



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pratiques enseignantes pour soutenir la compétence à faire une demande chez des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde

Auteurs

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

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
andre.moreau@uqo.ca

Naomi Labrosse Noury, doctorante en éducation, Université de Montréal, Canada,
labn20@uqo.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde (DISP) présentent des difficultés importantes en lien avec la communication (Beaulieu et Langevin, 2014). Il semble que les enseignants et les autres intervenants scolaires, en interaction avec des enfants qui ont de faibles compétences de communication, limitent les échanges verbaux. Puisque la compétence à faire une demande est nécessaire pour la participation sociale, des enseignantes d'une école se sont donné comme objectif de soutenir cette compétence chez ses élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde. L'objet du présent article est de décrire les pratiques des enseignantes mises en place à cette école.

Mots-clés : communication; déficience intellectuelle sévère à profonde; littératie; pratiques enseignantes



Mise en contexte

La déficience intellectuelle (DI) est la cause la plus fréquente de trouble sévère de la communication chez les enfants (Owens et al., 1999). La compétence à communiquer est souvent la sphère de développement de l'enfant la plus touchée lorsqu'il y a un diagnostic de déficience intellectuelle sévère à profonde (DISP) (Owens et al., 1999).

Bien que le développement de la compétence à communiquer de l'enfant ayant une DISP suive les mêmes étapes que le développement de cette compétence chez l'enfant n'ayant pas de DI, ce développement est beaucoup plus lent chez le premier (Cataix-Negre et Zucman, 2011; Nader-Grosbois et al., 2006). La personne ayant une DISP peut généralement répondre à des consignes simples, mais a une expression limitée de ses besoins et communique, la plupart du temps, de manière non verbale. Enfin, elle éprouve des difficultés à faire une demande (DeFauw, 2012). Les données de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2016) précisent que peu importe le degré de sévérité de la DI, la compétence à communiquer de ces enfants est systématiquement en dessous de celles attendues pour des enfants du même âge chronologique sans DI.

L'INSERM (2016) explique également que les enseignants et les professionnels scolaires, lorsqu'ils sont en interaction avec un enfant qui répond aux questions par des mots ou des phrases très courtes, comme c'est le cas de beaucoup d'enfants ayant une DISP, auraient tendance à moins utiliser le langage. Ainsi, les enseignants et les professionnels scolaires utilisent davantage le geste de pointer, créant un appauvrissement des occasions de communication, lorsqu'ils sont en interaction avec un enfant qui pointe ou qui parle très peu. Ces pratiques, conscientes ou non, exposent l'enfant à un langage peu riche et limite l'apprentissage par modélisation. Pour Julien-Gauthier (2008), ces difficultés de la communication éprouvées par ces élèves limiteraient leur compréhension lors des interactions avec leurs pairs et avec les adultes qui les entourent, dont les enseignants et les professionnels en milieu scolaire.

