

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

Judith Beaulieu, Noémia Ruberto et Naomi Labrosse Noury

Volume 7, numéro 1, été 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1101737ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1304>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaulieu, J., Ruberto, N. & Labrosse Noury, N. (2023). Objectifs évalués et contextes de développement de compétences ciblés au sein des bulletins d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 63–83. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1304>

Résumé de l'article

L'évaluation du développement de compétences de la personne ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP) comporte plusieurs défis (Tremblay, 2001). Il existe peu de matériel évaluatif adapté à ces élèves (Wicht et Biemann, 2012). La tâche de cibler des objectifs individualisés dans leur bulletin incombe aux enseignants. La littérature scientifique montre que les enseignants privilégient souvent l'enseignement de compétences fonctionnelles (Agran et al., 2012). L'objectif du présent article est de décrire les objectifs d'apprentissage documentés dans les bulletins d'élèves québécois ayant une DIP et de décrire les contextes de développement de ces compétences. La discussion permet d'amorcer une réflexion sur l'évaluation et l'enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Résumé

L'évaluation du développement de compétences de la personne ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP) comporte plusieurs défis (Tremblay, 2001). Il existe peu de matériel évaluatif adapté à ces élèves (Wicht et Biemann, 2012). La tâche de cibler des objectifs individualisés dans leur bulletin incombe aux enseignants. La littérature scientifique montre que les enseignants privilégient souvent l'enseignement de compétences fonctionnelles (Agran et al., 2012). L'objectif du présent article est de décrire les objectifs d'apprentissage documentés dans les bulletins d'élèves québécois ayant une DIP et de décrire les contextes de développement de ces compétences. La discussion permet d'amorcer une réflexion sur l'évaluation et l'enseignement.

Mots-clés : déficience intellectuelle profonde; compétences; objectifs; programme de formation; littératie; cognition



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

La situation de handicap ou de participation sociale est la résultante de l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'un individu, l'environnement dans lequel il évolue et les tâches qui lui sont proposées (Fougeyrollas, 2016). Ainsi, l'analyse de l'interaction de ces facteurs permet de comprendre les conditions qui favorisent la participation sociale et celles qui la freinent. Au Québec, la plupart des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP) sont scolarisés dans des classes spéciales au sein d'écoles ordinaires ou spécialisées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a). L'objet du présent article est de décrire les objectifs d'apprentissage documentés dans les bulletins de 11 élèves québécois ayant une DIP et de décrire les contextes de développement de ces compétences.

Problématique

Les élèves ayant une DIP sont exemptés de la grille-matière, ce qui signifie que le nombre d'heures par matière n'est pas règlementé. De plus, ces élèves doivent suivre des programmes adaptés tels que *le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde et les échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2011b). Ce dernier document cible des étapes de développement pour chacune des compétences (compétence émergente, compétence modérée, compétence intermédiaire et compétence assurée) en y associant des comportements que l'élève devrait mettre en œuvre à chacune de ces étapes. Le programme et les échelles sont construits pour être flexibles et n'offrent pas de niveaux de développement de compétences attendu ni de connaissances à acquérir pour un âge précis.

En fait, il serait difficile d'avoir des cibles précises à atteindre selon l'âge pour les élèves ayant une DIP étant donné l'hétérogénéité de leur développement. En effet, certains élèves sont verbaux et d'autres, non verbaux. De la même façon, certains élèves peuvent présenter une déficience sensorielle, une déficience motrice, etc. (Baird et al., 2006). Ainsi, l'enseignant et les différents intervenants (p. ex. orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée) travaillant auprès d'un de ces élèves doivent cibler des objectifs individualisés en lien avec les compétences prescrites dans le programme leur étant destiné. De cette façon, le développement des compétences des élèves est documenté au moyen d'objectifs individualisés dans le bulletin de l'élève, ces objectifs étant liés aux compétences spécifiées dans le programme. Ces objectifs sont liés aux compétences spécifiées dans le programme. Les enseignants, accompagnés par l'équipe-école (techniciens en éducation spécialisée, préposés, orthophonistes et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignants spécialistes) choisissent aussi le contexte de développement de ces compétences. Pour ce faire, ils établissent des objectifs individuels pour chaque élève, pour chacune des compétences. Par exemple, un enseignant peut choisir de développer la compétence « à faire un choix » en contexte alimentaire : l'élève démontrera ses préférences lors du choix de sa collation. En contexte littéraire, l'élève démontrera ses préférences par le choix entre plusieurs livres de littérature jeunesse. En contexte sensorimoteur, l'élève démontrera ses préférences entre plusieurs modes de transport.

Des études réalisées aux États-Unis montrent que les enseignants et l'équipe-école qui travaillent auprès d'élèves ayant une DIP cibleraient davantage des contextes de mise en œuvre d'objectifs simples et fonctionnels (p. ex. habillage : mettre ses mitaines) au détriment d'objectifs plus complexes, mais tout aussi fonctionnels (p. ex. littératie : émettre un message) (Shogren et al., 2012). Or, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2010) montre qu'il est nécessaire d'offrir à ces élèves des tâches complexes pour soutenir le développement de l'autonomie et de la participation sociale qui s'avèrent en soi une finalité éducative. Les compétences plus complexes (p. ex. littératie : oral, lecture et écriture) sont indispensables pour la participation sociale de tout individu, dont ceux ayant une DIP. Planifier et proposer des situations d'apprentissage complexes augmentent les chances de ces élèves d'avoir des loisirs ou de contribuer à la vie sociale; ces situations les aident à sortir de leur isolement tout en favorisant leur santé globale (CCA, 2010).

En fait, l'évaluation du développement de compétences de la personne ayant une DIP comporte plusieurs défis (Tremblay, 2001). Il existe peu de matériel évaluatif adapté à ces élèves et, leurs difficultés en lien avec la communication constituent un obstacle important à l'expression de leurs compétences (Wicht et Biemann, 2012). Dans les écoles, cette évaluation est la responsabilité des enseignants. Ceux-ci doivent, en collaboration avec l'équipe-école, évaluer les élèves de leur classe (MELS, 2011a). Au Québec, les enseignants titulaires des classes en déficience intellectuelle ont un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire comportant généralement un cours de 3 crédits (45 h) en lien avec les élèves ayant une déficience intellectuelle. La place réduite accordée à ces élèves dans la formation initiale de ces enseignants est l'illustration du peu de connaissances scientifiques sur l'éducation des élèves ayant une DIP et de leur potentiel d'apprentissage (Ouellet et al., 2011).

De plus, le temps pour une collaboration planifiée, nécessaire à la mise en œuvre de pratiques évaluatives individualisées, semble souvent manquer dans les écoles où sont scolarisés des élèves ayant de grands besoins, dont les élèves ayant une DIP (Rousseau et al., 2017). Chatelanat et ses collaborateurs (2003) déplorent aussi le manque de vision commune



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des acteurs scolaires et des parents pour le développement des compétences des élèves ayant une DIP.

En résumé, plusieurs facteurs semblent faire obstacle à l'évaluation du développement de compétences des élèves ayant une DIP : manque de formation, manque d'outils d'évaluation et d'adaptation, manque de temps, etc. Cette absence de connaissance en matière d'évaluation des compétences impacte sur la planification des objectifs d'apprentissage qui leur sont destinés. À cet égard, peu de choses sont connues quant aux objectifs ciblés pour ces élèves et aux contextes de développement de ces objectifs dans l'éducation québécoise. Ainsi, l'objet du présent article est de décrire les objectifs d'apprentissage documentés dans les bulletins d'élèves québécois ayant une DIP et de décrire les contextes de développement de ces objectifs.

