

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES
VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPOSANTES DU
LANGAGE CHEZ LES ÉLÈVES ÂGÉS DE 5 À 21 ANS
PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE
MOYENNE À SÉVÈRE

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© SUZANNE MCGUIRE

Janvier 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jean-François Boutin, président du jury et professeur, UQAR, campus de Lévis

Marie-Pierre Fortier, évaluatrice externe et professeure, UQÀM

Abdellah Marzouk, directeur de recherche et professeur, UQAR, campus de Lévis

Dépôt initial le 12 novembre 2013

Dépôt final le 27 janvier 2014

À mes deux enfants chéris,
Jonathan et Kevin.

À cœur vaillant rien d'impossible. Jacques Cœur (1395-1456)

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement d'un long processus. Mon retour aux études à un âge plus avancé n'a pas toujours été évident. Cependant, j'ai toujours été encouragée par ma famille et mes amis.

Je veux remercier particulièrement mon conjoint Claude qui a su me supporter tout au long de mon projet. Mes soirées et fin de semaine d'études n'ont pas été faciles pour une vie de couple! Moins de temps, moins de patience...! Je remercie aussi mes enfants Jonathan et Kevin. En tant que maman, je n'ai pas toujours été aussi présente que je l'aurais voulu, vu ma démarche de mémoire assez exigeante, mes cours de fin de semaine et mes heures de travaux passées dans mon bureau. Cependant, je crois avoir légué à mes enfants une force, un courage, une détermination et une persévérance face à un but fixé qu'ils sauront utiliser, je l'espère, eux aussi à leur tour, tout au long de leur vie. Merci à mes merveilleux parents Jacques et Thérèse pour leur amour inconditionnel. Ils ont toujours été fiers de moi et m'ont inculqué les plus belles valeurs du monde qui font de moi la femme que je suis devenue maintenant, respectueuse, travaillante et persévérante. Je remercie mes amis pour leurs encouragements.

Merci sincèrement à mon directeur de recherche Monsieur Abdellah Marzouk qui m'a soutenue et guidée tout au long de mon projet de mémoire. Merci pour ses précieux conseils qui m'ont permis de mettre à terme ce projet de maîtrise.

Un grand merci aussi aux enseignants rencontrés qui ont accepté de répondre à mes questions d'entrevues en toute humilité. Sans eux, les résultats ne pourraient être présents. Merci à tous ces formidables élèves qui ont croisé mon chemin, qui ont fait grandir ma passion pour eux et qui m'ont donné le goût d'approfondir mes connaissances sur la problématique qu'est la déficience intellectuelle. Merci à toi particulièrement « mon petit

x

Félix » d'amour! Finalement, merci aux correcteurs et membres du jury qui ont contribué par leurs commentaires à l'amélioration de mon mémoire. MERCI !

AVANT-PROPOS

J'ai travaillé plusieurs années auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Je suis tombée amoureuse de cette clientèle. Ce sont des personnes tellement vraies. Elles ont de belles valeurs. Je peux dire de cette clientèle que je chéris, qu'elle gagne à être connue. Mes expériences antérieures positives m'ont amenée à vouloir me documenter davantage sur eux.

Par mon expérience, j'ai pu constater quelques problématiques associées rencontrées chez mes élèves. Les personnes ayant une déficience intellectuelle ont souvent des difficultés additionnées à leur limitation. Le fonctionnement intellectuel différent n'est souvent pas le seul obstacle qu'ils rencontrent. Des difficultés importantes sur le plan langagier sont souvent ajoutées. C'est particulièrement cette difficulté que je trouve préoccupante. Justement, une anecdote qui s'est bien terminée me revient souvent en tête.

Habituellement lors de la fin des classes, j'allais reconduire mes élèves au service de garde ou à l'autobus. Une journée, alors que j'étais absente, par erreur, ma suppléante a fait prendre l'autobus à un élève. Celui-ci, qui éprouvait des difficultés à communiquer, a été incapable de dire que ce n'était pas là qu'il devait aller. Il était pris de panique devant l'erreur de l'intervenante, car impuissant.

Les difficultés de communication sont très importantes chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Ceux-ci ont des besoins semblables à tout autre être humain. Cependant, la nécessité de développer ce besoin de communiquer devrait, à mon avis, occuper une plus grande importance, car elle est le centre de bien d'autres sphères menant à une plus grande autonomie.

RÉSUMÉ

Les objectifs de la présente recherche sont de décrire et d'analyser les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Selon Owens (1999), le langage est souvent l'aspect le plus « touché ou détérioré » chez cette clientèle. Dans la littérature de recherche, on a peu d'informations sur les pratiques d'enseignement visant le développement des composantes du langage auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Sur le plan méthodologique, l'approche utilisée est essentiellement qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Les données sont recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants travaillant dans des classes d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Le traitement des données a été effectué selon la stratégie d'analyse de contenu de Bardin (2003). Les résultats indiquent que les pratiques d'enseignement sont centrées sur le développement des composantes expressives et réceptives du langage. Les principales dimensions touchées sont la forme, le contenu et l'utilisation. Dans ce mémoire, des pistes d'action seront suggérées afin d'améliorer les pratiques d'intervention visant le développement de la communication auprès de la clientèle visée par l'étude.

Mots clés : déficience intellectuelle, langage, communication, retard intellectuel, difficultés, besoins, pratiques d'enseignement.

ABSTRACT

The main goals of the present research are to describe and analyze the declared types of teaching methods meaning to develop the language components for students of 5 to 21 years old having a moderate to severe intellectual disability. According to Owens (1999), the spoken language is often the most touched or deteriorated aspect in this clientele. In research reports, there is very little information on teaching methods meaning to develop the language components for students with moderate to severe intellectual disability. On the methodological aspect, the approach used is essentially based on quality measurement (Savoie-Zajc, 2011). Data is collected through semi-directed interviews with teachers working in classes of students with intellectual disabilities. The data processing was done by Bardin's (2003) strategic analysis. The results show that the teaching techniques are centered on developing the expressive and receptive language components. The main items covered are the form, content and use of language. In this research, actions will be suggested in order to improve the practical interventions to develop communication with the said clientele in this study.

Key words: intellectual disability, language, communication, mental retardation, problems, needs, teaching methods.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	IX
AVANT-PROPOS.....	XI
RÉSUMÉ.....	XIII
ABSTRACT	XV
TABLE DES MATIÈRES.....	XVII
LISTE DES TABLEAUX	XXI
LISTE DES FIGURES	XXIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XXV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 RAPPEL HISTORIQUE	6
1.2 PRÉVALENCE ET POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE EN ÉDUCATION ...	9
1.3 SYSTÈME EN CASCADE	10
1.4 ÉTAT DE LA QUESTION.....	13
1.5 LIMITES DES ENSEIGNANTS.....	14
1.6 IMPACTS DES DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION DANS LA VIE DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	16
1.7 BESOINS DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE.....	19
1.8 PROBLÈME DE RECHERCHE	21
1.9 QUESTION DE RECHERCHE	21
1.10 OBJECTIF DE LA RECHERCHE	22
1.11 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE	22

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	25
2.1 LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE.....	25
2.2 LES HABILITÉS DE COMMUNICATION.....	29
2.2.1 LE LANGAGE	30
2.3 LES COMPOSANTES DU LANGAGE.....	33
2.3.1 LA FORME	33
2.3.2 LE CONTENU.....	34
2.3.3 L'UTILISATION	35
2.4 LE LANGAGE DES DÉFICIENTS INTELLECTUELS	36
2.5 THÉORIES SOUS-JACENTES	37
2.5.1 PIAGET ET LES STADES DE DÉVELOPPEMENT	37
2.5.2 SKINNER EN OPPOSITION À CHOMSKI	39
2.5.3 VYGOTSKI	40
2.6 LA NOTION DE PRATIQUE	41
2.6.1 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	43
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1 NATURE DE LA RECHERCHE ET CHOIX DE L'APPROCHE	47
3.2 INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE DONNÉES	48
3.3 LA POPULATION VISÉE	49
3.4 ÉCHANTILLON ET SES CARACTÉRISTIQUES	49
3.4.1 CRITÈRE DE SÉLECTION ET CARACTÉRISTIQUES DE LA COMMISSION SCOLAIRE	49
3.4.2 CRITÈRE DE SÉLECTION ET CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ÉCOLES ..	50
3.4.3 CRITÈRE DE SÉLECTION DES ENSEIGNANTS ET DE LEURS ÉLÈVES.....	51
3.5 STRATÉGIES D'ANALYSE.....	55
3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	55

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	57
4.1 REPRÉSENTATIONS DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PAR LES ENSEIGNANTS	57
4.2 FORCES OBSERVÉES CHEZ LES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	62
4.3 PRIORITÉS À TRAVAILLER POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES	64
4.4 RESSOURCES NÉCESSAIRES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES	66
4.5 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DU LANGAGE	67
4.5.1 LA FORME	68
4.5.2 LE CONTENU	79
4.5.3 L'UTILISATION	83
CONCLUSION	87
ANNEXES	93
ANNEXE 1 : LETTRE DE PRÉSENTATION	95
ANNEXE 2 : PRÉPARATION À L'ENTREVUE	99
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE	105
ANNEXE 4 : PRÉAMBULE À L'ENTREVUE ET FORMULAIRE	111
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	117
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Système en cascade, Copex 1976.....	p.12
Tableau 2. Catégories de déficience selon le DSM-IV.....	p.27
Tableau 3. Stades de développement cognitif selon Piaget.....	p.38
Tableau 4. Données sociodémographiques des enseignants.....	p.52
Tableau 5. Regroupement des élèves dans les classes.....	p.54

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Composantes du langage selon Bloom et Laheyp.32

Figure 2. Pratique enseignantep.43

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD :	American Association on Intellectuel and Developmental Disabilities
AAMR :	American Association Mental Retardation
APA :	American Psychatric Association
BEASS :	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
COPEX :	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
CRIE :	Centre de recherche sur l'intervention éducative de l'Université de Sherbrooke
CRCIE :	Chaire de recherche sénior du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke
CSDPS :	Commission scolaire des Premières Seigneuries
DEC :	Diplôme d'étude collégiale
DI :	Déficiencie intellectuelle
DIL :	Déficiencie intellectuelle légère
DIM :	Déficiencie intellectuelle moyenne
DIMS :	Déficiencie intellectuelle moyenne à sévère
DIP :	Déficiencie intellectuelle profonde
DIS :	Déficiencie intellectuelle sévère

EHDAA :	Élèves handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
ÉQCA :	Échelle québécoise de comportements adaptatifs
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OMS :	Office mondiale de la santé
OPHQ :	Office des personnes handicapées du Québec
QI :	Quotient intellectuel
TES :	Technique d'éducation spécialisée

INTRODUCTION

Les élèves ayant une déficience intellectuelle ont des besoins semblables aux autres, mais aussi des limitations dont il faut tenir compte. La déficience en tant que telle est déjà une limite en soi importante. De plus, des difficultés sur le plan de la communication sont souvent présentes. Certains élèves ayant une déficience intellectuelle peuvent être compris par leurs proches, mais ne le sont pas toujours par des inconnus. C'est souvent lors de l'entrée en milieu scolaire que les difficultés prennent de l'ampleur. Le dépistage des troubles du langage est souvent fait par les enseignants (L'Abbé, Lespinasse, Labine, Walther, Lemieux, Goyette, Fortin, 2010).

La déficience intellectuelle demeure un handicap méconnu encore de nos jours. Elle est même souvent confondue avec la maladie mentale. Pourtant, la déficience intellectuelle est un état et non une maladie. Les personnes ayant une déficience intellectuelle ont des forces et des difficultés, mais surtout des besoins, semblables aux autres. Cependant, leurs difficultés plus évidentes doivent être travaillées afin d'aider à l'épanouissement dans les autres sphères plus limitées de leurs vies. Tout au long de leur cheminement, plusieurs adultes graviteront autour d'eux. Pourtant, plusieurs parents, intervenants ou même enseignants, ne se sentent pas toujours outillés pour intervenir adéquatement auprès de cette clientèle. Ils pensent ne pas détenir l'expertise nécessaire pour contribuer à leur épanouissement. Le manque de formation et de connaissances des gens, dans le domaine de la déficience intellectuelle, limite l'avancement des progrès souhaités pour améliorer le développement de la communication.

Pour cela, cette recherche vise à connaître les pratiques enseignantes déclarées pouvant aider à favoriser les habiletés à communiquer. Elle précise les besoins importants de cette clientèle en matière de développement du langage. Dans ce mémoire, les pratiques d'enseignement visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère seront davantage approfondies. Cette recherche pourra offrir des pistes d'intervention et être utile à tout individu dont le but est le développement du langage d'une personne ayant une déficience intellectuelle.

Le premier chapitre décrit la problématique de recherche et fait un rappel historique des services offerts aux élèves HDAA et plus particulièrement ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Les buts et objectifs de la recherche sont mentionnés tout en exposant la pertinence sociale et scientifique de la recherche dans un but de transférabilité.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique. Il définit les concepts clés importants afin d'utiliser un vocabulaire précis, adéquat et bien compris par tous tout au long de ce mémoire.

Le troisième chapitre apporte les précisions méthodologiques de la recherche. Les instruments de cueillette de données, la population visée comprenant l'échantillon, ainsi que la stratégie d'analyse et les limites de la recherche sont exposés.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus de cette recherche, ainsi que la discussion qui s'en suit. Il expose les pratiques d'enseignement déclarées selon chacune des composantes du langage par les enseignants rencontrés.

Finalement, la conclusion termine ce mémoire et apporte des informations pertinentes afin de contribuer au développement du langage des personnes ayant une déficience intellectuelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre un présente la problématique de l'étude. Il permet un rappel historique en ce qui concerne la déficience intellectuelle. Il démontre la prévalence et la politique de l'adaptation scolaire en éducation. Il permet de voir les systèmes existants et de faire l'état de la question. Il précise également les limites des enseignants, les impacts des difficultés de communication dans la vie des élèves présentant une déficience intellectuelle, ainsi que leurs besoins. De plus, le chapitre expose le problème, la question et l'objectif de la présente recherche. Finalement, la pertinence sociale et scientifique termine le chapitre.