De manière plus précise, les difficultés liées à la communication vécues par les élèves ayant une DISP limiteraient leur propension à nommer leurs besoins et leurs idées ainsi qu'à faire une demande claire (Conroy et al., 2004). Le fait de ne pas être capable de faire une demande claire (p. ex. exprimer un besoin, communiquer ses intentions et ses intérêts) serait une cause première de rejet social au primaire (Harper et McCluskey, 2002). Aussi, les parents d'enfants ayant une DI mentionneraient même que les difficultés de leurs enfants à faire une demande, par exemple à nommer leurs besoins et leurs intentions, sont le principal obstacle à la participation sociale de leur enfant (Li, Marquart et Zercher, 2000).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cette tendance semble aussi être présente à l'extérieur des noyaux scolaires et familiaux. En effet, le niveau de participation sociale de l'enfant à l'extérieur du noyau familial augmente avec la capacité à faire des demandes (p. ex. activités parascolaires, loisirs, épicerie) (Odom, 2008). La capacité à faire une demande permet à l'individu d'exprimer ses choix (p. ex. nommer son désir de faire une activité parascolaire, nommer ses besoins primaires), ses préférences (p. ex. nommer un jeu préféré ou une collation préférée) et d'avoir du contrôle sur sa vie (Bambara et Koger, 2005). Avoir des difficultés à faire une demande causerait la plupart des problèmes de comportements chez la personne adulte ayant une DI à sa sortie de l'école (Lloyd et Kennedy, 2014). En effet, l'individu ne pouvant pas exprimer ses préférences, ses choix et avoir du contrôle sur sa vie peut se retourner vers des comportements agressifs, nuisant à sa participation sociale. Le fait d'augmenter la compétence des individus à faire une demande, notamment à l'école, permettrait d'augmenter la participation sociale de l'individu. La compétence à communiquer fait partie intégrante des programmes d'études adaptées pour les élèves ayant une DISP (MELS, 2011). Il est de la responsabilité des enseignants et des professionnels du milieu scolaire de développer cette compétence à l'école pour augmenter les chances de participation sociale future. Dans cette visée, l'étude de Tessari Veyre et Gremaud (2018) auprès de personnes ayant une DI montre que les pratiques d'enseignement de la communication s'appuient souvent sur les tâches quotidiennes (p. ex. faire une demande d'objet, faire une demande alimentaire ou faire une demande d'action) ou surviennent à la suite de ruptures dans les routines quotidiennes (p. ex. la boîte à lunch n'est pas rangée dans le casier de l'élève, il doit donc faire une demande pour récupérer l'objet). Dans ces cas, l'enseignant, le technicien en éducation spécialisée ou le parent modifient la routine de l'enfant afin de l'inciter à s'exprimer, à faire une demande. Souvent, ces pratiques vont de pair avec des moyens de communication alternatifs qui visent à soutenir la communication par des gestes, des pictogrammes ou des appareils électroniques (Cataix-Negre et Zucman, 2011).

Le présent article vise à décrire les pratiques d'enseignantes d'une école afin de soutenir la compétence à faire une demande chez leurs élèves ayant une DISP.

Déroulement

La recherche s'est déroulée dans une école ayant pour mandat régional d'accueillir des élèves de 5 à 21 ans ayant une DISP ou un trouble du spectre de l'autisme. Cette école vise à développer, au sein de son projet éducatif, les compétences nécessaires à l'autonomie, dont celles liées à la communication. Le personnel de l'école est composé d'enseignantes, de techniciennes en éducation spécialisée associées à ces classes, de préposés, de deux enseignants d'éducation physique, d'un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant de musique et d'une orthophoniste. Ce personnel devait cibler un objectif individualisé pour chaque élève afin de travailler la compétence à faire une demande sur une période de six semaines à l'automne 2021. Après ces six semaines, 12 enseignantes volontaires ont participé à un groupe de discussion animé par la directrice de l'école pour faire ressortir les pratiques enseignantes mises en œuvre pour favoriser le développement de cette compétence. Le présent article décrit les pratiques de ces participantes.

Apports et perspectives

Il est possible de diviser les pratiques d'enseignement selon trois objectifs : accompagner l'élève pour qu'il fasse une demande liée à une action, accompagner l'élève pour qu'il fasse une demande liée à un objet et accompagner l'élève pour qu'il fasse une demande liée à un aliment.

Demandes d'actions

Cette catégorie regroupe surtout les pratiques enseignantes visant à inciter l'élève à faire une demande de récurrence ou d'arrêt d'un stimulus ou d'une activité. La pratique enseignante la plus populaire est liée à la musique. Les enseignantes et les intervenants ont fourni aux élèves un instrument de musique, un iPad ou une radio émettant de la musique. Ensuite, les enseignantes et les intervenants ont délibérément éteint la musique. Finalement, ils ont laissé l'élève faire une demande de récurrence pour obtenir le retour de la musique. Au besoin, les enseignantes et les intervenants ont utilisé des gestes et des pictogrammes pour soutenir la communication, soit encourager sinon inciter l'élève à faire une demande de récurrence. Les enseignantes ont souligné l'intérêt des élèves pour la musique puisqu'elle est appréciée par la presque totalité des élèves. Selon elles, il s'agit d'un bon moyen pour inciter les élèves à faire une demande de récurrence.