Cadre conceptuel

Il sera question, dans ce cadre conceptuel, de l'apprenant ayant une DIP, de la participation sociale comme finalité éducative et du programme québécois pour les jeunes ayant une DIP.

L'apprenant ayant une DIP

La DIP se caractérise par un fonctionnement qui est significativement sous la moyenne, soit un QI de 25 et moins, et de très faibles habiletés adaptatives. Il importe que la mesure de QI soit significativement sous la moyenne pendant la période de développement de l'enfant, soit avant l'âge de 18 ans (American Psychiatric Association [APA], 2013). À l'heure actuelle, Chard et Roulin (2015) spécifient qu'aucun test standardisé ne permet de rendre compte de manière précise du fonctionnement cognitif des élèves ayant une DIP. Il y aurait toutefois un consensus voulant que ces élèves ne dépassent pas l'équivalent du développement d'un enfant de deux ans. Sur le plan des apprentissages, la personne ayant une DIP pourra généralement répondre à des consignes simples, mais aura une expression limitée de ses besoins et communiquera, la plupart du temps, de manière non verbale (DeFauw, 2012). La personne ayant une DIP, de par ses caractéristiques, éprouvera potentiellement des difficultés en interaction avec les tâches de résolution de problème, de raisonnement et de mémorisation (APA, 2013).

En résumé, il est connu que la DIP entraînera des difficultés d'apprentissage, et donc, que les interventions devront être répétées et individualisées pour soutenir le développement des compétences de ces élèves et, ainsi, favoriser leur participation sociale à la vie adulte (APA, 2013). En effet, la *Convention relative aux droits des personnes*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

handicapées rappelle que ces personnes ont le droit de participer socialement et de développer leurs compétences pour y parvenir (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme [HCDH], 2006). La participation sociale sera définie dans la section suivante.

La participation sociale comme finalité éducative

Le programme éducatif québécois destiné aux élèves ayant une DIP vise à accroître la participation sociale de la personne (MELS, 2011b). La participation sociale, dans un modèle interactionniste du développement humain, est définie comme la réalisation des habitudes de vie de la personne et est le résultat d'une interaction entre la personne et son milieu (Fougeyrollas, 2010). La participation sociale s'oppose à la situation de handicap.

Dans la section précédente, il a été question des caractéristiques personnelles de l'individu ayant une DIP. Ces caractéristiques sont en interaction avec les milieux afin de permettre la participation sociale ou la situation de handicap de l'individu. Pour Proulx et Dumais (2010), être en condition de participation sociale signifie que l'individu est à la fois inclus dans un ou plusieurs contextes sociaux (p. ex. le travail, les loisirs, la vie communautaire) et a la possibilité de contribuer socialement (p. ex. en travaillant ou en réalisant du bénévolat). De manière spécifique, la participation sociale des élèves ayant une DIP fait surtout référence à leur participation dans divers contextes de vie, à la présence d'un sentiment d'appartenance à l'école et en société (loisirs, communautaire) de ceux-ci et à la création d'une relation réciproque avec l'autre (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Ainsi, pour pouvoir participer socialement et pleinement dans plusieurs contextes de vie, il va de soi que les objectifs de développement de compétences doivent eux aussi être mis en œuvre dans plusieurs contextes de vie (p. ex. habillement, alimentation, loisirs, littératie, numératie). Selon Santamaria (2013), pour atteindre ce niveau de participation sociale, il importe que les éducateurs, les parents et le milieu scolaire reconnaissent que la personne devient adulte et qu'elle puisse développer des compétences liées à la participation sociale dans divers contextes. Ainsi, l'école doit proposer des cibles de développement de compétences authentiques et ancrées dans des contextes variés et significatifs pour favoriser la pleine participation sociale des individus (Santamaria, 2013).

Ces cibles de diversification des contextes de développement des compétences vont aussi dans le sens des travaux de Petitpierre et Squillaci (2020) qui montrent que les élèves ayant une DIP ont davantage tendance à développer des compétences diversifiées, lorsque placés en situation de classe ordinaire, puisque les contextes d'apprentissages sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

plus variés, comparativement aux classes spéciales. Spécifiquement en lien avec le choix des objectifs pour les élèves ayant une DIP, ces auteurs dénotent toute l'importance de la validité sociale et écologique. En d'autres mots, l'objectif doit être cohérent avec l'âge développemental et l'âge chronologique de l'élève, en plus d'avoir le potentiel d'aider à la participation sociale. Ainsi, l'enseignant doit garder en tête que l'objectif doit être réaliste pour l'élève étant donné son âge développemental, mais pertinent à l'égard de son âge chronologique. Pour ces auteurs, le comportement ciblé (l'objectif) doit pouvoir être répliqué dans plusieurs contextes pour faciliter la participation sociale de l'élève ayant une DIP.

Programme québécois destiné aux élèves ayant une DIP

S'inscrivant en cohérence avec les travaux des Nations Unies (HCDH, 2006), l'école québécoise devrait permettre à l'individu de développer des compétences et des connaissances permettant la participation sociale et le développement de l'autonomie, et ce, dans des contextes variés (MELS, 2011b). Au Québec, la mise en œuvre de programmes s'inscrivant dans une approche de développement de compétences a vu naître une approche évaluative préventive des difficultés, l'évaluation des apprentissages faisant partie intégrante de la démarche d'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'évaluation se doit dorénavant de contribuer de façon concrète aux apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 2018), visant à permettre à l'enseignant de prendre des décisions sur la poursuite des apprentissages et de soutenir les apprentissages de ses élèves (Marcoux et al., 2014). Étant donné les différences développementales entre les élèves ayant une DIP, les enseignants et l'équipe-école se doivent d'adopter cette vision d'évaluation se tournant vers l'individualisation en clarifiant les critères de réussite, en organisant des tâches pour documenter les apprentissages, en fournissant une rétroaction et en permettant de réduire l'écart entre ce qui est attendu et les performances de l'élève (Lepareur et Grangeat, 2018). Selon Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013), cette forme d'évaluation permet à l'enseignant de réguler ses pratiques pour répondre aux besoins des élèves de manière individualisée, ce qui est nécessaire auprès des élèves ayant une DIP.

Le *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une DIP* (MELS, 2011b) cible six compétences afin de parvenir à développer la participation sociale de chacun. Sous chacune des compétences, le programme fournit des indications sur les connaissances et les stratégies à développer chez les élèves âgés de 5 à 21 ans. Ainsi, les six compétences du programme destiné aux élèves ayant une DIP sont :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1. Agir efficacement sur le plan sensorimoteur (C1);
2. Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions (C2);
3. Interagir avec son entourage (C3);
4. Communiquer (C4);
5. S'adapter à son environnement (C5);
6. S'engager dans des activités de son milieu (C6).

Le tableau suivant présente les différentes compétences du programme et les connaissances qui y sont proposées.