L'éducation a évolué avec les années surtout en ce qui concerne la scolarisation des enfants présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère. Ces élèves ont été considérés comme non scolarisables pendant des siècles. Cependant, vers les années 60, les premiers programmes, de type développemental, offrent un contenu pédagogique fondé sur l'enfant « normal ». Celui-ci est perçu comme ayant des besoins éducatifs similaires aux autres. Avec les décennies, il est important de mentionner que les désignations pour nommer les élèves ayant une déficience intellectuelle ont aussi grandement évoluées. Des termes comme « enfants exceptionnels », « idiots », « débiles », « arriérés », « déficients mentaux » ne se retrouvent plus. Cependant, les termes « Mental retardation » sont utilisés en anglais et souvent traduits par l'expression retard mental. La déficience intellectuelle n'est pourtant pas un retard, mais bien un niveau de fonctionnement différent.

Un rappel historique d'avant les années 60 jusqu'à nos jours résume les principaux moments de l'éducation et les services offerts aux élèves ayant une déficience intellectuelle.

1.1 RAPPEL HISTORIQUE

Au Québec, la scolarisation des élèves en difficulté est considérée comme étant relativement récente (Goupil, 2007). Toutefois, elle s'avère de première importance pour l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Au cours des années 20, des services éducatifs spéciaux sont créés. L'État québécois promulgue la Loi de l'assistance publique en 1921 en faveur de la scolarisation des élèves handicapés et sans soutien (Duval, Lessard, Tardif, 1997).

Avant les années 60, peu de services sont offerts aux élèves ayant des besoins particuliers. Ces derniers sont plutôt pris en charge par les communautés religieuses ou des institutions (crèche, orphelinat, etc.). Vers les années 1960, la Révolution tranquille a amené des changements importants pour le Québec en matière d'éducation. Autrefois, l'instruction était un privilège pour un certain nombre d'enfants, alors que de nos jours, tous ont des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société. Le rapport Parent (1964), tenant son nom de son président Mgr Alphonse-Marie Parent, officiellement le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, est un document qui a fait état de la situation de l'éducation au Québec. Le rapport Parent a, entre autres, proposé la création du Ministère de l'Éducation du Québec et la formation des enseignants. Depuis, le milieu scolaire est dans l'obligation de prendre en charge les élèves «exceptionnels». Le Service de l'enfance inadaptée est créé en 1969. Les commissions scolaires doivent maintenant mettre en place des services dans le but de répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Vers les années 70, l'efficacité des programmes développementaux est remise en question. On leur reproche d'entraîner la ségrégation et la dépendance. À l'âge adulte, les personnes ayant bénéficié de ces programmes demeurent toujours très dépendantes de leur entourage. Malgré leurs limites, ces programmes ont le mérite d'avoir ouvert la voie de la scolarisation aux élèves présentant un déficit intellectuel de moyen à sévère (Saint-Laurent, 1994).

En 1996, les États généraux ont été rendu publics par le Ministère de l'Éducation. La réussite et le succès par le plus grand nombre d'élèves possibles demeure un but premier. Cependant, le défi est plus grand et la réussite n'est pas toujours aussi facile pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'intégration sociale est même complexe.

Le Ministère de l'Éducation, avec son plan d'action, prend l'engagement d'offrir des services pour aider le milieu scolaire à relever le défi de la réussite pour tous. Ce plan vise aussi à faciliter la tâche aux enseignants (es) et intervenants (es) qui travaillent auprès de ces élèves en difficulté.

Aussi, la loi sur l'instruction publique a eu des répercussions en adaptation scolaire quant à l'organisation des services. La mission de l'école selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique dit ceci : « L'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » Les cibles de la réforme visent une plus grande réussite pour tous, elle propose un virage vers le succès. Les moyens pour concrétiser ces buts se retrouvent dans l'Énoncé de la politique éducative. La politique de l'adaptation scolaire veut que les élèves handicapés ou en difficulté tirent profit de la

réforme au même titre que les autres élèves. La réussite éducative peut se vivre différemment selon les capacités et les besoins des élèves. Les forces et besoins se retrouvent dans le plan d'intervention de chacun, car la loi sur l'instruction publique exige que chaque élève en difficulté détienne un plan d'intervention. Cependant, certains disent que les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent. Malgré certains dires, les EHDAA sont tenus de posséder leur propre plan d'intervention avec les actions à privilégier pour leur développement personnel.

Au cours de la rédaction de ce mémoire, les lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont fait leur parution. Le Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport vise, par ce document, à définir les conditions optimales qui favorisent une intégration scolaire harmonieuse et une intégration scolaire réussie. Les présentes lignes directrices se fondent sur l'approche préconisée par la Loi sur l'instruction publique et la Politique de l'adaptation scolaire qui valorisent une école ouverte aux différences et soucieuse de répondre aux besoins de chacun de ses élèves. Une telle approche privilégie l'adaptation des services éducatifs aux besoins et aux capacités de chacun, assurant ainsi à tous les élèves des chances égales de réussite et de participation pleine et entière à la vie de la société (MELS, 2011).

Pour les intervenants, l'enseignement d'habiletés fonctionnelles est devenu pratique courante dans l'éducation des élèves présentant une déficience intellectuelle. Un aspect d'intégration a pris de l'ampleur. Les enseignants veulent répondre aux besoins des élèves et leur permettre d'intégrer la communauté. L'approche positive est aussi une philosophie d'action que les enseignants privilégient. On veut le développement de la personne dans son entier, mieux saisir ses besoins afin d'améliorer sa qualité de vie. Le développement de la communication chez les élèves ayant une déficience intellectuelle est à prendre en

considération afin de favoriser pour eux une vie épanouie et vécue de façon la plus autonome possible.

1.2 PRÉVALENCE ET POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE EN ÉDUCATION

Le taux de prévalence de la DI est de 3% selon la courbe de distribution de l'intelligence. Cependant, l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2007) considère que le taux de prévalence chez la population d'âge scolaire (de 6 à 17 ans) se situe plutôt entre 1,4% et 3%. Selon l'American Psychiatric Association (APA), 85% de cette population a une DI légère, 10% une DI moyenne, 3 à 4% une DI grave et 1% à 2%, une DI profonde (APA, 2000). Les études révèlent, pour tous les niveaux de déficience mentale, une prédominance des garçons sur les filles (rapport : 60 pour 40) (Pelsser, 1989).

En éducation au Québec, il existe deux catégories d'élèves ayant des besoins particuliers : les élèves handicapés (16%) et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (84%). Les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde font partie de la catégorie d'élèves handicapés. Cependant, le MEQ, dans ses instructions 1994-1995 aux commissions scolaires, indiquait que les élèves ayant une déficience intellectuelle légère (DIL) faisaient partie des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Avec les changements apportés par la réforme de l'éducation, la politique de l'adaptation scolaire a vu le jour. Il est important de bien comprendre cette politique « Une école adaptée à tous ses élèves ». La politique de l'adaptation scolaire veut répondre aux besoins des enfants différents. Elle est de préférence axée sur les besoins particuliers plutôt que sur les difficultés de ces élèves. Le dépistage et la prévention sont visés. On convient

qu'il est primordial d'intervenir rapidement. Suivant la réforme de l'éducation visant à assurer l'évolution des besoins de la société, cette politique s'adapte pour répondre aux exigences de ces élèves de façon à mettre en place les services nécessaires pour eux et les actions à privilégier. Selon la politique de l'adaptation scolaire, les données de base de 1997-1998 au secteur public, dénombrait environ 12,42 pour 100 de l'effectif scolaire comme étant handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ils étaient en majorité des élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement. Cependant, ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne représentaient 7,2 pour 100 des élèves handicapés. Selon les données de 2002, les données des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont passés d'environ 13 pour cent de l'effectif scolaire à environ 18 pour cent en 2010. Les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère représentent environ 10% du nombre d'élèves ayant un handicap (MELS, 2010).

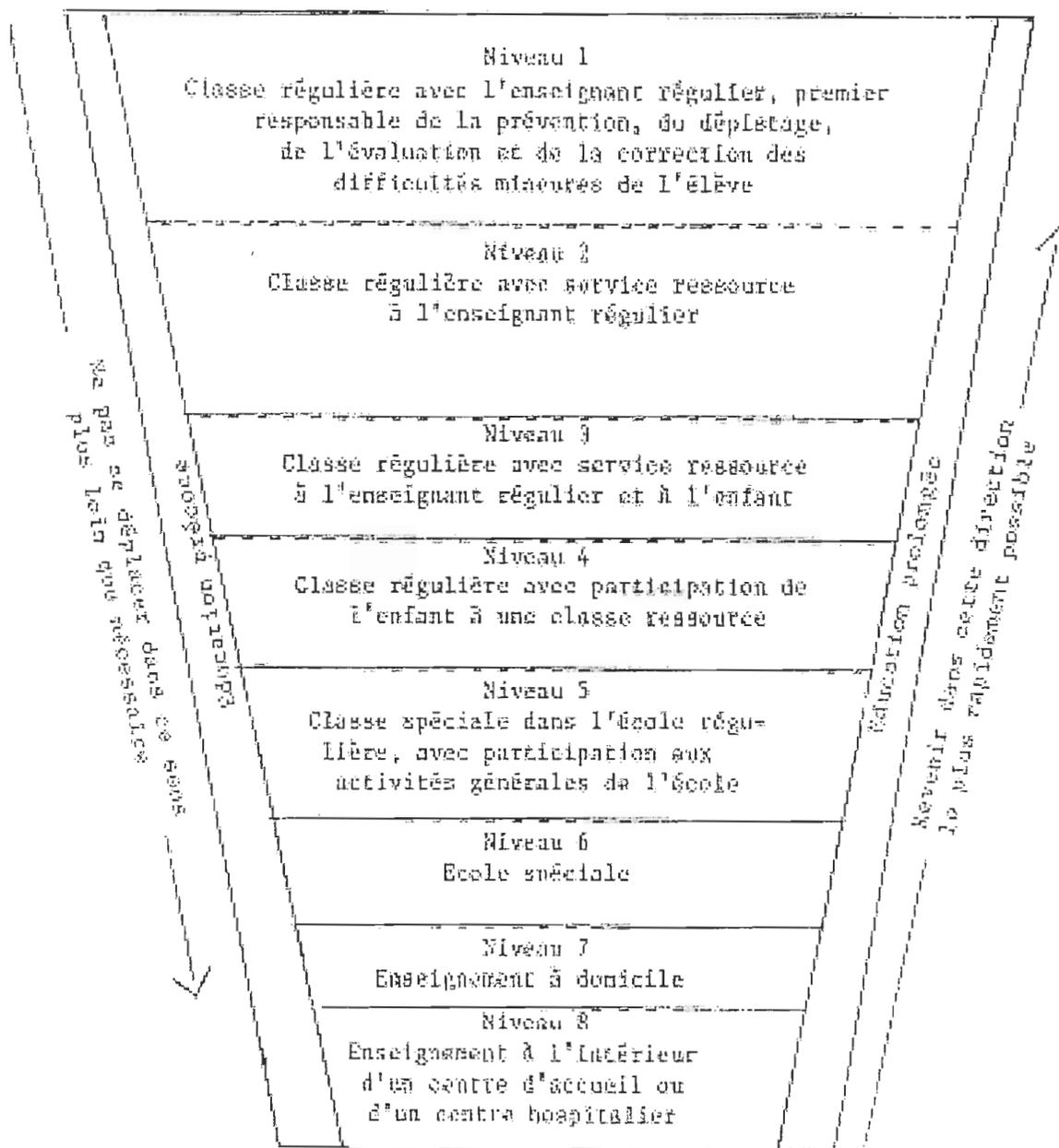
1.3 SYSTÈME EN CASCADE

Dans le milieu scolaire québécois, il existe selon le rapport COPEX (MEQ, 1976), un système intégré de mesures éducatives : le système en cascade. Il représente l'organisation des différents modèles d'enseignement pour les élèves HDAA. Le système en cascade est divisé en 8 niveaux d'intégration allant de la classe ordinaire à la scolarisation dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier. Ce sont des mesures spéciales utilisées lorsque le cadre scolaire régulier ne répond pas aux besoins de l'élève. Cependant, le but premier est que l'élève HDAA puisse être scolarisé dans le cadre le plus normal possible. Le premier niveau est la classe régulière avec l'enseignant régulier. Ensuite, le deuxième niveau représente la classe régulière avec un enseignant régulier qui peut être aidé par un professionnel extérieur soit un orthopédagogue, une orthophoniste ou un psychologue par exemple. Le niveau trois est la classe régulière avec l'enseignant. Cependant, l'élève reçoit des services d'un professionnel extérieur à la classe comme nommé précédemment. L'élève

peut aussi être accompagné par un éducateur spécialisé ou un préposé par exemple. Au niveau quatre, l'élève peut fréquenter en plus de sa classe régulière, une classe ressource pour répondre à différents besoins. Le niveau cinq est la classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière. Le niveau six représente l'école spécialisée pour les enfants ayant des besoins particuliers. Le niveau sept est l'enfant qui reçoit l'enseignement à domicile. Finalement, le niveau huit est l'élève qui est scolarisé à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.

Tableau 1

Système en cascade



1.4 ÉTAT DE LA QUESTION

Certains élèves présentant une déficience intellectuelle légère sont accueillis en classe régulière. Toutefois, les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère se retrouvent souvent dans les classes de niveaux 5 ou 6 selon le système en cascade présenté précédemment. Les caractéristiques que l'on peut rencontrer chez les élèves ayant une déficience intellectuelle indiquent des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel, moteur et de la communication pouvant nécessiter une intervention adaptée (Goupil, 2007). De plus, ils possèdent des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées. Selon Owens (1999), le langage est souvent l'aspect le plus « touché ou détérioré » chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle. La déficience intellectuelle (DI) est la première cause congénitale des troubles sévères de la communication chez les enfants d'âge scolaire (ASHA, 2002). La clientèle d'élèves ayant une déficience intellectuelle présentant des lacunes importantes au niveau de la communication démontre un besoin important de favoriser le développement langagier. Chez des sujets retardés mentaux, ce développement est à la fois semblable et différent par rapport au développement normal des autres enfants (Fayasse, Comblain et Rondal, 1995). Même lorsqu'ils sont comparés avec des enfants du même âge mental, les déficients intellectuels présentent des habiletés du langage plus pauvres (Kamhi, 1981). Parmi les caractéristiques langagières des handicapés mentaux modérés, celles des trisomiques sont les mieux connues, parce que ce groupe fait référence à une étiologie facile à déterminer (Rondal, 1985, 1986).

