



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Article des retombées de la recherche

Objectifs évalués et contextes de développement de compétences ciblés au sein des bulletins d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Auteures

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
judith.beaulieu@uqo.ca

Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
noemia.ruberto@uqo.ca

Naomi Labrosse Noury, doctorante en éducation, Université de Montréal, Canada,
labn@uqo.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Au Québec, peu de traces évaluatives en lien avec le développement des compétences des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP), comparativement aux élèves n'ayant pas de déficience intellectuelle, sont recensées. En effet, les élèves ayant une DIP ne suivent pas le *Programme de l'école québécoise* destiné aux élèves québécois n'ayant pas de déficience intellectuelle. Ainsi, puisqu'ils ne complètent pas les épreuves ministérielles, il n'y a pas d'information au sujet du développement de leurs compétences à un âge donné. Aussi, les élèves ayant une DIP sont exemptés de la grille-matière (le nombre d'heures par matière n'est pas règlementé). La proportion des heures allouées par semaine pour chacune des compétences de leur programme n'est donc pas prescrite.

Par ailleurs, des recherches montrent que de fausses croyances subsistent dans les milieux scolaires, sous-estimant les capacités des élèves ayant une DIP à développer des compétences complexes telle la littératie (Agran et al., 2012). Ainsi, les objectifs présents dans leurs bulletins seraient tournés vers des tâches fonctionnelles (p. ex. se nourrir), au détriment de compétences comme la littératie (p. ex. remplir un formulaire) (Agran et al., 2012). Cette situation place les élèves en situation de handicap puisque pour participer pleinement à la société, il importe notamment de développer des habiletés de base en littératie (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Au Québec, le portrait des objectifs proposés aux élèves ayant une DIP est absent. Ce texte résume l'analyse qualitative de 113 objectifs présents dans les bulletins de 11 élèves ayant une DIP afin de porter un regard sur le développement de leurs compétences en littératie.

Retombées

Cette analyse a permis de montrer la place prépondérante que joue le contexte du développement des compétences alimentaires au sein des objectifs présents dans les bulletins des élèves ayant une DIP. Ainsi, les élèves sont amenés à choisir entre divers aliments, à mettre en œuvre les gestes moteurs liés à l'alimentation (amener la nourriture à la bouche, boire, avaler) ou à rester assis à la table et, plus rarement, à cuisiner. Il va de soi que l'autonomie liée à l'alimentation favorise, sans doute, la participation sociale de l'élève ayant une DIP (Nadon et al., 2008). Par ailleurs, cette prédisposition pour le contexte d'apprentissage de l'alimentation ne doit pas inciter les enseignants et l'équipe-école à mettre de côté d'autres contextes, eux aussi nécessaires au développement de la participation sociale de ces élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par exemple, la reconnaissance de l'expression des émotions est une compétence importante pour l'élève ayant une DIP, puisque ces personnes sont à risque de vivre des incompréhensions et devront fréquemment, au cours de leur vie, signifier leurs émotions (Gysbers et al., 2009). Ces élèves doivent faire des choix qui ne se résument pas qu'à choisir entre une pomme ou une barre tendre; avoir des préférences ne se résume pas à choisir quoi manger. Ces personnes seront placées dans des situations complexes de prise de décisions et doivent donc être placées en contact avec des tâches complexes pour soutenir le développement de l'autonomie et de la participation sociale (Beaulieu et Moreau, 2018; Shogren et al., 2018). Les compétences davantage complexes et cognitives comme la littératie (p. ex. expression orale, lecture et écriture) sont indispensables pour la participation sociale de tout individu, dont ceux ayant une DIP. Il importe aux enseignants et à l'équipe-école de leur permettre de faire des choix plus complexes : choisir entre des livres, nommer leurs émotions en lien avec une œuvre musicale, faire des activités variées, etc. Il en va de même pour le développement de la compétence à entretenir des relations avec l'entourage. Les objectifs analysés sont essentiellement en lien avec des règles de salutation (dire bonjour). Il s'agit, bien évidemment, d'un premier pas vers l'établissement d'une relation; il importe toutefois d'aller plus loin (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Pour ce faire, l'élève et ses pairs doivent coconstruire des tâches qui dépassent la simple salutation. Les élèves peuvent notamment partager la lecture d'un même livre sans texte, collaborer à peindre une toile à la manière d'un artiste ou à un collage collectif, coconstruire une affiche, collaborer au rangement, etc.

Dans cette même ligne de pensée, en lien avec la compétence liée à la communication, la grande place accordée au contexte de l'alimentation se fait au détriment d'autres contextes. Il est connu que les caractéristiques des personnes ayant une déficience intellectuelle les positionnent à risque d'avoir un bagage pauvre de connaissances (Dionne et al., 2015). Pour favoriser la participation sociale de l'individu ayant une DIP dans différents contextes, il importe de stimuler son ouverture sur le monde en lui permettant de s'appropriant un vocabulaire varié. Ainsi, les fonctions réceptives et expressives doivent être variées et en lien avec différents contextes et non pas uniquement reliées à l'alimentation. Par exemple, l'utilisation de la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DIP permet la communication entre l'enseignant et l'élève, par les discussions autour des œuvres, les émotions vécues et les perceptions de chacun sur diverses situations de la vie quotidienne (Beaulieu et Moreau, 2018).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Finalement, au sein des compétences 5 (S'adapter aux situations) et 6 (S'engager dans des activités de son milieu) qui sont liées à la participation sociale, les objectifs sont majoritairement en lien avec les tâches domestiques (p. ex. classer les ustensiles). Tout ce qui touche à la gestion du danger (couteau, feu, etc.) n'apparaît pas dans les objectifs de bulletins. Les objectifs sont toujours développés dans le contexte de la salle de classe, bien que certaines connaissances demandent aux enseignants et à l'équipe-école de se tourner vers les autres milieux afin d'accompagner les élèves dans leur adaptation à diverses situations (p. ex. adapter son comportement en fonction des lieux publics).

En résumé, être en contact avec une littérature riche (oral, lecture, et écriture), des traces écrites (des menus de restaurant, un globe terrestre, des dépliants, des sites Web, des livres, des œuvres d'art) ne comprend pas de préalables liés à l'alimentation ou à l'habillement. Les élèves ayant une DIP ont le droit de développer leurs compétences dans des contextes variés, comme les autres élèves québécois : offrons-leur un milieu stimulant et diversifié pour s'épanouir et développer leurs compétences afin qu'ils participent pleinement, à leur façon, à notre société inclusive.

Références

- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F. et Zakas, T.-L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52. <https://doi.org/10.2511/027494812800903265>
- Beaulieu, J. et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60. <https://doi.org/10.7202/1051098ar>
- Dionne, C., Chatenoud, C. et McKinnon, S. (2015). Familles de jeunes enfants présentant des incapacités intellectuelles : étude des besoins et du sentiment d'appropriation du pouvoir. *Enfance en difficulté*, 4, 5-26. <https://doi.org/10.7202/1036836ar>
- Gysbers, N. C., Hoppner, M. J. et Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques* (3^e éd.). American Counseling Association.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 196-221. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3469>
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio*, 6(1), 31-51. <https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Martin-Roy INITIO no. 6 printemps 2017.pdf>
- Nadon, G., Feldman, D. E. et Gisel, E. (2008). Revue des méthodes utilisées pour évaluer l'alimentation des enfants présentant un trouble envahissant du développement. *Archives de pédiatrie*, 15(8), 1332-1348. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.04.022>
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Anderson, M. H., Antosh, A. A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T. et Shaw, L. A. (2018). Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 165-180. <https://doi.org/10.1177/1540796918779775>