Tableau 1 : Compétences et connaissances proposées dans le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (MELS, 2011b)

Compétences	Connaissances/stratégies
C1. Agir efficacement sur le plan sensorimoteur	La connaissance des parties du corps
	Les expériences sensorielles : se détendre, goûter, toucher, voir, entendre...
	Les actions faisant appel à la motricité globale : ramper, tourner, marcher, grimper...
	Les activités faisant appel à la motricité fine : tenir, serrer, relâcher...
	Les besoins physiques : se nourrir, boire, s'habiller...
	Les positions corporelles : couché, assis...
	Utiliser ses capacités sensorielles dans l'exécution d'une tâche
C2. Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions	Les règles de sécurité : manipuler avec prudence des outils, éviter les obstacles...
	Connaitre les émotions : joie, colère, tristesse, peur...
	Connaitre les sensations physiologiques : faim, soif, fatigue, douleur...
	Faire des choix parmi ses préférences
	Moduler ses réactions lors de changements ou d'imprévus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Utiliser des modes d'expression reflétant bien ses émotions, ses besoins...
C3. Interagir avec son entourage	Le nom des personnes de son entourage immédiat : enseignants, camarades, parents...
	Les règles de conduite à table
	Les règles de conduite dans les transports
	Les règles de base d'hygiène
	Les formules de politesse : bonjour, merci...
	Les comportements sexuels socialement acceptables
	Les attitudes de coopération : geste de partage...
	Les actions de participation : ranger, distribuer du matériel...
	Les règles de vie en groupe : attendre son tour...
C4. Communiquer efficacement avec son entourage	Le langage corporel : expressions faciales et corporelles
	Connaitre son prénom et son nom, le nom des personnes de son entourage
	Connaitre les mots usuels et fonctionnels
	Connaitre le nom de son animal de compagnie
	Connaitre les signes de différents langages gestuels ou les symboles pictogrammes
	Porter attention aux verbalisations, aux gestes et aux attitudes des autres
	Exprimer sa compréhension de mots...
	Associer un mot à un objet, une image, un geste...
C5. S'adapter à son environnement	Les lieux : maison, école, piscine, classe...
	Le nom de certaines personnes
	Les mots liés aux quantités, au temps, à la température...
	Les parties du corps
	Les objets : balle, verre, chaise, sable...



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Observer l'environnement humain et physique
	Imiter des sons, des gestes, des expressions faciales
	Associer des formes, des couleurs, des grandeurs
	Explorer : porter des objets à sa bouche, toucher différentes textures
	Comparer des formes, des couleurs, des grandeurs
	Anticiper à partir d'indices verbaux, visuels et tactiles
	Mémoriser des lieux, des odeurs, des procédures
C6. S'engager dans des activités de son milieu	Les objets dangereux : couteau, allumette...
	La fonction des lieux publics : l'épicerie, l'autobus...
	Les routines des tâches domestiques : faire un lit...
	Les règles de sécurité dans les loisirs, le travail...
	Manipuler prudemment des objets dangereux
	S'éloigner des lieux ou des objets dangereux signalés par un pictogramme ou un symbole
	Utiliser adéquatement des produits ou des appareils
	Persévérer dans une tâche
	Réaliser une tâche ou une activité en suivant ses différentes étapes
	Suivre des procédures : ranger, balayer, manipuler
	Adapter son comportement à certains lieux
	Explorer des lieux qui sont moins familiers dans l'école et dans la communauté

Ainsi, la compétence 1 regroupe plusieurs habiletés que l'apprenant ayant une DIP devra mettre en œuvre tous les jours de sa vie. En effet, Weber, Noreau et Fougereyrollas (2004) proposent un test pour évaluer le niveau de participation sociale et d'autonomie et placent les capacités sensorimotrices comme pierre angulaire de cette finalité éducative. Nombreuses sont les tâches quotidiennes qui demandent de mettre en œuvre des compétences liées à la motricité, fine ou globale (p. ex. tracer des lettres, se rendre à la salle de bain, monter des escaliers, prendre un objet).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La deuxième compétence a trait à l'expression adéquate des besoins et des émotions. La compréhension des émotions est définie dans la littérature comme la compréhension à la fois de la nature, des causes, des conséquences et de la possibilité de chaque individu de contrôler ses émotions et de s'autoréguler (Pons et al., 2006). L'élève doit acquérir la conscience de ses sensations physiologiques, être apte à faire des choix pour satisfaire ses besoins et pour moduler ses réactions selon les situations. Considérant qu'une faible connaissance de soi est un facteur de risque important à la participation sociale d'un individu (Gysbers et al., 2009), il s'avère essentiel que la personne ayant une DIP soit capable d'identifier ses besoins et ses émotions afin de pouvoir participer activement à la société.

Ensuite, la troisième compétence réfère à l'interaction avec son entourage, aux relations entre différentes personnes, aux règles de vie et à la manifestation de l'intérêt pour la vie de groupe. Pour Agran et ses collaborateurs (2012), les élèves qui ont une déficience intellectuelle éprouvent des défis liés à l'interaction avec leur entourage. Pour participer socialement, selon ces auteurs, ils doivent savoir quand et comment demander de l'aide, par exemple. Parfois, ils ont du mal à comprendre les règles non écrites et ils mettront en œuvre des comportements inadéquats dans leur milieu de travail, ce qui devient un facteur de risque à leur participation sociale (Pert et Jahoda, 2008). Il est donc plus que nécessaire que les élèves ayant une DIP développent cette troisième compétence durant leur parcours scolaire.

La quatrième compétence est liée à la communication efficace. La communication, verbale ou non verbale, est une pierre angulaire du développement de la participation sociale des individus, la communication étant le moyen pour l'individu d'entrer en contact avec le monde. Les compétences 3 et 4 concernent la participation sociale.

La cinquième compétence, quant à elle, réfère à la capacité à s'adapter à son environnement : explorer son environnement, recourir à différents éléments de son environnement pour agir et ajuster ses actions. Il s'agit d'une difficulté importante, bien que nécessaire au développement de l'autonomie et de la capacité de transfert des élèves ayant une déficience intellectuelle, soit la capacité à mettre en œuvre ses compétences dans divers contextes (Dionne et al., 2015).

Finalement, la dernière compétence a pour intérêt l'engagement dans des activités de son milieu : exécuter différentes tâches et s'ajuster aux exigences de l'activité. Cette dernière compétence est tout à fait en lien avec la définition de la participation sociale énoncée ci-haut, soit



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développer un sentiment d'appartenance et se sentir inclus dans différents contextes.

En bref, le programme proposé aux élèves ayant une DIP vise le développement de l'autonomie et de la participation sociale de tout apprenant. Ainsi, l'ensemble des compétences précédemment décrites (C1 à C6) sont évaluées par les enseignants de ces élèves et l'équipe-école (techniciens en éducation spécialisée, préposés, orthophonistes, enseignants spécialistes). Ensuite, de manière individualisée, les enseignants établissent des cibles d'apprentissage.