1.5 LIMITES DES ENSEIGNANTS

Les élèves ayant une déficience intellectuelle, avec leurs caractéristiques particulières nommées précédemment, peuvent se retrouver dans différents types de classes avec différents enseignants. Les enseignants doivent leur offrir le meilleur service possible. Pourtant, plusieurs se sentent mal outillés. Beaupré et Poulin (1997) mentionnent que dans le cadre de leur formation initiale, les enseignantes et les enseignants ne sont guère préparés à gérer la différence ou la diversité, comme l'implique l'intégration scolaire (Sapon-Shevin, 1992; Wang, 1992). Plusieurs enseignants se questionnent et manifestent le désir d'obtenir de l'information afin de bien comprendre et saisir les besoins de ces élèves. Le manque de formation des intervenants scolaires relatifs aux élèves ayant des besoins particuliers est à parfaire.

Frenette et Normand-Guérrette (1992) disent que plus les handicaps de l'élève sont prononcés, plus les connaissances, habiletés et attitudes requises pour enseigner à ces élèves doivent être spécifiques et précises comme l'ont souligné plusieurs auteurs (Orelove et Sobsey, 1987; Csapo et Bainem 1985 ; Georges-Janet, 1984; Miles, 1984; Stainback, 1980 : voir Thomas, 1980; Sontag et al.,1979; Sontag et al., 1976).

Des recherches, dont celle de Beaupré et Poulin (1997), ont démontré les limites des enseignants à bien intervenir avec une clientèle ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Ils mentionnent aussi que lors de la formation initiale de maîtres, certains n'auront même eu qu'un seul cours sur les élèves HDAA. Ces futurs enseignants peuvent avoir de la difficulté à pallier aux difficultés de communication des élèves ayant une déficience intellectuelle. Or, les difficultés de communication peuvent être importantes pour l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et peuvent venir nuire à son intégration. Les habiletés sociales étant diminuées chez cette clientèle et l'estime de soi pouvant être très faible vu les difficultés importantes de communication, ces lacunes pourront ainsi compromettre les apprentissages scolaires à venir. Pour cela, il est important

de travailler en collaboration avec les orthophonistes qui sont spécialisés pour cerner les besoins de communication de la clientèle.

Doré, Wagner et Brunet (1996) mentionnent que les nombreuses recherches effectuées auprès des enseignants illustrent également la complexité de la question des attitudes à l'endroit des EHDAA et de leur intégration. Dans l'ensemble, ces recherches indiquent qu'indépendamment de leur âge, de leur sexe ou de leur race, les enseignants du secteur régulier et leurs collègues du secteur de l'adaptation scolaire entretiennent des attitudes plutôt négatives ¹face à l'intégration (Bunch, 1992; Hayes et Gunn, 1988; Hanrahan et Rapagna, 1987; Hummel et al., 1985; Ortega, 1981; Pearman et al., 1992; Salvia et Munson, 1986; Theodore, 1982; Vlasiu, 1983; Williams, 1982; Winzer, 1987).

Toujours selon les auteurs Doré, Wagner et Brunet (1996), ils notent que l'absence de préparation des intervenants représente un obstacle majeur à l'intégration scolaire des EHDAA (ACE, 1985, ADE, 1982; Baker et Baker, 1983; Beaupré et Poulin, 1993; Beucher, 1992; Goupil et Boutin, 1989; Hamre-Nietupski et al., 1984; Haring et Billingsley, 1984; Otis et al., 1981). Donc, qu'il s'agisse d'intégration en classe régulière ou de classes spécialisées, on remarque que les enseignants se sentent peu outillés. Ils se sentent particulièrement démunis lorsqu'ils doivent enseigner à un groupe incluant un EHDAA et que celui-ci ne peut suivre le rythme de la classe (ACE, 1985).

Donc, plusieurs auteurs affirment les difficultés de langage chez les élèves ayant une déficience intellectuelle et plusieurs autres démontrent les limites des enseignants pour y remédier. Pourtant, ces difficultés doivent être travaillées, car elles peuvent avoir des répercussions importantes dans d'autres domaines.

¹ Notons que l'étude de Hort (1992) fait état de résultats légèrement différents. En effet, les enseignants du primaire, ayant une formation en adaptation scolaire, étant plus jeunes et plus scolarisés, et ayant moins d'expérience, ont tendance à être favorables à une telle intégration.

1.6 IMPACTS DES DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION DANS LA VIE DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Dans une recherche de Julien-Gauthier (2008) sur les 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, il est nommé que les difficultés éprouvées par l'enfant dans l'acquisition du langage limitent sa compréhension du langage des autres et son apprentissage de nouveaux concepts, tant sur le plan de l'apprentissage que de l'évaluation des apprentissages (Brown et Conroy, 2002; Rondal, 1999). Elles limitent également sa capacité à exprimer ses besoins, ses désirs et ses idées et par conséquent, l'ensemble des apprentissages de l'enfant. Selon Goldstein et al. (1996, p.198), les habiletés langagières sont intégralement liées à une myriade d'habiletés académiques et de la vie quotidienne et pour que ces enfants puissent réaliser pleinement leur potentiel, des efforts doivent être consentis pour les aider à maximiser leurs habiletés de communication. Les problèmes sur le plan de la communication et du langage, tout particulièrement les difficultés pour les enfants à communiquer leurs idées, intérêts ou intentions, sont la principale cause de rejet par les pairs (Odom et al., 2002). Les enfants, dont les habiletés de communication sont sévèrement limitées, sont particulièrement à risque d'isolement social (Harper & McCluskey, 2002, p. 164). Les parents d'enfants qui présentent un retard global et significatif de développement mentionnent que les difficultés de leur enfant sur le plan de la communication sont le principal obstacle à sa participation aux activités familiales et communautaires (Li, Marquart, & Zercher, 2000). Lorsque le développement de la communication est stimulé, l'augmentation de la performance des enfants a pour conséquence une meilleure acceptation sociale par leurs pairs et par les intervenants des milieux de garde (Odom, 2002). On suppose qu'il en sera de même pour des élèves plus âgés et les intervenants scolaires pour la suite.

Aussi, les élèves ayant une déficience intellectuelle ont souvent des difficultés phonologiques. En ce qui concerne les difficultés de lecture, on observe des travaux de

chercheurs qui s'appuient sur une analyse des difficultés de lecture où les mauvais lecteurs sont ceux qui n'utilisent pas trop le contexte et éprouvent des difficultés de conscience phonologique (Lecoq, 1988; Morais, Alegria et Content, 1987; Morais, 1993; Rieben, 1998; Sprenger Charolles, 1986, 1989; Siegel et Ryan, 1984). Donc, les enfants ayant une déficience intellectuelle, pour qui les difficultés de conscience phonologique sont plus grandes, pourront éprouver des difficultés à lire. L'entraînement aux habiletés métalinguistiques peut aussi faciliter l'apprentissage de la lecture. Les difficultés en lecture ont une influence sur d'autres domaines de la vie scolaire. Il importe de développer la communication qui sera aidante pour la lecture et pour les autres domaines par la suite. Selon Vaginay (2005), l'acquisition de la lecture représente une espèce d'étape ultime. Ne pas savoir lire et écrire est toujours représenté comme un drame personnel et comme un fléau collectif. Bien évidemment, l'écriture facilite la transmission, la communication et la rétention d'informations. Elle permet d'accéder à des connaissances et de les développer.

De plus, les habiletés sociales sont importantes pour tout jeune avec ou sans déficience. Pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, nous avons vu précédemment que des limitations en regard des habiletés sociales s'ajoutent à la limitation intellectuelle. Il importe de travailler dans ce sens afin de favoriser la communication qui aidera à développer les habiletés avec les autres. Plus l'enfant sera autonome pour communiquer, plus il lui sera facile pour lui d'exprimer ses besoins. Rendre autonome le plus possible ces enfants est sûrement le but ultime de tout intervenant qui travaille pour l'enfant. Pour les enseignants, l'autonomie fonctionnelle et la communication sont deux domaines importants, puisqu'ils travaillent quotidiennement à développer ces deux aspects chez leurs élèves (Frenette et Normand-Guérrette, 1992).

L'absence de mode de communication explique souvent la présence d'un comportement excessif. Se faire comprendre et comprendre les autres constituent les bases fondamentales d'une relation significative, d'une intégration sociale véritable. Comme

intervenant, il est essentiel de se consacrer au développement d'attitudes, d'habiletés et de modes d'intervention susceptibles d'agrandir le champ de communication de chacune des personnes. Le développement de la communication ne doit pas se faire de façon isolée, mais plutôt s'inscrire dans l'ensemble des activités quotidiennes afin que la personne en découvre son utilité. Communiquer signifie obtenir quelque chose, faire des choix, exprimer ses sentiments et permettre à la personne de se rapprocher de son entourage (CRDI, Montérie-Est, 2003).

Doré, Wagner et Brunet (1996) parlent des défis posés par l'intégration au secondaire. Certains élèves étiquetés déficients intellectuels légers ont vécu plusieurs années d'échec scolaire; il en résulte une image négative de leur capacité d'apprentissage et une faible estime d'eux-mêmes. Quelques-uns ont la capacité de réaliser des tâches, mais leur sentiment d'échec est tellement puissant qu'ils ne tentent même pas d'en amorcer la réalisation (Warger et al., 1983). De plus, selon les mêmes auteurs, de tels élèves ont un lieu de contrôle externe élevé, c'est-à-dire qu'ils ne voient pas de lien entre leur travail et les actions qu'ils doivent poser pour le réaliser. Ils ne croient pas que leurs actions contrôlent leur destin (Bender, 1987). Il s'agit là de caractéristiques qui se retrouvent également chez les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (McCoy et Prehm, 1987). Plus le degré de déficience est important, plus le rythme d'apprentissage est lent; moins les habiletés intellectuelles et sociales sont développées et moins les acquisitions scolaires sont nombreuses. À cela peut s'ajouter un retard de développement du langage oral, des habiletés de base et de la vie affective (Wilcox et Bellamy, 1982). Doré, Wagner et Brunet (1996) mentionnent aussi que les différences engendrées par ces difficultés s'accroissent au fur et à mesure que les élèves qui les éprouvent grandissent et accèdent à un niveau scolaire plus élevé. Intégrés au secondaire, les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère performant de loin sous la moyenne, particulièrement en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Ainsi, l'écart entre le niveau d'acquisition de l'élève présentant une déficience intellectuelle et

celui des autres élèves est plus marqué au secondaire qu'au primaire et représente un défi particulier (Beattie et Calhoun, 1986; Schumaker et Deshler, 1988; Warger et al., 1983). Encore une fois, cet écart sera plus prononcé s'il s'agit de déficience intellectuelle moyenne ou sévère.

Les défis auxquels seront confrontés les élèves ayant une déficience intellectuelle sont immenses. Il importe de croire en leurs capacités tout en respectant leur rythme. Vaginay (2005) écrit qu'on propose souvent aux apprentis des savoirs inaccessibles parce que trop éloignés de leurs connaissances, sans tenir compte des étapes nécessaires à l'acquisition. Il cite Vygotski qui définit ainsi ce qu'il appelle la *zone proximale de développement (ZPD)* : « La distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte. » Les innovations pédagogiques en enseignement peuvent contribuer au développement de la communication. Il faut travailler fort avec l'élève sans pourtant faire preuve d'acharnement. Le nombre de lecteurs ayant une déficience intellectuelle augmente et c'est encourageant, mais il faut avant tout viser un minimum d'autonomie et d'indépendance qui mèneront à une certaine liberté pour la personne ayant une déficience intellectuelle. Il faut savoir prioriser les besoins.

1.7 BESOINS DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Les enseignants ont le même but ultime, soit de favoriser la réussite de leurs élèves. Ceux travaillant avec des élèves handicapés ayant une déficience intellectuelle ne font pas exception. Ils veulent répondre aux besoins particuliers de leurs élèves. Ils veulent leur permettre d'intégrer la communauté, tout en étant heureux et autonome le plus possible. Fraser et Labbé (1993) parlent d'une approche positive comme une conception globale de

l'intervention auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. L'approche positive est une philosophie d'action que les enseignants et autres intervenants privilégient avec cette clientèle. Elle veut le développement de la personne dans son entier et vise à mieux saisir ses besoins afin d'améliorer sa qualité de vie. Horth (1999), dans son ouvrage, cite Fraser et Labbé (1993) qui mentionnent que « le succès de la démarche entreprise auprès d'une personne dépend en grande partie de la lecture que nous faisons de ses besoins ». Maslow (1943) propose justement les besoins de l'être humain sous forme pyramidale selon un ordre hiérarchique. Il mentionne comme besoin prioritaire à la suite de ceux d'ordre physiologique et de sécurité, celui d'appartenance à un groupe. Tout individu est un être social qui désire communiquer avec autrui. Le développement de la communication chez les élèves ayant une déficience intellectuelle contribue à favoriser une vie épanouie et autonome. De plus, Henderson et Collière (1994), mentionnent quatorze besoins fondamentaux chez l'humain. Le besoin de communiquer fait partie de ceux-ci. Il est une nécessité pour chaque individu, dit normal ou handicapé. Elles définissent ce besoin comme celui qui permet de transmettre et de percevoir des messages cognitifs ou affectifs, conscients ou inconscients et d'établir des relations avec autrui. Ce besoin de communication est donc une priorité à développer chez les personnes vivant avec une déficience intellectuelle pour tout enseignant responsable et soucieux du bien-être de ses élèves. Le milieu scolaire doit agir en prévention. Les enseignants étant souvent les premiers intervenants extérieurs à la famille à travailler auprès de l'enfant, il est nécessaire de percevoir que le dépistage précoce des difficultés langagières ainsi que toutes les interventions réalisées pour améliorer la communication des élèves ayant une déficience intellectuelle contribueront au développement de leur autonomie. Plus la prévention et les interventions pour soutenir la compétence langagière sont présentes, plus la réussite scolaire des élèves sera grandissante et améliorera la transition vers une vie adulte plus épanouie.

