avec laquelle une personne pourrait interagir, devrait interagir ou interagit (Dion, 2002 :72)

³ Astreinte : c'est une conséquence objective et subjective de l'activité, sur une personne compte tenu de sa capacité de travail et de ses caractéristiques, en interaction avec les contraintes de l'activité (Ibid :103)

l'Objet et les éléments du Milieu aux besoins et caractéristiques de la personne et aux exigences et contraintes du Milieu. En milieu scolaire, on peut parler de relation didactique.

-Relation de soutien professionnel (Ap/P) : Cette relation englobe les consignes de réalisation de la tâche, les réactions de la personne, le type d'encadrement, etc. En milieu scolaire, on peut aussi parler de relation d'enseignement.

-Relation de coopération (Ap/An) : Cette relation, caractérisée par la communication entre les Agents (naturel et professionnel), est essentielle en contexte d'intégration de façon à assurer la cohérence et la continuité entre les interventions réalisées par les divers Agents impliqués. Cette relation peut aussi permettre à l'agent naturel de participer à la relation de planification Ap/O.

-Relation d'application de la planification (An/O) : Cette relation est entre l'Agent naturel et l'Objet ; à ce niveau l'Agent naturel pourra créer des aménagements à la maison, adapter du matériel, etc.

-Relation de soutien naturel (An/P) : L'Agent naturel aide la Personne dans son apprentissage.

Pertinence du choix de ce modèle

Ce modèle illustre la situation d'intervention avec ses relations. Chaque composante est en interaction avec d'autres. Le tout est dans un milieu. La personne et sa relation d'apprentissage avec l'objet sont au centre de toutes les relations, c'est le noyau de toute intervention.

De ce fait, on comprend que l'intervention efficace ait besoin de relations adéquates entre la personne et chaque composante. Ces relations sont toujours influencées par le degré de la complexité de l'objet, ce qui mène parfois l'agent naturel ou professionnel (An et Ap) à aider la personne à réaliser l'objet visé ou même parfois à le réaliser à sa place, favorisant ainsi la dépendance de la personne sans s'en rendre compte. Cette relation de dépendance, due à la complexité de l'objet et à

l'inadéquation des moyens d'intervention au regard des caractéristiques de la personne (P), mène à une augmentation de la dépendance et de la sujétion à autrui.

2.2.4 Composantes en amont de la présente recherche

a) La société

L'intervention éducationnelle et sociale a lieu dans une société donnée. Comme nous avons déjà mentionné, les droits reconnus par la société aux personnes qui présentent des déficiences ou des incapacités de même que les valeurs et les orientations générales que la société adopte à leur égard évoluent constamment. Il est permis de croire que ces valeurs et ces politiques ont influencé l'évolution des attitudes de la société à l'égard de ces personnes. De telles valeurs ont en effet joué un rôle déterminant dans le processus de désinstitutionnalisation et d'intégration communautaires des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, elles ont aussi été à la base des efforts d'inclusion et d'intégration scolaire.

Par conséquent, le schème conceptuel de l'IES auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles comprend cet ensemble de droits et d'orientations afin de s'y inscrire ou d'en influencer l'évolution. Le succès de cette intégration s'appuie sur l'adaptation des pratiques d'intervention aux caractéristiques et aux besoins diversifiés de la personne ainsi que sur l'adaptation des éléments de l'environnement à ces mêmes caractéristiques et besoins.

b) Les finalités

Selon Mèlèse, le système de finalité est *«un ensemble dont les éléments sont des objectifs des divers parties (niveaux) de l'organisme,*

reliés par des relations de cohérence et de dépendance» (Mélèse, 1972 : 38). De cette définition nous comprenons que les buts et objectifs durant l'éducation ou l'intervention découlent des finalités.

Selon Legendre (1983, 1993, 2005) la finalité de l'éducation est *«le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection conférant l'autonomie de croissance de penser et d'agir»*. Ce même auteur ajoute que la finalité ultime de l'éducation est *l'autonomie (idem 2005)*.

Langevin, Rocque, Dionne, Boutet, Drouin et Trépanier (2001) identifient deux finalités pour l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, soit l'autonomie et la participation sociale. Afin de pouvoir opérationnaliser ces concepts, il faut cependant les définir.

La participation Sociale, est définie comme

«un processus par lequel un individu ou un groupe d'individus s'associe et prend part aux décisions et aux actions d'une entité ou d'un regroupement de niveau plus global, relativement à un projet de plus ou moins grande envergure» (Rocque et al. 2002 : 63).

En se basant sur cette définition, la participation sociale suppose (idem, 2002 : 64) :

- 1) *une association entre individus autour d'un projet ;*
- 2) *une contribution ou un apport au groupe ;*
- 3) *un partage ;*
- 4) *des interactions sociales*
- 5) *l'obtention de gains, d'avantages ou de bénéfices.*

Ainsi la participation sociale, considérée comme une des finalités de l'IES auprès de cette clientèle suppose, avant tout, l'intégration de la

personne concernée dans un groupe ou dans une société puis la participation de cette personne à prendre des décisions et des actions au sein de ce groupe. Pour ce faire, la personne doit acquérir aux préalables les habiletés nécessaires pour réaliser cette participation sociale.

L'autonomie est la

«capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui» (Rocque, Langevin, Drouin et Faille, 1999 : 39).

Selon Rocque et al. (idem), l'autonomie n'exclut pas les relations d'interdépendance, mais bien les relations empreintes de domination ou de subordination. Cette définition, qui met en évidence deux sphères d'autonomie soit, la décision et l'exécution, s'applique à deux types d'autonomie fréquemment utilisés dans les milieux : l'autonomie de base, l'autonomie fonctionnelle.

L'autonomie de base *«est limitée aux actions et aux décisions essentielles au maintien de la vie» (Rocque et al. 1999 : 71)* Elle concerne exclusivement les besoins essentiels au maintien de la vie sans égard à toute norme sociale (l'alimentation, l'habillement, l'hygiène corporelle, la mobilité, le sommeil).

L'autonomie fonctionnelle *«permet de prendre des décisions et d'exercer les activités nécessaires au déroulement adéquat de sa vie au sein d'un groupe ou d'une collectivité» (idem : 59).*

Nous remarquons que la définition de la participation sociale rencontre celle de l'autonomie fonctionnelle en supposant chez l'individu la maîtrise d'habiletés de décision et d'exécution propres à ce type d'autonomie.

L'autonomie fonctionnelle contraint les agents d'éducation et d'intervention concernés à des discussions sérieuses pour déterminer ce qui est nécessaire, important, accessoire ou négligeable. À défaut de

quoi, les interventions risquent fort de conduire à un véritable cul- de-sac (idem : 62).

Pour cerner le champ de l'autonomie fonctionnelle, il convient d'établir, pour chaque socioculture, l'ensemble de ce qui est jugé nécessaire pour jouer un rôle adéquat au milieu d'une collectivité. À cet effet, Rocque et ses collaborateurs (1999) se réfèrent à la taxonomie des habiletés de vie communautaire de Dever (1988, 1997). Dever a élaboré une taxonomie d'habiletés pour les adultes ayant des difficultés à fonctionner dans la communauté (les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, physiques ou sensorielles, les ex-détenus, les immigrants, etc., voir chapitre 4). Cette taxonomie couvre l'autonomie de base et l'autonomie fonctionnelle. L'auteur présente cette taxonomie comme la «destination» à atteindre pour l'adulte, sans indiquer le chemin à suivre durant l'enfance et l'adolescence. Ce sont plutôt les études sur le comportement adaptatif (Leland & Shoae, 1981) qui nous éclairent à ce sujet. Ces études ont identifié les sphères d'habiletés cognitives reliées significativement au développement de l'autonomie et au succès de l'intégration sociale. Ces sphères ont trait à la communication (orale, écrite, alternative), à l'utilisation des nombres, à la gestion du temps et à la gestion de l'argent. Moins un individu arrive à maîtriser des habiletés dans ces sphères, plus il risque d'être dépendant et isolé socialement. On remarquera que la communication et les trois autres sphères impliquent des habiletés alphabètes.

À cet égard nous pouvons adopter la proposition de Rocque et al. (1999) d'aborder le développement de l'autonomie sous l'angle d'une réduction progressive des dépendances (en détail, chapitre 7). De ce point de vue, l'autonomie n'est pas absolue mais plutôt un long processus ou même un processus sans fin, un processus d'évolution chez l'être humain qui se caractérise par une succession de réduction de sa sujétion à autrui. En d'autres termes, la maîtrise des habiletés alphabètes les plus

nécessaires selon les besoins de la personne pourraient constituer une réduction des dépendances d'un individu à son entourage ou à la société.

Pour terminer, nous pouvons préciser que notre recherche se situe au niveau du développement de l'autonomie fonctionnelle. La taxinomie de Dever, comme nous allons montrer plus tard, pourrait nous être utile pour identifier les besoins en habiletés alphabètes induits par les buts et objectifs à atteindre à l'âge adulte.

2.3 Synthèse des écrits scientifiques

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous définirons les termes et les concepts majeurs liés à notre recherche. Cette étape est formellement reconnue en recherche (Van Der Maren, 1995).

Les concepts suivants seront définis afin de servir à étudier les besoins des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles en habiletés alphabètes : les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles, la communication écrite et l'alphabétisation, les besoins et les besoins en communication écrite chez cette clientèle.

2.3.1 Personnes qui présentent des incapacités intellectuelles

Suite aux travaux de Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999), l'appellation de «*personne qui présente des incapacités intellectuelles*» déterminera la clientèle visée par cette recherche. Le choix de cette appellation s'appuie sur les définitions adoptées par la CIDIH (1996) des concepts de *déficience et d'incapacité* déjà clarifiés dans la section 2.2.1.3 et la *situation de handicap* qui est «*le produit de l'interaction entre les déficiences ou incapacités d'une personne et les obstacles issus de l'environnement*» (CIDIH, 1996 : 26).

Les personnes visées par cette recherche présentent des caractéristiques cognitives et non cognitives particulières. La connaissance de ces caractéristiques peut aider les chercheurs, les

professionnels et les parents à comprendre les capacités de ces personnes et à intervenir auprès d'elles afin d'atteindre les buts et les objectifs visés et par la suite à améliorer leur situation.

Paour (1991) a réalisé une compilation de l'ensemble des caractéristiques mises en évidence par les chercheurs auprès de ces personnes. Par la suite, Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999) ont proposé une synthèse des principales caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

2.3.1.1 Caractéristiques cognitives

Ces caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles concernent à la fois le développement et le fonctionnement intellectuel. Plusieurs caractéristiques sont illustrées par le graphique suivant (figure 4) qui met en évidence la courbe de développement de deux personnes dont l'une présente des incapacités intellectuelles.

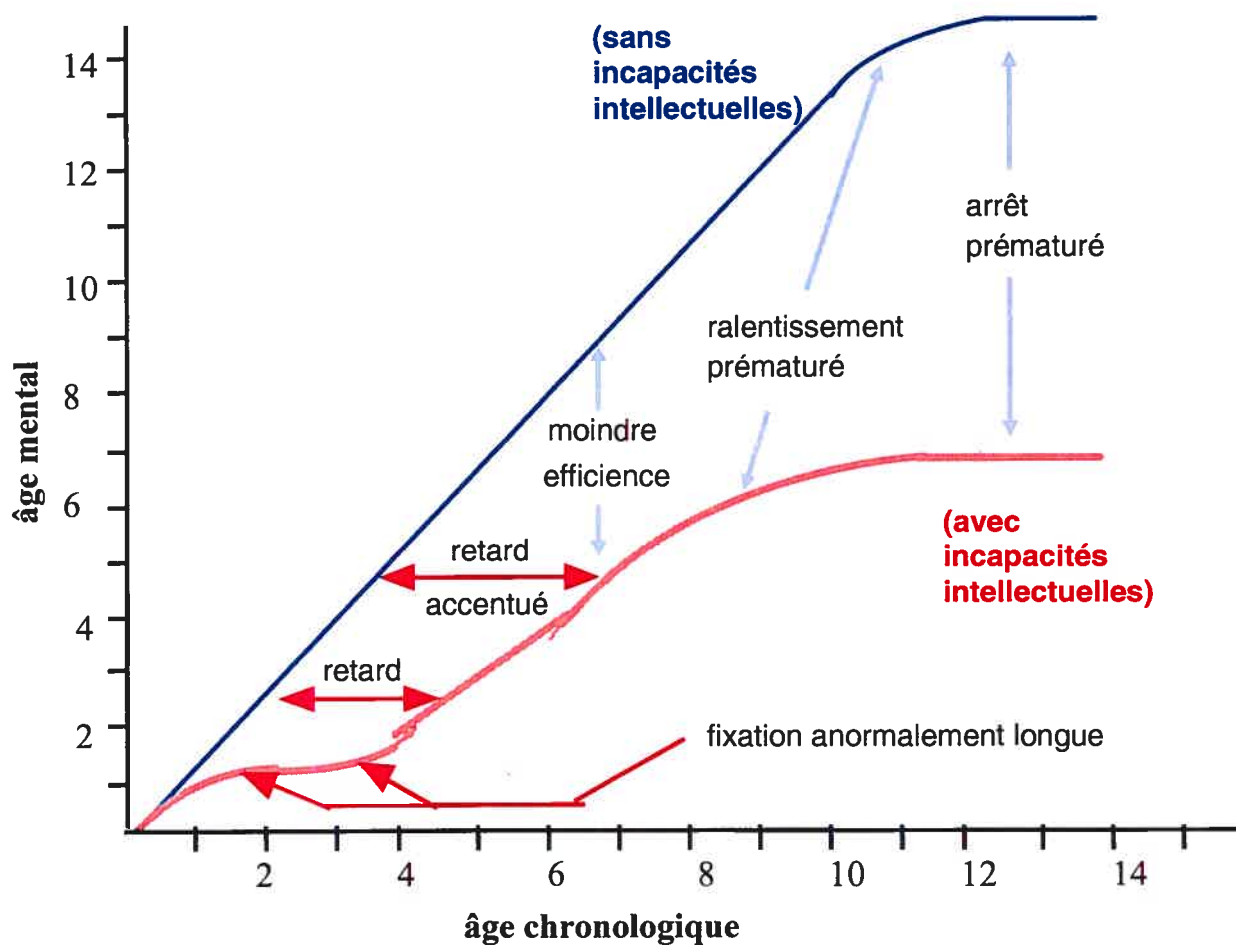


Figure : 4 Caractéristiques cognitives des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin, Paour et Rocque, 1999).

Selon la figure précédente, nous pouvons expliquer que la personne qui présente des incapacités intellectuelles et qui est représentée par la courbe inférieure est comparée à une autre personne sans incapacités intellectuelles et qui est représentée par la courbe supérieure en fonction de leurs âges mentaux et leurs âges

chronologiques. Selon ces mêmes auteurs les caractéristiques cognitives de ces personnes peuvent être résumées ainsi :

Une lenteur et un retard du développement intellectuel :

Cette caractéristique n'est sans doute la plus évidente chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Les deux courbes précédentes illustrent le retard de l'âge mental de l'enfant avec incapacités intellectuelles par rapport à son homologue sans incapacités intellectuelles, et ce pour un même âge chronologique. La lenteur du développement de l'enfant avec incapacités intellectuelles augmente selon l'importance de ses incapacités, mais son âge mental restera toujours moindre que son âge chronologique.

Un ralentissement et un arrêt prématuré du développement :

Cette caractéristique indique qu'il y a un ralentissement ainsi qu'un arrêt au stade pré-opératoire avant même d'atteindre les derniers stades du développement de la pensée soit les stades opératoire et opératoire formel. Cet arrêt doit être pris en considération lors de l'intervention auprès de ces personnes.

Une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel :

Les éléments qui sont liés à cette caractéristique ont trait aux processus de traitement de base de l'information. Par exemple : un déficit de l'attention sélective, un déficit de la mémoire de travail et une moindre efficacité systématique en situation de résolution de problèmes. Cette moindre efficacité est caractérisée par le manque de stratégies cognitives et métacognitives : même si la personne qui présente des incapacités intellectuelles arrive à maîtriser quelques stratégies, elle aura de la difficulté à déterminer les moments convenables pour les utiliser.

D'autres caractéristiques s'ajoutent à celles illustrées par la figure ci-dessus qui peuvent être résumées en :

Une base de connaissances pauvre et mal organisée :

Les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles possèdent peu de connaissances et celles-ci sont mal organisées, puisqu'elles se situent au niveau de la pensée pré-opératoire.

Des difficultés de transfert et de généralisation :

Ces personnes ont des difficultés à transférer une stratégie, une connaissance ou une habileté apprises dans un contexte précis à un autre contexte même en apparence semblable.

Il faut mentionner que le défi dans la recherche en intervention éducationnelle et sociale n'est pas de changer ces caractéristiques cognitives mais bien d'arriver à trouver des processus adaptés qui permettront de mieux intervenir auprès de la personne qui a de telles caractéristiques.

2.3.1.2 Caractéristiques non cognitives

Toujours selon Dionne, Langevin, Paour et Rocque, ces caractéristiques non cognitives peuvent être dues à la répétition d'expériences d'échecs et de ségrégation. Selon ces mêmes auteurs, ces caractéristiques peuvent témoigner de l'influence des conditions éducatives et de vie. Ces caractéristiques peuvent être résumées en :

Une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation :

En général, les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles semblent avoir une faible motivation. Par contre, certaines d'entre elles pourront accorder un intérêt marqué pour l'apprentissage d'objets particuliers comme retenir des dates anniversaire, ou les noms de

vedettes, etc. Ce qui cause un problème pour les intervenants étant donnée que la motivation est importante pour l'apprentissage.

Une faiblesse de l'estime de soi :

Les expériences d'échec vécues par ces personnes sont fréquentes et durables, ce qui a pour conséquence la démotivation, la formation d'une mauvaise image de soi et la faiblesse de confiance ou d'estime de soi.

Une certitude anticipée de l'échec :

La répétition des expériences d'échecs chez ces personnes semble les persuader qu'elles ne réussiront pas de toute façon et que l'essai est inutile.

Une faiblesse du degré d'exigence :

Ces personnes éprouvent des difficultés à analyser les tâches qu'elles ont à réaliser. Elles ont aussi tendance à sous-évaluer le travail à faire et, par conséquent, à être peu exigeantes envers elle-même.

Une pauvreté des investissements :

Cette caractéristique signifie que ces personnes risquent d'investir peu d'énergie et peu de temps dans la tâche.

Un système d'attribution des échecs inadaptés :

La personne qui présente des incapacités intellectuelles a plutôt tendance à croire qu'elle « n'est pas capable », plutôt qu'à mettre en doute l'adéquation des interventions auprès d'elle.

Une absence ou une inadéquation du scénario de vie :

Ces personnes arrivent difficilement à anticiper leur avenir et à se créer un scénario de vie.

Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999) soupçonnent qu'il existe une relation causale entre les situations d'échec répétées et les caractéristiques non cognitives. Les situations d'échec découleraient de l'interaction entre les caractéristiques cognitives et les conditions environnementales. Il nous apparaît donc important que les exigences pédagogiques soient définies au regard des besoins et des capacités des élèves afin de réduire, voir d'enrayer les situations d'échec. Par la suite, on peut espérer que l'expérience de succès puisse atténuer le développement des caractéristiques non cognitives.

Pour arriver à ce point de modification et de réduction des situations d'échec, il faut tout d'abord identifier les buts et objectifs pour chaque processus d'intervention auprès de cette clientèle. Ces buts et objectifs doivent être basés sur les besoins réels de ces personnes et de leurs milieux. Par conséquent, nous devons clarifier la nature du besoin et identifier les besoins prioritaires de cette clientèle en habiletés alphabètes qui constituent des éléments nécessaires à l'autonomie fonctionnelle.

2.3.2 Communication écrite

La communication est une caractéristique qui qualifie l'être humain. Carey (1989 : 23) définit la communication par un *«processus social au sein duquel des formes symboliques significatives sont créées, appréhendées et utilisées et par lequel la réalité est produite, maintenue, réparée et transformée»*. Cette définition met l'accent sur le processus social, qui englobe toute communication. Chaque société utilise des formes symboliques spéciales qui la caractérisent et qui déterminent le moyen par lequel la communication aura lieu.

Legendre (1983 : 216) définit la communication comme étant le *«fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre»*. Cet auteur

s'intéresse au but de la communication. On comprend de sa définition que l'essentiel de la communication c'est «*de se faire comprendre*».

Selon Giasson et Thériault, (1983 :117), communiquer «*c'est réaliser un acte relationnel à l'aide des signes oraux ou écrits*». Ici, on est dans le sens «*relationnel*» de la communication qui réfléchit l'idée de la relation entre des sujets.

Ces trois définitions ont un élément en commun, les signes, les symboles, ... en résumé le moyen avec lequel on communique.

Nous nous intéressons ici à la forme écrite qui est définie par Legendre comme étant :

«un domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux qui remplissent différentes fonctions langagières» (Legendre, 1993 : 427).

Selon Goffard (1997 : 183), l'étude de la situation de communication est fondamentale pour tout travail sur les écrits, en réception comme en production. En communication écrite, les échanges ont généralement lieu *in absentia*. L'écrit est considéré comme un des canaux par lequel la communication peut avoir lieu. C'est un moyen qui devient d'autant plus important que la langue écrite est de plus en plus privilégiée dans notre société. C'est donc une composante essentielle aux habiletés de communication qui sont considérées comme éléments indispensables à la participation sociale et à l'autonomie qui, à leur tour, constituent les finalités de l'intervention auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. De ce fait, il nous apparaît utile de chercher une définition formelle pour la communication écrite.

Rodrigue, 1999, la définit comme

« un processus dans lequel est transmis un message (information, 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 » (Rodrigue, 1999 : 132-133).

Complexité de la communication écrite

La complexité de cet objet (ce processus de communication écrite) provient de la langue elle-même. La langue écrite n'est pas facile à apprendre, surtout par notre clientèle qui est caractérisée par des limitations intellectuelles qui rendent le processus d'apprentissage plus ardu. En français, si tout ce qui se prononce s'écrit, tout ce qui est écrit ne se prononce nécessairement pas (exemple : longtemps, dans cet exemple les graphèmes : **g**, **p** et **s** sont des graphèmes non prononcés). De plus, l'orthographe n'est pas basée sur une correspondance biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes. En d'autres mots, un même phonème peut s'écrire de différentes façons (exemple : o = o, ô, au, aux, aut, eau, eaux, eault, etc.). De même, un graphème peut prendre différentes valeurs phonétiques (exemple les lettres *c* et *s*). À ces « caprices » de l'orthographe s'ajoutent d'autres sources de complexité générées par la grammaire. Il en résulte un système d'une très grande instabilité qui, pour être maîtrisé, exige de grandes capacités de mémoire et de jugement.

Ce code complexe doit normalement être en bonne partie maîtrisé au terme des études primaires, soit avant 13 ans. C'est en effet durant cette période que les enfants sans incapacités intellectuelles acquièrent généralement les bases de la lecture et de l'écriture pour devenir des individus alphabètes. Pour atteindre un niveau semblable d'alphabétisme chez ceux qui ont des incapacités intellectuelles à la fin du primaire, il

nous paraît indispensable de centrer l'enseignement sur les objectifs essentiels à l'autonomie et à la participation sociale, quitte à négliger des objectifs souhaitables, certes, mais non indispensables. Ce qui pousse des chercheurs à proposer des stratégies, des moyens, des procédés d'intervention qui aident à réduire la complexité de la langue écrite, surtout si on vise une communication écrite ou une alphabétisation en fonction de l'autonomie et la participation sociale. Langevin et Germain (1994) ont proposé de réduire cette complexité de la langue française, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles moyennes à sévères. Cette réduction comprenait le recours aux nouvelles technologies comme des moyens assistés à la communication écrite, ainsi qu'une orthographe alternative de sorte que chaque phonème ne correspond qu'à un seul graphème. Au terme d'une mise à l'essai de sept mois auprès d'une classe de dix élèves, la majorité des élèves a appris la base de ce code écrit et pouvait lire et écrire de courts textes.