L'objet du présent article est de décrire les objectifs d'apprentissage documentés de bulletins d'élèves québécois ayant une DIP et de décrire les contextes de développement de ces compétences.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche qualitative et descriptive initiée par les enseignantes d'une école spécialisée de la région des Laurentides (Québec, Canada). Celles-ci ont contacté la chercheuse principale en manifestant le besoin d'analyser les objectifs des bulletins d'élèves en 2019-2020. La co-élaboration du projet de recherche a débuté à l'hiver 2020. En effet, la direction de l'école s'interrogeait sur la flexibilité des programmes qui constitue parfois un défi pour ces enseignantes. Ces dernières ont aussi nommé leurs difficultés à avoir des traces évaluatives antérieures au sujet d'un élève donné. Ils ne savaient donc pas toujours quels objectifs figuraient au bulletin deux ans auparavant. La nécessité de brosser un portrait descriptif des objectifs ciblés et des contextes de développement de ces objectifs a donc été exprimée. En raison du contexte pandémique, des restrictions dans les écoles et du confinement, le recrutement d'une seconde école spécialisée n'a pas été possible, mais aurait été souhaitable.

Quatre enseignantes auprès d'élèves ayant une DIP se sont portées volontaires à partager les bulletins de leurs élèves (n=11 élèves) aux fins de la présente recherche. Ainsi, 113 objectifs rédigés par ces enseignantes ont été analysés. L'école où ces enseignantes travaillent est une école spécialisée accueillant des élèves ayant une DIP. Les caractéristiques des élèves sont présentées dans le tableau 1. Les classes ont pour titulaire un(e) enseignant(e) en adaptation scolaire accompagné(e) de personnel technicien en éducation spécialisée. L'école dispose également de services de psychologie, d'orthophonie et d'ergothérapie, et ces professionnels peuvent être impliqués dans la formulation des objectifs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2 : Caractéristiques des participants

Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Âge	15 ans	16 ans	20 ans	13 ans	19 ans	12 ans	16 ans	10 ans	12 ans	11 ans	12 ans
Sexe	F	F	M	F	M	F	M	M	F	M	M
État de santé	Déficiência sensorielle	---	Trouble du spectre de l'autisme	Hypo sensibilité	Trouble du spectre de l'autisme	Déficiência physique	Déficiência sensorielle	Déficiência physique	Déficiência physique	Déficiência physique	Déficiência physique
Communication	Non verbal	Non verbal	Verbal	Non verbal	Verbal	Non verbal	Non verbal	Non verbal	Non verbal	Non verbal	Non verbal



Déroulement et analyse

Quatre enseignantes de l'équipe-école ont fourni à l'équipe de recherche 113 objectifs des 1^{re} et 2^e étapes. Tous les bulletins ont été codés à l'aide du logiciel d'analyse des données *NVivo* en fonction des six compétences prescrites au sein du programme destiné aux élèves ayant une DPI. Une analyse qualitative de contenu a permis de classifier les objectifs selon les différentes compétences. Ensuite, une analyse thématique a permis de cibler les contextes de développement de chacun des objectifs, au sein des compétences.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des six compétences se trouvant dans le programme destiné aux élèves ayant une DPI (MELS, 2011b). La figure 1 présente la répartition du nombre des objectifs analysés par compétences du *Programme éducatif*.

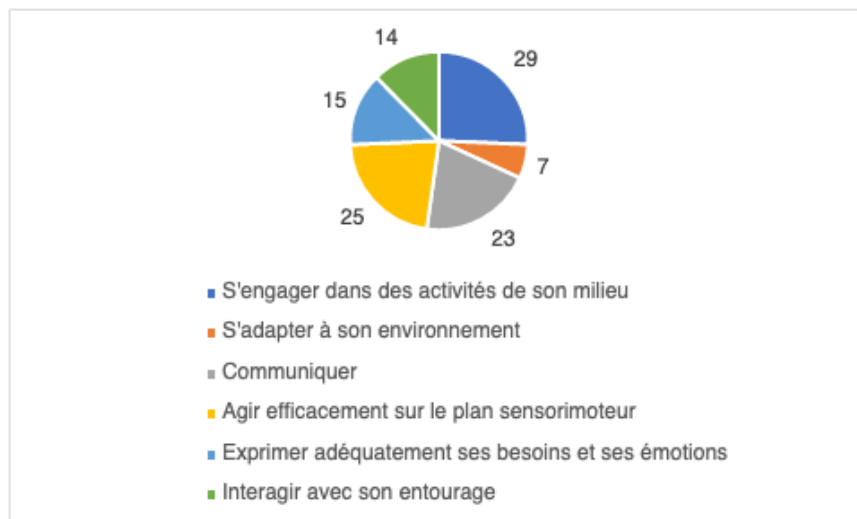


Figure 1 : Fréquence en nombre d'objectifs analysés liés aux six compétences du Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Compétence 1. Agir efficacement sur le plan sensorimoteur

Les 25 objectifs recensés dans les bulletins en lien avec la compétence 1 « Agir efficacement sur le plan sensorimoteur » ont été proposés dans des contextes de réponse aux besoins primaires des élèves (surtout l'alimentation et l'habillement).

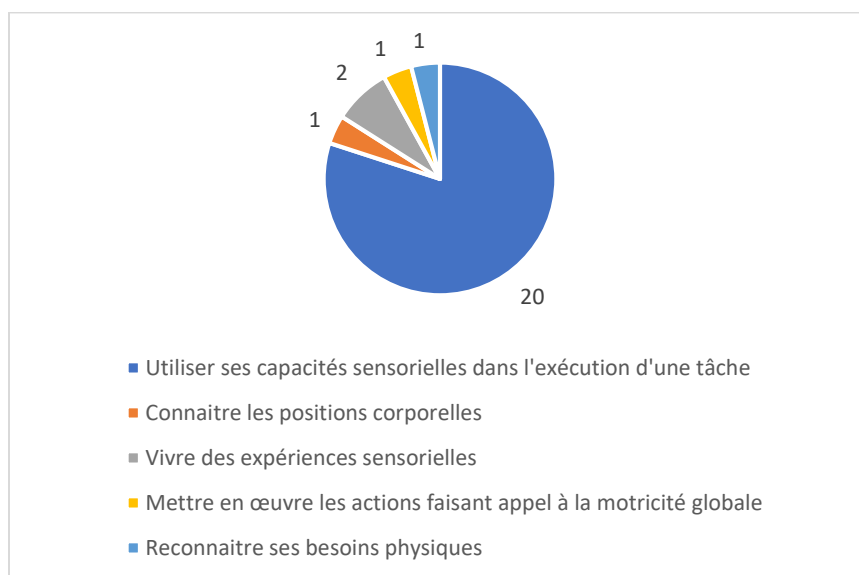


Figure 2 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon les contextes liés à la compétence 1 « Agir efficacement sur le plan sensorimoteur »

Plus de la moitié des objectifs analysés en lien avec la compétence 1 ont pour contexte l'alimentation (14/25). Les enseignants et l'équipe-école utilisent le contexte d'alimentation pour développer une multitude d'habiletés liées à cette compétence : expériences sensorielles, motricité globale, motricité fine, besoins physiques, positions du corps et l'utilisation des capacités sensorielles. Il s'agit, par exemple, de maintenir une position jugée adéquate à table (manger à la table assis sur sa chaise ballon [É2]), de mettre en œuvre les gestes liés à l'alimentation (ramasser sa nourriture avec sa cuillère pour l'amener à sa bouche [É1]), de ralentir et de veiller à déglutir [É2], de veiller à son hygiène personnelle (s'essuyer



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

la bouche après le repas, tenir sa fourchette [É2]), ou même, dans un cas, de cuisiner (en cuisine, faire une rôtie [É3]).