1.8 PROBLÈME DE RECHERCHE

Donc, plusieurs auteurs mentionnent les difficultés importantes de communication chez la clientèle ciblée, ainsi qu'un manque de formation des enseignants qui travaillent auprès d'eux. À la suite de ce constat, nous remarquons qu'il est intéressant de s'intéresser aux pratiques d'enseignement existantes dans le monde de l'éducation avec cette clientèle. On a peu de connaissances sur les pratiques d'enseignement visant le développement des habiletés de communication pour répondre aux besoins des élèves de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Le point de vue des intervenants a donné lieu à peu de publications. Le sujet est peu documenté et peu de recherches sur les pratiques d'enseignement au Québec persistent en littérature de recherche. Pourtant, nous voyons que ces difficultés peuvent avoir des répercussions importantes dans d'autres domaines et qu'il y a donc un grand besoin de développement du langage chez la clientèle.

1.9 QUESTION DE RECHERCHE

Considérant les difficultés importantes de langage chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, le besoin de formation chez les enseignants travaillant auprès d'eux et la nécessité de répondre aux besoins d'améliorer la communication chez cette clientèle afin d'aider dans toutes les autres sphères de leur vie, cette recherche tente de répondre à la question suivante : Quelles sont les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère?

1.10 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

À la suite de cette question de recherche, l'objectif de recherche est le suivant :

Connaître et décrire les pratiques enseignantes déclarées visant le développement des composantes du langage des élèves de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

1.11 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

En espérant que les résultats de la recherche suggèrent des pistes d'intervention pour toute personne intéressée à contribuer au développement des habiletés de communication de cette clientèle, l'étude tentera d'avoir une pertinence sociale pour tous les enseignants qui pourront s'inspirer de ce qui est fait dans le quotidien avec ces élèves par leurs autres collègues, afin de favoriser de meilleures aptitudes langagières. Les résultats de la recherche permettraient d'outiller les enseignants qui travaillent auprès de cette clientèle. Ces intervenants se sentant souvent démunis face aux grandes difficultés et nombreux besoins des élèves de développer la communication pour favoriser une plus grande autonomie. Les résultats traceront un portrait des pratiques actuelles mises en place par les enseignants et permettront des recommandations qui contribueraient à développer efficacement les composantes du langage des élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Elles se voudraient des pratiques réalisées actuelles dont les retombées collaboreraient aux progrès constatés chez les élèves par leurs enseignants. De plus, les cours pour la formation des maîtres pourraient tirer avantage à s'inspirer des pratiques déclarées, afin de pouvoir former des enseignants mieux outillés et donc plus en confiance, possédant des stratégies et des moyens pour effectuer des interventions efficaces favorisant le développement de la communication. Les grands décideurs des programmes et des politiques en adaptation scolaire pourraient mettre à profit les résultats de cette recherche dans le but de répondre aux besoins de développement de la communication chez

la clientèle d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère afin de favoriser une meilleure autonomie pour eux. Ces jeunes ne seraient que gagnants des interventions faites à leur égard. Ils seraient mieux outillés pour communiquer. Finalement, ces retombées amèneront aussi, je l'espère, d'autres recherches qui contribueront au développement des connaissances dans le domaine d'un point de vue scientifique.

La pertinence scientifique de cette étude s'établit dans l'intérêt des chercheurs à l'égard de ce domaine, ainsi que dans le questionnement et les retombées qui permettent une nouvelle compréhension et un nouvel avancement des connaissances face à un sujet peu abordé en formation initiale et en littérature de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre deux présente le cadre théorique de l'étude. Il permet de clarifier et d'approfondir le sens et la portée des concepts clés de la recherche qui portent sur la déficience intellectuelle et les habiletés de communication dont le langage et ses composantes ayant servies de guide à la collecte des données et à l'interprétation des résultats. Il expose également les théories sous-jacentes au langage et les pratiques d'enseignement déclarées.

2.1 LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Plusieurs définitions existent pour décrire les personnes ayant une déficience intellectuelle. Une des plus connues et qui est utilisée est celle de l'American Association Mental Retardation (AAMR), maintenant connue sous le nom de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). La déficience intellectuelle est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, lesquelles se manifestent dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans (AAIDD, 2011). Les habiletés adaptatives se mesurent avec l'échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA). L'ÉQCA est un questionnaire qui se divise en deux sections : la première partie mesure les comportements adaptatifs et la deuxième section mesure les comportements inadéquats. Le comportement adaptatif est défini selon la capacité de l'individu à vivre de façon autonome en assurant la satisfaction de ses besoins et en exerçant la responsabilité sociale attendue par son groupe social sur la base de l'âge chronologique (âge civil) (Grossman, 1983). Cet instrument évalue dans la première section, les comportements

adaptatifs dans dix domaines d'habiletés tels que : la communication, les soins personnels, les habiletés domestiques, les habiletés sociales, les habiletés communautaires, l'autonomie personnelle, la santé et la sécurité, les habiletés scolaires (fonctionnelles), les habiletés au travail et les loisirs. Selon l'AAMR (2002), il existe trois critères essentiels afin de reconnaître la déficience intellectuelle. Comme premier critère, la personne doit avoir un déficit dans deux des domaines de comportements adaptatifs. Le deuxième critère est un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne. Le troisième et dernier critère est aussi que la déficience intellectuelle se manifeste avant l'âge de 18 ans. Ces trois critères sont nécessaires pour que soit posé le diagnostic de déficience intellectuelle. Le fonctionnement intellectuel inférieur se mesure avec certains outils. Les échelles d'intelligence du Stanford-Binet ou les échelles de Weschler sont des instruments utiles dans l'évaluation du fonctionnement intellectuel. Le fonctionnement intellectuel est fixé par la mesure du quotient intellectuel, le QI. En fait, 5% de la population aurait un QI inférieur à 70, cela étant la limite de la déficience légère.

Dans l'ouvrage de Tassé et Morin (2003), Loranger et Pépin présentent, selon la classification internationale des maladies et le manuel de l'American Association on Mental Deficiency (Grossman, 1983), les niveaux de déficience intellectuelle établis comme suit par rapport au QI et à l'âge mental, et ce, pour une personne adulte :

Déficience intellectuelle légère : QI se situant entre 50 et 69 (âge mental entre 9 et 12 ans).

Déficience intellectuelle moyenne : QI entre 35 et 49 (âge mental entre 6 et 9 ans).

Déficience intellectuelle grave : QI entre 20 et 34 (âge mental entre 3 et 6 ans).

Déficience intellectuelle profonde : QI inférieur à 20 (âge mental de moins de 3 ans).

Le retard, selon le QI, peut différer légèrement selon la source. Il est bien représenté sous forme de tableau selon le DSM-IV (Pannetier, 2009).

Tableau 2

Niveau de déficience selon le DSM-IV

Degré de la déficience intellectuelle	Quotient intellectuel	Écart-type par rapport à la normale	Pourcentage de la population avec déficience intellectuelle
Légère	55-70	-2 écarts-types	85
Moyenne	40-55	-3 écarts-types	10
Sévère	25-40	-4 écarts-types	3
Profonde	- de 25	-5 écarts-types	2

Source : Pannetier (2009)

Selon notre système d'éducation au Québec, on attribue un code de difficultés aux élèves. Pour déclarer un élève handicapé, il faut que les trois conditions suivantes soient respectées (MELS, 2007) :

1. Une **évaluation diagnostique** doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble.

2. Ensuite, **des incapacités et des limitations** doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation.

3. Enfin, des **mesures d'appui** doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations.

Les commissions scolaires doivent mettre en place des mesures d'appui pour répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés répondant aux critères mentionnés.

Une classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps existe par l'Organisation mondiale de la santé (O.M.S., 1981). Elle situe les concepts à ne pas confondre. Toujours dans un même contexte de l'expérience de la santé, elle définit:

« la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique » ;

« une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain » ;

« un handicap est un désavantage social pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels.»

Selon le ministère de l'Éducation, ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde se retrouvent parmi les élèves handicapés et ont la cote 24. Toujours selon le MEQ (1996b), la déficience intellectuelle moyenne à sévère comporte les caractéristiques suivantes :

- des limitations au plan du développement cognitif restreignant les capacités d'apprentissage au regard de certains objectifs des programmes d'études ordinaires et requérant l'aide d'une pédagogie adaptée ou d'une programmation particulière ;

- des capacités fonctionnelles limitées au plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou d'entraînement à l'autonomie de base ;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur et dans celui de la communication pouvant rendre nécessaire une intervention spécifique dans ces domaines.

Goupil, (2007), relève ces mêmes caractéristiques pouvant nécessiter une intervention adaptée et dans le cadre de la présente recherche, ce sont particulièrement les difficultés de communication qui nous intéressent. Cette recherche se base sur l'intérêt des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère scolarisés à la Commission scolaire des Premières Seigneuries. La définition du MELS sera donc celle retenue.

2.2 LES HABILITÉS DE COMMUNICATION

Les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent tous, à des degrés différents, des difficultés à communiquer. Tout d'abord, il est important de bien situer ce concept. La communication étant la capacité de comprendre et d'exprimer l'information (AAMR, 1992). La communication s'exprime par un langage commun. Elle concerne tout ce qui permet les échanges avec les autres, qu'il s'agisse de communication verbale ou de communication non verbale (Pannetier, 2009). Le terme « communication » fait référence à une action sociale pour interagir avec les autres, pour exprimer ses besoins et ses idées, pour demander de l'aide, l'opinion ou la collaboration des autres (Julien-Gauthier, 2008). Elle est aussi une action cognitive pour comprendre, s'informer et parler de soi-même et de son monde (Allen & Schwartz, 2001). Le langage est le moyen utilisé pour communiquer.

2.2.1 Le langage

Le langage se présente selon deux volets; le réceptif et l'expressif. Le réceptif s'évalue en s'attardant à l'attention, la perception et la compréhension. L'expressif concerne davantage l'organisation et la production du langage. Il s'associe à la communication non verbale (gestes, mimiques, regards...) Cette communication non-verbale a aussi un volet réceptif et expressif. La personne doit être capable, par exemple, de décoder autant que d'exprimer des émotions de façon adéquate.

Le langage constitue un système dynamique et complexe de symboles. Les êtres humains utilisent ce système pour transmettre leur pensée et entrer en communication (Catts et Kamhi, 1999). Plus concrètement, ils le font par l'intermédiaire d'un code déterminé de façon arbitraire et partagé socialement. Celui-ci permet de représenter les concepts par l'utilisation de symboles qui seront à leur tour combinés selon certaines règles (Owens, 2001).

Le langage oral et écrit peut être décrit à l'aide de trois sphères principales nommées les composantes expressives et réceptives du langage : la forme, le contenu et l'utilisation. Elles sont représentées par les trois cercles du schéma plus bas (Bloom and Lahey, 1978). La forme est une composante du langage qui comprend la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Le contenu est la deuxième composante du langage qui comprend la sémantique des mots. La troisième composante est l'utilisation qui fait référence à la pragmatique de la conversation, soit savoir utiliser les règles de la communication. Ne pas couper la parole ou respecter le tour de rôle pour parler sont des bons exemples d'une communication pragmatique. Des difficultés dans ces trois composantes sont présentes à différents degrés selon les forces et les faiblesses de chacune des personnes.

Il existe deux modèles de relations entre les composantes du langage. Le modèle formaliste met toutes les composantes égales, alors que le modèle fonctionnel ou fonctionnaliste affiche que la pragmatique englobe toutes les autres composantes. Selon ce modèle, l'enfant doit avoir envie et besoin de communiquer. D'après une vision holistique, il faut donc préconiser des interventions en contextes de communication réels et authentiques, c'est-à-dire en donnant des contextes signifiants de situations réelles pour les élèves.

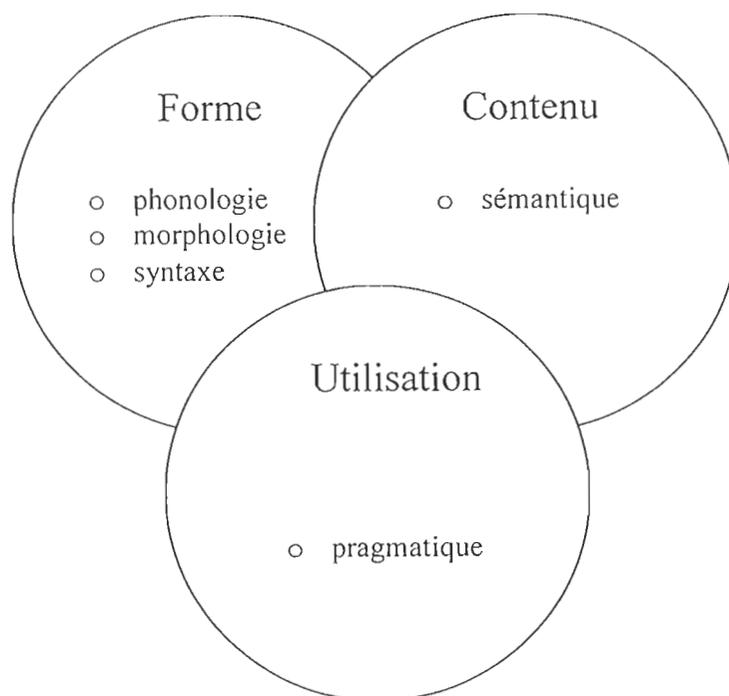


Figure 1 : Les composantes du langage

Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*
New York: Wiley.

2.3 LES COMPOSANTES DU LANGAGE

2.3.1 La forme

2.3.1.1- La phonétique (articulation) ou phonologie (sons)

La phonétique traite des sons du langage. Les unités de sons qui font partie d'une langue et qui ont une fonction distinctive s'appellent des phonèmes. C'est la phonologie qui étudie les phonèmes pour en déterminer les propriétés dans une langue donnée (Cloutier et Renaud, 1990). La phonologie est donc une des cinq composantes du langage oral et écrit. Elle s'intéresse plus particulièrement à la parole. Les sons qui la composent, les phonèmes, ainsi que les règles de combinaison de ceux-ci, sont principalement ciblés par cet aspect important du développement langagier de l'enfant.

2.3.1.2- La morphologie

La morphologie renvoie aux mots et à leur forme. On parle souvent des petites unités qui forment le mot. De plus, la morphologie et la syntaxe sont deux concepts souvent regroupés. On parle alors de morphosyntaxe qui s'intéresse aux variations que les mots subissent dans la phrase. Des difficultés avec la morphosyntaxe consiste à éprouver une faible capacité d'accorder les mots selon leur genre et leur nombre, ainsi que d'ajuster les verbes selon leur temps. Plusieurs enfants pourront dire « un pomme » ou utiliser le verbe « sontaient » au lieu de « étaient ». Certains surgénéralisent l'accord des verbes ou confondent tout simplement les temps de ceux-ci. Il n'est pas rare d'entendre « hier, je vais avoir 12 ans ». Ces difficultés sont souvent rapportées chez les élèves ayant une déficience intellectuelle pour qui les notions de temps sont floues.