Dans ce même ordre d'idées, les enseignantes et les autres intervenants ont utilisé une autre activité aimée par l'élève (p. ex. faire un casse-tête) pour faire cesser l'activité et inciter l'élève à demander le retour de celle-ci. Ainsi, les enseignantes et les autres intervenants ont choisi de manière plus individualisée un intérêt de l'élève pour favoriser les demandes liées à une action.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignantes et les intervenants ont nommé avoir tenté d'intervenir moins spontanément pour aider les élèves, les invitant plutôt à demander de l'aide lorsqu'ils n'étaient pas capables de mettre leurs souliers ou leurs gants, par exemple. Des enseignantes et des intervenants se sont dit surpris de constater que certains élèves utilisaient spontanément leurs pictogrammes pour demander de l'aide. Certaines enseignantes ont reconnu que répondre trop rapidement aux besoins de l'élève entretenait leur dépendance. En effet,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les enseignantes et les intervenants répondent souvent aux besoins des élèves avant même qu'ils aient à les communiquer. Le fait de reconnaître cela a permis d'en prendre conscience au quotidien et de faire attention à cet enjeu afin de laisser plus de temps aux élèves pour exprimer leurs besoins, leurs envies et mettre en œuvre leurs compétences.

Enfin, la cour de récréation a été nommée comme un lieu très riche pour inciter les élèves à faire une demande à l'adulte. Par exemple, l'intervenant cessait de pousser l'élève à la balançoire; plutôt que de proposer de le pousser à nouveau, il attendait qu'il y ait une demande de récurrence pour le pousser à nouveau. En résumé, par la souplesse de son contexte, la cour de récréation a été ciblée comme étant un lieu très riche pour inciter, de manière authentique, les élèves à faire une demande d'action à l'adulte.

Demandes d'objets non alimentaires

La création de contextes où l'élève n'a pas les objets dont il a besoin pour participer à une tâche donnée, l'obligeant ainsi à faire une demande, a été utilisée lors de l'habillage. Par exemple, les enseignantes et les autres intervenants ont caché les gants pour inciter l'élève à faire une demande pour l'aider à retrouver ses gants.

La même stratégie était utilisée avec les jeux appréciés de l'élève. Plus de la moitié des demandes d'objets non alimentaires sont des demandes de jeux. Ceux-ci étaient cachés ou n'étaient pas disponibles pour les élèves et ces derniers devaient faire une demande pour avoir le jeu désiré.

Dans un autre ordre d'idées, les intervenants ont également utilisé l'accès aux renforçateurs pour augmenter le nombre de demandes d'objets. Au quotidien, les élèves sont récompensés par des renforçateurs qui peuvent être une activité agréable (p. ex. regarder une vidéo, passer du temps sur un matelas). Ainsi, plutôt que de donner automatiquement le renforçateur après un comportement adéquat, les enseignantes et les intervenants ont invité l'élève à faire une demande pour obtenir celui-ci.

Demandes alimentaires

Des trois objectifs visés par les pratiques enseignantes (demandes liées à une action, à un objet, à un aliment), celles liées aux contextes alimentaires sont les plus observées. Les enseignantes et les autres intervenants ont proposé différentes collations; les élèves devaient choisir entre celles-ci. Ainsi, les élèves sont amenés à nommer leurs préférences et à les faire connaître à l'équipe d'intervenants.

De plus, comme cela a été fait pour les demandes liées aux objets, certains enseignantes et intervenants ont caché la boîte à lunch de l'élève



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et ce dernier devait la chercher et demander où était l'objet. Une enseignante a également retiré les ustensiles de la boîte à lunch et laissé l'élève demander ses ustensiles dans le but de l'inciter à faire une demande.

Lorsque les élèves ne semblaient pas vouloir faire une demande, les enseignantes et les intervenants incitaient la communication en s'appuyant sur des pictogrammes et en modélisant la demande de manière verbale ou en utilisant la gestuelle.