Cette recherche pourrait être considérée dans la même perspective que celle de Langevin et Germain, les deux études cherchant à réduire les facteurs d'obstacles à l'apprentissage de la communication écrite. Si la recherche de Langevin et Germain nous propose un moyen alternatif de communication écrite, la nôtre cherche à sélectionner les habiletés alphabètes nécessaires qui seront enseignées par des moyens conventionnels ou alternatifs.

Le compromis optimal

Selon Rocque et Langevin (2005), le compromis optimal en intervention éducationnelle et sociale chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles consiste à concilier les finalités, buts et objectifs d'intervention d'une part, et les procédés disponibles pour les atteindre au mieux.

Selon Langevin et coll. (2003) le compromis optimal est :

«Une concession quant au résultat de l'intervention qui, sans être idéal, constituera un progrès significatif par rapport aux pratiques actuelles et qui rapprochera sensiblement la personne des finalités poursuivies». (Langevin et al., 2004 : 7).

Au début de notre recherche, nous avons mentionné que la situation actuelle de ces personnes après 15 ans de scolarité est la dépendance, l'analphabétisme et l'isolement, ce qui va à l'encontre des finalités de l'IES qui sont l'autonomie et la participation sociale. Dans notre recherche nous allons essayer de cerner les besoins nécessaires qui aident à réaliser le plus possible ces finalités, ce qui s'inscrit dans le cadre du compromis optimal.

Alphabétisation

Pour mieux comprendre la situation, il paraît nécessaire de définir l'alphabétisation. Blais (1995 : 61) la considère comme *«une entreprise d'éducation. C'est une démarche qui permet aux allographes⁴ d'accéder à la maîtrise de codes pour faire en sorte qu'ils les utilisent dans leur vie quotidienne»*. Pour sa part Duchesne (1999) la définit étant *« l'enseignement des mécanismes de la lecture et de l'écriture en fonction des visées d'une utilisation réelle»*.

Par ailleurs, il semble utile de distinguer l'alphabétisation fonctionnelle de celle qui est plus traditionnelle. Duchesne (1999) définit l'alphabétisation traditionnelle comme *«celle qui promeut le développement d'une maîtrise suffisante des mécanismes de lecture, d'écriture et de calcul pour que l'adulte puisse accéder à la communication écrite ou imprimée»* (Ibid. : 160).

Quant à l'alphabétisation fonctionnelle, ce même auteur la considère comme une action qui n'est pas isolée, distincte, voire une fin en soi. Fondamentalement, un programme d'alphabétisation fonctionnelle

⁴ « allographe »: celui qui est généralement considéré comme inapte à écrire et à lire.

est «*en relation avec des besoins à la fois collectifs et individuels* » (Duchesne, 1999 : 159).

Selon Legendre, l'alphabétisation fonctionnelle «*promeut des apprentissages signifiants et utiles, et vise un fonctionnement adéquat dans le quotidien des divers contextes d'utilisation* » (Legendre, 1993, : 36). Il ajoute qu'elle s'adresse particulièrement à des allophones et des personnes handicapées. L'UNESCO simplifie l'alphabétisation fonctionnelle en l'expliquant «*sous l'angle de l'applicabilité pratique* » c'est-à-dire que les apprentissages alphabètes doivent aider la personne à répondre à ses besoins personnels et à ceux de sa société (UNESCO, 1970 : 10).

Dans le même ordre d'idées, Blais (1995 : 75) affirme que l'alphabétisation fonctionnelle n'est pas une fin en soi. Elle mène à une prise de conscience des problèmes et à la découverte de leurs solutions pratiques, en plus de couvrir les domaines d'habiletés en lecture et écriture, dont les principaux touchent, selon cet auteur, à la gestion du temps, à la lecture des étiquettes de médicaments et des prescriptions médicales, au code de la route, à l'argent, au monde du travail, aux médias d'information et à la santé (Ibid).

Ainsi, nous arrivons à notre point d'intérêt qui est l'identification des besoins des personnes qui ont des incapacités intellectuelles et de leurs milieux de vie en habiletés alphabètes, afin de pouvoir transposer les finalités en buts et objectifs basés sur ces besoins pour, par la suite, organiser des processus d'intervention qui répondront aux exigences de ces personnes et de leurs milieux de vie. À cet égard, nous devons mentionner que cette recherche n'a pas pour objet d'étude l'alphabétisation des adultes qui ont des incapacités intellectuelles, c'est plutôt d'éclairer les besoins en habiletés alphabètes chez les enfants et les adolescents de cette même clientèle durant les années scolaires.

2.3.3 Besoin

L'identification de besoins s'avère un élément clé dans la transposition des finalités en buts et objectifs pertinents. À cette fin, nous commencerons par définir ce qu'est un besoin de façon générale puis particulièrement le besoin dans le domaine de l'éducation. En général, le besoin est «*un désir, une envie, naturel ou pas ; c'est un état d'insatisfaction dû à un sentiment de manque*» (Le Petit Larousse, 2001). De son côté, Legendre le définit comme «*un état d'un organisme auquel il manque certaines conditions nécessaires à sa survie ou à son développement; écart entre un standard et la réalité*» (Legendre, 1993). Quoique cette définition explique d'une façon générale ce qu'est le besoin, elle s'applique plutôt aux besoins physiologiques fondamentaux et ne couvre pas tous les aspects qui concernent cette notion de besoin.

Rodrigue a fourni une définition intéressante du concept de besoin. Basée sur les écrits de plusieurs auteurs⁵, cette définition présente le besoin comme une

«manifestation, intrinsèque ou extrinsèque, consciente ou inconsciente, d'un manque ou d'une exigence, naturel ou culturel chez un sujet en particulier, relativement à un objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité» (Rodrigue, 1999 : 92).

Cette définition nous apparaît plus complète et couvre tout élément relatif au besoin primaire et secondaire. C'est pourquoi nous en examinerons chaque composante.

⁵ Ces auteurs sont : 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; Maayer et Ouellet, 1991; Le Petit Robert, 1992; Larousse, 1998; Rocque, Langevin et Riopel, 1998.

Manifestation

Définir le besoin comme étant une manifestation permettrait de l'observer. La manifestation est « une action ou manière (...) de se manifester » « se manifester est se révéler clairement dans son existence ou sa nature » (Le Petit Robert, 1993 : 1344).

Le besoin n'implique donc pas toujours un comportement ; il peut se manifester en effet de diverses façons chez un individu.

Sujet

Notre sujet d'intérêt est la personne qui présente des incapacités intellectuelles. Des caractéristiques cognitives et non cognitives particulières sont associées aux incapacités intellectuelles. La connaissance de ces caractéristiques peut aider les chercheurs, les professionnels et les parents à intervenir auprès de ces personnes afin d'atteindre des buts et objectifs éducationnels et sociaux. En considérant ces caractéristiques, on peut supposer qu'un enfant de 6 ans avec de telles incapacités sera peu ou pas conscient d'un besoin secondaire comme celui d'apprendre à lire et à écrire. Par conséquent, il ne veille pas à satisfaire ce besoin. Par contre, à l'âge adulte, il est bien possible qu'il ressente ce besoin considéré comme un manque qui entrave son autonomie et son intégration sociale.

Objet

Selon Rodrigue (1999 : 92), le besoin concerne un «*objet spécifique qui se caractérise par sa nécessité*». L'objet qui nous intéresse a trait aux habiletés alphabètes (la communication écrite).

Selon la définition de Rodrigue (1999) (voir section 2.3.2), la communication écrite représente un besoin secondaire, ce besoin s'accroît actuellement dans notre société qui utilise plus que jamais le langage écrit.

La nécessité de ce besoin tient du fait qu'une personne peut difficilement être autonome et participer à la vie en communauté sans être alphabète. Or, selon Duchesne (1999), l'analphabétisme caractérise la quasi-totalité des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, ce qui nuit au développement de leur autonomie et à l'atteinte d'une véritable participation sociale, soit les deux finalités de l'intervention éducationnelle et sociale auprès d'elles. Ce besoin peut être considéré comme une exigence sociale requise afin d'améliorer l'intégration sociale. Les normes sociales, les valeurs de l'extérieur peuvent imposer ce besoin au sujet alors même que ce dernier ne le reconnaît pas ou qu'il en est inconscient. Rolland-Barker (1981) de son côté appelle ce type de besoin déterminé par une norme sociale un «besoin prescrit». C'est une manière d'indiquer qu'il n'est pas déterminé par l'individu mais qu'il est plutôt extrinsèque. À cet égard, l'AFAV (1989) indique que le besoin n'est pas toujours exprimé par celui ou ceux auxquels on l'attribue. La communication écrite, imposée par les normes sociales, doit donc d'abord être considérée comme « besoin prescrit ».

Pour bien préciser les champs, nous allons maintenant définir ce qu'est le besoin pédagogique, composé du besoin d'apprentissage, du besoin d'enseignement, du besoin de didactique. Selon Rodrigue le besoin pédagogique est le

«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 visées par le système d'éducation» (Rodrigue, 1999 : 121).

Selon cette définition, nous pouvons subdiviser ce besoin pédagogique en trois autres besoins : besoins au niveau des savoirs nécessaires au sujet (*besoin d'apprentissage*), besoins au niveau de la nature des relations d'aide ou de soutien à fournir (*besoin*

d'enseignement), besoins au niveau des ressources à mobiliser par l'Agent (*besoin didactique*).

Besoin d'apprentissage

«besoin se manifestant chez un sujet, relativement à un objet de savoir spécifique au niveau scolaire (connaissances, habiletés, attitudes) ou académique, 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» (Rodrigue, 1999 : 121).

À cet égard Lapointe (1983) explique que ce besoin se rapporte au «Quoi apprendre».

Notre clientèle se caractérise par des limitations sur le plan du fonctionnement intellectuel et sur le plan du comportement adaptatif, ce qui implique des retards dans l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes en comparaison avec leurs pairs sans incapacités du même âge. Avec de tels retards, ces personnes peuvent difficilement ressentir un besoin secondaire comme celui d'acquérir des habiletés alphabètes, du moins en bas âge.

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» (Rodrigue, 1999 : 122)

Ce besoin ne peut être ressenti que par l'agent professionnel qui, pour le satisfaire, doit bien connaître les besoins en habiletés alphabètes ou en communication écrite chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles afin de pouvoir trouver les ressources adéquates à la réalisation des buts visés par l'apprentissage.

Besoin d'enseignement

«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 en 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» (Rodrigue, 1999 :122).

En ce qui concerne le besoin d'enseignement, la personne qui présente des incapacités intellectuelles ne se rend pas compte de ce manque ou de cette exigence dans la relation d'aide ou de soutien, mais c'est plutôt l'agent professionnel qui ressent ce besoin et par conséquent peut le manifester ou même le déclarer. C'est aussi l'Agent qui ressentira le plus vivement insatisfaction quant aux moyens à sa disposition pour aider l'élève qui a des incapacités intellectuelles.

Manque ou exigence

Comme on l'a vu, le besoin par définition est un manque ou une exigence. Selon Le Petit Robert (1993, 1346) le manque est le « *fait de manquer, absence ou insuffisance d'une chose nécessaire* ».

Quant à l'exigence c'est plutôt « *ce qui est recommandé par les circonstances...ce que les affaires, la situation requièrent* » (Ibid : 859). Alors on peut comprendre selon ces significations que le besoin en habiletés alphabètes chez cette clientèle est un manque ou une exigence imposé par les normes sociales, ce qui relève donc de la dimension culturelle. À cet égard, Carter, (1998) indique que, par exemple, posséder un certain standard de vie, lire, etc. sont des besoins culturels acquis. Le besoin acquis, selon Mayer et Ouellet (1991), est lié à l'environnement physique, culturel de chaque personne ainsi qu'aux normes sociales. Par conséquent, ce besoin culturel est extrinsèque à la personne.

En résumé, le besoin en habiletés alphabètes chez l'enfant qui présente des incapacités intellectuelles peut être considéré comme une manifestation extrinsèque, provoquée par une exigence culturelle chez cet enfant en particulier, relativement à l'objet de la communication par le langage écrit qui se caractérise par sa nécessité sociale.

Connotations du besoin

Selon Lapointe (1983), Mayer et Ouellet (1991), Ouimet (1995), Pineault et Daveluy (1995), Carter (1998), Kaine (1998), Rodrigue (1999), le besoin a une double connotation. Ouimet (1995) explique que la connotation objective du besoin s'avère quand ce dernier est une nécessité naturelle ou sociale. À cet égard, Rodrigue et al. (2000) indiquent que la connotation objective du besoin le rend « *accessible à un consensus, à une preuve ou une réfutation objective et vérifiable* ». Ils ajoutent aussi que ces besoins objectifs peuvent être analysés et définis avec certaine précision à partir d'une analyse de situations typiques de la vie.

Quant à la connotation subjective, elle se manifeste, selon Ouimet, quand le sentiment de nécessité n'a d'existence que chez la personne qui le ressent. Rodrigue et ses collaborateurs (2000) indiquent que la connotation subjective dépend de l'événement, de l'imprévu, des personnes. Ils considèrent que, pour mesurer ces besoins dits subjectifs, il faut connaître les valeurs et les jugements des personnes qui y sont impliquées.

Si le besoin en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles découle d'une exigence culturelle, l'étude de ce besoin peut s'appuyer soit sur les opinions, les informations provenant d'acteurs sociaux proches de ces personnes (exemple : experts, parents, professionnels, etc.) ou provenant de la clientèle elle-même, soit sur l'analyse de descripteurs ou indicateurs sociaux déjà existants (en détails dans la section prochaine).

2.3.4 Caractéristiques du besoin en communication écrite chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles

Après avoir défini ce qu'est le besoin, il nous paraît important de chercher et de présenter les caractéristiques liées à ce besoin culturel.

La nécessité ou le déterminisme et l'universalisme

Mayer et Ouellet (1991) expliquent que le besoin se caractérise par sa nécessité et que la personne ne peut pas y échapper. Ils ajoutent que le besoin est une exigence de la nature ou de la culture qui appelle une satisfaction. Ainsi, on peut dire que le besoin en habiletés alphabètes est une nécessité culturelle. Dans le même ordre d'idée, Rodrigue et al. (2000) indiquent que le besoin est une notion déterministe qui s'impose au sujet. Ainsi le besoin est universaliste, selon ces derniers auteurs, les différences individuelles et sociales n'influencent guère son émergence. Cependant ces différences peuvent avoir un effet sur sa nature ou sur l'objet qui est considéré comme nécessaire. Comme nous le verrons plus loin, cette nécessité culturelle imposée par la société peut être déterminée non seulement par les individus, mais aussi à partir d'indicateurs sociaux.

Plastique, relatif et évolutif

Rocque et collaborateurs (à paraître) indiquent que le besoin culturel secondaire dépend des contextes et des circonstances sociaux et culturels. Dans le même ordre d'idée, l'AFAV considère que le «*besoin peut apparaître, subsister, évoluer, disparaître suivant les conditions qui se présentent ou se présenteront*» (AFAV, 1989 : 2). Mayer et Ouellet (1991) affirment cette même idée en expliquant qu'il est relatif et plastique et que son évolution est influencée par des facteurs sociaux ou culturels. Ceci affirme l'idée que ces facteurs peuvent nous donner des indices qui

aident à déterminer le besoin en habiletés alphabètes, surtout chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles qui, par leurs caractéristiques, ne peuvent pas ressentir ce besoin, du moins en bas âge.

Fonction d'un environnement

Le besoin en habiletés alphabètes naît et se satisfait au moyen des relations du sujet avec son environnement. Cette interaction aide à la transformation et à l'évolution de ce besoin. De même que sa satisfaction a lieu grâce aux événements et aux interventions de l'extérieur. Dans le même ordre d'idées, Mayer et Ouellet (1991) affirment que le besoin est engendré de l'environnement mais aussi qu'il change cet environnement. Cette influence entre les facteurs environnementaux et le besoin pousse les chercheurs à prendre en considération les indicateurs sociaux en étudiant les besoins surtout chez les personnes qui ne les ressentent pas ou ne peuvent pas les exprimer, comme c'est le cas pour les personnes qui ont des incapacités intellectuelles.

Besoin en éducation

Après avoir défini le besoin et clarifié ses caractéristiques, en général, il paraît utile pour cette recherche de définir le besoin en éducation. En particulier, le besoin dans le domaine de l'éducation est considéré comme *«l'écart qui existe entre une situation actuelle et la situation désirée»*. (Tyler, 1950 ; Kaufman, 1972 ; Lapointe, 1983 ; Doyer, 1992 ; Carter, 1998 ; Kaine, 1998).

Pour mieux transposer cette définition à notre recherche, il nous paraît important de clarifier la situation actuelle qui est caractérisé par des buts et objectifs déterminés par intuition et en ignorant les besoins, ce qui mènerait à l'analphabétisme, la dépendance et l'isolement. Quant à la situation désirée, c'est pouvoir communiquer par écrit pour atteindre les

finalités de l'intervention éducationnelle et sociale, soit l'autonomie fonctionnelle et de participation sociale.

2.3.4 Analyse des besoins

Selon Mayer et Ouellet, faire l'analyse des besoins d'une population, pour les professionnels des réseaux impliqués, *«c'est aller chercher des informations afin d'être en mesure soit de planifier de nouveaux programmes, services et actions, soit de rajuster des actions en cours»* (Mayer et Ouellet, 1991 : 60).

Selon Kaine, (1998 : 100), l'analyse des besoins de formation comprend quatre objectifs :

- 1-identification de la situation désirée
- 2-identification de la situation actuelle
- 3-les écarts entre les deux situations
- 4-identification des priorités des besoins

Ces quatre objectifs vont dans le même sens que la définition qui considère le besoin comme étant l'écart entre une situation actuelle et une autre désirée. Ainsi en mesurant l'écart, on arrivera à identifier le manque qu'on désire combler. D'après Carter (1998), ainsi que Mayer et Ouellet (1991), il existe trois modèles pour faire une analyse des besoins : le modèle classique, le modèle inductif et le modèle déductif. Ces trois modèles seront expliqués plus loin, au le chapitre suivant.

2.3.5 Besoin en communication écrite

Avant de terminer ce chapitre et de présenter la question spécifique de la recherche, il apparaît nécessaire de présenter une définition formelle concernant le besoin en communication écrite, soit celle adoptée par Rodrigue qui le définit comme

«le 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» (Rodrigue, 1999 :134).

Il est évident dans cette définition, que c'est au regard de la société, la culture et la communauté, ainsi que des codes entendus et utilisés dans cette société que le besoin en communication écrite prend sa forme, et ce, en utilisant les habiletés alphabètes nécessaires pour chaque société.

2.4 Question spécifique

Sur la base de ces modèles et des notions reliées à notre problématique de recherche, nous pouvons spécifier la question de recherche de la façon suivante :

Quels sont les besoins prioritaires des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles en terme d'habiletés alphabètes afin de favoriser leur participation sociale et d'accroître leur autonomie fonctionnelle?

Chapitre 3
Cadre opératoire et méthode

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la recension des écrits et le cadre théorique, ainsi que la question spécifique de la recherche. Nous présenterons maintenant un rappel des objectifs de recherche et les caractères particuliers de celle-ci. Suivra la description de la méthode de recherche, soit une méthode mixte composée d'une technique de l'approche déductive (approche par indicateur) et deux techniques de l'approche inductive (technique Delphi- groupe de discussion). Une justification du choix des méthodes suivra chacune. Enfin une courte conclusion terminera le chapitre.

3.1 Opérationnaliser la question spécifique de recherche

Nous avons terminé le chapitre précédent par la question spécifique de recherche qui est :

« Quels sont les besoins prioritaires des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles en terme d'habiletés alphabètes afin de favoriser leur participation sociale et d'accroître leur autonomie fonctionnelle? »

Pour mieux comprendre cette question, il faut l'opérationnaliser de la façon suivante :

-Les besoins : le minimum d'habiletés alphabètes nécessaires afin de pouvoir communiquer par écrit.

-Les besoins prioritaires : les besoins d'habiletés alphabètes les plus fréquentes et les plus importantes afin de pouvoir exercer les habitudes nécessaires de la vie quotidienne avec autonomie.

-Les habiletés alphabètes : ces habiletés vont couvrir les quatre sphères d'habiletés cognitives reconnues comme participant le plus au développement de l'autonomie et au succès de l'intégration sociale, soit : la communication écrite, les habiletés numériques, la gestion du temps et la gestion d'argent.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur trois sources de données :

a) La fréquence et l'importance d'habiletés alphabètes déduites d'indicateurs tirés de la taxinomie de Dever sur les objectifs qu'un adulte devrait maîtriser pour être autonome et avoir une participation sociale (Dever, 1997). Parmi les 1077 objectifs spécifiques de cette taxinomie, nous chercherons ceux qui exigent l'alphabétisation afin d'être réalisés, puis nous allons déterminer les habiletés alphabètes nécessaires pour chaque objectif et enfin nous considérerons les habiletés alphabètes des objectifs les plus importants et les plus fréquents comme habiletés essentielles à l'autonomie et à la participation sociale véritable.

b) Les résultats de la discussion avec huit personnes qui présentent des incapacités intellectuelles dont quatre sont analphabètes, peuvent donner des indices ou des situations où ces personnes ont senti le besoin d'être alphabète afin de pouvoir vivre avec autonomie et avoir une véritable participation sociale.

c) Les résultats induits auprès d'experts suivant la technique Delphi vont nous aider à faire une confrontation entre ces besoins déduits et induits. Comparant l'opinion d'experts concernant l'exigence de l'alphabétisation pour ces personnes avec les résultats tirés des deux sources précédentes, nous comptons établir une liste des besoins prioritaires en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

3.2 Rappel des objectifs

La présente recherche initie un programme de recherche sur l'enseignement des habiletés alphabètes auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Les deux objectifs spécifiques visés par cette recherche seront :

- Identifier les besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles au regard de l'autonomie.
- Contribuer au développement d'assises explicites en vue de l'élaboration de programmes de formation et, conséquemment, pour la planification de l'intervention éducative adaptée en termes de buts et d'objectifs découlant de besoins clairement identifiés.

Justification des objectifs

La Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation (1986) affirmait que l'alphabétisation est un moyen pour favoriser l'intégration sociale des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles dont la majorité est actuellement analphabète (Duchesne, 1993). L'étude de Bouchard et Dumont (1996) révèle en effet que cette clientèle demeure dépendante, analphabète, isolée. Alors que, au Québec seulement, le coût des services assumés auprès de ces personnes par les secteurs scolaires et sociaux avoisine le milliard de dollars par année, peu de procédés normalisés d'intervention et peu d'aménagements de l'environnement ont été développés en fonction des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Or, les enfants ayant ces incapacités, et qui sont intégrés dans les classes régulières, suivent des programmes réguliers ayant des objectifs inappropriés au regard des finalités de l'intervention, de leurs caractéristiques ou de leurs besoins ainsi que les besoins de leur milieu. Toutefois, il ressort avec évidence qu'il existe un écart important entre les exigences de plus en plus grandes de notre société alphabète et les capacités d'habiletés alphabètes des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Devant un tel constat, afin d'intervenir adéquatement auprès de ces personnes, il paraît indispensable de chercher d'abord à identifier les besoins de cette population par rapport aux habiletés alphabètes. Ainsi, notre démarche conduirait à la constitution d'une assise concrète de

connaissances sur laquelle de nombreuses recherches pourraient prendre appui pour le développement des programmes efficaces en vue d'intervenir auprès de ces personnes.

3.3 Description et justification du type de recherche

L'identification du type de recherche en éducation s'avère difficile. Selon Séguin et coll. (s.d., A1.2) «*plus d'une quarantaine de termes sont utilisés pour qualifier les approches ou types de recherche utilisés... »*.