2.3.1.1- La syntaxe

La syntaxe concerne les règles de formation des phrases (Cloutier et Renaud, 1990). Savoir composer adéquatement une phrase selon une structure adéquate est un défi pour certains élèves ayant une déficience intellectuelle. La syntaxe est souvent faible. Les phrases sont courtes la plupart du temps. On sous-entend un mot-phrase (holophrase) ou bien l'enfant peut coller deux mots importants bout à bout (énoncé binaire). L'intervenant doit aider à la formation de phrases afin que l'élève soit compris. On vise un sujet, un prédicat et un complément. L'enseignant doit aider à l'allongement des phrases afin de favoriser la compréhension par les autres. L'expansion syntaxique et l'extension sont des types de support que l'adulte peut fournir pour stimuler le langage de l'enfant et l'aider à bonifier ses phrases. On parle de donner des précisions dans la phrase dans le premier cas et de développer davantage l'idée dans le deuxième cas. Les progrès syntaxiques sont souvent évalués selon l'indice de « longueur moyenne des énoncés » (LME) ou « longueur moyenne de production verbale » (LMPV). Celles-ci représentent le nombre moyen de morphèmes contenu dans la phrase.

2.3.2 Le contenu

2.3.2.1- La sémantique

L'acquisition du vocabulaire se développe et s'enrichit tout au long de notre vie. La sémantique a pour objet le sens des mots et les liens qu'ils ont entre eux. Il est donc question du contenu du message ; c'est la composante du langage qui permet d'établir les relations de signification entre les objets, les personnes, les événements, etc. (De Champlain et coll. 2001). On parle de signifiant-signifié. Clark (1983) propose une classification des premiers mots acquis en trois catégories :

- 1- les mots désignant des objets;
- 2- les mots désignant des actions;
- 3- les mots désignant des états.

Les mots désignant des objets représentent de 50 à 70% des 100 premiers mots acquis par les enfants dans à peu près toutes les langues (Gentner, 1982). Le vocabulaire peut atteindre environ 14 000 mots chez un enfant de 6 ans (Cloutier et Renaud, 1990).

2.3.3 L'utilisation

2.3.3.1- La pragmatique

La composante pragmatique du langage constitue un ensemble de règles qui concerne l'utilisation du langage dans un contexte de communication (Owens, 2001). La pragmatique du langage concerne la capacité d'entrer en communication avec quelqu'un, de pouvoir poursuivre une conversation en restant dans le contexte et de respecter les tours de parole. Tout cela fait partie du langage (Bloom et Lahey, 1978; Lafleur et Chicoine, 2008). La pragmatique traite de l'utilisation pratique du langage au cours d'interactions sociales. Les fonctions de la communication (intentions de communication), les habiletés conversationnelles (contexte), les règles du discours, ainsi que les types de discours en font partie (Bloom et Lahey (1978), adaptation de Ziarko, 1995).

Donc, les cinq composantes représentées sous trois sphères font partie du langage. Cependant, il peut exister un langage différent et intéressant à développer avec la clientèle ayant une déficience intellectuelle.

2.4 LE LANGAGE DES DÉFICIENTS INTELLECTUELS

Bien que le développement des composantes du langage chez un enfant ayant une déficience intellectuelle suive les mêmes étapes que chez un enfant dit « normal », Owens (1999) mentionne que le langage est l'aspect le plus touché chez les déficients intellectuels. Pour cela, d'autres alternatives sont souvent développées en communication avec ces élèves. Juhel (1997) relève quatre méthodes non verbales qui font appel aux symboles, souvent utilisées avec des élèves ayant une déficience intellectuelle privés de la parole. La méthode Bliss, de Charles K. Bliss (1975) est un système de communication basé sur l'utilisation de symboles pictographiques simples. Aussi, la méthode CAP, communiquer et apprendre par pictogramme et Commun I-image sont deux méthodes visuelles basées sur la signification de symboles très simples appelés pictogrammes. De plus, PIC est un moyen de communication visuelle suppléant à la communication. Ces méthodes peuvent remédier à une communication déficiente. Cependant, il faut toujours privilégier le développement verbal du langage lorsque possible, tout en sachant que ces méthodes existent.

Julien-Gauthier (2009), relève que lorsque le langage verbal est difficile, un système alternatif, comme par exemple le langage signé ou un langage imagé comme les quatre méthodes identifiées précédemment, peut contribuer au développement du langage verbal. Il facilite l'apprentissage symbolique, incite des verbalisations et facilite la communication verbale spontanée (Leblanc, 1990).

Depuis plusieurs années, le langage a longuement été étudié. Plusieurs théories ont été avancées avec le temps. Les théories sous-jacentes principales sont exposées dans cette recherche. Elles contribuent à la compréhension des possibilités et limites en matière de communication pour la clientèle.

2.5 THÉORIES SOUS-JACENTES

Il existe plusieurs théories en lien avec le langage. Piaget a avancé des stades de développement cognitif selon des classes d'âge et des étapes majeures qui s'y retrouvent. De plus, Skinner et Chomski ont quant à eux affirmé des concepts de langage différents selon le côté inné ou acquis. Pour conclure, Vygotski a contredit Piaget sur certains points. Ces théories sous-jacentes sont présentées selon la conception qu'elles peuvent se rapporter à la clientèle ayant une déficience intellectuelle. La théorie de Vygotski nous rejoint particulièrement pour cette présente recherche puisqu'elle opte vers une pensée de développement du potentiel de l'individu.

2.5.1 Piaget et les stades de développement

Il est important de développer la communication afin de favoriser l'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Le célèbre psychologue Piaget (1896-1980) a montré à quel point le développement du langage et le développement intellectuel étaient associés l'un à l'autre. Son modèle constructiviste propose le développement de l'intelligence selon une succession de stades. Selon Inhelder (1943), assistante de recherche de Piaget, les enfants déficients intellectuels ont accès à des stades piagétiens différents selon la gravité du déficit. Les personnes ayant une déficience profonde seraient au stade sensori-moteur; celles ayant une déficience moyenne agiraient au stade pré-opératoire, alors que celles dont la déficience serait légère se situeraient au niveau opératoire concret. Dans tous les cas, les enfants se trouveraient dans l'impossibilité d'accéder à des structures de la pensée formelle et le déficit toucherait toutes les fonctions d'abstraction. Malgré ces données, il faut viser le développement maximal de l'élève. Il faut toujours croire que le développement est possible et continuer de vouloir atteindre un stade supérieur. Ces étapes de développement ne sont que des moyennes qu'il faut tenter de dépasser et non des limites. Il y a toujours des exceptions!

Tableau 3

Stades du développement cognitif selon Piaget

LES STADES DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF SELON PIAGET		
Classe d'âges	Description du stade	Étapes majeures
De la naissance à presque 2 ans	<i>Sensori-moteur</i> Contacts avec le monde par l'intermédiaire des sens et des actions (regarder, toucher, porter à la bouche et saisir)	<ul style="list-style-type: none"> • Permanence des objets • Angoisse de l'étranger
De 2 à 6 ou 7 ans	<i>Préopératoire</i> Représentation des choses avec des mots ou des images ; utilise l'intuition plutôt que le raisonnement logique.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à faire semblant • Égocentrisme • Développement du langage
De 7 à 11 ans environ	<i>Opérations concrètes</i> Pensées logiques à propos d'événements concrets ; compréhension d'analogies concrètes et capacité à exécuter des opérations arithmétiques	<ul style="list-style-type: none"> • Conservation des quantités • Transformations mathématiques
De 12 ans environ à l'âge adulte	<i>Opérations formelles</i> Raisonnement abstrait	<ul style="list-style-type: none"> • Logique abstraite • Capacité d'un raisonnement moral mature

Source : <http://fr.scribd.com/doc/118386608/hg#>

Cependant, tous ne perçoivent pas les relations entre la pensée et le langage aussi clairement que Piaget. D'autres affirment que la relation entre la cognition et le langage semble être plus forte aux premiers stades du développement du langage. Même au début cependant, il ne semble pas que la connaissance prélinguistique explique les développements du langage. Il semble plutôt que les deux domaines se développent de façon synchronisée (Rice, 1989, p. 151).

Si toutes les fonctions langagières ne sont pas présentes dans l'entourage de l'enfant (fonction de communication, fonction affective et fonction cognitive), notamment si les fonctions cognitives en sont presque absentes, le développement de la compétence conceptuelle linguistique peut être ralenti (Hamers et Blanc, 1983).

2.5.2 Skinner en opposition à Chomski

Le domaine du langage a été un sujet de controverse fréquent dans le rôle de l'inné par rapport à celui de l'acquis. Skinner affirme que le langage n'est pas inné, puisque sans l'intervention de l'environnement social, l'enfant ne peut acquérir le langage par lui-même. Chomsky, contrairement à Skinner, propose que l'acquisition du langage soit innée. Dès le début de l'acquisition du langage, on observe que la compréhension précède la production. L'enfant comprend des concepts avant de pouvoir les expliquer (Benedict, 1979). Il peut sembler que la compréhension et la production se suivent de près. Un enfant timide peut bien comprendre, mais produire peu. Aucun enfant ne produit plus qu'il ne comprend (Lamb et Bornstein, 1987). La compréhension d'un mot requiert son décodage sonore et une recherche en mémoire pour l'identification du concept qu'il représente, processus qui est souvent facilité par les indices contextuels de l'émission du mot. La production requiert l'évocation du mot et l'évaluation de sa pertinence pour véhiculer le contenu de signification désiré, ce qui serait un processus cognitif plus exigeant que celui nécessaire à la compréhension (Kuczaj, 1986).

2.5.3 Vygotski

Piaget et Vygotski avaient des visions tout à fait différentes du langage. Piaget prônait que le langage allait de l'individuel vers le social, alors que Vygotski pensait que le langage allait du social vers l'intérieur. Aussi, contrairement à Piaget qui disait que le développement précédait l'apprentissage, Vygotski (1934) affirmait que « l'apprentissage devançait toujours le développement ». La zone proximale de développement (ZPD) est aussi un concept majeur dans la théorie de Vygotski. Florin (1999) mentionne que selon Vygotski, les adultes experts aident au développement de l'enfant novice, en guidant son activité de manière à lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide de l'adulte. Les enseignants devraient toujours viser des objectifs pour leurs élèves se situant dans la zone proximale de développement dans leur pratique, ce qui veut dire que l'enseignant doit collaborer pour amener l'enfant vers des apprentissages guidés aujourd'hui, mais qu'il pourra réaliser seul demain. On vise que l'enfant progresse tout simplement. Comme mentionné par Florin (1999), cette conception s'applique aux apprentissages en général, y compris aux apprentissages langagiers.

Cette théorie est celle qui nous inspire pour la présente recherche. Les enseignants rencontrés lors de cette étude optaient en grande partie pour une vision ressemblante à celle de Vygotski. Plusieurs enseignants croient que nous devons parler aux élèves ayant une déficience intellectuelle, intervenir avec eux et agir sans restriction dans nos interventions, puisqu'ils sont des êtres humains à part entière en plein développement. Nous devons viser la plus grande autonomie possible pour eux sans toujours penser aux limites.

Dans cette optique, il est intéressant de s'attarder à ce que font les enseignants dans leur classe particulièrement avec les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

2.6 LA NOTION DE PRATIQUE

Maintenant que nous avons vu la définition de la déficience intellectuelle et celle des habiletés de communication, regardons maintenant l'enseignement et ses composantes. Dans ce mémoire, la notion de pratique enseignante, plus particulièrement les pratiques d'enseignement en trois phases selon Not (1979, 1987) seront celles sous lesquelles les lunettes seront mises. Ces trois phases se présentent comme étant préactive, interactive et postactive lors de l'enseignement. La notion de pratique renvoie à plusieurs définitions selon les champs théoriques de références, selon les problématiques et les visées de recherche (Altet, 2003).

Pour Legendre (1993), d'un point de vue plus général, une pratique est une manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé. Les pratiques peuvent être intuitives et spontanées, ce qui veut dire que celles-ci peuvent être adoptées sans qu'on ait rigoureusement jugé de leur valeur par voie d'expérimentations. De telles pratiques sont dites expérimentées en ce qu'elles s'appuient sur l'expérience de l'utilisateur (Legendre, 1993, p. 1007). De ces premières définitions, nous retenons que le concept de pratique relève des façons d'agir habituelles et des expériences propres à un individu ou à une collectivité, et, dans le domaine de l'éducation, à l'application des théories de l'apprentissage, de la didactique et de la mesure et évaluation. Conséquemment, le concept fait référence à la façon d'agir empirique de l'enseignante et de l'enseignant qui s'appuie sur l'intuition, la spontanéité, les expériences et elles peuvent aussi s'appuyer sur la formation. Il renvoie aussi à la façon d'agir visant l'application d'une théorie qui s'appuie sur des connaissances rationnelles représentant pour Scallon (2004) un « savoir-faire méthodologique » (p. 12).

Pour Altet (2000), la pratique, c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. L'enseignement est alors défini comme un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves (Altet, 1991). La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les décisions (p. 32). Toujours selon Altet (2003), les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves.

Le concept de pratique, dans le monde de l'éducation, a principalement et abondamment été abordé du côté de l'enseignant, notamment avec les concepts de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement (Altet, 1994, 2002; Bru, 2002; Bru et Talbot, 2001).

Il importe de distinguer le concept de pratique enseignante de celui de pratique d'enseignement. La pratique enseignante inclut la pratique d'enseignement et d'autres pratiques qui se déroulent en dehors de la classe, durant le temps scolaire (rencontre d'équipe-cycle) ou à l'extérieur de ce dernier (rencontres avec des intervenants du milieu, rencontre de parents, réunion syndicale) (Bru et Maurice, 2001). La pratique d'enseignement, elle, se déroule principalement durant le temps scolaire, en classe, en présence d'élèves. Elle inclut trois phases : préactive, interactive et postactive. C'est la pratique d'enseignement qui nous intéresse pour la présente recherche.