Ensuite, six objectifs parmi les 25 analysés pour cette compétence 1 sont en lien avec l'habillement ou la propreté. Il est essentiellement question de garder les vêtements sur soi et de ne pas se déshabiller (p. ex. garder ses chaussures toute la journée [É1]). Dans un seul cas, il est demandé à l'élève de participer à son habillement (p. ex. collaborer de manière efficace à son habillement [É4]).

Dans un autre ordre d'idées, cinq objectifs parmi les 25 analysés ne sont pas en lien avec les contextes d'alimentation et d'habillement. Ainsi, les enseignants et l'équipe-école proposent des objectifs sur la prise d'objet avec les mains (p. ex. l'élève 4 doit être capable de déposer son objet). Ce même élève doit aussi savoir taper dans ses mains. Deux objectifs amènent les élèves à suivre des objets du regard (poursuivre une lumière sur le panneau noir [É1]). Un seul objectif est lié au déplacement (l'élève 11 augmentera son endurance à la marche). Aucun objectif n'est recensé en lien avec des actions comme ramper, tourner, grimper, pivoter, monter, descendre, courir, sauter, se balancer, etc. Finalement, aucun objectif n'était en lien avec la gestion du danger, tel que les gestes pour se protéger en cas d'incendie ou les règles de sécurité.

Compétence 2. Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions

En tout, 15 objectifs en lien avec la compétence 2 « Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions » ont été analysés. La répartition du nombre d'objectifs liés aux contextes d'apprentissage est présentée à la figure 3.

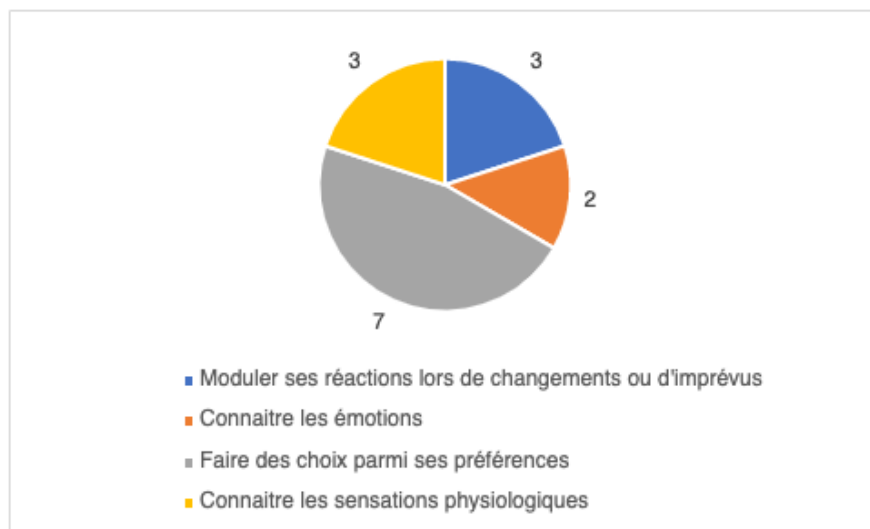


Figure 3 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon les contextes au sein de la compétence 2 « Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions »

Dans moins de la moitié des objectifs (7/15) liés à la compétence 2, il est question d'amener l'élève à faire des choix. Ces choix sont dans la majorité des cas (6/7) des prises de décisions alimentaires :

Sa mère (la mère de l'élève) lui met plusieurs éléments (choix de collations) dans sa boîte à lunch et l'élève doit choisir. (É1).

Dans ce dernier exemple, la prise de décision est tributaire de la collaboration avec les parents qui proposent des choix. D'autres objectifs, liés cette fois à la prise de décision, s'inscrivent dans la mise en œuvre d'un comportement attendu de la part de l'élève et lié à sa prise de décision étant valorisée : l'élève 15 doit mettre en œuvre sa capacité à faire des choix suivis d'une rétroaction positive ou renforçateur; il peut choisir entre un jujube aux fruits ou une ficelle à manipuler. Cette intervention favorise la prise de décision alimentaire en lien avec cette compétence.

Parmi les 15 objectifs analysés en lien avec la compétence 2, trois comportaient des objectifs sur le thème de la réponse et du développement de la capacité à moduler ses réactions en fonction d'événements ou de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes. Il est essentiellement question ici de réduction de comportements d'opposition face à une demande de l'adulte (p. ex. diminuer un comportement d'opposition envers l'adulte, lors d'une demande par celui-ci [É3]). De manière plus spécifique, les enseignants demandent aux élèves d'accepter la non-disponibilité d'un élément de la routine (É7) ou d'apprendre d'accepter un délai ou à prendre des pauses au besoin (É4).

Un commentaire dans le bulletin illustre la composante liée à l'expression des émotions : « Il adore l'activité cuisine et c'est d'ailleurs ce qu'il me partage lorsque c'est la journée du mercredi... Il le sait ! » (É2). Par ailleurs, aucun objectif sur cette composante n'est identifié. Aussi, aucun objectif en lien avec l'utilisation de modes d'expression, qui reflètent les émotions, n'est présent. En résumé, le contexte de développement de cette compétence 2 semble être tourné vers faire des choix davantage alimentaires et de enjeux en lien aux comportements perturbateurs dans la classe.

Compétence 3 : Interagir avec son entourage

En tout, 14 objectifs liés au développement de la compétence 3 « Interagir avec son environnement » sont recensés. La répartition des nombres d'objectifs selon les contextes est présentée au sein de la figure 4.

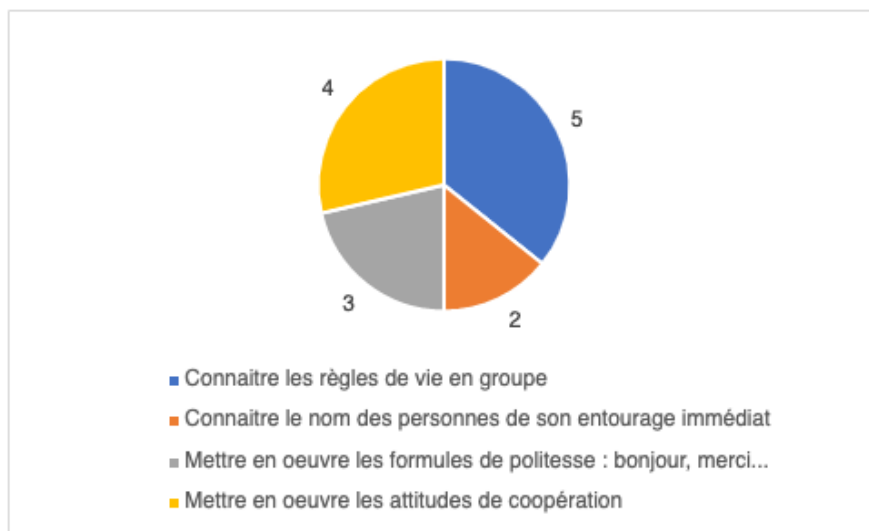


Figure 4 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon les contextes au sein de la compétence 3 « Interagir avec son entourage »