Dans l'optique des objectifs déterminés et du type de données utilisées, nous considérons que notre recherche est de type qualitatif puisqu'elle traite « des données non-numériques » (Van Der Maren, 1995 :85) «*faites de mots et non de chiffres »* (Huberman et Miles, 1991 : 34). Ce type de recherche vise «*à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et en traitement de celles-ci*» (Legendre, 1993 : 1087). Dans notre cas, nous cherchons soit à déduire des besoins par l'analyse des buts et objectifs d'une taxonomie soit à induire les besoins en analysant la discussion avec des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles légères ou en recueillant les opinions des experts. Selon les typologies de Gauthier (2000), notre démarche revêt aussi un caractère descriptif, principalement en raison de la question spécifique de la recherche qui vise à analyser les besoins.

Selon Gauthier, « les questions de la recherche descriptive s'intéressent à la description pure et simple de l'état ». Dans cette recherche, nous cherchons à identifier et décrire les besoins en habiletés alphabètes chez notre clientèle. Dans le même ordre d'idée, De Ketele (1998) considère que la fonction descriptive est de recueillir de l'information pour décrire des phénomènes ou une situation. Alors, selon l'objectif de notre recherche, les informations recueillies jouent une fonction descriptive puisqu'elles documentent les besoins de cette

clientèle par rapport à un phénomène, soit l'alphabétisation, afin de les servir ultérieurement.

Notre recherche se distingue également par son caractère «exploratoire» qui vise le développement de nouvelles connaissances (Legendre, 1993 : 1081) et qui, selon De Ketele (1998) est constitué par la recherche descriptive et principalement orientée vers les fonctions descriptives.

3.4 Méthode et technique de recherche

Afin de pouvoir réaliser notre mandat (nos objectifs), nous avons cherché dans les méthodes ou techniques spécifiques à l'analyse des besoins. Il semble qu'un nombre respectable de méthodes d'analyse de besoin coexistent. Nous avons adopté une approche contingente (Lauffer, 1982), c'est-à-dire un modèle mixte qui consiste à établir une complémentarité entre les techniques inductives et déductives (Mayer et Ouellet, 1991) afin d'analyser les besoins en habiletés alphabètes chez notre clientèle.

Méthodes spécifiques à la présente recherche

Kaufman (1972) a regroupé les techniques d'analyse des besoins en trois approches ou modèles : l'approche déductive, l'approche inductive et le modèle classique.

Selon Cyr, (1979 :167) dans le modèle classique *«la perception des besoins repose essentiellement sur le pouvoir et sur les informations que détiennent certaines personnes privilégiées comme l'expert-conseil, le supérieur hiérarchique, quelques collègues, etc.»*. Selon Mayer et Ouellet, (1991) ce modèle demande peu de temps et peu d'effort mais c'est une approche qui est peu recommandable et sa validité demeure douteuse. Pour ces raisons, nous allons centrer notre recherche sur les deux autres approches. Une complémentarité entre les deux approches

est possible en analyse des besoins et est appelée un modèle mixte (Ibid, : 19).

3.4.1 L'approche déductive

Cette approche consiste à identifier les besoins d'une population à partir d'une information déjà existante. Selon Pineault et Daveluy (1995 : 99), c'est une approche qui «*consiste à compiler des données existantes*». Ces données, selon Mayer et Ouellet (1991), proviennent soit d'une revue des écrits ou de toute autre connaissance concrète du terrain, ce qui permet de dresser une première liste des besoins. Les techniques les plus importantes de cette approche déductive sont : l'approche par enquête et l'approche par indicateurs

3.4.1.1 Approche par indicateurs

L'approche par indicateurs sociaux est une technique fréquemment utilisée pour déduire des besoins. Selon Pineault et Daveluy, «*le postulat de base de cette approche est que l'estimation des besoins peut se faire à l'aide de certains descripteurs ayant été associés à des besoins*» (1995 : 99). Selon Mayer et Ouellet (1991), ces descripteurs ou indicateurs peuvent être de divers ordres : sociaux, démographiques, sociosanitaires, d'utilisations de services, etc.

Les indicateurs sanitaires sont des mesures directes ou indirectes de l'état de santé. Les autres indicateurs, particulièrement les indicateurs socio-démographiques, sont reconnus comme prédicteurs de besoins. Selon Drolet cette approche repose sur des données déjà existantes. Il s'agit «*de les compiler, d'établir des taux comparatifs, de les analyser et de les interpréter à l'aide de la revue de la littérature*» (1988 : 4). Des besoins sont donc déduits, à partir de l'ampleur des écarts révélés. Ainsi, notre étude qui cherche à analyser les besoins chez une clientèle

minoritaire consistera à utiliser des indicateurs sociaux. Selon Corin (1987), il existe trois modèles d'utilisation des indicateurs sociaux : le modèle additif, le modèle de l'ajustement individu-environnement et le modèle de contagion comportementale. Dans notre recherche, nous adoptons le modèle de l'ajustement individu-environnement qui, toujours selon Corin, suggère que les problèmes psychologiques et sociaux émergent lorsque les gens se retrouvent dans un environnement social où ils constituent une minorité en regard d'une ou de plusieurs caractéristiques dominantes. Dans ce contexte, on peut parler «*d'un ajustement médiocre entre l'individu et l'environnement puisque les valeurs, les standards et les styles de vie de la culture dominante rendent plus difficile pour l'individu la satisfaction de ses besoins*» (Corin, 1987 : 43).

Étant donné que les besoins en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles sont des besoins culturels acquis des normes sociales, cette approche par indicateurs sera adéquate pour une étude de ces besoins. Ces indicateurs peuvent être d'ordres sociaux, par exemple des habiletés alphabètes nécessaires à un adulte pour vivre avec autonomie dans notre société.

3.4.1.2 Taxonomie de Dever

Afin de préciser le champ de recherche et d'appuyer notre démarche sur des bases solides et objectives, nous avons choisi de prendre appui sur une taxonomie des habiletés à la vie communautaire proposée par Dever (1997). Dever y précise des buts de formation s'adressant à des personnes qui éprouvent des difficultés à exercer efficacement des habitudes de vie de leur communauté d'appartenance. De fait, cette taxonomie présente l'ensemble des objectifs nécessaires qu'un adulte doit maîtriser pour vivre sans supervision dans la communauté. Elle couvre cinq domaines de vie (soins personnels et développement, vie résidentielle et communautaire, vie professionnelle,

loisirs, déplacements). Soixante-dix sept buts et 1077 objectifs spécifiques s'y rapportent. Cependant, il est à noter que les buts spécifiés par cette taxonomie ne mentionnent aucunement les compétences alphabètes qui sont considérées comme des habiletés de bases ou préalables. C'est pourquoi les buts et objectifs proposés par Dever seront analysés systématiquement afin de les utiliser comme indicateurs qui permettront d'inférer une première liste de besoins en habiletés alphabètes et de cerner la nature de ces besoins et leur fréquence d'occurrence.

Pour ce faire, trois étapes seront suivies :

- Les objectifs proposés par Dever qui nécessitent des habiletés alphabètes afin d'être réalisés seront identifiés.
- Ensuite, ces objectifs seront classés sur un axe de continuum qui commence par les plus fréquents et les plus importants vers les plus rares et les moins importants.
- Enfin nous tenterons de déterminer les habiletés alphabètes qu'exige chaque objectif retenu à l'étape précédente.

Ces trois étapes seront validées par une équipe de chercheurs et d'auxiliaires de recherche, membres du Groupe DÉFI Apprentissage avant d'être présentées aux juges de l'approche par indicateurs, à titre de révision. De cette façon, nous pouvons déduire les besoins en habiletés alphabètes chez notre clientèle en utilisant les objectifs précisés par Dever comme indicateurs.

Justification du choix de cette méthode

L'approche par indicateurs est une des techniques spécifiques à l'approche déductive les plus fréquemment employées. Cette approche ne produit pas de nouvelle information; elle analyse celle qui existe, l'interprète et s'en sert pour déduire les besoins (Pineault et Daveluy, 1995 : 99). Dans le cas présent, ce sont les objectifs proposés par Dever qui serviront d'indicateurs (déjà existants) afin de pouvoir les analyser et en déduire les besoins de notre clientèle en habiletés alphabètes. Nous avons choisi la taxonomie de Dever, parce qu'elle s'intéresse aux

personnes qui ont des difficultés à exercer efficacement des habitudes de vie de leur communauté. L'ensemble des objectifs spécifiques de cette taxonomie a pour finalité l'autonomie. Elle a fait l'objet d'une importante validation auprès de 114 experts. Cette taxonomie pourrait permettre de faire ressortir une première approximation des habiletés alphabètes en lecture et écriture, des habiletés numériques; de la gestion du temps ainsi que de la gestion de l'argent, associés aux divers éléments caractérisant chacun des cinq domaines de la taxonomie. Elle permettrait de délimiter le champ de la recherche et de cerner, théoriquement dans un premier temps, les besoins en habiletés alphabètes chez notre clientèle.

3.4.2 L'approche inductive

Selon Kaufman (1972) cette approche est basée sur des informations recueillies auprès des membres de la population cible ou de représentants. Mayer et Ouellet (2000) de leur côté expliquent que cette approche utilise des techniques qui permettraient d'analyser les informations reçues de la population concernée par le besoin ou de la part d'experts qui s'expriment à sa place afin d'en induire leurs besoins. C'est une approche plus qualitative et axée sur des personnes représentatives.

Cette approche correspond à beaucoup de techniques ou méthodes d'analyse des besoins : Delphi, groupe nominal, informateurs clés, focus group, la charrette, le forum communautaire, groupe de discussion...etc. (Ibid, 2000). Nous présenterons maintenant deux méthodes de cette approche, le groupe de discussion et la technique Delphi, ainsi que les raisons pour lesquels nous les avons retenues.

3.4.2.1 Groupe de discussion

Selon Mayer et Oullet (2002), il s'agit de 6 à 12 personnes qui discutent un sujet dans un temps limité (plus ou moins une heure) sous la direction d'un secrétaire de la réunion. Ces personnes représentent des

experts, des individus ayant de l'expérience dans le domaine étudié, ou des personnes concernées par le sujet de recherche. Cette discussion mène à des informations utiles afin d'induire les besoins, quoique cette méthode a toujours été un moyen privilégié pour générer un nouveau contenu, elle n'est pas une garantie du caractère représentatif des points de vue. Pour cela nous avons cherché à combiner cette méthode à d'autres méthodes afin d'obtenir la diversité qui peut mener à une validité interne des résultats.

L'échantillon

Il sera utile de discuter le besoin d'être alphabète dans une société comme la société québécoise avec des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. La chercheuse dirigera une discussion entre 8 personnes, ayant des incapacités intellectuelles légères, réunies dans le Mouvement Personnes d'Abord, un groupe d'entraide et de défense des droits. Parmi ces personnes quatre sont analphabètes.

Justification du choix de cette technique et de l'échantillon

Cette technique permet d'induire les besoins en habiletés alphabètes à partir des situations vécues réellement par des personnes ayant des incapacités intellectuelles (analphabètes ou alphabètes) dans cette même société. Elle permet aussi à ces personnes d'essayer d'exprimer leur sentiment de besoin en habiletés alphabètes. C'est une technique qui consiste à organiser des rencontres qui dure plus ou moins une heure.

Comme ces personnes sont actives au sein du Mouvement Personnes d'Abord, elles sont habituées à la discussion entre elles. Étant adultes, elles ont probablement vécu des situations où elles ont eu le besoin d'être alphabètes.

3.4.2.2 Technique Delphi

Cette technique est fort utilisée dans plusieurs domaines. Elle consiste à recueillir les opinions d'un groupe d'experts, sans qu'ils soient nécessairement rassemblés (Mayer et Ouellet, 1991 : 84). Dalkey et al. définissent cette technique comme étant «*le nom que l'on a donné à des techniques destinées à extraire des opinions d'un groupe, dans le but d'obtenir une réponse de groupe*» (1972 : 69). La technique Delphi remplace la confrontation et le débat direct par un programme ordonné, anonyme et soigneusement préparé d'interrogations individuelles successives, généralement menées à l'aide de questionnaires. La suite des questions est parsemée de données de rétroaction obtenues sur les réponses (Ibid).

Habituellement, selon Pineault et Daveluy (1995), il s'agit d'envoyer trois questionnaires séparés et subséquents aux experts.

Le premier questionnaire comprend une question très générale (exemple : Selon vous, quels sont les besoins en habiletés alphabètes chez les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles au regard de l'autonomie fonctionnelle et de la participation sociale de ces personnes?). Puis chaque questionnaire subséquent est construit à partir des réponses apportées au questionnaire précédent. Le processus s'interrompt lorsqu'on juge qu'un consensus est suffisamment significatif entre les experts. Cette technique se caractérise par l'anonymat, la rétroaction contrôlée, la réponse de groupe statistique.

Selon Lapointe (1992), cette technique permet aux participants de s'exprimer librement et de modifier leurs opinions en cours d'enquête. Elle évite les confrontations souvent interminables entre eux. Mayer et Ouellet (1991) ajoutent qu'elle permet de travailler avec des individus dispersés géographiquement et que chacun peut répondre d'une façon anonyme.

Les informations reçues sont nombreuses, précises et diversifiées. Cependant cette technique est relativement longue en raison de l'analyse des réponses et de la participation du questionnaire suivant. Ainsi, des difficultés de maintien d'un haut niveau de motivation chez les répondants peuvent survenir.

Le processus de la technique Delphi :

Toujours selon Ouellet–Dubé (1983) et Mayer et Ouellet (2000), les procédés d'application de cette technique sont :

- L'identification et la formulation du problème à l'étude.
- La sélection des experts.
- L'élaboration du premier questionnaire et son envoi aux experts.
- L'analyse des réponses au premier questionnaire.
- L'élaboration du second questionnaire et retour aux experts.
- L'analyse des réponses au deuxième questionnaire.
- L'élaboration du troisième questionnaire et retour aux experts.
- L'analyse des réponses au troisième questionnaire.
- La préparation du rapport final et son acheminement au requérant.

Échantillon

Il sera nécessaire de consulter des personnes représentatives des différents milieux concernés par la problématique en cause, permettant ainsi de produire un inventaire des besoins à partir de leurs connaissances et de leurs expertises. Notre échantillon comprend une conseillère pédagogique dans une commission scolaire, une chercheuse du domaine de l'intervention éducationnelle et sociale auprès de notre clientèle (Ph. D. en psychopédagogie), une enseignante du même domaine, deux agentes de centre de réadaptation et deux professeurs à l'université ayant pour intérêts de recherche les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

En effet, une fois que nous aurons les opinions des experts exprimées librement (premier questionnaire), nous pourrions structurer les questionnaires suivants en tenant compte des besoins tirés des indicateurs de la taxinomie de Dever ainsi qu'aux besoins induits par les participants au groupe de discussion. Au terme de cette troisième méthode, la nature des besoins en habiletés alphabètes et leur niveau d'importance respectif auront donc été déduits à partir d'indicateurs ou induits auprès des participants et des experts. Par la suite, nous produirons une synthèse des données recueillies à l'aide de cette procédure mixte.

Justification du choix de la technique Delphi

La technique Delphi a été choisie parmi un ensemble de techniques d'analyse de besoins les plus fréquemment mentionnées (focus group, groupe de discussion, technique du groupe nominal).

Selon Ouellet-Dubé (1983 : 3), Delphi est une technique qui est particulièrement efficace dans le cas des problèmes complexes, dans des domaines aussi variés que la prévision technologique, le « management », le « marketing », les besoins en termes de services, de programmes éducatifs, sociaux, etc.

L'utilisation d'une telle démarche, dans notre recherche, se justifie d'autant plus qu'elle génère une orientation exclusive de l'attention vers l'exécution de la tâche entre des intervenants au regard de la problématique. De plus, cette technique, qui se caractérise par l'isolement et l'anonymat des membres, permet aux experts de s'exprimer en subissant le minimum de contraintes, d'influences ou de pressions des autres experts et favorise le non conformisme. Elle permet également d'obtenir des idées nombreuses, précises et diversifiées. Par la suite, elle permet une concentration sur l'exécution de la tâche et un glissement « statistique » vers l'opinion de la majorité (Gordon et Helmer, 1964; Dalkey, Brown et Cochran, 1972; Mayer et Ouellet, 1991) Enfin, cette

technique permet de consulter des experts à distance pour avoir une autre vision de la réalité étudiée.

Justification du choix de l'échantillon

La technique Delfi consiste à soumettre au moins trois questionnaires successifs à des experts impliqués ou intéressés par le sujet étudié (Mayer et Ouellet, 2000). C'est pourquoi nous avons choisi sept experts qui étudiaient ou travaillaient dans le domaine des incapacités intellectuelles. Parmi eux, enseignant, conseillère pédagogie, travailleuses sociales, professeurs à l'université, chercheur. Ceci nous permet d'avoir une variété des points de vue, d'expériences et de compétences.

3.5 Triangulation des méthodes

Pour résumer, nous avons utilisé trois méthodes d'analyse de besoins, telles que l'approche par indicateurs, le groupe de discussion et la technique Delphi. Les trois méthodes ont été réalisées auprès de sujets qui sont en liaison avec les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, soit une liaison parentale, liaison de travail ou liaison d'étude et de recherche, ou auprès de personnes qui ont de telles incapacités.

En recourant à trois méthodes d'analyse des besoins, nous poursuivions deux buts :

- ☞ Réduire les risques qu'un besoin d'une habileté alphabète essentielle à l'autonomie nous échappe.
- ☞ Obtenir un indice de l'importance relative de chaque habileté alphabète par le nombre de fois (de 1 à 3) qu'elle aura été identifiée par l'une ou l'autre des méthodes utilisées, ce qui est une interprétation particulière de la triangulation des données. À partir de la 2^{ème} méthode, chacune a validé sa précédente de sorte que la dernière méthode soit la méthode Delphi a validé les 2 autres méthodes.

technique permet de consulter des experts à distance pour avoir une autre vision.

Justification du choix de l'échantillon

La technique Delfi consiste à soumettre au moins trois questionnaires successifs à des experts impliqués ou intéressés par le sujet étudié (Mayer et Ouellet, 2000). C'est pourquoi nous avons choisi sept experts qui étudiaient ou travaillaient dans le domaine des incapacités intellectuelles. Parmi eux enseignant, conseillère pédagogie, travailleuses sociales, professeurs à l'université, chercheur. Ceci nous permet d'avoir une variété des points de vue, d'expériences et de compétences.

3.5 Triangulation des méthodes

Pour résumer, nous avons utilisé trois méthodes d'analyse de besoins, telles que l'approche par indicateurs, le groupe de discussion et la technique Delphi. Les trois méthodes ont été réalisées auprès de sujets qui sont en liaison avec les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, soit une liaison parentale, liaison de travail ou liaison d'étude et de recherche, ou auprès de personnes qui ont de telles incapacités.

En recourant à trois méthodes d'analyse des besoins, nous poursuivions deux buts :

- ☞ Réduire les risques qu'un besoin d'une habileté alphabète essentielle à l'autonomie nous échappe.
- ☞ Obtenir un indice de l'importance relative de chaque habileté alphabète par le nombre de fois (de 1 à 3) qu'elle aura été identifiée par l'une ou l'autre des méthodes utilisées, ce qui est une interprétation particulière de la triangulation des données. À partir de la 2^{ème} méthode, chacune a validé sa précédente de sorte que la dernière méthode soit la méthode Delphi a validé les 2 autres méthodes.

Ainsi, les principaux résultats représentent des énoncés qui ont été retenues par au moins une méthode (voir figure 5).

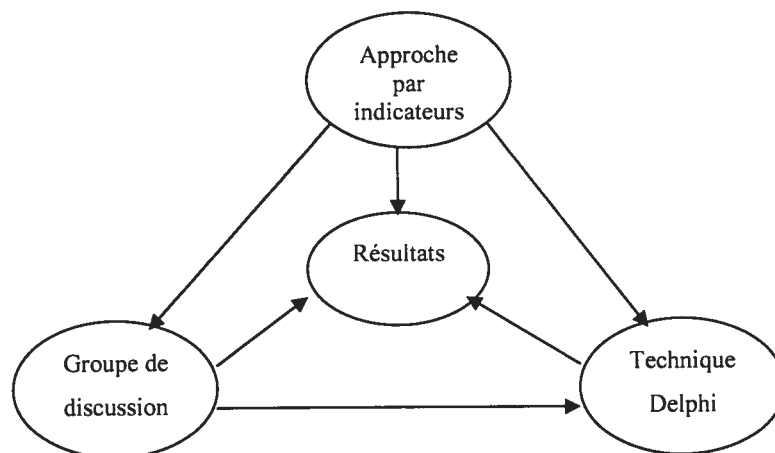


Figure 5 : relations entre les trois méthodes

La figure précédente illustre que les trois méthodes influencent chacune à son tour les résultats, et témoigne aussi d'une validation de chaque méthode à la ou les précédentes.

Cette même figure indique aussi la contribution de chaque méthode aux résultats obtenus par cette recherche. Ainsi, les habiletés alphabètes jugées nécessaires à l'autonomie fonctionnelle d'une personne adulte dans la vie quotidienne, seront dans l'ordre suivant :

- A. Habiletés identifiées par les trois méthodes
- B. Habiletés identifiées par deux méthodes
- C. Habiletés identifiées par une seule méthode

Ainsi le tableau XV (voir page : 146) présente l'ensemble des habiletés alphabètes qui seraient essentielles à l'autonomie fonctionnelle. Il fournit de plus un indice de la priorité à chaque habileté par le nombre de fois (1 à 3) qu'elle aura été sélectionnée.

Compte tenu de la nature de la problématique et du type de recherche en jeu (qualitative), la méthode mixte de cueillette de données, déductivement par l'approche par indicateurs et inductivement par le groupe de discussion et par la technique Delphi, constitue une méthode rigoureuse d'analyse des besoins. Cette méthode permettrait de circonscrire un corpus d'analyse significatif d'un ensemble précis et d'accroître la crédibilité et la scientificité de la recherche.

Dans les chapitres suivants, nous allons décrire les procédures suivies durant chaque méthode ainsi que les résultats de chacune, puis nous terminons par une discussion qui résume les résultats des trois méthodes.

Chapitre 4
Approche par indicateurs

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre opératoire ainsi que la méthode de la recherche. Nous présenterons dans ce chapitre la première technique utilisée dans cette recherche, afin de répondre à la question spécifique, soit l'approche par indicateurs, une technique appliquée en se basant sur la taxonomie de Dever.

4.1 L'approche par indicateurs

L'approche par indicateurs, une des techniques utilisées dans les études de besoins, consiste à analyser et interpréter des données (indicateurs) déjà disponibles (Drolet : 1988; Mayer et Ouellet, 2000). Dans cette recherche, nous avons recours aux objectifs d'une taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever, 1988; 1997) comme étant des données déjà existantes.

Ce livre, qui porte sur la planification des apprentissages des habiletés à la vie communautaire, concerne les adultes qui éprouvent de la difficulté à devenir des membres autonomes et à vivre sans supervision dans la communauté. C'est un livre composé de deux parties : la première partie consiste à présenter la structure et l'utilisation de la taxonomie; la deuxième partie comprend une présentation des buts et objectifs nécessaires pour qu'une personne adulte puisse vivre de façon autonome dans une société. Cette taxonomie a été validé auprès de 114 experts.

Dans ce livre, l'auteur a classé 1077 buts et objectifs sous cinq domaines : S (soins personnels et développement); V (vie résidentielle et communautaire); P (vie professionnelle); L (loisirs); et D (déplacements). Un code alphanumérique identifie chaque objectif selon son domaine et la position qu'il y occupe dans la hiérarchie des buts et objectifs.

Ces buts et objectifs sont présentés sans préciser ceux qui ont besoin d'habiletés alphabètes afin d'être réalisés, ni identifier quelles habiletés alphabètes seraient nécessaires pour chacun.

4.1.1 Première étape : Sélection des objectifs

Pour appliquer ces buts et objectifs à l'approche par indicateurs, nous devons passer par une étape préliminaire, soit la sélection des objectifs qui sont en lien direct avec l'alphabétisation.

Pour ce faire, nous avons eu recours à trois juges :

- Un professeur à l'Université de Montréal.
- Une enseignante au Centre François Michelle, une école primaire qui accueille les élèves qui ont des incapacités intellectuelles.
- La chercheure.