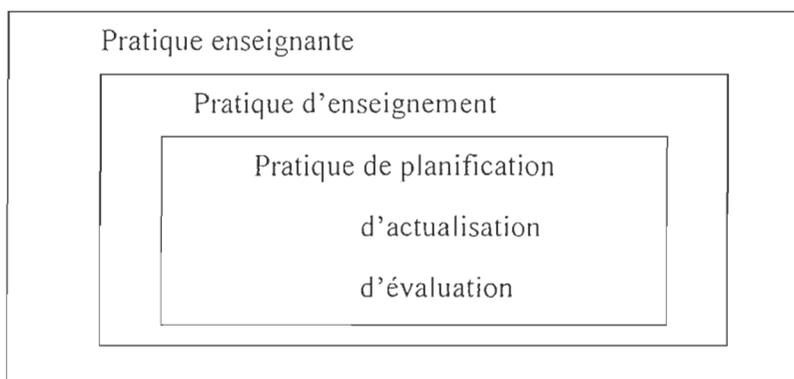


Figure 2 : Pratique enseignante

2.6.1 Les pratiques d'enseignement

La pratique d'enseignement inspirée à l'origine par les travaux de Not (1979, 1987) a contribué à la recherche de plusieurs autres chercheurs du CRIE (par exemple Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1991; Lenoir et al., 2002). Ces pratiques d'enseignement ont permis de définir l'intervention éducative qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase préactive), d'actualisation en classe (phase interactive) et du retour évaluatif sur cette actualisation (phase postactive).

Pour notre part, l'intervention éducative en trois phases prend toute son importance dans notre recherche. En voulant connaître les pratiques enseignantes utilisées pour favoriser le développement de la communication chez les élèves ayant une déficience intellectuelle, nous nous attarderons à la planification des enseignants, l'enseignement et ses interventions et finalement l'évaluation.

De plus, nous parlons dans cette présente recherche de pratiques d'enseignement déclarées puisque les propos des enseignants seront obtenus selon leurs dires. L'entrevue sera le moyen utilisé pour la collecte de données. Donc, l'étude fera référence aux déclarations des enseignants rencontrés.

2.6.1.1- La planification (phase préactive)

La planification est la première étape avant l'enseignement. Généralement, lors de la planification, l'enseignant formule les objectifs en termes de comportements qu'il désire que les élèves adoptent au cours de la séquence (Burton et al., 1996). La formulation des objectifs indique les comportements qui pourront être observés et évalués (Basque, Rocheleau & Winer, 1998).

2.6.1.2- L'enseignement et l'intervention (phase interactive)

Interagir avec les élèves fait partie de la phase d'enseignement. L'enseignant doit maîtriser les savoirs, se réajuster et maintenir un climat propice à l'apprentissage et aux échanges. C'est l'acte d'apprentissage lui-même qui se passe à cette étape. L'enseignant doit utiliser des stratégies et du matériel varié pour faire passer l'apprentissage.

2.6.1.3- Les pratiques évaluatives (phase postactive)

Dans un contexte scolaire, l'évaluation est un processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués (Legendre, 2005, p. 630). L'enseignant porte un jugement sur les

apprentissages et progrès réalisés par l'élève. Du point de vue docimologique, l'évaluation est associée à la cueillette et au traitement d'informations qualitatives et/ou quantitatives ayant pour but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par le sujet par rapport à des objectifs en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant au cheminement ultérieur (Legendre, 2005, p. 630).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre sera consacré à la méthodologie de la recherche. Les composantes abordées seront : 1) la nature de la recherche et le choix de l'approche ; 2) les instruments de cueillette de données; 3) la population visée; 4) l'échantillon et ses caractéristiques; 5) la stratégie d'analyse et 6) les limites de la recherche.

3.1 NATURE DE LA RECHERCHE ET CHOIX DE L'APPROCHE

Dans un but de cohérence avec les objectifs de cette présente recherche, la nature de celle-ci sera de type exploratoire et interprétatif afin de connaître les besoins des élèves, ainsi que les pratiques enseignantes utilisées pour y répondre. Les besoins des élèves seront abordés selon les composantes du langage de Blaum et Lahey (1978) qui permet un classement dans la sphère identifiée. La recherche est exploratoire, car peu d'écrits exposent les pratiques d'enseignement visant le développement des composantes du langage chez la clientèle ciblée. De plus, elle est interprétative puisque les résultats sont décrits selon les déclarations des enseignants.

La recherche interprétative est basée sur une méthodologie qualitative. La justification du recours à cette méthodologie qualitative et approche interprétative pour la présente recherche réside dans le fait qu'elle se veut un moment privilégié de rencontres avec différents enseignants afin de comprendre leurs pratiques d'enseignement. Selon Anadón et Savoie-Zajc (2009), l'analyse qualitative des données se propose de saisir le

sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs. Les pratiques d'enseignement sont décrites par le biais d'entrevues réalisées auprès des enseignants ciblés. La méthodologie qualitative par l'approche exploratoire et interprétative permet de recueillir les paroles des enseignants et permet une compréhension d'une situation suite à leurs différents points de vue concernant les difficultés rencontrées et les besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle. De plus, les enseignants sont interrogés sur leurs pratiques d'enseignement utilisées en lien avec les composantes du langage selon les trois phases de l'enseignement (Not, 1979).

3.2 INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Tout d'abord, le statut d'employée de la chercheuse depuis 20 ans à la commission scolaire des Premières Seigneuries a facilité l'approche avec la commission scolaire choisie. La connaissance des écoles qui la composent, des classes à l'intérieur des écoles, ainsi que des services offerts à la commission scolaire ont contribué au choix réfléchi. Tout d'abord, un appel à chaque direction potentielle a été fait. Une lettre de présentation (annexe 1) et le certificat d'éthique pour autoriser la recherche ont donc été envoyés aux directions d'école concernées. Ensuite, les enseignants correspondant au profil recherché ont été contactés par téléphone et se sont vus remettre par la poste interne le document pour la préparation à l'entrevue (annexe 2), ainsi que le guide d'entrevue (annexe 3). Par la suite, l'entrevue fut le moyen pour recueillir les données. Les rencontres se sont faites au printemps 2012. L'entrevue qualitative est « l'interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expérience, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (Savoie-Zajc, 1997).

L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée afin d'obtenir les informations recueillies, car elle est une méthode souple, mais organisée pour poser les questions et obtenir des réponses. Dix enseignants ont été rencontrés à leur milieu de travail respectif. Le nombre

d'enseignants interrogés s'est limité à dix, car la notion de saturation était atteinte. Lors de recherches qualitatives par collecte de données avec entretiens, Mucchielli (2004) mentionne que lorsque l'ajout de données nouvelles dans la recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié, le phénomène de saturation est atteint.

3.3 LA POPULATION VISÉE

Pour obtenir la liste officielle des classes et des enseignants travaillant auprès de la clientèle ciblée, la chercheuse a communiqué avec une professionnelle à la pédagogie en adaptation scolaire de la commission scolaire.

La population visée par cette recherche est les enseignants qui ont un ou des élèves répondant au diagnostic de déficience intellectuelle proposé par le MELS. Les enseignants doivent être les tuteurs qui contribuent au développement de ces élèves. Ils doivent posséder un minimum de 5 ans d'expérience en enseignement. Ce critère est mentionné dans un but de favoriser les connaissances de base nécessaires à l'apprentissage de la profession et à la connaissance de la clientèle.

3.4 ÉCHANTILLON ET SES CARACTÉRISTIQUES

3.4.1 Critère de sélection et caractéristiques de la commission scolaire

L'échantillon se limite à une seule commission scolaire, soit la commission scolaire des Premières Seigneuries, vu le statut d'employée de la chercheuse dans ce milieu et par le nombre suffisant de classes existantes accueillant des élèves ayant une déficience intellectuelle et d'enseignants pouvant potentiellement être rencontrés.

La commission scolaire des Premières Seigneuries se situe dans la région 03 de Québec. Elle compte 36 écoles primaires et 8 secondaires. Les écoles primaires accueillent 12 573 élèves pour un enseignement préscolaire ou primaire selon les données de l'année scolaire

2010-2011. Pour cette même année, 8519 élèves fréquentaient les écoles secondaires. La Commission scolaire des Premières Seigneuries offre des services de formation professionnelle dans trois établissements. Le centre de formation générale des adultes de la Commission scolaire détient quatre bâtiments d'enseignement. De plus, la Commission scolaire des Premières Seigneuries comprend trois écoles offrant des services spécialisés pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La clientèle scolaire est donc d'environ 25 000 jeunes et adultes et compte maintenant près de 5200 employés réguliers et occasionnels.

3.4.2 Critère de sélection et caractéristiques générales des écoles

Les écoles ciblées pour la recherche ont été choisies selon le fait qu'elles répondent aux besoins de scolarisation d'élèves handicapés et qu'elles offrent des services à un ou des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Un enseignant est responsable d'offrir cette aide dans les écoles ciblées.

Avant de débiter la description des écoles, il importe de bien saisir les différentes sortes de milieux existants selon le système en cascade du Rapport Copex (1976). Il faut donc se référer au tableau 1 vu précédemment.

Les classes des écoles impliquées dans la présente recherche se situent à deux différents niveaux selon le système en cascade du Rapport Copex. Des enseignants provenant de trois écoles différentes ont été rencontrés.

Deux écoles, où la majorité des enseignants travaillent auprès de la clientèle ciblée, se situent au niveau 6, ce qui veut dire qu'elles sont des écoles spécialisées. Une a comme clientèle des élèves ayant une déficience intellectuelle, alors que l'autre répond à une clientèle d'élèves ayant des difficultés de communication et pouvant avoir une déficience intellectuelle.

La troisième école se situe au niveau 5 selon le système en cascade. Elle est une école régulière ayant une classe spécialisée à l'intérieur. Des élèves ayant une déficience intellectuelle s'y retrouvent.

3.4.3 Critère de sélection des enseignants et de leurs élèves

Les enseignants répondant aux critères de sélection exigés pour la recherche sont des employés de la Commission scolaire des Premières Seigneuries. L'enseignant rencontré est titulaire d'un élève ou d'un groupe d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Il travaille auprès des élèves pour l'année scolaire 2011-2012. Il possède au moins 5 ans d'expérience en éducation.

Les élèves ciblés pour la recherche, auxquels les enseignants devaient se référer en répondant à l'entrevue, présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère selon les critères du MELS. Ils ont chacun des difficultés différentes et peuvent avoir des problématiques autres, associées à la déficience intellectuelle.

3.4.3.1- Données sociodémographiques

Tout d'abord, lors de l'entrevue avec les enseignants, les premières questions nous donnaient des informations sur les données sociodémographiques des enseignants. En effet, il est pertinent de connaître le sexe de l'enseignant interrogé, son âge approximatif, ses années d'expérience dans le monde de l'éducation et par la suite avec la clientèle ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Le tableau suivant se veut un récapitulatif des données. Il aide à mieux visualiser les renseignements. Ceux-ci peuvent nous aider à mieux comprendre les réponses données selon le vécu et le bagage d'expérience de la personne rencontrée.

Les personnes interrogées sont dix enseignants. Il y a huit femmes et deux hommes. L'âge des participants varie entre la vingtaine et la fin de la cinquantaine. L'expérience en éducation joue entre 7 ans et plus de 30 ans. Le tableau 4 fait un résumé de la description des données sociodémographiques des enseignants interrogés.

Tableau 4

Données sociodémographiques des enseignants

	Sexe	Tranche d'âge (ans)	Domaine d'étude	Niveau de l'école selon le système en cascade	Expérience en éducation (en années)	Expérience avec la clientèle D.I	Âge des élèves (ans)
Prof 1	F	30-40	BEASS	6	7	1	15-21
Prof 2	F	40-50	BEASS	6	18	15	12-16
Prof 3	H	+ de 50	Bacc. régulier + orthopédagogie + Certificat adapt. + début de maîtrise	6	19	19	15-21
Prof 4	F	30-40	BEASS	6	11	4	12-15
Prof 5	F	40-50	Bacc. orthoped.	6	18	13	16-21
Prof 6	F	30-40	Dec TES + BEASS + certificat programme court psychopatho.	6	7	7	7-12
Prof 7	F	+ de 50	Bacc. enfance inadaptée	6	30	27	12-16
Prof 8	H	+ de 50	BEASS	5	26	20	16-21
Prof 9	F	30-40	BEASS + maîtrise	6	15	10	5-12
Prof 10	F	30-40	BEASS	6	15	12	12-16

3.4.3.2- Description des élèves

Par la suite, lors de l'entrevue, une autre question amenait les enseignants à parler de leurs élèves en les décrivant de façon individuelle. L'âge, le sexe et les problématiques des élèves associées à la déficience intellectuelle ont mené la discussion. On peut cependant faire ressortir trois groupes distincts d'âge des élèves, selon le portrait principal des classes.

Le premier groupe est celui où l'on retrouve des jeunes adultes de 16 à 21 ans. On parle plus dans ce cas-ci de préparation à la vie adulte, au marché du travail, de stages et de formation à l'emploi. Les enseignants 1, 3, 5 et 8 travaillent auprès d'eux. On mise davantage sur une autonomie fonctionnelle face à une préparation à la vie adulte.

Le deuxième groupe est celui des élèves ayant 12 à 16 ans. On parle d'élèves de niveau secondaire en termes d'âge. Les enseignants 2, 4, 7 et 10 travaillent avec des élèves de ce groupe d'âge.

Le troisième groupe est celui où se retrouvent des élèves de niveau préscolaire et primaire. Les enseignants 6 et 9 travaillent auprès de cette clientèle.

Tableau 5

Regroupement des élèves dans les classes

Regroupement des classes	Âge des élèves	Buts	Enseignants
Précolaire et primaire	4 à 12 ans	Apprentissages de base	6 et 9
Secondaire	12 à 16 ans	Poursuite des apprentissages	2, 4, 7 et 10
Jeunes adultes	16 à 21 ans	Préparation à la vie adulte, au marché du travail, stages et formation à l'emploi	1, 3, 5 et 8

3.5 STRATÉGIES D'ANALYSE

L'analyse de contenu sera la méthode privilégiée pour cette recherche, car elle permet de comprendre ce qui a été dit et bien plus (Laurence Bardin, 2001). En effet, lors des questions du guide d'entrevue, la chercheure enregistrera les données. Par la suite, les données enregistrées seront retranscrites en verbatim. De plus, à la suite des entrevues, tout ce qui aura été perçu sera noté (impressions, émotions, silence...) et servira à atteindre le second degré tel que nommé par Laurence Bardin. Le journal de bord devrait être un excellent moyen pour noter et se souvenir des détails afin d'éviter la subjectivité. La chercheure ne se contentera pas d'une simple lecture du verbatim pour l'analyse, mais bien de tout ce qu'il contiendra et l'entourera.