Trois contextes sont identifiés du nombre d'objectifs en lien à la compétence 3. Interagir avec son environnement : les objectifs liés à la reconnaissance des pairs, ceux liés aux règles de vie dans la classe et ceux liés à la coopération. Ainsi, trois de ces objectifs sont liés à la salutation aux pairs ou au personnel de l'école (p. ex. répondre verbalement, suite au bonjour [É1]). À cela s'ajoutent deux objectifs visant la reconnaissance du nom des camarades de la classe (p. ex. se rappeler le nom des amis et connaître les nouveaux [É2]). Ensuite, cinq objectifs sont tournés vers les règles de vie comme attendre son tour, ranger et respecter les fonctions des différentes aires de la classe (p. ex. demeurer assis pendant une période d'au moins dix [10] minutes lors d'une activité de groupe [É5]). Quatre objectifs sont pointés par les enseignantes comme étant liés à un contexte de coopération. Il s'agit, par exemple, d'accepter le contact physique de l'adulte lors d'une tâche de manipulation (É4), de choisir une photo ou de l'apporter à la personne qui est représentée sur la photo (É2). Aucun objectif concernant la collaboration de l'élève à une tâche avec ses pairs, les règles de conduite dans les transports ou les comportements sexuels socialement acceptables n'est recensé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Compétence 4 : Communiquer efficacement avec son entourage

Vingt-trois objectifs recensés sont en lien avec la compétence 4 « Communiquer efficacement avec son environnement ». Leur répartition en nombre selon les contextes est présentée à la figure 5.

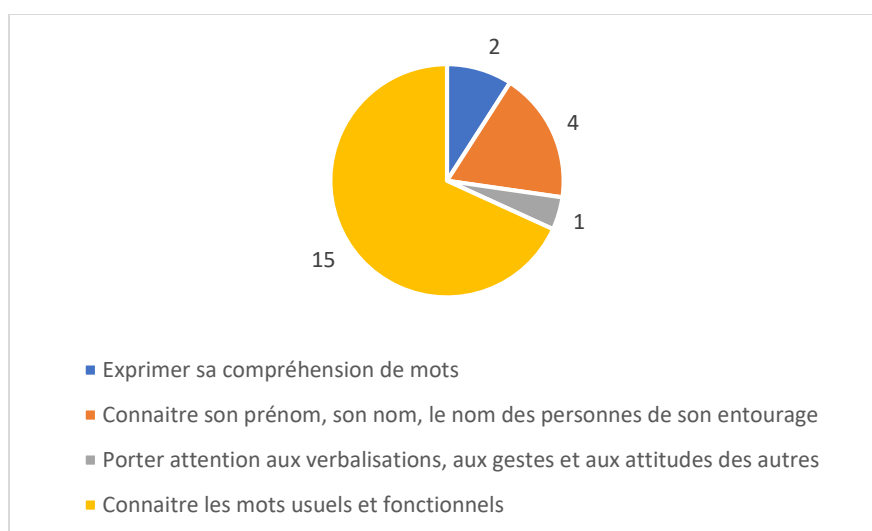


Figure 5 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon le contexte au sein de la compétence 4 « Communiquer efficacement avec son environnement »

La plupart des objectifs recensés pour cette compétence 4 a pour contexte l'alimentation (15/23). Ceux-ci sont compilés dans la figure 5 au sein de la connaissance *connaître les mots usuels*, puisqu'il s'agit de la connaissance qui se rapproche le plus des objectifs analysés. Il est donc question d'exprimer sa faim ou sa soif (p. ex. exprimer sa soif par le geste de boire [É3]) ou de manifester qu'il veut encore de la nourriture ou de l'eau (p. ex. pour manifester qu'elle veut encore quelque chose, l'élève 6 doit toucher doucement le bras ou la main de l'adulte). C'est ainsi que l'élève manifeste sa compréhension des mots et associe un mot à un geste. Les gestes liés au concept « encore » sont mis de l'avant dans les objectifs.

Quatre objectifs sur les 23 recensés au sein de cette compétence sont en lien avec le contexte de nommer le prénom des pairs de la classe (p. ex. il est capable de nommer tout le monde sauf les deux nouveaux [É2]). Aussi, il est également question de la compréhension de question ou d'ordre : p. ex. l'élève 14 doit s'asseoir lorsque l'enseignante lui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dit : « Assis [nom de l'élève] ». L'élève 13 doit quant à lui répondre de façon adéquate aux demandes de l'adulte. Ainsi, il est amené à pointer le « oui » ou le « non ». Il est possible de remarquer que les contextes d'application de la communication sont, encore une fois, majoritairement tournés vers les besoins d'alimentation. Un seul objectif lié à la connaissance des mots usuels est recensé, mais aucun sur la connaissance de pictogramme, de langage gestuel ou visuel.

Compétence 5 : S'adapter à son environnement

En tout, sept objectifs en lien avec la compétence 5 « S'adapter à son environnement » sont recensés. Les objectifs sont en lien avec une diversité de contextes au sein de cette compétence. La fréquence du nombre d'objectifs selon les contextes est présentée à la figure 6.

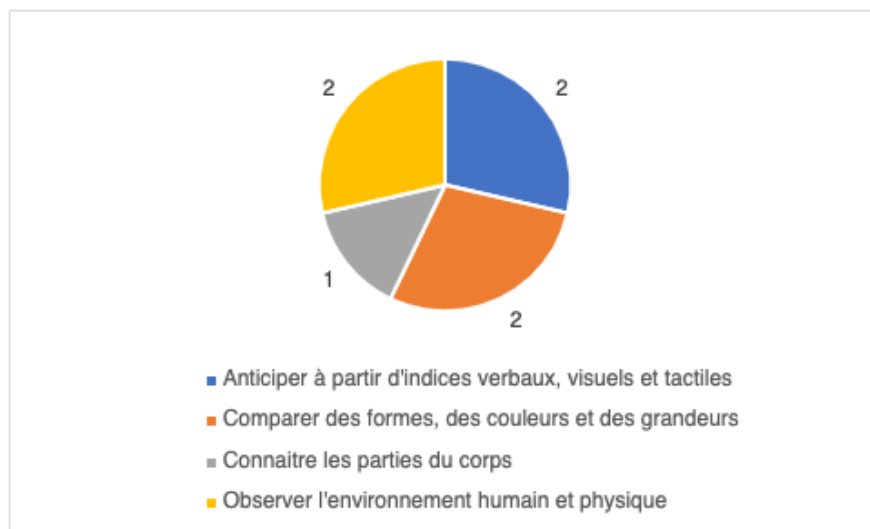


Figure 6 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon les contextes au sein de la compétence 5 « S'adapter à son environnement »

Deux objectifs ont trait à l'observation d'une situation d'interaction et de tâches cognitives (p. ex. suivre le ballon des yeux [É1]). Un objectif était en lien avec des tâches cognitives : « on a mis des images simples sur la table comme bouche, nez et yeux où il devait toucher l'image en même temps que la lumière » (É1) ou « paier des pastilles de formes avec



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des images de parties du corps » (É1). Finalement deux objectifs sont liés à une tâche d'anticipation (p. ex. il est capable d'anticiper l'activité à venir ou il comprend quand on annonce certaines consignes simples [É2]). Aucun objectif n'est recensé en lien avec des contextes d'adaptation selon des situations spécifiques (école, maison, piscine), des contextes liés aux quantités, au temps, à la température, aux objets dans l'environnement et à l'imitation.