La tâche de ces trois juges était de sélectionner les objectifs qui ont besoin d'habiletés alphabètes pour se réaliser.

Cette tâche a été effectuée en deux étapes :

- 1- Chacun de ces trois juges a fait une lecture approfondie des 1077 objectifs pour ensuite identifier les objectifs qui supposent des habiletés alphabètes chez la personne.
- 2- Trois rencontres successives entre les trois juges ont eu lieu afin de discuter leurs divergences d'opinion au regard de certains objectifs et d'atteindre l'unanimité dans le choix des objectifs qui ont besoin pour leur réalisation d'une habileté alphabète, quelle qu'elle soit.

Cette étape préliminaire a abouti à la sélection de 166 objectifs qui sont irréalisables sans le recours à certaines habiletés alphabètes (voir annexe 1).

4.1.2 Deuxième étape : Précisions

Cette deuxième étape consistait à estimer la fréquence et l'importance de chaque objectif dans la vie de la personne adulte, ainsi qu'à déduire les habiletés alphabètes nécessaires pour sa réalisation.

Pour ce faire, nous avons demandé la collaboration de 8 juges, tous en lien direct avec des personnes qui ont des incapacités

intellectuelles soit : deux enseignants, deux parents d'enfants qui présentent des incapacités intellectuelles, deux chercheurs (étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal) et deux étudiants en adaptation scolaire.

Lors d'une première rencontre, ces juges ont reçu toutes les informations sur la recherche en cours et sur ses objectifs. Puis on leur a demandé de lire deux documents : a) un livre sur l'autonomie (Rocque, Langevin, Drouin et Faille, 1999), afin d'avoir une compréhension commune de cette finalité et, en particulier, du type d'autonomie où les habiletés alphabètes jouent un rôle majeur, soit l'autonomie fonctionnelle, et b) la taxonomie proposée par Dever (1997), pour connaître le cadre dont sont issue les 166 objectifs qui feront l'objet de leurs travaux. Au terme de ces préparatifs, nous leur avons demandé d'effectuer quatre tâches :

► *Tâche 1 : Valider la liste d'objectifs*

Au total, 14 objectifs ont été rejetés à l'unanimité par les juges parce qu'ils pouvaient être réalisés par des moyens alternatifs sans avoir recours à des habiletés alphabètes. Au terme de cette validation, la liste d'objectifs a donc été réduite à 152.

► *Tâche 2 : Fréquence*

Cette tâche consistait à évaluer, sur une échelle de 1 à 5, la fréquence de réalisation de chaque objectif dans la vie d'un adulte autonome, où :

- 1 = 1 à 5 fois dans sa vie ou rarement;
- 2 = au moins une fois par trois ans;
- 3 = au moins une fois par an;
- 4 = au moins une fois par mois;
- 5 = quotidiennement ou hebdomadairement.

Les objectifs ayant obtenu en moyenne une cote de 3 et plus ont été considérés comme étant assez ou très fréquents.

► *Tâche 3 : Importance*

Les mêmes objectifs ont cette fois été évalués selon leur importance au regard de l'autonomie sur une échelle de 1 à 3, où :

- 1= la réalisation de l'objectif n'influence guère l'autonomie de la personne;
- 2 = la réalisation de l'objectif influence plus ou moins l'autonomie de la personne;
- 3 = la réalisation de l'objectif est essentielle à l'autonomie de la personne adulte.

Les objectifs ayant obtenu en moyenne une cote de 2 et plus ont été considérés comme étant assez ou très importants.

La compilation des résultats des 2^{ème} et 3^{ème} tâches a permis d'éliminer 49 objectifs en raison de leur faible niveau de fréquence et d'importance. Il en résulte la liste définitive d'objectifs qui a été réduite à 103 (voir annexe 1). Ces objectifs ont servi d'indicateurs d'habiletés alphabètes et seront appelés tout au long de cette recherche objectif-indicateur.

► *Tâche 4 : Spécification des habiletés alphabètes nécessaires*

Au cours de cette dernière tâche, les juges devaient spécifier les habiletés nécessaires à la réalisation de chacun des 103 objectifs-indicateurs à l'aide d'une liste pré-établie d'habiletés alphabètes. Pour ce faire, ils devaient :

- Lire l'objectif-indicateur.
- Trouver le ou les domaines d'habiletés alphabètes nécessaires à la réalisation de cet objectif.
- Indiquer la ou les habiletés spécifiques impliquées en écrivant le code alphanumérique de l'objectif à côté de la ou

des habiletés appropriée(s) dans la liste pré-établie d'habiletés alphabètes présentée au tableau I.

Cette liste pré-établie d'habiletés alphabètes est tirée d'une revue de la littérature⁶ sur l'alphabétisation. Les habiletés y sont classifiées en deux grands types soit: les habiletés alphabètes simples et les habiletés alphabètes composées comme le montre le tableau I. Les habiletés alphabètes simples comprennent des habiletés de lecture ou d'écriture de mots ou de nombres. Tandis que les habiletés alphabètes composées feront appel à la fois à des habiletés alphabètes simples et à des habiletés de gestion du temps ou de gestion de l'argent. Un espace est disponible, à droite, pour inscrire le code alphanumérique de l'objectif dans la taxonomie de Dever vis-à-vis la ou les habileté(s) alphabète(s) qu'il requiert.

⁶ Notamment : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1992); Ste-Marie, Khaler (1988); Sénécal (1992), Spradlin, Cotter, Stevens et Friedman (1974), Larivière-Plante (2004), Drouin (2001), Leland & Shoae (1981)

Tableau I
 Liste pré-établie d'habiletés alphabètes et espace disponible aux
 juges pour indiquer le code des objectifs-indicateurs dont la
 réalisation exige ces habiletés

Type d'habiletés	Habiletés alphabètes	Code des objectifs
Habiletés simples	1-Habiletés à lire - Texte en prose (exemple : article de journal, éditorial, texte, courrier). - Documents (exemple : instructions, note de service...). - Phrases simples. - Mots courants. - Code alphanumérique (exemple : code postal).	
	2-Habiletés à écrire - Texte en prose (exemple : article de journal, éditorial, texte, courrier). - Documents (exemple : instructions, note de service...). - Phrases simples. - Mots courants. - Code alphanumérique (exemple : code postal).	
	3-Habiletés numériques - Les chiffres de 0 à 9 (reconnaissance ou lecture) (ex. composer un numéro de téléphone, lire les numéros d'un autobus ou d'une adresse). - Les nombres jusqu'à 100 (lecture ou écriture). - Les nombres supérieurs à 100 (lecture ou écriture) - Les opérations (avec ou sans calculatrice) : 1.addition/soustraction 2.multiplication/division	
Habiletés composées	4-Habiletés de gestion du temps - Lire l'heure (numérique ou analogique). - Suivre un horaire quotidien. - Suivre un calendrier. - Suivre un agenda - Mesurer le temps (durée, temps qui reste, etc.)	
	5-Habiletés de gestion de l'argent - Payer à la caisse. - Payer les factures. - Planifier les revenus et les dépenses (budget). - Utiliser un livret de banque (dépôt, retrait, solde).	

Une fois les tâches No 2, 3 et 4 terminées, nous avons divisé les 103 objectifs-indicateurs en trois blocs selon leur fréquence et leur importance dans la vie d'une personne :

- Bloc 1 : objectifs-indicateurs (nb = 75) assez ou très fréquents et assez ou très importants.
- Bloc 2 : objectifs-indicateurs (nb = 9) assez ou très fréquents mais de faible importance.
- Bloc 3 : objectifs-indicateurs (nb = 19) assez ou très importants, mais de faible fréquence.

Ces trois blocs sont présentés aux juges, afin de déterminer les habiletés alphabètes nécessaires pour la réalisation de chaque objectif-indicateur selon les informations du tableau I.

Quatre rencontres de discussion ont été consacrées pour atteindre l'unanimité entre les juges quant aux habiletés alphabètes nécessaires pour la réalisation de chacun des objectifs-indicateurs.

Notons que chaque objectif-indicateur pouvait apparaître dans une ou plusieurs cases.

4.1.3 Description des résultats

BLOC 1 : Objectifs fréquents et importants

Selon les tableaux II à VI, la répartition des 75 objectifs-indicateurs dans ce premier bloc suggère que les habiletés alphabètes seraient requises surtout dans le domaine V (vie résidentielle et communautaire : 36 objectifs), puis, par ordre décroissant, dans les domaines D (déplacements : 14 objectifs), L (loisirs : 12 objectifs), P (vie professionnelle : 7 objectifs) et S (soins personnels et développement : 6 objectifs). On notera que, par économie d'espace, la présentation des objectifs-indicateurs dans ces tableaux est réduite à quelques mots clés. Par contre, le code alphanumérique de chaque objectif y est précisé, ce

qui permet de trouver sa description complète dans la taxonomie de Dever.

Tableau II
Soins personnels : objectifs fréquents et importants (nb=6) et habiletés alphabètes requises.

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
S/ID1.02.01	-sommeil vs horaires de travail	-lire heure, lire chiffres
S/ID2.01	-heure du coucher et du lever	-lire heure, lire chiffres, mesurer le temps
S/ID2.02	-(sommeil) réveil-matin	-lire heure, lire chiffres
S/IIC2	-horaire/médicament/posologie	-suivre un horaire quotidien, lire mots courants
S/IIB3.01.02	-examen périodique du médecin	-lire heure, lire chiffres, suivre un agenda, lire et écrire mots courants
S/IIB3.01.02	-examen périodique du dentiste	-lire heure, lire chiffres, suivre un agenda, lire et écrire mots courants

Tableau III
 Vie résidentielle et communautaire: objectifs fréquents et importants
 (nb=36) et habiletés alphabètes requises

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
V/IIC2	- achat outils, matériaux	-lire chiffres, planifier revenus dépenses, payer à la caisse, lire mots courants
V/IIA13.02 V/IIC3.02	-achat produits de nettoyage -achat fournitures	-lire chiffres, payer à la caisse -lire chiffres, payer à la caisse, lire mots courants
V/IIH2.01	-achat aliments, quantité appropriée	- lire chiffres, payer à la caisse
V/IIH2.02	-achat aliments, qualité appropriée	-lire chiffres, payer à la caisse, lire mots courants
V/II I2.01 V/IIJ1	-repas, quantité appropriée -budget, toucher les revenus au moment prévu	- lire chiffres -suivre calendrier, lire chiffres, lire mots courants
V/IIJ3.02	-budget, utiliser compte courant	-lire chiffres, utiliser livret de banque, planifier revenus et dépenses
V/IIJ4.01	-(budget, allouer \$) loyer	-planifier revenus et dépenses, nombres supérieurs à 100
V/IIJ4.02.01	-(budget, allouer \$) chauffage	-planifier revenus et dépenses, nombres jusqu'à 100
V/IIJ4.02.02	-(budget, allouer \$) électricité	-planifier revenus et dépenses, nombres supérieurs à 100
V/IIJ4.02.03	-(budget, allouer \$) téléphone	-planifier revenus et dépenses, nombres jusqu'à 100
V/IIJ4.03.01	-(budget, allouer \$) alimentation	-planifier revenus et dépenses, lire mots courants
V/IIJ4.03.02 V/IIJ4.04	-(budget, allouer \$) restaurant -(budget, allouer \$) transport	-lire chiffres, payer factures -planifier revenus et dépenses, utiliser livret de banque, lire mots courants
V/IIJ4.05.01 V/IIJ4.05.02	-(budget, allouer \$) fournitures -(budget, allouer \$) équipement	-planifier revenus et dépenses -planifier revenus et dépenses
V/IIJ4.05.03.01 V/IIJ4.05.03.02	-(budget, allouer \$) coiffeur -(budget, allouer \$) buanderie	-planifier revenus et dépenses -planifier revenus et dépenses
V/IIJ4.06 V/IIJ4.07	-(budget, allouer \$) vêtements -(budget, allouer \$) fournitures	-planifier revenus et dépenses -planifier revenus et dépenses
V/IIJ4.08	-(budget, allouer \$) équipement	-planifier revenus et dépenses
V/IIK1.01 V/IIK1.02	-payer factures, nourriture -payer factures, loyer	-lire les chiffres, payer à la caisse -lire les chiffres, payer des factures
V/IIK1.03	-payer factures, services publics	-lire les chiffres, payer des factures
V/IIK1.04 V/IIK1.05	-payer factures, transport -payer factures, taxes	-lire les chiffres, payer à la caisse -planifier revenus et dépenses
V/IIK1.06 V/IIK1.07	-payer factures, réparations -payer factures, entretiens	-planifier revenus et dépenses -lire les chiffres, payer des factures
V/IIK2.01	-payer factures, (autre) nourriture	-lire chiffres, payer à la caisse

V/IK2.02.01	-payer, produits de nettoyage	-lire chiffres, payer à la caisse
V/IK2.03	-payer (autres) vêtements	-lire chiffres, payer à la caisse
V/IK2.04	-payer (autres) équipements	-lire chiffres, payer à la caisse
V/IK2.05	-payer (autres) effets personnels	-lire chiffres, payer à la caisse
V/IK4	-payer les factures, activités loisirs	-lire chiffres, payer à la caisse, payer des factures
V/IVB2.02.02	-(manque) aller au magasin	-lire chiffres, payer à la caisse

Tableau IV
 Vie professionnelle: objectifs fréquents et importants (nb=7) et
 habiletés alphabètes requises.

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
P/IIB1.02	-horaire travail, heure arrivée-départ	-lire heure, suivre horaire quotidien, lire chiffres, lire et écrire mots courants, suivre agenda
P/IIB1.03	-horaire travail, pauses-café et repas	-lire heure, suivre horaire quotidien, lire chiffres
P/IIB1.04	-horaire travail, horaire fractionné	-lire heure, suivre horaire quotidien, lire chiffres, lire et écrire mots courants, suivre agenda
P/IIB2.02	-horaire, jours fériés	-suivre calendrier, lire et écrire mots courants
P/IIB2.03	-horaire, jours de vacances	-lire chiffres, suivre calendrier, lire et écrire mots courants
P/IID1.06	-(règles) notification des absences	-lire chiffres, lire mots courants
P/IVA4	-effectuer changements d'horaire	-lire heure, suivre agenda, lire et écrire mots courants

Tableau V
Loisirs : objectifs fréquents et importants (nb=12) et habiletés alphabètes requises

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
L/IA3.01.01	-capacité de payer l'inscription?	-lire chiffres, planifier revenus et dépenses, lire mots courants
L/IA3.02.01	-capacité de payer équipement ?	- lire chiffres, planifier revenus et dépenses
L/IA3.02.02	-capacité de payer selon budget?	-lire chiffres, planifier revenus et dépenses
L/IIA1.02.02	-déterminer horaire activité vs heures de travail	-lire heure, lire chiffres, suivre agenda, lire et écrire mots courants
L/IIA1.02.06	-déterminer horaire activité vs disponibilité installations sportives	-lire heure, lire chiffres, suivre agenda, lire et écrire mots courants
L/IIA1.02.07	-déterminer horaire activité vs disponibilité des autres participants	-lire heure, lire chiffres, suivre agenda, lire et écrire mots courants
L/IIA3.01	-payer frais d'inscription	-lire chiffres, payer factures, payer à la caisse
L/IIA4.01	-utilisation des installations, horaire	-lire heure, lire chiffres
L/IVA1.03.01	-(changements routines) heures supplémentaires	-lire heure, lire chiffres, lire mots courants, suivre horaire quotidien
L/IVA1.03.02	-(changements routines) changement de quart de travail	-lire heure, suivre horaire quotidien, lire chiffres
L/IVA2.01	-(changements routines) reporter l'activité prévue	-lire heure, lire chiffres, suivre agenda, lire et écrire mots courants
L/IVB2.03.02	-(défaillances d'équipement) reporter l'activité prévue	-lire heure, lire chiffres, suivre agenda, lire et écrire mots courants

Tableau VI
Déplacements : objectifs fréquents et importants (nb=14) et habiletés alphabètes requises

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
D/IIA2.02	-procédures, transport privé	-lire chiffres, lire mots courants
D/IIA3.01.01	-procédures, autobus, tramway	-lire heure, lire chiffres
D/IIA3.01.02	-procédures, métro	-lire mots courants
D/IIA3.02.01	-procédures, autobus entre 2 villes	-lire heure, lire chiffres, payer à la caisse, lire mots courants
D/IIB3.01	- déterminer heure d'arrivée	-lire heure, lire chiffres
D/IIB3.02	-déterminer durée du déplacement	-mesurer le temps
D/IIB3.03.01	-déterminer horaire d'un seul moyen de transport	-lire heure, lire chiffres
D/IIB3.03.02	-déterminer horaire de plusieurs moyens de transport	-mesurer le temps
D/IIB5	-se procurer argent pour déplacement	-planifier revenus et dépenses
D/IVA1	-s'adapter changement horaire de transport	-lire heure, lire chiffres
D/IVA2.01	-s'adapter changement horaire de travail	-lire heure, lire chiffres
D/IVA2.02	-s'adapter changement horaire de loisir	-lire heure, lire chiffres
D/IVB2.02	-(problèmes d'équipement) trouver un autre moyen de transport	-lire chiffres, lire mots courants
D/IVC2.02	-(égaré) suivre instructions pour se rendre à destination	-lire chiffres, lire mots courants

Selon les résultats présentés aux tableaux précédents (II à VI), les habiletés alphabètes seraient, par ordre décroissant du nombre d'objectifs-indicateurs fréquents et importants pour lesquels elles seraient requises : lire-utiliser les chiffres (53), lire des mots courants (27), lire l'heure (24), planifier les revenus et les dépenses (21), payer à la caisse (16), écrire des mots courants (12), suivre un agenda (10), payer les factures (6), suivre un horaire quotidien (6), suivre un calendrier (3), mesurer (estimer) le temps (3), lire-utiliser des nombres jusqu'à 100 (2), lire-utiliser des nombres supérieurs à 100 (2) et utiliser un livret de banque (2).

Nous pouvons remarquer ici que les résultats représentent un mélange des deux types d'habiletés soit : les habiletés simples et les habiletés composées.

BLOC 2 : Objectifs fréquents, mais peu importants

Suivant le tableau VII, la répartition des 9 objectifs-indicateurs de ce deuxième bloc suggère que les habiletés alphabètes seraient requises dans les domaines L (loisirs : 3 objectifs), S (soins personnels et développement : 2 objectifs), V (vie résidentielle et communautaire : 2 objectifs), et P (vie professionnelle : 2 objectifs). Il n'y aurait pas d'habiletés alphabètes associées aux déplacements dans ce bloc.

Tableau VII
Objectifs fréquents mais peu importants (nb=9) et habiletés alphabètes requises

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
S/ID1.02.02	-sommeil vs horaire des travaux ménagers	-lire heure, lire chiffres
S/I1.02.03	-sommeil vs horaire des activités	-lire heure, lire chiffres, lire mots courants
V/IIJ3.01	-budget, utiliser compte d'épargne	-nombres supérieurs à 100, lire mots courants
V/IIK3	-payer factures vs épargner	-planifier revenus et dépenses, nombres supérieurs à 100
P/IIA6	-respecter le taux de production	-lire chiffres, mesurer le temps
P/IIB2.01	-suivre horaire des jours de congé	-suivre calendrier, lire et écrire mots courants
L/IA2.03.04	-nouveaux loisirs, durée des déplacements	-mesurer le temps
L/IIA1.02.05	-déterminer horaire vs autres activités	-lire heure, lire chiffres
L/II2.03	- loisir, préparer l'argent	-planifier revenus et dépenses

Les habiletés alphabètes de ce 2^e bloc seraient, par ordre décroissant du nombre d'objectifs-indicateurs fréquents mais peu

importants pour lesquels elles seraient requises : lire-utiliser les chiffres (4), lire des mots courants (3), lire l'heure (3), planifier les revenus et les dépenses (2), mesurer (estimer) le temps (2), lire-utiliser des nombres supérieurs à 100 (2), écrire des mots courants (1) et suivre un calendrier (1). Ce bloc n'ajoute pas de nouvelles habiletés à celles déjà mises en évidence par le bloc précédent. Ainsi ces résultats continuent à confirmer l'importance des deux types d'habiletés alphabètes simples et composées.

BLOC 3 : Objectifs importants, mais peu fréquents

Suivant le tableau VIII, la répartition des 19 objectifs-indicateurs de ce dernier bloc suggère que les habiletés alphabètes seraient requises surtout dans le domaine V (vie résidentielle et communautaire : 11 objectifs), puis, par ordre décroissant, dans les domaines D (déplacements : 3 objectifs), S (soins personnels et développement : 2 objectifs), L (loisirs : 2 objectifs) et P (vie professionnelle : 1 objectif).

Tableau VIII
Objectifs importants mais de faible fréquence (nb=19) et habiletés
requis

Code	Objectifs	Habiletés alphabètes
S/IIB2.02 S/IIIF2.02 V/IB5	-numéro de téléphone d'urgence -obtenir l'aide d'amis -budget, intégrer coût logement	-lire chiffres, lire mots courants -lire chiffres, lire mots courants -planifier revenus et dépenses, suivre calendrier, nombres supérieurs à 100, lire et écrire mots courants
V/IIG2.01.01 V/IIG2.01.02	-urgence, informer police -urgence, informer services urgences	-lire chiffres -lire chiffres, lire mots courants
V/IIG2.01.03 V/IIG2.01.04	-urgence, informer ambulanciers -urgence, informer pompiers	-lire chiffres -lire chiffres
V/IIIB2.02.02 V/IIIB2.02.03 V/IIIC2.05	-besoins d'aide juridique -besoins d'aide financière -respecter la loi, les contrats	-lire chiffres, lire mots courants -lire chiffres, lire mots courants -lire chiffres, lire documents, écrire mots courants
V/IIIC3.01	-(arrestation) appels téléphoniques	-lire chiffres, lire mots courants
V/IVC1.02	-manque d'argent, causes : dépassement du crédit	-nombres supérieurs à 100, lire mots courants
V/VIC2.01	-manque d'argent, budget à modifier	-planifier revenus et dépenses
P/IVA2.01	-travail, urgence, appels téléphoniques	-lire les chiffres
L/IID2.02 L/IID2.03	-urgence, no de téléphone -urgence, no de téléphone police ou pompiers	-lire les chiffres, lire mots courants -lire les chiffres
D/IID2.02 D/IID2.03	-accident, no de téléphone -accident, no de téléphone police ou pompiers	-lire les chiffres, lire mots courants -lire les chiffres
D/IID4	-urgence ou accident, trouver un autre moyen de transport	-lire les chiffres, lire mots courants

Les habiletés alphabètes de ce 3^e bloc seraient, par ordre décroissant du nombre d'objectifs-indicateurs importants mais peu fréquents pour lesquels elles seraient requises : lire-utiliser les chiffres (16), lire des mots courants (11), écrire des mots courants (2), lire-utiliser des nombres supérieurs à 100 (2), planifier les revenus et les dépenses

(2), suivre un calendrier (1) et lire des documents (1). On notera que cette dernière habileté, qui fait partie des habiletés alphabètes simples, est nouvelle par rapport à celles suggérées par les deux blocs précédents.

4.2 Synthèse de l'approche par indicateurs

Au total des trois blocs, la répartition des 103 objectifs-indicateurs suggère que les habiletés alphabètes seraient requises surtout dans le domaine V (vie résidentielle et communautaire : 49 objectifs), puis, par ordre décroissant, dans les domaines D (déplacements : 17 objectifs), L (loisirs : 17 objectifs), S (soins personnels et développement : 10 objectifs), et P (vie professionnelle : 10 objectifs).

Le tableau IX présente la liste des habiletés alphabètes selon l'ordre décroissant du nombre d'objectifs-indicateurs pour lesquels elles sont requises dans les trois blocs : fréquents et importants (f + i), fréquents mais peu importants (f) et importants mais peu fréquents (i). Il en ressort que lire ou utiliser les chiffres (0-9) serait l'habileté la plus importante à maîtriser.