Nous allons faire une analyse de contenu à la suite du verbatim. Elle se fera en deux étapes (Deslauriers, 1991). Tout d'abord, nous ferons la déconstruction des données, soit faire des coupures pour rassembler les points similaires que nous trouverons. Ensuite, nous ferons la reconstruction et la synthèse des données. Dans ce deuxième temps, il faudra s'assurer que les éléments assemblés auront leur raison d'être ensemble ou encore, si cela s'avère négatif, il nous faudra distinguer et séparer ceux-ci en unités encore plus petites. À partir des questions de recherche et des éléments problématiques, le codage se fera afin de démontrer que les données recueillies répondent bien à ladite question de recherche (Deslauriers, 1991; Poupart et al. 1997)

3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

L'analyse qualitative est selon Gordon Mace (1988) le type d'analyse de données qui pose le plus de problèmes et qui présente les plus grands dangers sur le plan de l'interprétation. Cette recherche-ci ne fait pas exception et peut comporter certaines limites. Entre autres, elle ne porte que sur une commission scolaire. Des données différentes auraient pu être obtenues dans un autre milieu selon des façons innovantes ou une vision différente d'offrir

les services. De plus, le fait que cette recherche soit de type exploratoire, les résultats ne peuvent être généralisés. Cette recherche ne vise pourtant pas la quantification, mais bien une description d'interventions favorisant le développement de la communication chez la clientèle cible. De plus, un autre biais est que les pratiques sont déclarées et non observées. Les enseignants pouvaient nuancer leurs propos afin de vouloir plaire à l'interviewer qui est aussi une collègue et employée à la même commission scolaire qu'eux.

On peut conclure avec Bliss et al. (1983) et avec Hutchinson (voir Sherman et Webb, 1988), qu'une recherche qualitative en éducation est valide si ses objectifs ont été atteints et si les données recueillies ont émergées du terrain et correspondent à ce qui s'y passe réellement. Elle est fiable si d'autres recherches peuvent aboutir à des résultats comparables dans des situations analogues. Ces principes sous-tendent la démarche suivante, surtout concernée par la planification d'ensemble (Bard, 1994). Dans cette présente recherche, on peut donc conclure qu'elle est valide et fiable.

Les quatre critères méthodologiques de Karsenti & Savoie-Zajc (2004) : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation constituent des critères que la chercheuse tient à appliquer rigoureusement. Son statut d'employée et son titre d'étudiante à la maîtrise favorisent sa crédibilité. De plus, la crédibilité de la recherche est présente par les résultats obtenus de façon fiable. On vise une grande cohérence entre les objectifs de la présente recherche et les résultats. Ainsi, le critère de transférabilité de l'étude devrait pouvoir s'adapter à d'autres contextes. De plus, les données seront prises de façon la plus objective possible. Ces critères respectent les critères de rigueur recherchés tout au long de l'étude.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre expose les résultats obtenus lors de la collecte de données. La présente étude porte principalement sur les pratiques d'enseignement. Celles-ci sont analysées et discutées. Les données recueillies abordent successivement les représentations que se font les enseignants en lien avec la déficience intellectuelle, les forces de la clientèle, les priorités à travailler pour répondre aux besoins des élèves, ainsi que les ressources nécessaires pour y parvenir. Ensuite, les résultats des pratiques d'enseignement sont présentés selon les perceptions des enseignants et classés d'après les composantes du langage questionnées soit la forme, le contenu et l'utilisation.

4.1 REPRÉSENTATIONS DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PAR LES ENSEIGNANTS

La question abordée conviait les enseignants à définir la déficience intellectuelle en quelques mots. La suite de cette question était de discuter des problématiques associées à la déficience. Nous avons regroupé les résultats de la définition que les enseignants ont de la déficience intellectuelle et les problématiques associées à celle-ci, puisque ces deux concepts se rejoignaient entièrement selon les résultats obtenus. À la suite de l'analyse, nous avons rassemblé les données en sept catégories. Celles-ci touchent des limites au plan intellectuel, des difficultés de raisonnement (transfert et généralisation), des difficultés d'apprentissage, des difficultés de traitement de l'information, ainsi que des lacunes au

niveau de l'autonomie, de la communication et finalement sur le plan des relations et habiletés sociales touchant l'adaptation et le comportement.

Selon nos résultats, une grande majorité d'enseignants, c'est-à-dire neuf enseignants sur les 10 interrogés, ont tout d'abord parlé des difficultés observées au niveau intellectuel. Le déficit cognitif des élèves par rapport aux autres est le critère important qui est ressorti. On parle d'un cerveau qui fonctionne différemment, mais surtout plus lentement. Les élèves ont des limitations importantes de nature physiologique qui influencent le niveau intellectuel. Une enseignante répond de la façon suivante :

Mes élèves ont des besoins particuliers. Ils ont des difficultés au niveau intellectuel. Ils ont un cerveau avec un fonctionnement plus lent (prof 1).

Les enseignants ont une représentation claire de la déficience intellectuelle. Ils définissent principalement celle-ci par des limitations du fonctionnement intellectuel, ainsi que des habiletés à différents niveaux. Leurs représentations rejoignent donc la définition principale de l'AAIDD (2011) qui fait ressortir l'incapacité intellectuelle comme premier critère au diagnostic de la déficience intellectuelle.

De plus, les résultats obtenus auprès des enseignants précisent des difficultés au niveau du raisonnement. Les élèves ont de la difficulté à comprendre, à généraliser, à raisonner et à transférer un apprentissage. Ces lacunes deviennent des obstacles à la réussite entière. De façon générale, les limites intellectuelles mentionnées comme principales caractéristiques de la déficience intellectuelle font que la compréhension, le raisonnement, la généralisation et le transfert sont très difficiles pour eux. Lorsque les personnes ayant une déficience intellectuelle apprennent un comportement ou une notion, il est difficile pour eux de l'effectuer ou de le répéter dans un autre contexte. Le transfert nuit à l'intégration des savoirs. Ferrand (2001) mentionne que pour l'enfant avec une déficience intellectuelle, la sphère cognitive sera particulièrement touchée. Les concepts et les abstractions lui sont plus difficilement accessibles. Ndayisaba et De Grandmont (1999) mentionnent aussi que l'individu déficient intellectuel moyen a de la difficulté à déduire, à adapter ses

connaissances, à abstraire, à analyser, à synthétiser, à généraliser, à anticiper, à réfléchir, à établir des liens analogiques et à tirer profit de ses expériences.

À la suite de l'analyse, des difficultés d'apprentissage se font remarquer par les enseignants travaillant auprès de la clientèle. Ils constatent des retards académiques importants chez leurs élèves. Les difficultés en lecture sont les premières à être discutées. Les enseignants parlent principalement des lacunes dans le domaine du français. Elles s'observent par des retards importants en lecture. Les difficultés à suivre et à absorber la matière enseignée est remarquable. Bien que les enseignants accordent une grande importance à l'apprentissage de la lecture, Vaginay (2005) mentionne que malgré les progrès, le plus grand nombre des déficients reste non lecteur et, dans l'état actuel des connaissances, devrait le rester. Il propose aussi une définition déduite qui pourrait être « Un déficient intellectuel présente des difficultés d'apprentissage, en lien avec des capacités intellectuelles réduites ». Pelsser (1989) parle, qu'en termes d'apprentissage et d'éducation, le degré atteint ne dépasse que rarement le niveau de deuxième année primaire pour la déficience modérée.

Aussi, des difficultés au niveau du traitement de l'information sont ressorties. La capacité de réception et de compréhension est une limite remarquée par les enseignants. On nomme un délai de traitement important et beaucoup plus lent chez la clientèle. Les enseignants ont mentionné devoir laisser un temps de réponse aux élèves avant que ceux-ci emmagasinent l'information et y répondent. Certains enseignants ont parlé d'un petit trois secondes nécessaires pour le traitement. Juhel (1997) définit un temps de « latence » par le fait de marquer un temps d'arrêt plus ou moins long avant de fournir une réponse à une question. Il mentionne qu'il est important d'en connaître l'existence et de savoir que cette réalité est inhérente à la trisomie en particulier.

Les résultats démontrent aussi que les enseignants font le constat de l'existence de problématiques importantes en lien avec l'autonomie des élèves lorsqu'ils définissent la déficience intellectuelle. Pannetier (2009) définit l'autonomie comme la capacité de fonctionner en tant qu'individu dans la gestion des activités quotidiennes selon le niveau

d'âge. En son absence, la dépendance aux autres limite le fonctionnement général. En effet, à ce sujet, plusieurs enseignants travaillent l'autonomie de base quotidiennement afin de réduire cette dépendance aux autres. Tel que vu dans la problématique de la présente étude, l'approche positive se remarque dans leurs interventions. Les enseignants visent une plus grande autonomie pour leurs élèves. Être capable d'aller à la salle de bain, de se nourrir, de s'habiller ou se déshabiller seul est un objectif que plusieurs enseignants ambitionnent pour leurs élèves.

Tous les enseignants ont nommé les difficultés au niveau de la communication. Le langage et ses composantes sont une lacune qu'ils remarquent chez leurs élèves. Certains à un niveau plus important que d'autres, mais la communication est quand même un obstacle récurrent chez la clientèle. Ils ont des difficultés à se faire comprendre ou à comprendre les autres dans des proportions jugées assez sérieuses par leurs enseignants. Comme le mentionne Owens (1999), le langage est souvent l'aspect le plus « touché » ou « détérioré » chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle. C'est pourquoi les enseignants travaillant auprès des enfants remarquent sans hésiter cette difficulté. Aider les élèves à mieux communiquer fait aussi partie d'une visée pour une plus grande autonomie. Si l'élève peut parler de ce qu'il vit ou faire une demande pour répondre à un besoin, son autonomie est donc plus grande. Comme démontré par les résultats d'une étude de Savoie et Gascon (2008), la plupart des comportements-défis manifestés par les élèves paraissent relever du domaine de la communication. On mentionne des agissements dus à des limitations dans les moyens de tentatives de communication de la part de l'enfant ayant une déficience intellectuelle.

Finalement, des difficultés observées par les enseignants au niveau des relations et habiletés sociales chez leurs élèves comprenant des difficultés d'adaptation et de comportement sont aussi un domaine mentionné fréquemment. On parle des élèves qui vivent des sentiments de rejet et d'isolement régulièrement. À cause de leurs limites, ils ont souvent une faible estime d'eux-mêmes et des échecs répétitifs dans plusieurs domaines contribuent à augmenter la perception négative qu'ils ont d'eux. Des difficultés

d'adaptation à un nouveau contexte ou avec des gens peuvent mener à l'isolement. Les élèves présentant une déficience intellectuelle peuvent avoir des difficultés à entrer en relation de façon adéquate. De plus, certains sont surprotégés par leur famille ou leur environnement social, ce qui amène des habiletés sociales plus déficientes. Certains enseignants ont mentionné que des élèves présentaient des difficultés de comportement sûrement dues à une non-compréhension de ce qui se passe autour d'eux. Selon les dires des enseignants, des problèmes d'adaptation face à une situation peuvent mener à une désorganisation par l'élève. Dans une étude de Savoie et Gascon (2008), cinq catégories de comportements-défis ont été répertoriées : des comportements de violence, de retrait, des habitudes et comportements inacceptables, des comportements antisociaux et des comportements sexuels inadéquats.

Par contre, bien que les résultats démontrent que les enseignants nomment les difficultés que la déficience intellectuelle engendre, nos données font aussi ressortir les ressemblances à plusieurs points de vue de la clientèle par rapport aux autres jeunes de leurs âges. D'ailleurs, les propos d'une enseignante viennent illustrer les dires.

La déficience intellectuelle est un monde, une belle planète qu'on peut aimer ou ne pas aimer, mais en même temps, ils sont des adolescents qui ont les mêmes intérêts et besoins que les autres. Cependant, ils ont besoin de travailler plus fort et d'avoir plus de moyens. Il faut les outiller comme la personne qui a besoin de lunettes pour voir... J'essaie de les prendre au même niveau que l'âge qu'ils ont. Eux autres aussi écoutent Star Académie puis la ligne nationale de hockey (prof 2) !

Doré, Wagner et Brunet (1996) mentionnent justement des critères à propos des programmes d'études. Il est nommé que l'environnement classe de l'élève ayant une déficience doit favoriser des activités et que les matériaux utilisés doivent tenir compte de l'âge chronologique des élèves et non de leur âge mental (Brown et al., 1985 ; Fox, 1987 ; Wilcox et Bellamy, 1982).

4.2 FORCES OBSERVÉES CHEZ LES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Bien que des limites importantes soient relevées par les enseignants chez la clientèle d'élèves ayant une déficience intellectuelle, on peut aussi noter des forces intéressantes. Lors de l'entrevue auprès des enseignants rencontrés, plusieurs ont noté des particularités positives chez leurs élèves. Des forces au niveau social, de l'attitude, de l'intérêt et de la motivation sont ressorties. Deux enseignants partagent justement un point de vue semblable.

Mes élèves aiment la musique, aiment danser, sont toujours contents de nous voir, ils sont sociables, affectueux, ils aiment rendre service, ils sont souriants, colleux, mais ne sont pas toujours conscients de leur état, ils se contentent de peu, ne chialent pas (prof 4).

Ils sont intéressés, capables de voir les qualités des autres, serviables, dynamiques, de bonne humeur, ils sont des bons vivants, n'ont pas de malice, ils sont aimables et aimants (prof 5).

La bonne humeur par l'aspect bon vivant est ressortie à plusieurs reprises comme une force chez la clientèle visée par l'étude. Ils aiment aussi rendre service et sont généralement volontaires. Le fait de ne pas avoir de malice ou de rancune est une qualité remarquée par les enseignants. Du Perron (1994) cité par Juhel (1997), a justement abordé le sujet des relations avec les autres pour les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il dit que la personne est entière, ses comportements sont généreux, ses sentiments évidents. Elle est incapable de sauver la face, de camoufler ses sentiments ou ses émotions. Lorsqu'elle aime quelqu'un, c'est jusqu'au bout, complètement, gratuitement, sans méfiance.