Compétence 6 : S'engager dans des activités de son milieu

Finalement, 29 objectifs sont en lien avec la compétence 6 « S'engager dans des activités de son milieu ». La figure 7 montre que seulement 10 d'entre eux pouvaient être liés avec les éléments du programme. Les autres sont en lien avec le contexte ou les tâches domestiques.

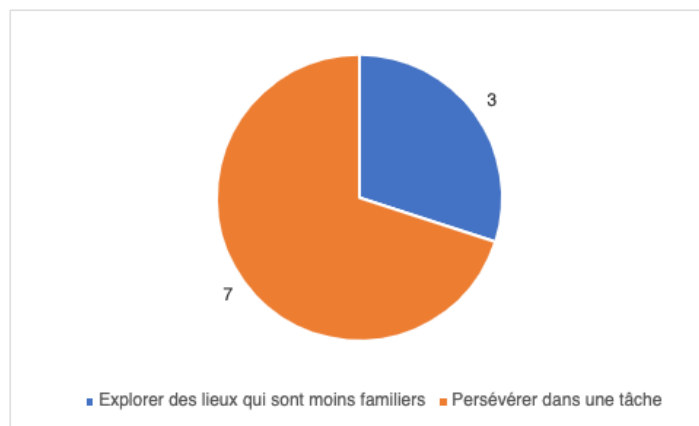


Figure 7 : Fréquence en nombre des objectifs analysés selon les contextes au sein de la compétence 6 « S'engager dans des activités de son milieu »

Il importe de mentionner que tous les objectifs en lien avec cette compétence 6 sont liés aux contextes (routines et tâches) domestiques. Ainsi, six objectifs sont liés à l'alimentation. Par exemple, « pour la deuxième partie de l'année, le défi de l'élève 11 était de classer différents objets, comme les ustensiles » (É11). Les connaissances à mettre en œuvre des tâches par étapes sont quant à elles au nombre de cinq et orientées vers le contexte d'hygiène personnel :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous avons commencé par lui montrer les étapes pour s'essuyer les mains (prendre le papier, frotter l'intérieur des mains, frotter le dessus des mains). Puis, voyant une amélioration, mais pas un grand progrès, j'ai décidé d'essayer avec une serviette à mains. Il est rendu à cette étape (É5).

Trois objectifs proposent aux élèves de se familiariser avec d'autres contextes. Ceux-ci sont toujours à l'intérieur de l'école (p. ex. se familiariser avec différents lieux comme la salle noire [É1]). Sept objectifs sur 23 sont en lien avec la capacité de persévérance des élèves, mais il s'agit davantage de réagir positivement à la frustration (p. ex. qu'il soit capable de vivre un délai de deux minutes sur le banc avant d'entrer à la salle noire [É4]). Aucun objectif n'est recensé en lien avec la manipulation sécuritaire d'objets dangereux, la fonction des lieux publics, ou les règles de sécurité dans les loisirs. Les contextes privilégiés par les enseignants dans le cadre de cette compétence sont l'habillement, l'hygiène et l'alimentation.

Discussion

Il est impossible de passer sous silence l'alimentation comme contexte de développement de compétences au sein des objectifs analysés. En effet, il semble qu'il s'agisse d'un contexte privilégié par les enseignants et l'équipe-école pour le développement de plusieurs compétences. De manière précise, ce contexte regroupe quatre compétences sur six : compétence 1 (plus de la moitié : 14/25), compétence 2 (6/15), compétence 4 (15/23) et compétence 6 (7/10). Ainsi, le contexte de l'alimentation est utilisé pour le développement sensorimoteur lié au fait de se nourrir (compétence 1), d'exprimer adéquatement ses besoins (compétence 2), de communiquer efficacement (compétence 4) et finalement de s'engager dans le milieu (compétence 6). Il s'agit du contexte de développement de 31 % des objectifs analysés. L'alimentation est le contexte de développement de compétence qui est le plus transversal parmi les compétences visées. Aucun autre contexte de développement de compétences n'a été mis de l'avant dans autant d'objectifs et n'est aussi transversal en touchant le développement d'autant de compétences. L'une des explications possibles de cette prévalence est que l'autonomie liée à l'alimentation favorise, sans doute, la participation sociale de l'individu ayant une DIP (Nadon et al., 2008). Par ailleurs, un échantillon plus grand d'enseignants permettrait de vérifier si le contexte



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de développement de compétences alimentaires s'avère aussi transversal et important dans d'autres écoles.

Par ailleurs, le fait de ne pas diversifier les contextes de développement de compétences au sein d'une même composante de compétence peut provoquer des obstacles. Prenant l'exemple de la compétence 2, 7 objectifs des 15 recensés sont liés à la compétence « faire des choix parmi ses préférences ». Au sein de ces 7 objectifs, 6 sont en lien avec la prise de choix alimentaire, ce qui circonscrit beaucoup les contextes où ces élèves prennent des décisions et font des choix. Or, les élèves ayant une DIP doivent aussi être amenés à exprimer leur incompréhension et leurs émotions, afin de faire respecter leur droit de choisir, de consentir et ainsi, de limiter les risques d'abus. Les personnes ayant une déficience intellectuelle sont trois fois et demie plus à risque d'être victimes d'abus par rapport à leurs pairs sans déficience intellectuelle (Daigneault et al., 2012). En outre, avoir des préférences ne se résume pas à choisir quoi manger. Les personnes ayant une DIP seront placées dans des situations complexes de prises de décisions (Beaulieu et Moreau, 2018; Shogren et al., 2018). Il est connu que les compétences davantage complexes et cognitives, telles que la littératie, sont indispensables pour la participation sociale de tout individu, dont ceux ayant une DIP. Ainsi, il importe que les élèves ayant une DIP puissent avoir l'opportunité de faire des choix. Ceux-ci peuvent par exemple porter sur les livres qu'ils veulent lire ou écouter, les œuvres d'art qu'ils veulent regarder, la musique qu'ils souhaitent entendre pour se détendre, les activités qu'ils souhaitent faire et qu'ils soient questionnés sur leurs émotions ou sensations à l'égard de ces opportunités. En d'autres termes, il importe de les mettre en contact avec diverses opportunités de faire des choix pour qu'ils puissent développer leurs compétences à prendre des décisions. Diversifier les contextes de développement de compétences contribue à la participation sociale des personnes ayant une DIP.

En regard de la compétence 3 (l'interaction avec l'entourage), il est essentiellement question des règles de salutation (dire bonjour). Il s'agit d'un premier pas vers l'établissement d'une relation. Par ailleurs, les objectifs liés à la coopération se limitent à un témoignage d'intérêt de l'élève envers ses pairs (p. ex. « démontre de plus en plus d'intérêt envers ses pairs. Elle se dirige vers eux, mais ne sait plus quoi faire à ce moment-là » [É17]). Puisque l'idée même de la participation sociale est la création d'une relation réciproque avec l'autre (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017), il importe d'encourager les élèves ayant une DIP à réellement interagir avec leurs pairs. Pour ce faire, l'élève et ses pairs devraient coconstruire des tâches qui dépassent la simple salutation. Les élèves pourraient, par exemple, partager la lecture d'un même livre sans texte, collaborer à peindre une toile à la manière d'un artiste ou participer à un collage collectif, coconstruire une affiche ou collaborer au rangement. Le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement de la compétence à interagir pourrait également être fait dans des contextes variés, tels que les transports, l'hygiène, la vie en groupe et les pratiques sexuelles appropriées (Agran et al., 2012).