On notera également que la prise en compte des blocs 2 et 3 ne change pratiquement pas l'ordre des habiletés selon le nombre d'objectifs auxquels elles sont reliées. En fait, seule l'habileté à lire ou utiliser des nombres supérieurs à 100 occupe un ordre supérieur grâce à la prise en compte des blocs 2 et 3.

Tableau IX
Habilités alphabètes par ordre décroissant du nombre d'objectifs-
indicateurs pour lesquels elles sont requises

Ordre	Habilités alphabètes	Nb d'objectifs par bloc			Total d'objectifs
		f+i	f	i	
1	lire-utiliser les chiffres	53	+ 4	+ 16	73
2	lire des mots courants	27	+ 3	+ 11	41
3	lire l'heure	24	+ 3	+ 0	27
4	planifier les revenus et les dépenses	21	+ 2	+ 2	25
5	payer à la caisse	16	+ 0	+ 0	16
6	écrire des mots courants	12	+ 1	+ 2	15
7	suivre un agenda	10	+ 0	+ 0	10
8	payer les factures	6	+ 0	+ 0	6
9	suivre un horaire quotidien	6	+ 0	+ 0	6
10	lire-utiliser des nombres supérieurs à 100	2	+ 2	+ 2	6
11	suivre un calendrier	3	+ 1	+ 1	5
12	mesurer (estimer) le temps	3	+ 2	+ 0	5
13	lire-utiliser des nombres jusqu'à 100	2	+ 0	+ 0	2
14	utiliser un livret de banque	2	+ 0	+ 0	2
15	lire des documents	0	+ 0	+ 1	1

Enfin, le tableau X reprend la liste pré-établie des habiletés alphabètes qui a servi aux juges. Cette liste est toutefois réorganisée selon le nombre total d'objectifs que chaque domaine d'habiletés a obtenu. Les habiletés dans chaque domaine sont aussi présentées par ordre décroissant du nombre d'objectifs pour lesquels elles seraient requises. Le domaine des habiletés numériques (81), qui fait partie des habiletés alphabètes simples, (lire-utiliser les chiffres, les nombres supérieurs à 100 et les nombres jusqu'à 100) domine en raison de l'habileté de lecture ou d'utilisation des chiffres.

Les trois domaines suivants sont pratiquement sur un pied d'égalité. Il y a d'abord le domaine de gestion du temps (53) (lire l'heure, suivre : un agenda, un horaire quotidien, un calendrier, estimer les temps) obtient la deuxième place, où les habiletés à lire l'heure et à suivre un agenda y prédominent. Il est suivi par le domaine de la gestion de l'argent (49) (planifier les revenus et les dépenses, payer à la caisse, payer des factures, utiliser un livret de banque), avec seulement quatre objectifs en

moins. On y remarque surtout l'habileté à planifier les revenus et les dépenses et l'habileté à payer à la caisse dans un commerce. Le domaine des habiletés de lecture (42) suit de près. À l'exception d'un objectif important mais peu fréquent qui requiert l'habileté à lire des documents, ce domaine se résume à l'habileté à lire des mots courants. Enfin, le domaine des habiletés d'écriture (15), qui serait nettement moins sollicité que les quatre précédents, est uniquement constitué de l'habileté à écrire des mots courants.

Tableau X
Domaines d'habiletés alphabètes classés par ordre décroissant
selon le nombre, la fréquence et l'importance des objectifs pour
lesquels ces habiletés sont requises

Habiletés alphabètes	Nombre d'objectifs par bloc selon la				Total
	fréquence (f) ou l'importance (i)				
	f + i	f	i		
Habiletés numériques					
Les chiffres de 0 à 9	53	+	4	+	16 = 73
Les nombres supérieurs à 100	2	+	2	+	2 = 6
Les nombres jusqu'à 100	2	+	0	+	0 = 2
Les opérations (+, -, x, ÷)	0	+	0	+	0 = 0
					Sous-total d'objectifs (81)
Habiletés de gestion du temps					
Lire l'heure	24	+	3	+	0 = 27
Suivre un agenda	10	+	0	+	0 = 10
Suivre un horaire quotidien	6	+	0	+	0 = 6
Suivre un calendrier	3	+	1	+	1 = 5
Mesurer le temps	3	+	2	+	0 = 5
					Sous-total d'objectifs (53)
Habiletés de gestion de l'argent					
Planifier revenus et dépenses	21	+	2	+	2 = 25
Payer à la caisse	16	+	0	+	0 = 16
Payer les factures	6	+	0	+	0 = 6
Utiliser un livret de banque	2	+	0	+	0 = 2
					Sous-total d'objectifs (49)
Habiletés à lire					
Mots courants	27	+	3	+	11 = 41
Documents	0	+	0	+	1 = 1
Texte en prose	0	+	0	+	0 = 0
Phrases simples	0	+	0	+	0 = 0
Code alphanumérique	0	+	0	+	0 = 0
					Sous-total d'objectifs (42)
Habiletés à écrire					
Mots courants	12	+	1	+	2 = 15
Texte en prose	0	+	0	+	0 = 0
Documents	0	+	0	+	0 = 0
Phrases simples	0	+	0	+	0 = 0
Code alphanumérique	0	+	0	+	0 = 0
					Sous-total d'objectifs (15)

4.3 Conclusion à l'approche par indicateurs

La liste des habiletés alphabètes au tableau IX et la hiérarchie des domaines d'habiletés établie au tableau X présentent les habiletés alphabètes requises pour la réalisation d'objectifs-indicateurs fréquents et/ou importants soit, dans l'ordre :

- ▶ (pour 73 à 25 objectifs-indicateurs) lire-utiliser les chiffres (0 à 9), lire des mots courants, lire l'heure, planifier les revenus et les dépenses;
- ▶ (pour 16 à 10 objectifs-indicateurs) payer à la caisse, écrire des mots courants et suivre un agenda;
- ▶ (pour 6 à 5 objectifs-indicateurs) payer des factures, suivre un horaire quotidien, lire-utiliser des nombres supérieurs à 100, suivre un calendrier, mesurer (estimer) le temps;
- ▶ (pour moins de 3 objectifs-indicateurs) lire-utiliser des nombres jusqu'à 100, utiliser un livret de banque, et lire des documents.

Ces premières données seront confrontées à celles de deux autres expériences poursuivant le même but mais qui procéderont cette fois par induction. La deuxième expérience fera appel à un *groupe de discussion* constitué de personnes adultes qui ont des incapacités intellectuelles, alors que la dernière expérience utilisera la *technique Delphi* qui consiste à interroger séparément des experts par écrit. On leur demandera d'abord leurs propres opinions quant aux besoins d'habiletés alphabètes pour être autonome dans la vie. Puis ils seront confrontés aux résultats des deux expériences précédentes avant d'être incités à atteindre un consensus sur les besoins d'habiletés alphabètes.

Chapitre 5
Groupe de discussion

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les procédures de la première méthode utilisée pour réaliser cette recherche, soit l'approche par indicateurs. Nous en avons aussi présenté les résultats. Nous allons maintenant présenter la deuxième méthode utilisée, soit le *groupe de discussion* ainsi que ses résultats.

Dans un premier temps, nous allons chercher à savoir auprès du groupe de participants les besoins prioritaires en habiletés alphabètes d'une personne qui présente des incapacités intellectuelles afin d'être autonome dans sa vie. Dans un deuxième temps nous allons valider auprès de ces participants les résultats obtenus dans le cadre de l'approche par indicateurs.

5.1 Le groupe de discussion

Description

Comme nous l'avons déjà vu au troisième chapitre, le groupe de discussion «*consiste à réunir un groupe d'individus dans un même lieu et à leur demander de s'exprimer sur un ou plusieurs thèmes donnés*» (Nadeau, 1988 : 349).

Selon Mayer, Ouellet et al. (2000) la réussite de cette méthode exige :

- D'avoir un groupe homogène de 6 à 12 personnes
- De bien animer la discussion
- D'avoir une bonne grille de discussion
- L'analyse et la synthèse des résultats

Afin d'assurer le bon déroulement de l'expérience, l'animateur doit introduire puis présenter l'objectif de cette discussion en la résumant. La durée du groupe de discussion doit être environ de deux heures (idem).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rassemblé huit adultes, ayant des incapacités intellectuelles légères, dont quatre sont analphabètes.

Six de ces personnes travaillent au Mouvement Personne d'Abord de Montréal et deux à l'Université de Montréal. Ces personnes ont été interrogées dans le cadre d'une discussion dirigée par la chercheuse sur l'importance de l'alphabétisme dans leur vie résidentielle et professionnelle, de même que dans le cadre de leurs déplacements, de leurs soins personnels et dans la pratique de loisirs. Bref, nous voulions connaître leurs besoins d'habiletés alphabètes dans leur vie quotidienne afin d'être autonome.

Pour ce faire, nous avons préparé une grille d'entrevue visant à soutenir l'animation de la discussion, laquelle a exigé deux rencontres réparties sur deux semaines. Afin de faciliter la tâche, nous avons basé la grille de discussion sur les cinq domaines de vie présentés par Dever dans sa taxonomie et correspondant aux activités quotidiennes. Nous pensons pertinent de présenter cette grille afin d'aider le lecteur à mieux comprendre les réponses des participants :

5.2 Grille d'entrevue

Introduction

Présentation

Chaque participant est invité à se présenter (nom, occupation, conditions résidentielles).

Chacun est aussi invité à parler de ses habiletés de lecture et d'écriture, du niveau scolaire atteint durant ses études et des conditions scolaires qu'il a connues. Si un participant se considère analphabète, il est invité à parler des raisons de cette situation.

Activités

Chaque participant est invité à parler de ses activités quotidiennes (vie résidentielle et communautaire, travail, loisirs, soins personnels, déplacements).

Objectifs de la discussion

Les objectifs de la recherche en général et de ce groupe de discussion en particulier sont présentés aux participants.

Questions sur les activités quotidiennes

I Soins personnels et développement

Comment faites-vous pour prendre un rendez-vous avec le médecin ou des amis? Avez-vous besoin de lire ou d'écrire pour ajuster les horaires de sommeil et du travail ? Pour prendre des repas équilibrés ? Pour suivre les procédures d'urgence ou suivre les procédures de routine ? Pour respecter l'horaire prescrit pour la prise de médicaments ? Pour avoir des interactions appropriées avec la famille ou les amis ? Pour réagir aux conduites inopportunes des autres ?

II Vie résidentielle

Avez-vous besoin de lire ou écrire pour avoir un logement ? Pour suivre les procédures en situation d'urgence ? Pour acheter les fournitures nécessaires, les vêtements ... ? Pour payer les factures, les impôts... ? Pour respecter la loi ? Pour vous adapter aux variations des conditions météorologiques ?

III Vie professionnelle

Avez-vous un travail ? Est-il nécessaire d'être alphabète pour en trouver un ? Pour apprendre à faire le travail ? Pour respecter les règles de travail ? Pour suivre les horaires de travail ? Pour s'adapter aux horaires de travail ou aux changements dans ces horaires ?

IV Loisir

Avez-vous des activités de loisir ? Avez-vous besoin d'être alphabète pour effectuer ces activités ? Pour respecter les règles d'une activité ? Pour vous adapter aux changements d'horaires ? Si vous êtes

analphabète, comment arrivez-vous à surmonter ces obstacles ? Vous sentez-vous à l'aise ou préféreriez-vous être alphabète pour l'accomplir ?

V Déplacement

Avez-vous besoin de lire ou d'écrire pour vous déplacer vers les magasins, les cliniques, ou vers des endroits pour faire des activités de loisir ? Pour utiliser les moyens de transport ? Pour suivre les procédures appropriées en cas d'urgence dans les moyens de transport ?

Pouvez-vous donner d'autres exemples d'activités pour lesquelles il est nécessaire de savoir lire et écrire ?

En d'autres termes, avez-vous vécu une situation durant laquelle vous avez senti la nécessité absolue de l'alphabétisme ?

Difficultés rencontrées

Avant d'analyser ou de présenter les résultats, il nous paraît nécessaire de mentionner que les données recueillies n'étaient pas faciles à analyser et à interpréter. Certaines réponses laissent voir une certaine dépendance déclarée par les participants, d'autres étaient mal organisées et ne sont pas claires. La difficulté d'interpréter ces données est due à trois phénomènes observés durant la discussion :

- a) Certaines réponses des participants expriment un besoin, d'autres une dépendance, et d'autres encore des habiletés maîtrisées.
- b) Certaines réponses expriment davantage leur volonté de bien paraître qu'un désir de décrire la réalité.
- c) Des contradictions sont observables entre les réponses des différents participants, et même entre les réponses d'un même participant.

Compte tenu de ces difficultés, nous avons préféré classer les réponses recueillies par cette méthode au regard des habiletés nécessaires, telles que mises en évidence par la liste des habiletés alphabètes simples et composées établies et présentée aux juges qui ont participé à l'approche par indicateurs. Chaque énoncé cité par les participants sera écrit sous le titre d'habileté qui lui convient en précisant entre parenthèse sa fréquence parmi les réponses, ensuite nous allons les classer par ordre décroissant selon la fréquence.

5.3 Résultats au groupe discussion

Comme le montre le tableau suivant (tableau XI), nous avons induit des habiletés alphabètes (simples et composées) nécessaires selon les énoncés émis par les participants au groupe de discussion. Nous allons présenter ces habiletés en utilisant les noms des habiletés alphabètes utilisées dans la liste présentée aux juges de l'approche par indicateurs et ce, afin d'en faciliter la compréhension au lecteur.

Tableau XI
Habilités alphabètes par ordre décroissant du nombre d'énoncés cités par les participants au groupe de discussion

Habilités alphabètes	Nombres d'énoncés pour chacune
Lire des mots courants	32
Lire des phrases ⁷	22
Écrire des phrases	21
Lire de 0 à 9	19
Lire l'heure	15
Lire des nombres de 0 à 100	13
Payer à la caisse	9
Planifier les revenus et les dépenses	6
Écrire des mots courants	5
Suivre un horaire quotidien	5
Payer des factures	4
Suivre un calendrier	2
Savoir s'orienter	1
Lire des textes en prose (les nouvelles)	1

5.3.1 Habiletés communes entre cette méthode et l'approche par indicateurs

Lire les mots courants

- *Je lis les noms des rues, les adresses (6)*
- *Je lis les noms des stations du métro (6)*

⁷ Ces habiletés en gras représentent les habiletés alphabètes qui ont été citées par le groupe de discussion et qui n'apparaissent pas dans les résultats de l'approche par indicateurs (voir 5.4.2)

- *C'est surtout, la lecture plus que l'écriture, qui sert pour les déplacements (5)*
- *J'utilise la carte du médecin (3)*
- *Je cherche dans le bottin téléphonique (2)*
- *Je lis les étiquettes (2)*
- *Je lis la liste des activités (1)*
- *Je cherche les numéros dans les carnets d'adresse (1)*
- *Pour la météo je regarde sur l'Internet, ou dans le journal (1)*
- *Je prends l'autobus tout seul (1)*
- *Je dois lire la liste des achats, quand j'achète pour le travail (1)*
- *J'ai besoin de lire le titre du film au cinéma (1)*
- *Je lis la direction, les pancartes, les noms des centres (1)*
- *Je lis sur le médicament pour être sûre que le médecin ne m'a pas oublié (1)*

Lire de 0 à 9

- *Je lis les dates d'expiration (4)*
- *Je lis les horaires des médicaments tout seul (2)*
- *Je lis le numéro d'autobus (2)*
- *Je cherche dans le bottin téléphonique (2)*
- *Je compose les numéros de téléphone tout seul (2)*
- *Je lis les étiquettes (2)*
- *Je cherche les numéros de téléphone dans le carnet d'adresse (1)*
- *Pour la météo, je regarde sur l'Internet ou dans le journal (1)*
- *Je prends l'autobus tout seul (1)*

Lire l'heure

- *Je lis l'heure (8)*
- *Je lis les horaires (2)*
- *Je lis les horaires des médicaments tout seul (2)*
- *Je lis les horaires des activités (1)*

Lire des nombres de 0 à 100⁸

- *Je lis les prix (3)*
- *Je paie les factures tout seul (1)*
- *Je paie à la caisse sans aide (6)*
- *J'achète tout seul (1)*
- *Je paie les factures au guichet (2)*

Payer à la caisse etPlanifier les revenus et les dépenses

- *Je lis les prix (3)*
- *Je paie les factures au guichet (2)*
- *Je paie par chèque (2)*
- *J'achète tout seul (1)*
- *Je paie les factures tout seul (1)*

Écrire des mots courants

- *J'écris ou je signe mon nom (3)*
- *J'écris la liste d'épicerie (1)*
- *Je note les rendez-vous et je les affiche (1)*

Suivre un horaire quotidien

- *Je lis les horaires des médicaments (2)*
- *Je lis les horaires (2)*
- *Je lis les horaires des activités (1)*

Payer des factures

- *Je lis les prix (3)*
- *Je paie des factures au guichet (2)*
- *Je paie par chèque (2)*

⁸ Les énoncés de ce titre sont les mêmes énoncés des titres : *payer à la caisse, planifier les revenus et les dépenses* et *payer des factures*.

Suivre un calendrier

- *J'utilise un calendrier (2)*

5.3.2 Habiletés alphabètes citées spécifiquement au groupe de discussion (non mentionnées dans les résultats de l'approche par indicateurs)

Lire des phrases simples

- *Au travail, je dois lire mais pas nécessairement écrire (4)*
- *J'ai besoin de lire un peu pour respecter les règles du travail (4)*
- *Je lis les procédures d'urgence (3)*
- *Je lis les consignes (2)*
- *J'ai besoin de la lecture pour faire les activités de sport (2)*
- *Je lis pour savoir quoi faire, en général (1)*

Écrire des phrases

- *Écrire des lettres pour les amis (mais ce n'est pas urgent, j'aime faire ça) (5)*
- *Écrire, c'est important pour travailler ailleurs (qu'au Mouvement Personne d'Abord) (5)*
- *J'ai besoin de l'écriture pour l'ordinateur (4)*
- *J'ai besoin de lire et d'écrire dans mon travail (3)*
- *C'est important de lire et d'écrire (1)*
- *Je prends les messages téléphoniques par écrit, au travail (1)*
- *C'est intéressant de savoir lire et écrire (1)*
- *Je préfère écrire que parler avec la personne avec qui j'ai des problèmes (1)*

Lire des textes en prose

- *Lire les nouvelles (1)*

Savoir s'orienter

- *Il faut savoir s'orienter (1)*

5.3.3 Habiletés alphabètes citées exclusivement par l'approche par indicateurs

- Suivre un agenda
- Lire des nombres supérieurs à 100
- Mesurer (estimer) le temps
- Utiliser un livret de banque
- Lire des documents

De ce qui précède, il est évident que les habiletés alphabètes citées par les participants au groupe de discussion correspondent à la majorité de celles citées par les participants de la méthode précédente soit, l'approche par indicateurs.

Ces habiletés constituent un mélange d'habiletés alphabètes simples et composées. Nous pouvons les résumer ainsi :

Lire des chiffres de 0 à 9, lire des mots courants, lire l'heure, planifier les revenus et les dépenses, payer à la caisse, payer des factures, suivre un horaire quotidien, suivre un calendrier, écrire des mots courants puis lire des nombres de 0 à 100.

Ces mêmes participants ont ajouté d'autres habiletés comme : lire des phrases simples, écrire des phrases et enfin savoir s'orienter puis lire des textes en prose (plus précisément lire les nouvelles).

La fréquence mentionnée à côté de chaque énoncé représente un indice de l'importance de l'habileté selon le nombre de participants qui l'ont citée. À cet égard, nous pouvons conclure que lire l'heure, lire les

mots courants, payer à la caisse, ainsi que lire des phrases simples sont les habiletés alphabètes qui ont eu la fréquence la plus élevée.

Durant la discussion de groupe, les participants ont ajouté quelques énoncés intéressants que nous avons classifiés ainsi :

- *L'aide des amis me gêne, c'est stressant* (2)
- *Paniqué dans l'ascenseur, j'avais besoin de lire et d'écrire pour me débrouiller* (1)
- *Je lis beaucoup de livres* (1)
- *C'est intéressant de savoir lire et écrire* (1)
- *quand on ne sait pas comment aller et il n'y a personne pour aider, c'est essentiel de lire et d'écrire* (1)

Enfin, ces mêmes participants ont fourni quelques propositions inclassables ou contradictoires :

- *Dans les pannes des moyens de transport, j'attends puis je demande au contrôleur du métro ou au chauffeur d'autobus.* (7)
- *Pour louer un appartement, j'avais l'aide des parents ou d'une travailleuse sociale* (6)
- *On m'a expliqué les tâches au travail oralement* (5)
- *On m'a expliqué les procédures d'urgence (les parents : à la maison, l'enseignant : à l'école,...)* (3)
- *Pour le sport, la lecture et l'écriture ne sont pas nécessaires* (3)
- *Je n'utilise ni la lecture ni l'écriture pour respecter le règlement du travail* (3)
- *Je me débrouille pour l'urgence* (3)
- *J'étudie les horaires et les rendez-vous* (2)
- *Pour la météo, on n'a pas besoin de lire, on écoute la télévision* (2)
- *Je me réveille seul* (2)
- *Mes amis m'aident à chercher les numéros de téléphone* (2)

- *Pas besoin de lire ni d'écrire face aux conduites inopportunes d'autrui(2)*
- *Je ne cherche jamais dans le bottin téléphonique (2)*
- *Mes parents m'aident toujours (1)*
- *Je n'écris jamais ma routine (1)*
- *Ça me dérange de ne pas savoir lire ni écrire (1)*
- *Pour les médicaments, je n'ai pas besoin de lire ni écrire (1)*
- *J'ai besoin de mes parents durant les problèmes, car je bloque (1)*
- *On m' a demandé si je savais lire ou pas pour travailler. (1)*

Ces dernières propositions reflètent la réalité de ce que ces participants font dans leur vie quotidienne et les moyens qu'ils utilisent pour se débrouiller (par exemple : en demandant de l'aide). Même si ces propositions paraissent contradictoires aux propositions ou aux énoncés classés sous les habiletés alphabètes des résultats à l'approche par indicateurs, elle représente leur réalité, sans toutefois préciser s'ils se sentent autonomes ou pas. Ces propositions sont plutôt soit des stratégies alternatives utilisées par ces personnes, ou des mesures prises par leur entourage afin de pallier leurs difficultés.

5.4 Validation de l'approche par indicateurs

Nous avons aussi validé les résultats de l'approche par indicateurs (voir chapitre 4 page : 98-99) auprès des participants du groupe de discussion, en leur présentant ces résultats et en les introduisant par cette phrase :

« Ces résultats constituent une liste d'habiletés alphabètes qui seraient les plus importantes à maîtriser pour être autonome : qu'est-ce que vous en pensez? »

Voici les réponses recueillies auprès de nos participants :

- Tous confirment la nécessité de maîtriser cette liste d'habiletés alphabètes dans la vie quotidienne d'une personne autonome.

Certains ont cependant souhaité des ajouts à cette liste :

-Je suis d'accord mais il faut ajouter écrire des grandes phrases

(2)

-Oui mais il y en a qui aime ça écrire (1)

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure que cette méthode (le groupe de discussion) a confirmé les résultats obtenus par l'approche par indicateurs avec des ajouts soit : *la lecture de phrases simples, la lecture des textes en prose, l'écriture de phrases et savoir s'orienter*. Il y a concordance générale des résultats entre les deux méthodes.

5.5 Synthèse du groupe de discussion et de l'approche par indicateurs

Le tableau XII présente une synthèse des résultats obtenus aux deux premières méthodes utilisées.