En résumé, les pratiques enseignantes mises en œuvre par les enseignantes avaient pour visée de créer un contexte propice aux demandes. Les enseignantes ont surtout misé sur la création d'un manque qui inciterait l'élève ayant une DI à faire une demande. Ces pratiques rejoignent les pratiques décrites dans l'étude de Tessari Veyre et Gremaud (2018) qui indique que le fait de créer un problème installe un contexte favorisant la communication. Les enseignantes et les intervenants ont donc généré des obstacles pour que les élèves soient contraints de faire une demande à l'adulte. Lorsque les élèves ne faisaient pas de demandes, les enseignantes et les intervenants se sont appuyés sur les pictogrammes, les gestes ou sur la modélisation pour soutenir le développement de compétence. Ainsi, comme Cataix-Negre et Zucman (2011) le nomment, la communication auprès d'élèves ayant une DISP a tout intérêt à être accompagnée de pratiques variées pour la soutenir, qu'elles soient technologiques ou non.

Parmi les principaux contextes favorisant les demandes, la cour d'école a été ciblée comme milieu propice pour le développement de la compétence à communiquer. Il semble que le contexte moins structuré et davantage ludique de ce milieu soit un facilitateur au développement de la compétence à faire une demande. Ce milieu encouragerait les demandes authentiques de la part des élèves (p. ex. demande de récurrence de se balancer).

Aussi, ce projet a permis à l'équipe-école de constater que les intervenants et les enseignantes répondent souvent aux besoins avant que l'élève puisse faire une demande. Il s'agit d'une prise de conscience majeure qui peut avoir un grand impact sur le développement de la participation sociale de l'individu. Les élèves ayant une DISP se doivent de développer leurs compétences à faire une demande et, pour ce faire, ils doivent être placés dans un milieu stimulant (ONU, 2006). Serait-il possible de s'inspirer de ce contexte plus libre de la cour d'école pour imaginer des occasions de communication plus authentiques dans la salle de classe ? Il s'agit de champs à explorer dans des recherches futures.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Bambara, L.-M. et Koger, F. (2005). Opportunities for daily choice making. Dans M. L. Wehmeyer et M. Argan (dir.), *Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies* (p. 213-233). Pearson Custom Publishing.
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Cataix-Negre, E. et Zucman, E. (2011). *Communiquer autrement : accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage : les communications alternatives*. Éditions Solal.
- Conroy, M. A. et Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236. <https://www.jstor.org/stable/23889471>
- DeFauw, L. M. (2012). Pragmatics intervention for individuals with intellectual disabilities transitioning to employment. *Research Papers*, 204, 1-31. <http://opensiuc.lib.siu.edu/gsrp/204>
- Harper, L. V. et McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 148-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00143-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6)
- Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM]. (2016). *Déficiences intellectuelles : expertise collective*. Les éditions INSERM.
- Julien-Gauthier, F. (2008). *Étude des pratiques éducatives en milieu de garde pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1580/>
- Li, S., Marquart, J. M. et Zercher, C. (2000). Conceptual issues and analytic strategies in mixed-method studies of preschool inclusion. *Journal of early intervention*, 23(2), 116-132. <https://doi.org/10.1177/105381510002300206>
- Lloyd, B. P. et Kennedy, C. H. (2014). Assessment and treatment of challenging behaviour for individuals with intellectual disability: A research review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 187-199. <https://doi.org/10.1111/jar.12089>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2011). *Programme de formation pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dps_e/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFE_Q_f.pdf
- Nader-Grosbois, N., Milusheva, R. et Malonova, H. (2006). Profils multidimensionnels de jeunes enfants trisomiques bulgares. *Psychologie française*, 51(4), 391-411. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.05.004>
- Nation unies (ONU) (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. <https://press.un.org/fr/2006/AG10554.doc.htm>
- Odom, S. L. (2008). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. Dans Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-7). <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/rerelations-entre-pairs/selon-experts/competence-sociale-avec-les-pairs-chez-les-jeunes-enfants-aux>
- Owens, M., Kürger, A., Donnelly, P., Smith, F. J. et Ming, J. (1999). *A missing-word test comparison of human and statistical language model performance* [communication orale]. Sixth European Conference on Speech Communication and Technology, Lisbonne, Portugal.
- Tessari Veyre, A. et Gremaud, G. (2018). Favoriser le développement de la communication des adultes présentant une déficience intellectuelle : exemple de recherche-action participative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, (28), 27-36. <https://doi.org/10.7202/1051096ar>