En ce qui a trait à la compétence 4, soit la communication, l'omniprésence de l'alimentation se fait au détriment des autres contextes. L'idée n'est pas de bannir le contexte alimentaire, mais bien de montrer que d'autres contextes amènent des situations différentes liées à la communication. Il est connu que les caractéristiques des personnes ayant une déficience intellectuelle les positionnent à risque d'avoir un bagage de connaissances pauvres (Dionne et al., 2015). Afin de permettre à l'individu de participer socialement dans différents contextes, il importe de diversifier ses connaissances sur le monde. Ainsi, les mots réceptifs et expressifs doivent être variés, investis dans des contextes variés; pas uniquement reliés à l'alimentation. Par exemple, afin de pouvoir sortir les ordures, la personne ayant une DIP doit comprendre ce qu'est une poubelle, doit être mise en contact avec des mots variés comme rue, poubelles, sac, etc. Un autre exemple, afin de fonctionner dans une classe : l'élève doit comprendre et pouvoir faire l'usage de mots comme tableau, bureau, chaise, etc. Les mots de l'environnement doivent devenir des objectifs d'apprentissage. Il en va de même pour les pictogrammes associés à ces mots : les élèves doivent connaître les mots nécessaires pour s'exprimer à l'oral.

Finalement, au sein des compétences 5 et 6, qui sont liées à la participation sociale, les objectifs gravitent autour des tâches domestiques comme classer les ustensiles. Par ailleurs, aucun objectif en lien avec la gestion des objets dangereux (couteau, prise de courant) et les règles de sécurité dans les loisirs, le milieu de travail ou le milieu de vie n'est recensé. 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 le milieu pour accompagner les élèves dans leur adaptation à diverses situations (p. ex. adapter son comportement en fonction des lieux publics). Les élèves ayant une DIP éprouvent des difficultés de transfert de leurs compétences d'une situation à une autre. Il importe donc de les accompagner dans ces activités de transfert. L'école doit dépasser ses murs physiques et, ainsi, favoriser la participation sociale des élèves ayant une DIP. Ces élèves doivent s'ouvrir sur le monde qui les entoure si nous souhaitons qu'ils y participent activement à leur sortie de l'école.

Il serait donc bénéfique de proposer des objectifs pour le développement de l'autonomie et de la participation sociale de l'individu. Reprenant les mots de Santamaria (2013), il importe de se projeter dans l'adulte de demain et de placer l'élève dans des tâches qu'il devra accomplir en tant qu'adulte pour être autonome.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Conclusion

En résumé, les objectifs proposés aux élèves ayant une DIP auraient tout intérêt à être proposés dans des contextes plus variés et favorisant le développement de diverses composantes des compétences. Comme le contexte alimentaire prend beaucoup de place (près du tiers des contextes), il n'est pas souhaitable qu'un élève ait uniquement des objectifs alimentaires de 5 à 21 ans. Il importe de diversifier les contextes, de permettre à l'élève d'être en contact avec des livres, des œuvres d'art, de sortir de l'école pour aller à l'épicerie, voir le métro, prendre l'autobus, bref : pouvoir communiquer sur le monde qui l'entoure. Comment peut-on développer une participation sociale en diversifiant peu les contextes de développement des compétences ? La présente étude, bien qu'elle aide le personnel enseignant à avoir un portrait de sa planification d'équipe-école, a des limites, dont la méthodologie qui s'appuie sur des données collectées dans une seule école. Or, il faudrait faire cette démarche dans différentes écoles pour bien documenter les objectifs d'apprentissage de bulletins scolaires d'élèves québécois.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5^e éd). American Psychiatric Publishing.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. et Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), 210-215. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)
- 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>
- Chard, M. et Roulin, J. L. (2015). Vers une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif des personnes polyhandicapées. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 29-44. <https://doi.org/10.7202/1036409ar>
- Chatelanat, G., Mingrone, I. P. et Domenjoz, G. N. (2003). Partenariat entre professionnels et parents d'enfants avec une déficience intellectuelle : expériences et attentes des parents. *Éducation et francophonie*, 31(1), 40-55. <https://doi.org/10.7202/1079515ar>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année*. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/47222.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : le système d'évaluation au cœur du rapport sur l'état et les besoins en éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Daigneault, I., Collin-Vézina, D. et Hébert, M. (2012). La prévalence et la prévention de l'agression sexuelle envers les enfants et les adolescents. *Cahier recherche et pratique*, 2(1), 20-23. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/Reconna%C3%A0tre%20et%20traiter%20la%20souffrance%20des%20enfants/e61b2c99-b34a-4dbb-b6f6-c5a6d30fd40d>
- DeFauw, L. M. (2012). *Pragmatics intervention for individuals with intellectual disabilities transitioning to employment* [mémoire de maîtrise, Southern Illinois University]. OpenSIUC. https://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/204/
- 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>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, (4), 51-61. <https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Nations Unies. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand1.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

profonde-Programme de formation de l'école québécoise.
Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf

Gysbers, N. C., Heppner, M. J. et Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques* (3^e éd.). American Counseling Association.

Lepareur, C. et Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162. <https://doi.org/10.7202/1059175ar>

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 117-125). De Boeck Supérieur.

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>

Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M. P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. <https://doi.org/10.7202/1007735ar>

Pert, C. et Jahoda, A. (2008). Social goals and conflict strategies of individuals with mild to moderate intellectual disabilities who present problems of aggression. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 393-403. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01039.x>

Petitpierre, G. et Squillaci, M. (2020). Pédagogie et polyhandicap : quels enjeux et conditions pour l'apprentissage de la personne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

polyhandicapée? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (88), 51-64. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0051>

- Pons, F., De Rosnay, M., Doudin, P., Harris, P. et Cuisinier, F. (2006). Emotion understanding as a reflective emotional competence: Between experiences and symbols. Dans F. Pons, D. Marie-France, L. Lafortune, P. Doudin et O. Albanese (dir.), *Toward emotional competences* (p. 19-32). Aalborg University Press.
- Proulx, J. et Dumais, L. (2010). De nouvelles pratiques interorganisationnelles pour une plus grande participation des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. *Cahiers du LAREPPS*, 10-05. <https://larepps.uqam.ca/wp-content/uploads/cahier10-05.pdf>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>
- Santamaria, É. (2013). Devenir adulte : classe d'âge et rite de passage pour les personnes en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 185-193. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0185>
- 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>
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. et Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177%2F0741932511410072>
- Tremblay, G. (2001). *L'évaluation de la personne présentant une déficience intellectuelle sévère ou profonde*. Centre de réadaptation La Myriade.
- Weber, P., Noreau, L. et Fougereyrollas, P. (2004). L'évaluation de la participation sociale et de la situation de handicap en travail social.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Handicap-Revue de sciences humaines et sociales (103), 1-23.
<https://hal.science/hal-02900246>

Wicht, S. et Biemann, A. (2012). *Évaluation de la douleur des patients atteints de déficience intellectuelle sévère à profonde en soins somatiques aigus* [mémoire de bachelor, Haute école de Santé de Fribourg]. SONAR|HES-SO.
<https://sonar.ch/hesso/documents/313680>



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 réglementé). 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., Heppner, 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>