Tableau XII
Comparaison des habiletés alphabètes identifiées par l'approche par indicateurs et par le groupe de discussion

Habiletés alphabètes identifiées par les deux méthodes	Habiletés alphabètes identifiées par l'approche par indicateurs seulement	Habiletés alphabètes ajoutées par le groupe de discussion
Lire des chiffres de 0 à 9	Suivre un agenda	Écrire des phrases
Lire des mots courants	Lire des nombres supérieurs à 100	Lire des phrases
Lire l'heure	Mesurer le temps	Lire des textes en prose
Planifier les revenus et les dépenses	Utiliser un livret de banque	Savoir s'orienter
Payer à la caisse	Lire des documents	
Écrire des mots courants		
Payer des factures		
Suivre un horaire quotidien		
Suivre un calendrier		
Lire des nombres de 0 à 100		

Selon le tableau XII, le groupe de discussion a ajouté quatre habiletés dont une, qui ne figurait pas parmi la liste préétablie et présentée

aux juges de l'approche par indicateurs soit : *savoir s'orienter*. Le fait d'ajouter des habiletés prouve que les participants au groupe de discussion peuvent exprimer des besoins que les juges par l'approche par indicateurs n'ont pas identifiés. On remarquera que trois de ces habiletés se situent à un niveau supérieur de maîtrise de la communication écrite par rapport à celles retenues par les juges de l'approche par indicateurs. La dernière habileté ajoutée par les participants au groupe de discussion n'est cependant pas une habileté alphabète. «Savoir s'orienter» peut nécessiter des habiletés alphabètes, telles que celles identifiées au regard du domaine des déplacements. Nous y reviendrons au moment de la discussion des résultats.

5.6 Conclusion au groupe de discussion

Le tableau XII représente les besoins d'habiletés alphabètes qui peuvent aider ces personnes à vivre avec autonomie selon leurs caractéristiques et leurs milieux. Dans ce même tableau, nous remarquons aussi que le nombre des habiletés alphabètes nécessaires à ces personnes est passé de 15 habiletés approuvées par l'approche par indicateurs à 19 habiletés dont 10 sont communes aux deux méthodes. Ces données seront confrontées à celles d'une troisième méthode poursuivant le même but, soit la technique Delphi. Faut-il ajouter que cette dernière technique aura aussi pour tâche de valider les résultats des deux méthodes précédentes.

Chapitre 6
Technique Delphi

Dans les deux derniers chapitres, nous avons présenté les procédures ainsi que les résultats de *l'approche par indicateurs* et du *groupe de discussion*.

Nous présentons dans ce chapitre la dernière méthode utilisée dans le cadre de cette recherche, soit la technique Delphi. À l'aide de cette technique, nous allons commencer par induire les besoins prioritaires en habiletés alphabètes d'une personne qui a des incapacités intellectuelles afin de pouvoir vivre de façon autonome. Ensuite, nous allons valider auprès des experts consultés les résultats obtenus aux deux méthodes précédentes.

6.1 Technique Delphi

Description

La technique Delphi fait partie de l'approche inductive qui se caractérise par le fait d'inférer les besoins selon des informations provenant de personnes représentatives (Mayer et Ouellet, 2000). Selon Nadeau (1988 : 50) la technique Delphi est « une procédure pour obtenir et organiser les opinions d'experts », sans contact entre eux, ce qui la différencie de la plupart des méthodes utilisées par cette approche. En plus de demander à ces experts leur opinion sur notre question de recherche, nous avons profité de l'occasion pour valider auprès d'eux les résultats des étapes précédentes. Par conséquent, nous allons diviser ce chapitre en deux sections :

- a) **Section 1** : *la technique Delphi* est utilisée pour demander à des experts de dresser une liste d'habiletés alphabètes dont une personne qui a des incapacités intellectuelles a besoin pour être autonome.
- b) **Section 2** : *la validation*, auprès des mêmes experts, des résultats des deux méthodes utilisées précédemment, soit l'approche par indicateurs et le groupe de discussion.

a) Section 1 : la technique Delphi

6.1.1 Les étapes de la technique Delphi

- Déterminer le problème,
- Sélectionner les experts (de 5 à 15 personnes),
- Élaborer le premier questionnaire (d'habitude une ou 2 questions ouvertes)
- Élaborer le deuxième questionnaire après la compilation des réponses au premier questionnaire,
- Rédiger le troisième questionnaire en se basant sur l'analyse des réponses du deuxième,
- Compiler les réponses de ce questionnaire en mettant en relief le consensus atteint par les experts et les divergences qui demeurent.

Nous avons choisi 7 experts qui sont tous en lien direct avec des personnes qui ont des incapacités intellectuelles et ils sont composés de : un professeur en adaptation scolaire de l'Universitaire de Montréal; un autre professeur, vice-doyen à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Moncton; deux travailleurs sociaux au Centre de Réadaptation Lisette-Dupras; une conseillère pédagogique à la Commission scolaire Saint-Hyacinthe; une chercheure, Phd en psychopédagogie et andragogie, chargée de cours à l'Université de Montréal et une enseignante à l'école primaire Centre François Michel et en doctorante en psychopédagogie.

6.1.2 Application de la technique Delphi

6.1.2.1 Premier questionnaire

Le premier questionnaire soumis à ces experts posait simplement la question suivante:

« Selon vous, quelles sont les principales habiletés alphabètes dont une personne a besoin pour être autonome dans la vie, pour être citoyen actif, intégré dans sa communauté? »

Nous avons classé les réponses des experts en trois catégories en se basant sur les habiletés alphabètes simples et composées présentées aux juges de l'approche par indicateurs (voir tableau I)

- a) les habiletés alphabètes simples : ce sont les habiletés alphabètes citées par les experts et ce, selon une classification prévue (lire les chiffres, lire des mots, écrire des mots, ...etc) (voir détails plus loin).
- b) Les habiletés alphabètes composées : ce titre englobe tout énoncé qui exige plus qu'une habileté alphabète afin d'être réalisé (exemple : utiliser un agenda, est une habileté qui exige l'utilisation des chiffres ainsi que lire et écrire des mots).
- c) Habiletés alphabètes élémentaires⁹ : cette catégorie comprend tout énoncé qui n'est pas une habileté alphabète simple ou composée mais implique plutôt une habileté se situe en amont (exemple : conscience de l'écrit) (voir tableau XIII)

Habiletés alphabètes simples

- Lire les chiffres : les numéros des rues, des autobus, d'appartement, de l'étage dans l'ascenseur, de téléphone, du calendrier, du thermomètre,... etc.
- Lire des mots : un menu dans un restaurant, le nom des rues, les affiches, le nom des différents commerces, les jours de la semaine, les produits, les recettes, le bottin téléphonique,...etc.
- Comprendre les symboles : les loggos des commerces, off, on, \$, toilettes, H, F,...etc.
- Écrire des mots : son nom, son adresse, listes des courses, rendez-vous, signer, ses coordonnées,...etc.
- Lire l'heure : savoir l'heure, suivre un horaire
- Lire des phrases simples : des courts messages, les instructions, une carte de fête, les inscriptions,...

⁹ Ce type d'habileté ne faisait pas partie de la liste d'habiletés alphabètes pré-établie et présentée aux juges de l'approche par indicateurs. C'est plutôt ajouté par les experts de la technique Delphi.

- Écrire des phrases : des courts messages
- Écrire des chiffres : numéro d'assurance sociale, date de naissance, numéro de téléphone,...etc.
- Comprendre les opérations : addition, soustraction, calculatrice,...
- Recopier sans faute un groupe de lettres ou de mots
- Pouvoir lire ou comprendre la lecture d'un éditorial

Habilités alphabètes composées

- Utiliser un agenda
- Utiliser un calendrier
- Payer à la caisse
- Mesurer les quantités dans une recette
- Pouvoir exécuter des opérations bancaires au guichet automatique
- Pouvoir déchiffrer un billet de vote
- Pouvoir répondre à un sondage (oral ou écrit)
- Reconnaître les touches de l'ordinateur : écrire le mot de passe, ouvrir, fermer, imprimer, enregistrer,...etc.
- Connaissance du sens de la direction
- Reconnaître les pièces et les billets de 1\$; 5\$; 10\$...
- Faire fonctionner les appareils électro-ménagers
- Évaluer une distance à parcourir

Habilités alphabètes élémentaires

- Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes (de l'ortographe alternatif)¹⁰
- Être conscient que le langage oral peut s'écrire
- Répondre aux exigences minimales en *lecture* qui sont nécessaires à un poste occupé

¹⁰ Mode alternatif de communication écrite conçu pour les personnes qui ont des incapacités intellectuelles moyennes à sévères.

6.1.2.2 Deuxième questionnaire

Cette compilation des réponses du premier questionnaire a servi à formuler le 2^{ème} questionnaire dont la présentation intégrale se trouve en Annexe II qui comprend deux questions principales. Tout d'abord nous avons présenté la compilation, tel que présentée ci-dessus, en ajoutant entre parenthèses, à côté de chaque énoncé, le nombre d'experts qui l'ont cité dans leurs réponses.

Cette liste était précédée par **une première question** qui est :

«Nous vous demandons d'abord de valider cette liste d'habiletés alphabètes ou d'activités. Écrivez OUI ou NON, dans la parenthèse à droite de chaque énoncé, pour indiquer si vous êtes d'accord ou pas avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie».

Exemple :

- 1- Lire des chiffres (6) []
- De téléphone (3) []
 - Des autobus (3) []

Après avoir présenté la liste, nous terminions par la **deuxième question** :

«Après réflexion, y a-t-il des habiletés nécessaires qui auraient été oubliées? Souhaitez-vous en ajouter de nouvelles à cette liste?»

Nous avons classé les réponses reçues à ce 2^{ème} questionnaire en trois formes d'énoncés :

- a) Un premier ensemble d'habiletés alphabètes simples ou composées sur lesquelles il y a consensus ou quasi consensus¹¹ quant à leur importance au regard de l'autonomie. Afin d'éviter la répétition, cet ensemble d'habiletés ou d'activités sera clairement présenté avec les résultats à la fin de la première section de ce chapitre. (voir tableau XIII page : 127)

¹¹ Nous avons considéré le consensus ou le quasi consensus à partir de l'accord de 5 experts sur 7 sur une même idée.

b) Un deuxième ensemble d'énoncés où les membres du groupe d'experts ne s'entendent pas sur les éléments précis qui constituent les habiletés alphabètes jugées nécessaires. Par exemple les experts admettent tous qu'il est essentiel de lire les chiffres, mais appliquent cette habileté à des éléments différents comme :

- Lire les numéros des chaînes de la télévision
- Lire les numéros d'assurance sociale
- Lire le thermomètre
- Lire les dates de péremption
- Déchiffrer un chèque

Les éléments suivants font également partie de ceux sur lesquels les experts n'arrivent à s'entendre :

- Lire le nom des produits
- Lire les recettes
- Écrire les listes pour les courses
- Écrire les rendez-vous
- Écrire les numéros d'assurance sociale
- Écrire sa date de naissance
- Lire les instructions (détergents, ménagers)
- Lire les inscriptions (formulaire d'inscription à des activités)

c) Ensuite les six énoncés suivants représentent le troisième ensemble d'habiletés alphabètes élémentaires sur lequel les opinions divergeaient, mais sans être associées ou liées à d'autres habiletés jugées nécessaires :

- Reconnaître les touches de l'ordinateur
- Recopier sans faute un groupe de lettres ou de mots
- Pouvoir exécuter des opérations bancaires au guichet automatique
- Connaissance du sens de la direction
- Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes (orthographe alternatif)

- Être conscient que le langage oral peut s'écrire

6.1.2.3 Troisième questionnaire

Après avoir compilé ces réponses, nous avons élaboré le 3^{ème} et le dernier questionnaire (voir annexe III). Ce dernier incluait les trois ensembles d'énoncés issues du deuxième questionnaire de la façon suivante :

- a) Le premier ensemble d'habiletés alphabètes simples et composées qui font déjà un consensus ou quasi consensus, a été envoyé aux experts en annexe du questionnaire, à titre d'information (voir annexe III).
- b) Le deuxième ensemble d'habiletés cité ci-dessus (voir no. b) p. 125), a été envoyé aux experts accompagnés de la consigne suivante :

Après réflexion, veuillez répondre à nouveau par OUI ou NON dans la parenthèse à droite de chaque énoncé de la liste ci-dessous pour indiquer si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie.

- c) Les six énoncés qui ne sont pas associés à d'autres habiletés jugées nécessaires (voir no. c) p. 125) ont aussi été présentés, accompagnés de la même consigne ci-dessus.

6.1.3 Résultats de ce dernier questionnaire et de la technique Delphi

Nous allons maintenant présenter les résultats du 3^{ème} questionnaire qui constituent l'aboutissement des travaux de ce groupe d'experts consultés suivant la technique Delphi tels qu'illustrés dans le tableau XIII.

Tableau XIII
Résultats de la méthode de la technique Delphi

Habiletés alphabètes simples	Activités alphabètes composées	Habiletés alphabètes élémentaires
Lire les chiffres	Mesurer les quantités d'une recette	Connaissance de sens de la direction
Lire des nombres	Reconnaître les pièces et les billets	Connaissance des graphèmes et des phonèmes
Lire les mots	Payer à la caisse	
Écrire des mots	Utiliser un agenda	
Lire l'heure	Utiliser un calendrier	
Lire des phrases	Faire fonctionner des appareils	
Écrire des phrases		
Écrire les chiffres		
Comprendre les symboles		

Nous allons ainsi présenter ces habiletés sous la forme la plus simple afin d'éviter la répétition et les détails inutiles. Cela consiste à dresser la liste d'habiletés alphabètes qui a obtenu le consensus ou le quasi consensus entre les experts, puis à sous classer tout énoncé cité qui est lié à cette habileté.

Habiletés alphabètes simples

1- Lire les chiffres

- Les numéros de téléphone
- Les numéros des autobus
- De l'étage dans l'ascenseur
- D'appartement
- Le numéro d'immeuble
- Lire les numéros d'assurance sociale
- Lire le thermomètre
- Connaître son âge

2- Lire les nombres

- Date de naissance
- Des prix
- Le calendrier
- Lire les dates de péremption

3- Lire les mots

- Un menu dans un restaurant
- Le nom des rues
- Les affiches (métro, danger, arrêt, homme, femme, CLSC, hôpital, Police, Keep off the grass, haute tension)
- Jours de la semaine
- Son adresse
- La posologie d'un médicament
- Les calendriers (jours, mois...)
- Le nom de différents commerces
- Son nom
- Le nom des produits

4- Comprendre les symboles

- Symboles, exemple: \$, +, ON, OFF, toilettes, H, F...
- Les logos des commerces

5- Écrire des mots

- Son nom
- Son adresse
- Signer
- Ses coordonnées (adresse, téléphone,...)
- Une liste pour l'épicerie
- Ses rendez-vous

6- Lire l'heure

- Savoir l'heure (de se coucher, de se lever, de se préparer pour le travail ou un rendez-vous)
- Suivre un horaire

7- Lire des phrases (simples)

- Des courts messages

8- Écrire des phrases

- Des courts messages (un mot à une personne, une carte de fête,...)

9- Écrire les chiffres

- Son numéro de téléphone
- Sa date de naissance

Habiletés alphabètes composées

- Utiliser un agenda
- Utiliser un calendrier
- Payer à la caisse
- Mesurer les quantités d'une recette
- Reconnaître les pièces et les billets
- Faire fonctionner les appareils électro-ménagers

Habiletés alphabètes élémentaires

- Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes (ortographe alternatif)
- Connaître le sens de la direction

Cette liste ressemble à celles issues des deux premières méthodes utilisées (approche par indicateurs et groupe de discussion). Cependant, quelques habiletés alphabètes sont apparues pour la première fois grâce à cette troisième méthode (technique Delphi) :

- Comprendre les symboles
- Mesurer les quantités d'une recette
- Écrire les chiffres
- Reconnaître les pièces et les billets
- Faire fonctionner les appareils électro-ménagers
- Connaissance des 32 graphèmes qui correspondent aux 32 phonèmes (ortographe alternatif)

b. Section 2 : Validation

6.2 validation des deux autres méthodes précédentes

Cette section présente la validation, par le groupe d'experts, des résultats des deux méthodes antérieures soit, l'approche par indicateurs et le groupe de discussion. Cette validation s'est réalisée parallèlement à partir du 2^{ème} questionnaire envoyé dans le cadre de la technique Delphi.

6.2.1 Validation de l'approche par indicateurs

Dans un premier temps, nous avons intégré les résultats de l'approche par indicateurs à la fin du deuxième questionnaire soumis aux experts en leur demandant de répondre à trois (3) questions. Ensuite, nous avons intégré une dernière question qui termine cette validation, au troisième questionnaire.

6.2.1.1 Première validation de l'approche par indicateurs

a) Question 1 :

Voici la liste de l'ensemble des habiletés alphabétiques qui, à la lumière d'une étape antérieure, seraient les plus importantes à maîtriser pour être autonome. Ces "incontournables", ces habiletés "top prioritaires" constitueraient le "noyau dur" des habiletés alphabétiques prioritaires.

Nous vous demandons de valider cette liste de la façon suivante :

«-Indiquez par "OUI" ou par "NON" si vous considérez que chacune de ces habiletés doit figurer parmi cette liste des "incontournables".
-Si vous décidez de retirer une habileté de cette liste, justifiez pourquoi.»

- Lire de 0 à 9 (si non, pourquoi?)
- Lire des mots courants (si non, pourquoi?)
- Lire l'heure (si non, pourquoi?)
- Planifier les revenus et les dépenses (si non, pourquoi?)
- Payer à la caisse (si non, pourquoi ?)
- Écrire des mots courants (si non, pourquoi?)
- Suivre un agenda (si non, pourquoi?)
- Lire des nombres supérieurs à 100 (si non, pourquoi?)
- Payer des factures (si non, pourquoi?)
- Suivre un horaire quotidien (si non, pourquoi?)
- Suivre un calendrier (si non, pourquoi?)
- Mesurer le temps (si non, pourquoi?)
- Lire des documents (si non, pourquoi?)
- Utiliser un livret de banque (si non, pourquoi?)
- Lire des nombres de 0 à 100 (si non, pourquoi?)

b) Question : 2

«Certaines propositions ci-dessus se rapprochent des vôtres alors que d'autres sont différentes. Voici les propositions issues de l'étape antérieure et qui sont différentes des vôtres. Cochez OUI si vous êtes d'accord, et NON si vous n'êtes pas d'accord, pour ajouter ces propositions à votre liste des habiletés nécessaires au regard de l'autonomie»:

- Planifier les revenus et les dépenses []
- Payer à la caisse []
- Lire des nombres de 0 à 100 []
- Payer des factures []
- Mesurer le temps []
- Lire des documents []
- Utiliser un livret de banque []
- Lecture des nombres supérieurs à 100 []

a) Question : 3

Enfin, «vous pouvez ajouter ci-dessous des habiletés qui selon vous, devraient aussi figurer dans cette liste des incontournables. Ces ajouts que vous proposez peuvent évidemment être tirés des différentes réponses que vous avez fournies au premier questionnaire ou aux questions précédentes de ce deuxième questionnaire».

Après la compilation des réponses des experts au 2^{ème} questionnaire, nous avons constaté qu'ils ont été d'accord avec les juges de l'approche par indicateurs sur la plupart des énoncés sauf quelques uns :

- planifier les revenus et les dépenses
- lire les nombres de 0 à 100
- mesurer le temps
- lire des documents
- lire des nombres supérieurs à 100

6.2.1.2 Deuxième validation de l'approche par indicateurs

Ces cinq (5) énoncés ci-dessus constituent une autre question intégrée dans le troisième questionnaire en représentant ces mêmes énoncés aux experts associés à cette explication :

Nous vous invitons à lire les justifications des participants de la méthode de l'approche par indicateurs, concernant les énoncés qui, selon eux, sont incontournables, alors que vous avez jugés ces mêmes énoncés «pas nécessaires» ou encore vos réponses ne faisaient pas consensus au regard de ces énoncés.

La question était

«Après avoir lu les justifications suivantes, Répondez par «oui» ou «non» si vous êtes d'accord ou pas d'accord pour ajouter ces propositions à la liste des habiletés nécessaires au regard de l'autonomie».

- Planifier les revenus et les dépenses []

Justification

Selon les juges de l'approche par indicateurs, quelle que soit la façon dont la personne planifie ses revenus et ses dépenses, c'est une habileté essentielles à maîtriser par un adulte autonome. Qu'il ait recours à un procédé alternatif ou à une aide technique, l'habileté est nécessaire.

- Lire les nombres de 0 à 100 []

Justification

Les juges de l'approche par indicateurs ont pensé au paiement des factures qui se fait chaque mois, aux prix des achats. Ils ont dit que, même si la personne peut se débrouiller en ne lisant que des chiffres (ex : 3 et 2) au lieu des nombres (ex : trente-deux), elle doit comprendre qu'il s'agit de sommes d'argent plus importantes. Ils ont insistés sur le fait qu'on étudie ici les besoins, et non pas les stratégies pédagogiques qui aideront la personne à pallier ses incapacités pour satisfaire ses besoins.

- Mesurer le temps []

Justification

Ces mêmes juges ont considéré qu'il est important de pouvoir estimer le temps d'un trajet, d'un travail ou d'une activité.

- Lire des documents []

Justification

Les juges ont fait valoir qu'il y a des documents qu'il faut savoir lire, par exemple des contrats.

- Lecture des nombres supérieurs à 100 []

Justification

Les juges de l'approche par indicateurs ont trouvé que cette habileté est nécessaire pour réaliser l'objectif d'épargner, et qu'il est nécessaire de comprendre la valeur de l'argent au dessus du 100 quelle que soit la façon d'y arriver. Par exemple, la personne paie son loyer chaque mois. Alors, la lecture des nombres supérieurs à 100 l'aide à bien planifier les revenus et les dépenses.

Suite à cette validation, les experts de la technique Delphi ont accepté de considérer toute la liste des habiletés alphabètes issue de l'approche par indicateurs comme étant les habiletés les plus importantes, sauf deux énoncés qui sont :

- Lire des documents (refus par consensus, les 7 experts ne sont pas d'accord)
- Lire les nombres supérieurs à 100 (les experts ne s'entendent pas à propos de cet énoncé : 3 experts sont d'accord contre 4 pas d'accord)

6.2.2 Validation du groupe de discussion

Quant à la validation des résultats issus du groupe de discussion, nous avons intégré quatre questions au 3^{ème} questionnaire soumis aux experts.

6.2.2.1 Valider l'ajout de ce groupe aux résultats de l'approche par indicateurs

Tout d'abord, nous avons présenté aux experts une première question concernant la partie où confrontant les participants du groupe de discussion aux résultats obtenus par l'approche par indicateurs, en présentant les réponses recueillies auprès d'eux qui sont :

- Tout le monde confirme la nécessité de maîtriser cette liste d'habiletés alphabètes dans la vie quotidienne d'une personne autonome.

Certains ont cependant souhaité des ajouts à cette liste :

- *je suis d'accord mais il faut ajouter écrire des grandes phrases* (2)
- *oui mais il y en a qui aime ça écrire* (1)

À cet égard, la question était :

«Êtes-vous d'accord avec cet ajout, soit : Écrire de grandes phrases?»

La plupart des experts de la technique Delphi (6 des 7 experts) n'étaient pas d'accord avec cet ajout. Ils ont plutôt insisté sur l'importance de l'écriture de phrases simples.

6.2.2.2 Validation des résultats du groupe de discussion

6.2.2.2.1 Validation de notre interprétation des résultats

Ensuite, nous leur avons présenté les autres résultats du groupe de discussion (voir chapitre 5, page :108) suivis de notre interprétation de leur signification, puis nous les avons interrogés sur cette interprétation :

«Notre interprétation concernant ces réponses est la suivante:

Les données recueillies grâce à ce «groupe de discussion» ne sont pas faciles à utiliser pour trois raisons, observées durant la discussion :

- a) Certaines réponses expriment un besoin, d'autre une dépendance, et d'autres encore des habiletés maîtrisées.*
- b) Certaines réponses expriment davantage leur volonté de bien paraître qu'un désir de décrire la vérité.*
- c) Des contradictions sont observables entre les réponses de différents participants, et même entre les réponses d'un même participant.*

Malgré ces difficultés, nous considérons que toutes ces réponses témoignent de l'utilité de ces habiletés, que cette utilité soit exprimée sous forme de besoin de type manque, de besoin de type exigence du milieu, d'habileté maîtrisée (réellement ou pas), ou encore sous la forme d'une dépendance déclarée».

La question est :

Êtes-vous d'accord avec cette interprétation que nous donnons aux réponses des participants du groupe de discussion?

Les sept experts ont été d'accord avec cette interprétation.

6.2.2.2 Validation des ajouts du groupe de discussion

La 3^{ème} question concerne les propositions ajoutées par les participants du groupe de discussion et qui n'apparaissent pas aux résultats de l'approche par indicateurs. Nous avons classées ces ajouts sous quatre catégories :

Écrire des phrases

- *Écrire des lettres pour les amis (mais ce n'est pas urgent, j'aime faire ça) (5) []*
- *Écrire, c'est important pour travailler ailleurs (qu'au Mouvement Personnes d'Abord de Montréal) (5) []*
- *C'est important de lire et d'écrire (1) []*
- *Je prends les messages téléphoniques par écrit, au travail (1) []*
- *J'ai besoin de lire et d'écrire dans mon travail (3) []*
- *J'ai besoin de l'écriture pour l'ordinateur (4) []*
- *C'est intéressant de savoir lire et écrire (1) []*
- *Je préfère écrire que parler avec la personne avec qui j'ai des problèmes (1) []*

Lire des phrases

- *J'ai besoin de la lecture pour les activités sportives (2) []*
- *Je lis pour savoir quoi faire, en général (1) []*
- *Je lis les consignes (2) []*
- *Je lis les procédures d'urgence, et je comprends les pictogrammes (1) []*

Lire des textes en prose

- *Lire des nouvelles (1) []*

Savoir s'orienter

- *Il faut savoir s'orienter (1) []*

Quelques énoncés qui justifient leur désir d'apprendre

- *L'aide des amis me gêne, c'est stressant (2) []*
- *Paniqué dans l'ascenseur, j'avais besoin de lire et d'écrire pour me débrouiller (1) []*
- *Je lis beaucoup de livres (1) []*
- *C'est intéressant de savoir lire et écrire (1) []*
- *quand on ne sait pas comment aller et il n'y a personne pour aider, c'est essentiel de lire et d'écrire (1) []*.

La présentation de ces catégories a été suivie par la question suivante :

Ces réponses ne peuvent pas être classifiées selon les résultats de l'approche par indicateurs. Elles constituent plutôt des ajouts de la part des participants du groupe de discussion. Selon vous, devrait-on retenir ces nouvelles propositions au nombre des besoins d'habiletés alphabètes essentielles à l'expression de l'autonomie? (Écrivez «OUI» ou «NON» dans la parenthèse à droite de chaque énoncé de la liste ci-dessus pour indiquer si vous êtes d'accord ou pas avec son caractère nécessaire au regard de l'autonomie).

À cet égard, il y a eu consensus ou quasi consensus sur les propositions suivantes :

- Lire des phrases
- Écrire des phrases
- C'est important de lire et d'écrire
- Je lis les consignes
- Je lis les procédures d'urgence, et je comprends les pictogrammes
- Il faut savoir s'orienter

Soulignons que ces énoncés font partie des résultats de la technique Delphi, ce qui signifie que les experts n'ont rien ajouté à leurs propres opinions en les acceptant.

Cependant, les experts ont refusé par quasi consensus :

- Je préfère écrire que parler avec la personne avec qui j'ai des problèmes
- Lire les textes en prose (les nouvelles)
- Je lis pour savoir quoi faire en général

Toutefois les experts ne s'entendent pas sur les autres énoncés, les avis étant toujours 3 contre 4 : d'accord ou pas d'accord.

En ce qui concerne ces énoncés nous pouvons constater que les opinions des experts consultés avec la technique Delphi se rapprochent toujours des résultats issus de l'approche par indicateurs, ainsi que de leurs propres résultats obtenus par les questionnaires de la technique Delphi.

Enfin la 4^{ème} question comprend les quelques propositions inclassables ou contradictoires fournies par les participants du groupe de discussion qui sont :

- *En cas de panne dans les moyens de transport, je demande au contrôleur du métro ou au chauffeur de l'autobus (7)*
- *On m'a expliqué les tâches au travail oralement (5)*
- *On m'a expliqué les procédures d'urgence (les parents, l'école,...) (3)*
- *Pour le sport, la lecture et l'écriture ne sont pas nécessaires (3)*
- *Je me débrouille pour l'urgence (3)*
- *Je n'utilise ni la lecture ni l'écriture pour respecter le règlement du travail (3)*
- *Je me réveille seul (2)*
- *Mes amis m'aident à chercher les numéros de téléphone (2)*
- *Je ne cherche jamais dans le bottin téléphone (2)*

- *Pas besoin de lire ni d'écrire face aux conduites inopportunes d'autrui (2)*
- *Mes parents m'aident (1)*
- *Je n'écris jamais ma routine (1)*
- *Pour les médicaments, je n'ai pas besoin de lire ni écrire (1)*
- *je ne demande jamais au contrôleur (1)*
- *J'ai besoin de mes parents durant les problèmes, car je bloque (1)*
- *Ça me dérange de ne pas savoir lire ni écrire (1)*

Ainsi la question était :

«Est-ce que vous avez des commentaires sur ce groupe de propositions inclassables ou contradictoires?»

À cet égard, deux experts n'avaient pas de commentaires, deux autres ont trouvé que c'est la réalité de ces personnes, un expert a été d'accord «qu'on peut se débrouiller sans lire et écrire», un autre a mentionné que «c'est intéressant de savoir par quels moyens ils arrivent à se débrouiller», enfin le dernier a indiqué que ces propositions ne font pas partie des habiletés alphabètes, c'est plutôt de l'ordre du développement personnel et social.

6.3 Synthèse à la technique Delphi et aux deux méthodes précédentes

Le tableau suivant présente les habiletés alphabètes spécifiques à chacune des trois méthodes utilisées dans cette étude.

Tableau XIV
Éléments de divergences entre les résultats de la technique Delphi et les résultats des deux méthodes précédentes

Technique Delphi	Approche par indicateurs	Groupe de discussion
-Comprendre symboles -Écrire Les chiffres - Mesurer les quantités d'une recette -Reconnaître des pièces et des billets -Faire fonctionner les appareils électro-ménagers -Connaissance de la correspondance des graphèmes aux phonèmes.	-lire des documents -lire des nombres supérieurs à 100 -Mesurer le temps¹² -Utiliser un livret de banque	-préférer écrire que parler -lire des textes en prose (lire les nouvelles)

La validation a permis d'approuver et de mettre en évidence les énoncés jugés importants aux 3 méthodes utilisées. Les résultats issus du groupe de discussion et de la technique Delphi sont globalement similaires à ceux obtenus par l'approche par indicateurs. Soulignons cependant que les experts de la technique Delphi ont ajouté à la liste des

¹² Ces deux habiletés en gras constituent des habiletés alphabètes qui ont été identifiées exclusivement par l'approche par indicateurs mais aussi qui ont été approuvées par la technique Delphi et le groupe de discussion durant la validation

habiletés alphabètes issue des résultats de l'approche par indicateurs, soit les 6 énoncés cités dans la colonne de gauche du tableau précédent.

Enfin nous pouvons ajouter que les experts de la technique Delphi et les juges de l'approche par indicateurs ont suggéré que les pédagogues devraient proposer des moyens alternatifs pour se débrouiller (exemple : apprendre des repères pour leurs trajets, apprendre à s'informer ou à demander de l'aide, utiliser des cartes d'épicerie imagées, des livres de recettes imagés, des moyens alternatifs pour planifier les revenus et les dépenses,...etc).

Les participants du groupe de discussion ont indirectement confirmé cette approche quand plusieurs ont déclaré : «je me débrouille» à quelques reprises durant la discussion.

6.4 Conclusion de la technique Delphi

Les résultats issus de la technique Delphi viennent compléter les résultats précédents. Ainsi nous pouvons induire de cette méthode une liste d'habiletés alphabètes similaire à celle déduite par l'approche par indicateurs et celle induite par le groupe de discussion.

À cet égard, nous remarquons aussi que le nombre des habiletés alphabètes nécessaires à ces personnes a augmenté de 19 à 25 habiletés et cela incluant les cinq habiletés alphabètes ainsi que l'habileté élémentaire ajoutées par les experts consultés avec la technique Delphi, soit :

Habiletés alphabètes (simples et composées)

- Comprendre les symboles
- Écrire des chiffres
- Mesurer les quantités d'une recette
- Reconnaître des pièces et des billets
- Faire fonctionner les appareils électro-ménagers

Habilités alphabètes élémentaires

- Connaissance de la correspondance des 32 graphèmes aux 32 phonèmes

Chapitre 7
Discussion

7.1 Synthèse des résultats des trois méthodes

Le tableau XV présente la liste d'habiletés alphabètes suggérée par cette recherche, où les habiletés sont classées par ordre décroissant selon le nombre de fois qu'elles ont été retenues au terme des trois méthodes utilisées, soit l'approche par indicateurs, le groupe de discussion et la technique Delphi, en indiquant à gauche, le type d'habileté de chacune, soit habileté alphabète simple, habileté alphabète composée et habileté élémentaire.

Cette liste totalise 25 habiletés (voir tableau XV), dont huit (8) ont été retenues à l'issue des trois méthodes utilisées, six (6) sont communes aux listes produites par deux méthodes et onze (11) qui ne figuraient que sur la liste de l'une ou l'autre des trois méthodes.

Tableau XV
 Besoins d'habiletés alphabètes selon leur type (simple, composée,
 élémentaire) et selon le nombre de fois qu'elles ont été retenues au
 terme des trois méthodes utilisées

Type d'habiletés	Habiletés alphabètes par sphère (lecture, écriture, nombre, temps et argent)	Par indica.	Groupe Discuss.	Tec Del.	total
1-Simple	Lire les mots courants	1	1	1	3
2-Simple	Écrire des mots courants	1	1	1	3
3-Simple	Lire-utiliser les chiffres	1	1	1	3
4-Simple	Lire-utiliser les nombres jusqu'à 100	1	1	1	3
5-Composée	Lire l'heure	1	1	1	3
6-Composée	Suivre un horaire quotidien	1	1	1	3
7-Composée	Suivre un calendrier	1	1	1	3
8-Composée	Payer à la caisse	1	1	1	3
9-Simple	Lire des phrases (simples)		1	1	2
10-Simple	Écrire des phrases (simples)		1	1	2
11-Composé	Suivre un agenda	1		1	2
12-Composé	Payer des factures	1	1		2
13-Composé	Planifier les revenus et les dépenses	1	1		2
14-Élémentaire	Savoir s'orienter (le sens de la direction)		1	1	2
15-Simple	Lire des documents	1			1
16-Simple	Lire des textes en prose (lire les nouvelles)		1		1
17-Simple	Comprendre les symboles(\$,+ , off,on)			1	1
18-Composé	Mesurer les quantités d'une recette			1	1
19-Composé	Faire fonctionner les appareils			1	1
20-Simple	Lire-utiliser les nombres supérieurs à 100	1			1
21-Simple	Écrire les chiffres			1	1
22-Composée	Mesurer (estimer) le temps	1			1
23-Composée	Utiliser un livret de banque	1			1
24-Composée	Reconnaître les pièces et les billets			1	1
25-Élémentaire	Connaître les graphèmes et les phonèmes			1	1

La dernière colonne du tableau XV présente le nombre total de fois que chaque habileté a été retenue au terme des trois méthodes utilisées. Nous suggérons que ce nombre serve d'indice de l'importance relative de chaque habileté dans la liste.

Habilités alphabètes simples

Ce type d'habiletés inclut onze habiletés jugées nécessaires à l'issue d'au moins une des trois méthodes. Ces habiletés sont :

lire et écrire des mots courants, la lecture et l'utilisation des chiffres ainsi que des nombres jusqu'à 100 (approuvées par trois méthodes);

lire et écrire des phrases simples (approuvées par deux méthodes);

comprendre les symboles, lire des documents, la lecture et l'utilisation des nombres supérieurs à 100, l'écriture des chiffres et lire des textes en prose (lire les nouvelles) (une seule méthode).

Habilités alphabètes composées

Ce deuxième type d'habiletés comprend onze habiletés jugées nécessaires par, au moins, une des trois méthodes. Ces habiletés sont :

La lecture de l'heure, l'utilisation d'un calendrier, la capacité de suivre un horaire quotidien et le paiement à la caisse (validée par les trois méthodes);

L'utilisation de l'agenda, le paiement des factures et la planification des revenus et des dépenses (deux méthodes);

l'habileté de mesurer (estimer) le temps, l'utilisation d'un livret de banque, faire fonctionner les appareils électro-ménagers, reconnaître les pièces et les billets ainsi que mesurer les quantités d'une recette (une seule méthode).

Habilités élémentaires

Nous pouvons aussi remarquer dans le tableau (XV) l'ajout des deux habiletés alphabètes que nous avons considérées comme «élémentaires» qui sont :

Savoir s'orienter (deux méthodes), *connaître la correspondance des graphèmes et des phonèmes* (une seule méthode).

L'habileté *Savoir s'orienter* est un item qui ne faisait pas partie des habiletés identifiées par l'approche par indicateurs, ni de la grille d'habiletés alphabètes que nous avons suggérées au départ. Ce sont plutôt les participants au groupe de discussion qui ont insisté sur son importance au regard de l'autonomie, et les experts consultés par technique Delphi ont confirmé cette opinion. Pris dans le sens de la capacité à s'orienter dans un immeuble, dans un quartier ou dans une ville, cet item ne peut évidemment pas faire partie d'une liste d'habiletés alphabètes, d'autant plus que les habiletés à lire des noms des rues, des adresses ou des numéros de locaux sont déjà couvertes par d'autres items de la liste. Dans ce sens, les participants au groupe de discussion et les experts à la technique Delphi ont outre passé leur mandat en cherchant des habiletés importantes pour l'autonomie, mais qui ne font pas partie des habiletés alphabètes. Par contre, on peut aussi y voir une autre acception, en lien avec l'alphabétisme, qui recouvre des concepts élémentaires d'orientation dans l'espace. Il est en effet indéniable que la maîtrise de concepts comme «avant, après, haut, bas, droite, gauche» peut faciliter l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et de la suite des nombres.

La maîtrise de ces concepts a aussi une incidence majeure sur la gestion du temps. Les habiletés de lecture de l'heure et d'utilisation d'un horaire, d'un calendrier ou d'un agenda exigent des capacités d'orientation dans l'espace. De plus, les concepts «avant, après» ont une acception temporelle qui est à la base pratiquement de toutes les habiletés de gestion du temps. Nous conservons donc l'item «Savoir s'orienter» dans la liste des habiletés alphabètes en référence à ces concepts élémentaires d'orientation dans l'espace et dans le temps.

7.2 Discussion

7.2.1 Rappel des objectifs de la recherche

Cette analyse des besoins d'habiletés alphabètes s'inscrit dans la continuité scientifique des travaux de recherche et d'innovation du Groupe DÉFI Apprentissage. Elle constitue une étape charnière entre la clarification des finalités de l'éducation des enfants et des adolescents qui ont des incapacités intellectuelles, soit l'autonomie et la participation sociale, et l'élaboration d'un curriculum et de programmes scolaires précisant les buts et objectifs de l'intervention éducationnelle de 5 à 21 ans.

À titre de rappel, notre recherche avait pour objectifs de :

- a) Identifier les besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles au regard de l'autonomie.
- b) Contribuer au développement d'assises explicites en vue de l'élaboration de programmes de formation et, conséquemment, pour la planification de l'intervention éducative adaptée en terme de buts et d'objectifs découlant de besoins clairement identifiés.

Dans les pages qui suivent nous proposons l'adoption de la liste intégrale des habiletés présentées au tableau XV comme réponse à notre premier objectif. Au regard du deuxième objectif, nous proposons l'intégration de cette liste à un ensemble d'assises en vue du développement curriculaire et de l'élaboration de programmes.

7.2.2 Identification des habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie

Parmi les 25 habiletés présentées au tableau XV, huit sont communes aux résultats obtenus au terme de chacune des trois méthodes utilisées.

Faut-il en conclure que ces huit éléments constitueraient **LA** liste d'habiletés alphabètes indispensables à l'autonomie? À cet égard, nous proposons d'adopter l'approche pragmatique du processus de réduction des dépendances suggéré par Rocque et al. (1999).

Ces auteurs abordent le développement de l'autonomie sous l'angle d'une réduction progressive des dépendances où l'autonomie totale est tout aussi impossible que la non-autonomie complète. Ils proposent plutôt un continuum où chaque nouvelle habileté contribue à diminuer sa sujétion à autrui, soit pour la prise de décision ou pour l'exécution d'une tâche et ce, suivant l'un ou l'autre des quatre procédés de réduction de dépendances : 1) par dépollution (arrêt de la dépendance entretenue par l'entourage) ; 2) par autonomie directe (par l'acquisition d'habiletés standard ou d'habiletés alternatives) ; 3) par autonomie assistée (recours à un dispositif qui pallie les incapacités de la personne) et 4) par autonomie déléguée (choix libre d'une personne qui décidera ou agira à sa place).

Le processus de réduction des dépendances nous amène à proposer l'adoption de la liste intégrale d'habiletés alphabètes présentée au tableau XV, que ces habiletés aient été retenues au terme de trois, de deux, ou même d'une seule méthode. En ayant recours à trois méthodes, notre premier objectif n'était pas d'obtenir une liste d'habiletés validées de trois façons différentes, mais plutôt de s'assurer qu'aucune habileté alphabète essentielle ne soit négligée ou oubliée.

Cette position permet de situer chaque habileté identifiée dans un continuum préfigurant un curriculum de développement de l'autonomie. Le

tableau XVI présente cette proposition de répartition des habiletés dans un continuum propre à chaque sphère cognitive d'habiletés.

Tableau XVI
Répartition des habiletés alphabètes dans un continuum propre à chaque sphère cognitive

Communication	Utilisation des nombres	Gestion du temps	Gestion de l'argent
-Savoir s'orienter -connaissance des correspondances graphèmes/phonèmes -lire des mots courants -écrire des mots courants -comprendre des symboles -lire des phrases -écrire des phrases -lire des documents -lire des textes en prose (lire les nouvelles) -faire fonctionner des appareils (ex. ordinateur)	-savoir s'orienter -lire-utiliser les chiffres -lire-utiliser les nombres jusqu'à 100 -lire-utiliser les nombres supérieurs à 100 -comprendre des symboles -écrire les chiffres -mesurer les quantités d'une recette -faire fonctionner des appareils (ex. appareils ménagers)	-savoir s'orienter -lire l'heure -suivre un horaire quotidien -mesurer (estimer) le temps -suivre un calendrier -suivre un agenda -faire fonctionner des appareils (réveille-matin)	-reconnaître les pièces et les billets -payer à la caisse -utiliser un livret de banque -payer des factures -planifier les revenus et les dépenses -faire fonctionner des appareils (ex. guichet automatique)

7.2.3 Contribution aux assises du développement curriculaire

Cette dernière partie de la discussion a pour but de situer les résultats de cette recherche dans un ensemble plus vaste, soit celui des assises au développement curriculaire pour l'éducation des enfants et des adolescents qui ont des incapacités intellectuelles. Nous abordons donc ici l'utilisation possible de la liste des habiletés alphabètes identifiées au terme des trois méthodes utilisées (tableau XV) et la distribution de ces habiletés dans un continuum proposé à chaque sphère cognitive, telle que suggérée au tableau XVI.

Rappelons d'abord que l'ensemble de notre démarche repose sur des choix conceptuels se situant en amont du développement curriculaire. La définition de l'autonomie et le processus de réduction des dépendances proposés par Rocque et al. (1999), la taxonomie des habiletés à la vie communautaire développée par Dever (1988), ainsi que les sphères cognitives qui contribuent significativement au développement de l'autonomie et au succès de l'intégration sociale selon les recherches sur le comportement adaptatif (Leland & Shoaee, 1981) qui ont profondément influencé nos stratégies d'identification des habiletés alphabètes essentielles à l'autonomie. Dans cette perspective, la présente recherche est une contribution à la transposition des finalités en buts et objectifs pertinents, et cette contribution est cohérente au regard des assises qui se situent en amont.

Par ailleurs la liste des habiletés alphabètes identifiées est compatible avec d'autres assises suggérées pour l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles. Ainsi, la nature «académique» de plusieurs de ces habiletés pourrait servir de base à l'intégration pédagogique de ces élèves en contexte d'inclusion scolaire. Au regard de ce contexte, Langevin, Dionne et Rocque (2004) proposent que chaque habileté essentielle soit suggérée «à l'âge approprié», c'est-à-dire l'âge où elle est maîtrisée par les élèves sans incapacités. Cette proposition est liée à l'adoption de procédés d'enseignement et de «modes opératoires» suggérées à l'élève pour réaliser une tâche. Selon ces chercheurs, cette adaptation pédagogique doit être modulée selon l'âge mental de l'élève et la sévérité de ses incapacités intellectuelles. Pour ce faire, ils proposent un «processus d'adaptation ergonomique» qui a pour but de rendre accessible une habileté à l'âge approprié, malgré les incapacités intellectuelles de l'élève.

Un principe fondamental en ergonomie est de distinguer la tâche de sa réalisation. Or la liste des habiletés alphabètes identifiée au terme de

notre recherche se prête parfaitement à cette distinction. Aucune habileté identifiée ne présuppose la manière d'en acquérir la maîtrise ou la façon de l'exprimer. De ce fait, chaque élément de cette liste peut donner lieu à des adaptations ergonomiques plus ou moins importantes, selon la sévérité des incapacités de l'élève. Ce processus d'adaptation ergonomique s'articule par des principes et des règles d'aménagement visant la réduction de la complexité des modes opératoires proposés à l'élève. Le mode opératoire comprend tout ce qui lui est fourni pour réaliser une tâche : le matériel, les consignes, les procédures à suivre, etc. Ce processus de réduction de la complexité intervenant en aval du choix des buts et des objectifs de l'intervention, il est primordial que les habiletés alphabétiques identifiées puissent laisser la porte ouverte à de tels aménagements.

En tant que fondements au développement curriculaire, les résultats de la présente recherche constituent aussi une contribution à l'innovation. Les habiletés alphabétiques identifiées peuvent en effet orienter les milieux de recherche et les milieux de pratique dans leurs efforts de développement de procédés et de produits pédagogiques adaptés afin que les élèves qui ont des incapacités intellectuelles puissent acquérir ces habiletés à l'âge approprié.

L'élève pourra maîtriser ces habiletés à l'âge approprié notamment par des moyens alternatifs (autonomie directe) et des dispositifs (autonomie assistée).

À cet égard, il est important de noter que quelques uns des juges qui ont participé à la méthode de l'approche par indicateurs et experts qui se sont prêtés à la technique Delphi connaissaient l'existence de différentes stratégies alternatives pour l'utilisation des nombres, la gestion du temps et la gestion de l'argent. Selon eux, ces stratégies n'exigent pour tout préalable que de savoir compter jusqu'à neuf. Ce fait a certainement contribué à privilégier cette habileté au détriment de celle impliquant des

nombres jusqu'à 100. Ceci dit, cette dernière demeure toujours parmi les habiletés essentielles.

Donc, un des apports importants de cette recherche, c'est de fournir une liste d'habiletés alphabètes comme matière première afin d'élaborer un curriculum en laissant beaucoup de liberté aux développeurs du curriculum et des programmes. Ce qui adresse des défis à la recherche et à l'innovation pour mettre au point des produits et des procédés d'intervention suffisamment efficaces pour l'atteinte de ces habiletés à l'âge approprié.

Ainsi nous proposons que la liste complète de toutes les habiletés alphabètes identifiées à l'aide de l'une ou l'autre des trois méthodes utilisées soit considérée comme matière première au développement curriculaire et à l'élaboration de programmes. Croisée à l'âge approprié d'acquisition, cette liste d'habiletés alphabètes pourrait être distribuée de la maternelle à la fin de la scolarité vers 21 ans. À cet égard nous remarquons que, de façon générale, plus une habileté est considérée nécessaire au terme des trois méthodes utilisées, plus elle correspond aux premiers apprentissages scolaires (exemple : lire des mots, connaître les chiffres, etc.). À l'inverse, les habiletés retenues au terme d'une seule méthode correspondent davantage à des apprentissages qui sont acquis plus tard (exemple : lire des documents, lire les nouvelles).

Ces tendances renforcent le lien entre la liste des habiletés alphabètes du tableau XV et la distribution de ces habiletés dans un curriculum scolaire.

7.3 Limites de la recherche

La liste des habiletés alphabètes présentée au tableau XV est tirée d'expériences qui présentent quatre limites. La première vient du choix des définitions des finalités au regard desquelles les habiletés alphabètes ont été sélectionnées. Il est possible que les résultats eu été différents si d'autres définitions avaient été retenues.

Nous tenons cependant à rappeler que les définitions utilisées ont été retenues en raison de la rigueur de la démarche lexicographique qui a mené à leur élaboration. De plus la définition de l'autonomie proposée par Rocque et al. (1999) se démarque des définitions qui réduisent ce concept à «faire quelque chose seul» en excluant les possibilités d'entraide. Enfin elle est assortie à un processus de réduction de dépendance qui offre la possibilité de recourir à des habiletés alternatives et à des dispositifs d'autonomie assistée afin de contourner ou de pallier les incapacités d'une personne.

La deuxième limite tient au choix de la taxonomie de Dever comme source d'indicateurs de besoins d'habiletés alphabètes. La taxonomie de Dever représente une proposition très précise de l'ensemble des objectifs à atteindre pour être une adulte autonome dans notre société. Il est possible de contester le caractère nécessaire de l'un ou l'autre des 1077 objectifs de cette taxonomie. Nous tenons cependant à rappeler que cette taxonomie a déjà donné lieu à une validation auprès de 114 experts et qu'elle constitue de ce fait la proposition la plus valide à notre connaissance.

La troisième limite est induite par la liste pré-établie d'habiletés alphabètes qui a été fournie aux juges qui avaient à déduire les habiletés nécessaires à la réalisation des objectifs considérés comme indicateurs de besoins d'habiletés alphabètes. Cette liste avait pour base les quatre sphères d'habiletés cognitives reconnues comme étant significativement reliées au développement de l'autonomie et au succès de l'intégration sociale par les recherches sur le comportement adaptatif (Leland & Shoaee, 1981). Ces quatre sphères sont : la communication (l'écriture et la lecture), les habiletés numériques, la gestion de l'argent, la gestion du temps. Là aussi il serait possible de contester l'un ou l'autre des éléments de cette liste pré-établie. Nous rappelons à cet égard que cette liste s'appuie aussi sur des références sur l'alphabétisation. Il faut aussi considéré que les

participants (groupe de discussion et technique Delphi) étaient libres de retirer ou d'ajouter des habiletés à cette liste.

La quatrième limite est liée au choix des participants, notamment au groupe de discussion et à la technique Delphi. Les premiers appartenaient au Mouvement Personne d'Abord, soit une association de personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Des personnes moins sensibilisées à la défense de leurs droits (self-advocacy) n'auraient peut-être pas insisté pour ajouter des habiletés alphabètes à la liste issue de l'approche par indicateurs.

Quant aux experts qui ont participé à la technique Delphi, leur connaissance de certains travaux menés par le Groupe DÉFI Apprentissage (GDA), notamment sur des habiletés alternatives et des aides techniques ou technologiques, ont manifestement influencé leurs décisions. Cette dernière limite est par conséquent liée aux orientations générales prises par les chercheurs du GDA. Rappelons à cet égard que la présente étude de besoins s'inscrit dans le programme de recherche et d'innovation de l'équipe, avec la cohérence et la continuité scientifique qu'un tel programme suppose.

Comme notre recherche constitue une première proposition d'identification de besoins d'habiletés alphabètes au regard de l'autonomie fonctionnelle, il importe de considérer son caractère provisoire. Elle pourrait être améliorée par d'autres recherches. Elle pourrait aussi donner lieu à des validations menées auprès d'un plus grand nombre d'experts et de personnes qui ont des incapacités intellectuelles.

Enfin, cette recherche a été menée dans la socioculture québécoise, ce qui pourrait constituer une limite à la validité des résultats pour d'autres sociocultures.

7.4 Retombées et perspective de recherche

Les résultats de cette étude de besoins (tableau XV) et notre proposition de répartition des habiletés alphabètes dans un continuum propre à chacune des quatre sphères cognitives (tableau XVI) ouvrent la voie à plusieurs développements, tant pour la recherche que pour l'innovation. Ils préfigurent notamment des travaux qui associeraient un âge cible d'acquisition à chaque habileté alphabète.

On peut facilement imaginer l'orientation que ces travaux prendront, du moins dans le Groupe DÉFI Apprentissage, où l'âge cible est depuis longtemps qualifié d'approprié, c'est à dire l'âge auquel une habileté est maîtrisée par les élèves sans incapacités. Cela supposerait par exemple qu'une habileté comme «lire des textes en prose» serait acquise à la fin du primaire pour le genre de textes propres à cette étape du curriculum scolaire.

Une telle orientation des travaux commanderait évidemment des efforts et des investissements importants en conception de produits et procédés pédagogiques novateurs, en regard des modes opératoires proposés à l'élève pour apprendre, où des habiletés alternatives et des aides techniques ou technologiques seraient mises à profit.

7.5 Fiabilité

D'une façon plus générale, le caractère scientifique de la démarche est renforcé par le fait que les données recueillies découlent de trois sources différentes obtenues à l'aide de deux approches différentes, soit l'approche déductive en utilisant l'approche par indicateurs, et l'approche inductive en utilisant deux méthodes soit, le groupe de discussion et la technique Delphi. De son côté, Van Der Maren (1987) insiste sur l'importance de documenter toutes les phases de la recherche afin de vérifier la fidélité et la constance durant l'application. Ainsi nous

avons décrit et documenté de manière explicite toutes les procédures utilisées dans le cadre de chacune des méthodes (phase de la cueillette des données, les verbatim des participants, des juges et des experts). Ce même auteur insiste aussi sur le fait «*qu'un autre chercheur puisse voir si on a bien appliqué les règles qu'on s'était données. C'est là qu'on voit le grand intérêt du travail en équipe*» (Van der Maren, 1987 : 46). À cet égard, nous pouvons mentionner qu'étant donné que ce projet fait partie du programme d'un groupe de recherche, chaque étape de la recherche (la sélection des participants, juges et experts, la compilation et l'analyse des données recueillies) et chaque instrument de collecte de données (questionnaires, guide d'entrevue, liste pré-établie d'habiletés alphabètes) ont été soumis aux membres du Groupe DÉFI Apprentissage qui compte des chercheurs, des intervenants du milieu du réseau des affaires sociales et du réseau scolaire, ainsi que des représentants d'organismes communautaires (associations de parents). Une fois leurs commentaires et réactions recueillis et analysés, il était possible de reprendre l'une ou l'autre des étapes ou des questionnaires.

Dans ce cas, étudier la fiabilité ne consistait pas tant à apprécier jusqu'à quel point les résultats obtenus par une méthode se confirme par l'autre méthode, mais plutôt à s'assurer qu'aucune habileté alphabète essentielle ne soit oubliée.

7.6 Validité interne et externe

a) Validité interne

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000) la validité interne comprend la validation instrumentale, appelée parfois triangulation (Lessard-Hébert et al., 1990), et qui consiste en une confrontation des données recueillies à partir d'une variété de techniques. Selon Fortin (1996) le fait qu'une recherche utilise plusieurs méthodes pour recueillir les données accroît cette validité interne. À cet égard, nous pouvons également mettre en valeur le fait qu'on a confronté les résultats obtenus par chaque méthode

utilisée afin d'obtenir la liste finale d'habiletés alphabètes prioritaires nécessaires à l'autonomie fonctionnelle.

b) Validité externe

Soulignons que le groupe de juges à l'approche par indicateurs et d'experts à la technique Delphi était constitué d'enseignants, de chercheurs, de parents, d'intervenants du réseau des centres de réadaptation, ensuite les participants au groupe de discussion étaient des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Cette diversité de sujets a contribué à la diversité et la pluralité des opinions exprimées.

En outre, la façon de soumettre les questionnaires aux experts dans le cadre de la technique Delphi élimine l'effet de contagion et l'influence que peut jouer le chercheur, ainsi que le désir de plaire des experts, ce qui maximise la validité externe des questionnaires.

7.7 Précautions éthiques

Toutes les personnes qui ont été interrogées ont signé un consentement écrit selon lequel elles acceptaient de participer à cette expérience. Dans le même ordre d'idée, les données ont été codifiées pour préserver le caractère anonyme de la participation de chacun.

Conclusion

Tous les élèves qui ont des incapacités intellectuelles moyennes à sévères et la majorité de ceux qui ont des incapacités légères demeurent analphabètes après 16 années d'école. Nous soupçonnons qu'un choix inapproprié d'objectifs soit un facteur majeur à l'origine de cette situation. La présente recherche avait donc pour objectif de préciser les besoins d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie fonctionnelle et à la participation sociale. En s'appuyant sur les définitions que Rocque et al. (1999) ont proposées de ces finalités, ainsi que sur une taxonomie des habiletés à la vie communautaire (Dever, 1988), nous avons mené cette étude des besoins à l'aide de trois méthodes, soit par approche par indicateurs, par groupe de discussion et par technique Delphi.

Nous avons ainsi obtenu une liste d'habiletés alphabètes (tableau XV, p. 146) que nous avons ensuite réparties dans un continuum propre à chacune des quatre sphères cognitives reconnues comme participant le plus au développement de l'autonomie et au succès de l'intégration sociale (tableau XVI, p. 151).

Même si ces résultats ne constituent qu'une étape dans un processus d'élaboration d'un curriculum scolaire adapté à l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles, ils pourraient avoir deux retombées immédiates et complémentaires.

Ils pourraient d'abord contribuer à éviter que de l'acharnement pédagogique soit fait auprès de ces élèves sur des objectifs de moindre importance. Ils pourraient surtout aider les équipes de conception de plan d'intervention adapté (PIA) à choisir des buts et des objectifs très pertinents.

À plus long terme, la liste d'habiletés alphabètes essentielles pourra servir de matière première pour l'élaboration de programmes et pour la conception d'adaptations pédagogiques. Au moment d'écrire ces lignes, le Groupe DÉFI Apprentissage prépare déjà une demande de subvention pour l'adaptation, à partir de cette liste, de manuels scolaires destinés à l'intégration en classe ordinaire d'élèves qui ont des incapacités intellectuelles.

Bibliographie *Références*

- AFAV. (1989) « *Exprimer le besoin, applications de la démarche fonctionnelle AFNOR.* »
- ALPERN, G. D. et BOLL, T. J. (1972) *Developmental profile*, Indianapolis : PDP.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1992) *Mental Retardation : Definition, classification and systems of supports*. 9th edition, Washington : A.A.M.R.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1996) *DSM IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- BACH, M. (1990) *Étiquette et alphabet : Un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel*. North York : L'Institut G. Allan Roeher.
- DUCHESNE, J. (1999) *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite*. Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal.
- BARNARD, K. E. et ERICKSON, M. L. (1976) *Teaching children with developmental problems*, St-Louis: Coby-co.
- BLAIS, H. (1995) *Analphabète ou Allographe ?* Les éditions Logiques, Québec.
- BOGEN, D. et AANES, D. (1975) The ABS as a tool in comprehensive M R programming. *Mental Retardation*, 13, 1, 38-45
- BOUCHARD, C., et DUMONT, M. (1993) «*Typologie empirique et facteurs distinctifs du style d'intégration sociale de personnes déficientes intellectuelles adultes présentant des niveaux faibles et élevés d'autonomie comportementale*». Dans Ionesco, Actes du 3^e congrès de l'association Internationale de recherche Scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales, Trois rivières, Université du Québec à trois rivières et AIRHM, p 239-253
- CARTER, S. (1998) *Identification des besoins de formation des étudiants en voie d'obtenir leur diplôme en sexologie au niveau du baccalauréat ou de la maîtrise au cours de l'année 1997, en matière d'abus sexuel subi durant l'enfance*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1990) *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec, une mission à assumer solidairement*, Sainte-Foy : Direction des communications du conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1996) *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Avis à la ministre de l'Éducation , Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, (1996) *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport Final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation, Québec.
- CORIN, E. (1987) *Les dimensions sociales et psychiques de la santé : outils méthodologique et perspectives d'analyse*, Québec commission d'enquête sur les services de santé et services sociaux, publications du Québec, synthèse- critique no 10
- DALKEY, N, BROWN, B. et COCHRAN, S. (1972) *La prevision à long terme par la méthode Delphi*, Paris, Dunod
- DEKETELE, J-M. et ROEG, X., (1998) *Méthodologie du recueil d'informations*, 3^e édition, De Boeck Université, Belgique
- DEVER, R. B., (1988) *Community Living Skills- A taxonomy*, AAMR monographs, Washington D. C.: American Association on Mental Retardation.
- DEVER,R., B., (1997) *Habilités à la vie communautaire, une taxonomie*, traduction sous la direction de Daniel Boisvert. Qc, Canada
- DEVER, R. B. et KNAPCZKY, D. R. (1997) *Teaching Persons with Mental Retardation, A Model for Curriculum Development and Teaching*,Brown and Benchmark Publisher.
- DIONNE, C. (1998) *Métamodèle de l'intervention auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- DIONNE, C., LANGEVIN, J., PAOUR, J.L. et ROCQUE, S. (1999) *Le retard du développement intellectuel*. In Emmanuel Habimana, Louise S. Éthier, Djaouida Petot et Michel Tousignant, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, approche intégrative. Montréal : Gaëtan Morin.

- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, (1988) *Guide d'intervention sur mesure en formation de base : présentation, orientations, préalables*, Québec, Ministère de l'éducation, 57 p.
- DORÉ, L. (1982) *Des gens comme tout le monde*, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal.
- DOYER, J. (1992) *Analyse des besoins de formation sur la communication en langage visuel*. Rapport de recherche.
- DROLET, M., (1988) *La démarche d'analyse des clientèles à risque du CLSC Les Forges*, Trois Rivières CLSC Les Forges.
- Drouin, C., (2001) *Conception d'un produit pédagogique sur les habiletés numériques initiales pour des enfants présentant des incapacités intellectuelles*, Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal.
- DUCHESNE, J. (1993) *Les adultes ayant une déficience intellectuelle sont-ils condamnés à l'alphabétisme ?* In : Colloque de la Montérégie en réadaptation (13^e) : Synthèse des communications. Colloque de la montérégie en réadaptation.
- DUCHESNE, J. (1999) *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite*. Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal.
- DUCHESNE, J., ROUETTE, C., ROCQUE, S. et LANGEVIN, J., (2001) *L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles : Un état de la situation*, soumis en septembre (2001) à la revue Francophone de la déficience intellectuelle.
- FORTIN, M-F., (1996) *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Décarie éditeur, Canada.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., M. et SAINT-MICHEL, G.(1991 ;1996) *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap*, Québec : CQCIDIH/SCCIDIH.
- GARDOU, C. et DEVELAY, M. (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires «dissent» aux sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie, situations de handicaps et institution scolaire*, 134 : p. 15-24.

- GAUTHIER, B., (2000) *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- GERMAIN, C. (1994). *Conception d'un prototype d'enseignement en communication écrite auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal.
- GORDON, T. J. et HELMER, O., (1964) *Report on a long-Range Forecasting Study*, California.
- GRANT, C. A. et C. E. SLEERTER, (1986) *After the school bell rings*, Philadelphia: The Falmer Press.
- HUBERMAN, A., M., et MILES, M. B. (1991) *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : De Boeck.
- HUSÉN, T. (1981) *Remise en question de l'égalité dans l'éducation*, dans Ferge, Z. (1981) *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*, Paris : Les presses de l'Unesco.
- KAINE, C. (1998) *Développement d'un questionnaire devant servir à une analyse de besoins de formation en sexualité des intervenants auprès des personnes présentant un problème de santé mentale et qui vivent en résidences*. Rapport d'activités. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- KAUFMAN, R. A., (1972) *Educational System Planning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000) *Introduction à la recherche en éducation*, Éditions du CRP, Sherbrooke, Canada.
- LANGÉVIN, J., (1996) *Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles*, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vo. 7, no. 2, p.135-150.
- LANGÉVIN, J., ROCQUE, S., DIONNE, C., BOUTET, M., DROUIN, C. et TRÉPANIÉRIER, N. (2001) *Intervention Éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles*, Soumis à la Revue Européenne du handicap Mental.
- LANGÉVIN, J., DIONNE, C. et ROCQUE, S. (2004) *Incapacité intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention*, In Rousseau, N et Bélanger, S., *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses des Universités du Québec.

- LAPOINTE, J. (1983) L'analyse des besoins d'apprentissage, *Revue des Sciences de l'éducation*, IX, 2, p. 251-265.
- LAPOINTE, J. (1992) *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation, une approche systématique*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- LARIVIÈRE-PLANTE, D. (2004) *Conception d'un prototype pour l'enseignement d'habiletés de gestion de l'argent auprès d'adolescents qui ont des incapacités intellectuelles*, Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal.
- LARSON, S. A. , ANDERSON, L. L. , LAKIN, K. C., (2000) *Prevalence of mental retardation and/or developmental disabilities: analysis of the 1994/ 1995 NHIS-D. MR/DD Data Brief*, Research and Training Center on Community Living, Institute on Community Integration (UAP), 2 (1): 1-11.
- LAUFFER, A. (1982) *Assessment Tools*, Beverly Hills, Sage Publications.
- LEGENDRE, R., (1983) *L'éducation totale*, Ottawa, Édition Ville-Marie.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. 2^{ième} édition. Montréal : Guérin-Paris : Eska.
- LEGENDRE, R., (2005) *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. 3^{ième} édition. Montréal : Guérin.
- LELAND, H. et SHOAE, M. (1981) *Adaptive Behavior Children's Scale development*. Ohio State University.
- LESSAIN-DELABARRE, J.-M. (2001) L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale, *Revue française de pédagogie*, situations de handicaps et institution scolaire, 134 : p. 47-58.
- LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., et BOUTIN, G. (1990) *Recherche Qualitative : Fondements et Pratiques*, Éditions Agence D'Arc Inc., Ottawa
- MACCIA, E., (1966) *Educational Theorizing and Curriculum Change*. Columbus Ohio: The educational theory center, Ohio State University.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Gaëtan Morin, Montréal.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (2000) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Gaëtan Morin, Montréal.

- MÉLÈSE, J. (1972) *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*, A.M.S., Puteaux : Hommes et Techniques.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1991) Direction générale des programmes, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction Publique*, Document de consultation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1999) «*Une école adapté à tous ses élèves*», *Prendre le virage du succès, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (2003) *les difficultés d'apprentissage à l'école*, Québec p. 3.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. (2001) *De l'intégration sociale la participation sociale, politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle à leur famille et aux autres proches*, Québec, La direction des communications du ministère de la santé et des services sociaux.
- OUMET, L. (1995) «*Elaboration d'un référentiel pour l'analyse des besoins de formation, utilisant l'approche par compétence*». Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- OUELLET-DUBÉ, F. (1983) *La technique Delphi, in Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 6, no 1 p3-15.
- PAOUR, J.-L., (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Thèse de doctorat d'État, Aix-Marseille I : Université de Provence.
- 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, MSSS, Direction générale de la planification et de l'évaluation.
- PETITDEMANGE, C., (1987) *La maîtrise de la valeur, la gestion de projet et l'ingénierie simultanée*, Association Française de Normalisation (AFNOR), Paris.
- PETIT LAROUSSE, (2001) *Le petit Larousse illustré*, Paris : Larousse.
- PETIT ROBERT, (1993) *Le nouveau Petit Robert, dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue Française*, Paris : Nouvelle édition du Petit Robert.

- PINAEULT, R. et DAVELUY, C., (1986) *La planification de la santé*, Montréal, Agence d'Arc inc.
- ROCQUE, S., (1999) *L'Écologie de L'Éducation*, Montréal : Guérin.
- ROCQUE, S., TRÉPANIÉ, N., LANGEVIN, J. et DIONNE, C. (1994) De meilleures définitions pour une action plus efficace./ Better Definitions for a Better Action. *Revue Européenne du Handicap Mental/European Journal on Mental Disability* ; 1 (4) : 34-40 / 32-38. Réseau international CIDIH (1996) 8 (2) : 5-9. (L'article a été repris par cette dernière Revue avec l'autorisation de la Revue Européenne du Handicap Mental).
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., BELLY, C. et TRÉPANIÉ, N. (1997) Modèle de la situation de formation, approche écologique en réadaptation d'adultes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue Repères, essais en éducation*, 18, p. 81, 93.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et RIOPEL, D. (1998) La valeur des produits, procédés et services, *AFNOR*, Paris vol. 76, p. 6-11
- ROCQUE, S., TRÉPANIÉ, N. et NAVARETTE, R. (1999) Les situations de handicap d'intervention existent-elles ? *Revista Mexicana de Pedagogia*, 1999 Año X, no 46, p. 47 y 48.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., DROUIN, C., FAILLE, J. (1999) *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- ROCQUE, S., VOYER, J., LANGEVIN, J., DION, C., NOËL, M.-J., et PROULX, L.-M. (2002) Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, *Actes du Colloque, Recherche DÉFI 2002, Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, no spécial, mai 2002 p. 62-67.
- ROCQUE, S. et LANGEVIN, J. (2002) *Compromis optimal, document inédit*, In Langevin, J., Rocque, S. et El Shourbagi, S. (2005), *Éducation des enfants et des adolescents & processus d'Adaptation ergonomique de l'intervention*, Université d'Été, Incapacités intellectuelles, Recueil de textes, Université de Montréal.
- RODRIGUE, T., (1999) *Incapacités intellectuelles et communication écrite : processus d'identification des besoins*, étapes I et II, Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal, Montréal.

- RODRIGUE, T., ROCQUE, S. et LANGEVIN, J. (2000) Besoin éducatif en communication écrite : clarification des concepts, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Acte de colloque Recherche Défi, vol 11, p. 42-45.
- ROLLAND-BARKER, M. (1981) *Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes*, Maîtrise, Université de Montréal, Montréal.
- SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Les Éditions Logique, Montréal.
- SÉGUIN, S. P. ET COLL. (s.d.) *Coexistence des types de recherche fondamentale, appliquée et action*, Montréal : document de travail.
- SIEBER, J., (1998) *Planning Ethically Responsible Research*, Sage Publication, UK.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CLASSIFICATION DES DÉFICIENCES, INCAPACITÉS ET HANDICAPS (SCCIDIH/CQCIDIH, 1996) *Révision de la proposition québécoise de la classification : Processus de production du handicap*, Québec.
- SPRADLIN, J. E., COTTER, V. W., STEVENS, C. et FRIEDMAN, M. (1976) Performance of mentally retarded children on prearithmic tasks. *American journal on mental deficiency*, 78, p.397-403.
- UNESCO, (1970) *L'alphabétisation fonctionnelle pourquoi et comment*, Paris, Unesco.
- VAN DER MAREN, J. -M., (1987) *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*, Conférences données au CIRADE, UQAM, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal et CIRADE, UQAM, décembre 1987, p.101.
- VAN DER MAREN, J. -M., (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'université de Montréal, Montréal.
- VIENNEAU, R. (2002) *pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives*, Éducation et francophonie, XXX(2). Sur Internet : <<http://www.acelf.ca/revue>>
- VIENNEAU, R. (2004) Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social, in ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, p. 122-152.

WHITMAN, T. L. (1990) Self-Regulation and Mental Retardation, *American journal on Mental Retardation*, Volume 9, no. 44.

WOOD, P. (1980) *International Classification of Impairments Disabilities and Handicap: a Manual of Classification Relating to the Consequence*, Genève: World Health Organization.

WORRELL, B. (1988) *Des ressources pour les personnes-ressources*, Projet national pour des personnes d'abord, Downsview (Ontario).