Cependant, un enseignant faisait l'observation que la bonne humeur peut aussi devenir une excitabilité difficile à contenir chez ses élèves. Not (1973), cité par Juhel (1997), explique ce comportement par une immaturité au plan affectif qui fait passer les émotions de la personne de l'exubérance joyeuse à l'abattement morose. Deux enseignants

ont aussi nommé le côté têtu et rigide particulièrement chez les trisomiques. Selon Juhel (1997), l'entêtement est caractéristique de l'enfant trisomique âgé de 8 à 10 ans.

De plus, l'intérêt et la motivation des élèves ayant une déficience intellectuelle représentent bien leur éveil à vouloir apprendre. Une enseignante d'élèves adolescents constate une grande motivation pour les sciences et la sexualité.

Comme les autres jeunes de leur âge, ils aiment faire des expériences en sciences ou entendre parler de sexualité. Ils sont curieux et posent beaucoup de questions sur le sujet (prof 2).

Aussi, on parle d'un intérêt qui est constant et qui peut perdurer longtemps en termes de durée de temps. Un enseignant tenait justement ce propos.

Ils peuvent faire et aiment faire une tâche répétitive pendant longtemps. Ils ne se tament peu ou pas de faire longuement la même chose. Ils peuvent être habiles manuellement. Ils se sentent bien dans la routine et sont confiants. Ce qui devient une force pour eux. En atelier de travail, ils peuvent effectuer la même tâche pendant des heures (prof 3) !

Ndayisaba et De Grandmont (1999) mentionnent que le déficient intellectuel (léger) est généralement compétent pour des métiers manuels et de facture simple comme ceux d'emballleur ou de préposé à l'étalage. De plus, au Canada, la majorité des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et qui ne sont plus d'âge scolaire (plus de vingt et un ans) travaillent dans des milieux ségrégués, des ateliers protégés et des centres de jour selon Horth (1999). Le travail manuel et répétitif fait donc partie du quotidien des personnes vivant avec une déficience intellectuelle.

4.3 PRIORITÉS À TRAVAILLER POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

À la suite des questions concernant les faiblesses et les forces de la clientèle ayant une déficience intellectuelle, une autre question était de savoir ce que les enseignants ont besoin de travailler et de développer chez leurs élèves afin de répondre à leurs besoins. L'autonomie, la communication et les habiletés sociales sont ressorties comme étant les trois aspects à travailler de façon prioritaire. Un exemple d'autonomie de base est relaté par les propos suivants d'une enseignante.

Mes élèves ne pourront peut être pas aller au dépanneur tout seul pour acheter une pinte de lait. Par contre, je veux qu'ils soient capables de l'ouvrir, de se verser un verre de lait, d'ouvrir un plat ou un papier de ficello (prof 1).

Comme affirmé par Ndayisaba et De Grandmont (1999), tout compte fait, la scolarisation en déficience intellectuelle légère ou moyenne fait appel à une approche différente de la scolarisation habituelle. L'objectif poursuivi par cette approche est de maximiser les acquis, les apprentissages possibles et les habiletés du sujet déficient afin de mettre en évidence ses capacités selon un rythme qui lui est adapté. On n'enseigne pas moins, on enseigne différemment, et l'intervention pédagogique se doit d'être des plus concrètes.

La communication est aussi un objectif ultime visé par les intervenants. Tous tentent d'améliorer la façon de communiquer par plusieurs moyens. Une enseignante nomme la communication comme la porte d'entrée pour l'autonomie. Ces propos rejoignent l'avis invoqué dans les programmes d'études adaptés pour la clientèle.

Pour être plus autonome, je trouve que le langage entre dans ça ! C'est la porte d'entrée pour une plus grande autonomie. Être capable de dire de quoi j'ai besoin, c'est ça mieux communiquer et être autonome (prof 5) !

Les enseignants semblent très préoccupés par le développement de la communication chez leurs élèves. Le programme adapté du MEQ (1996b), mentionne la compétence de communiquer de façon fonctionnelle comme étant une compétence à acquérir au primaire.

Celle-ci étant une des sphères menant à la cible visée de devenir un adulte autonome et responsable pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Aussi, bien qu'un intérêt pour l'aspect social soit très grand chez les élèves présentant une déficience intellectuelle, leurs habiletés sociales ne sont pas toujours adéquates. La façon d'entrer en contact et d'être en relation doit être apprise.

Ils ont besoin d'aide pour gérer un conflit. Aussitôt qu'il y a un problème, ils se sentent dépourvus et viennent me voir (prof 3).

Pannetier (2009) regroupe les comportements qui nous rendent aptes à vivre en société sous le secteur d'habiletés sociales. Ceux-ci font partie des comportements adaptatifs souvent problématiques chez la clientèle présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Pour aider à pallier à ces difficultés d'autonomie, de communication et d'habiletés sociales, les enseignants mentionnent un grand besoin de structure grâce à des pictogrammes. Plusieurs enseignants disent afficher des séquences de pictogrammes pouvant aider à l'autonomie pour faire son sac ou aider à l'habillage par exemple. De plus, des pictogrammes pour contribuer à une communication plus efficace sont aussi utilisés par des enseignants selon nos données. Afficher le dessin d'un élève qui parle au « je » est un exemple mentionné par un enseignant. D'autres pictogrammes pour faciliter les habiletés sociales ou pour aider à régler un conflit sont utilisés, tels ceux du programme *Vers le Pacifique*. Un tableau de résolution de conflits ou de moyens, clés ou pistes de solutions pour favoriser la discussion, le partage et l'échange peuvent être illustrés et servir aux élèves. La répétition et l'importance de travailler dans le quotidien et près du vécu de l'élève sont aussi des interventions favorisantes.

Je crois que les élèves ayant une d.i. ont besoin pour apprendre quelque chose de beaucoup de répétitions. Tout ce qu'on peut amener de façon quotidienne devient des éléments favorables à leur développement et à leurs apprentissages. Sans cette dimension là, je ne crois pas à un apprentissage quelconque. Il faut de la répétition et de la répétition, mais de différentes façons (prof 5).

Justement, les programmes d'études adaptés (MEQ, 1996b) font une synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Rendre les activités d'apprentissage signifiantes, assurer la rétention des apprentissages par des exercices répétés et privilégier le circuit visuel sont quelques-uns des principes d'adaptation de la démarche éducative.

4.4 RESSOURCES NÉCESSAIRES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

La façon de détecter les besoins nommés précédemment et de cibler les priorités à travailler se font grâce à certaines ressources. Celles-ci peuvent être des personnes, des méthodes et des manières de faire, ainsi que des références écrites existantes.

Dans le monde de l'adaptation scolaire, on peut remarquer un travail d'équipe assez considérable. Plusieurs intervenants gravitent autour des jeunes. Les enseignants rencontrés ont pour la plupart parlé des présentations de cas par les anciens professeurs et la direction de l'école. Les éducateurs spécialisés sont très souvent désignés comme étant des personnes qui connaissent bien les jeunes et ayant une expérience concrète auprès d'eux dans plusieurs domaines surtout concernant l'autonomie fonctionnelle, la communication et les habiletés sociales. Aussi, les orthophonistes sont les spécialistes du langage. Les enseignants se tournent beaucoup vers eux pour un support langagier. Ils ont tous mentionné qu'ils apprécieraient cependant plus de services auprès de leurs élèves constatant un grand besoin à ce niveau. Les enseignants du secondaire sont ceux qui en réclament le plus.

De plus, les enseignants disent se fier beaucoup aux programmes de formation destinés à la clientèle. Des programmes d'études adaptés tels DÉFIS (Démarche éducative favorisant l'intégration sociale) du MEQ (1996b) et PACTE (Programmes d'études adaptés avec compétence transférables essentiels) du MEQ (1997a) sont des versions que le MELS (2007) a mis de l'avant avec des partenaires afin de souligner les savoirs essentiels des

élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et qui peuvent pister les actions des enseignants. De plus, les plans d'intervention présents et ceux passés sont aussi de très bons moyens de connaître l'élève avec ses forces et ses difficultés. Dans le monde de l'éducation, les difficultés de l'élève sont transférées en besoins à développer. Par exemple, une difficulté pour un élève d'entrer en relation avec ses pairs de façon adéquate deviendra un besoin de développer ses habiletés sociales comme mentionne un enseignant. Des moyens comme le fait de garder une distance entre les personnes seront ciblés pour parvenir à réussir l'objectif fixé. Le plan d'intervention aide à cibler les buts à atteindre avec l'élève, ainsi que les moyens qui seront pris par les divers intervenants pour y arriver. Le plan d'intervention contient souvent une visée académique, comportementale et orthophonique. Il est une ressource utile pour l'enseignant.

Cependant, plusieurs disent qu'il faut prendre le temps d'apprendre à connaître les élèves pour faire sa propre idée et ne pas biaiser son jugement envers eux.

Doré, Wagner et Brunet (1996) relatent Crawford (1992) qui souligne que le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles doivent protéger les ressources affectées au soutien des enseignants et des élèves.

4.5 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DU LANGAGE

Il s'agit maintenant de s'interroger sur les pratiques d'enseignement à l'égard de chacune des composantes du langage touchées. Nous voulions connaître quels sont les besoins et difficultés des élèves rencontrés par les enseignants d'une part, la planification, l'intervention, l'évaluation, ainsi que le matériel utilisé selon chacune des composantes du langage ciblée d'autre part. Les résultats sont présentés selon le modèle tridimensionnel de Bloom and Lahey (1978) qui représente le langage selon trois sphères ; la forme, le contenu et l'utilisation. On se souvient que la forme comprend la phonologie, la morphologie et la syntaxe. La sémantique représente le contenu et la pragmatique se réfère à l'utilisation.

4.5.1 La forme

4.5.1.1- La phonologie

On se rappelle que Cloutier et Renaud, (1990) affirment que la phonologie étudie les phonèmes pour en déterminer les propriétés d'une langue donnée. La phonétique quant à elle traite des sons du langage par l'articulation de ceux-ci d'une façon permanente et systématique. La phonologie est la première des cinq composantes du langage. Des difficultés sur le plan de la phonologie sont remarquées par plusieurs enseignants. Certains parlent ici d'une mauvaise prononciation. Les élèves ne sont pas toujours bien compris par les autres. Les difficultés à exécuter la prononciation d'un son de façon exacte fait que le mot n'est pas toujours articulé de manière intelligible. On signale que les erreurs phonologiques sont atypiques, nombreuses et variables (Schelstraete, Maillart et Jamart, 2004 ; Dodd, 2005 ; Schelstraete, 2011). Les déformations qui affectent la structure des mots tels des omissions, des ajouts ou des problèmes d'identifications sont des erreurs fréquentes. Lecoq (1988) mentionne que les difficultés de conscience phonologique amenaient aussi des difficultés de lecture. Schelstraete (2011) affirme que les enfants qui présentent des troubles phonologiques sont plus à risque de rencontrer des difficultés scolaires et socio-émotionnelles : problèmes d'apprentissage du langage écrit, difficultés relationnelles, troubles du comportement, etc.

Les enseignants se disent pour la plupart peu outillés pour travailler cet aspect de la communication. Ils se font conseiller par les orthophonistes lorsque la possibilité est là. Les propos d'un enseignant au secondaire illustrent bien la situation qu'il vit.

Cette année, on est chanceux. On a les services d'une orthophoniste. L'orthophoniste me conseille beaucoup. Je ne suis pas orthophoniste, je ne sais pas toujours quoi faire pour aider ceux qui ont des difficultés avec la prononciation (prof 8).

À la suite de l'analyse des résultats obtenus, ceux-ci démontrent que malgré tout, les enseignants incluent dans leurs pratiques quotidiennes des interventions pour travailler la phonologie avec leurs élèves. Les propos confirment qu'ils planifient certaines activités avec du matériel existant et qu'ils prévoient dans leurs journées des interventions favorisant la communication et principalement la prononciation ou la reconnaissance de sons ciblés. De plus, toute tâche se produisant dans le quotidien sans être planifiée devient une source de motivation pour travailler sur le fait une prononciation déficiente. Une enseignante relatait justement un exemple concret.

Quand il me dit un sat, je tiens mes joues et je lui montre et lui répète convenablement le mot chat (prof 4).

De plus, les résultats obtenus illustrent que les enseignants interrogés remarquent un délai nécessaire à la prononciation d'un son ou d'un mot. Cette prononciation se fait dans un temps plus long qu'à l'habitude chez un élève présentant une déficience intellectuelle. Comme le mentionne Juhel (1997), il existe un temps de latence, soit un intervalle entre le début de la formulation de la réponse et le début de la réponse verbale. Les résultats démontrent que certains enseignants trouvent que l'enfant prend du temps à dire ce qu'il a à dire. De plus, il n'a pas nécessairement la bonne prononciation ou les bons sons pour le faire. Par le fait même, il ne se fait pas toujours bien comprendre par les autres. Une enseignante remarquait aussi que ce qui est surprenant est qu'un mot mal prononcé est cependant toujours prononcé de la même manière.

Au lieu de Annie, mon élève dit toujours rouananie (prof 1).

Un autre enseignant constatait plutôt des difficultés d'ordre phonologique par une mauvaise prononciation causée par un débit trop rapide.

À la suite de l'analyse, nous remarquons que les enseignants utilisent la répétition pour se donner en modèle ou pour réussir à comprendre l'enfant. De plus, plusieurs enseignants ont nommé du matériel utilisé fréquemment pour travailler les sons entendus dans les mots. « Petit mot, j'entends tes sons » et « Raconte-moi les sons » sont les deux

exemples de matériels que les enseignants ont nommés à plusieurs reprises. Les enseignants disent travailler aussi la prononciation dans les activités quotidiennes, les discussions ou échanges journaliers et spécifiquement lors des causeries. Les poèmes, les rimes et les chansons sont aussi des façons de travailler les sons. Plusieurs enseignants disent également travailler un son ciblé particulier de façon hebdomadaire. Les lectures ou thèmes deviennent propices à la reconnaissance du son travaillé. On nomme ou encercle les sons qu'on reconnaît dans des mots qu'on utilise à l'oral ou que l'on retrouve visuellement dans un livre ou autre. Les enseignants disent que les élèves adorent cette façon de faire et sont contents lorsqu'ils les repèrent. Cependant, localiser un son dans un mot demeure un défi pour plusieurs élèves. Le son de chaque lettre est travaillé afin d'aider à la fusion des sons qui est une prémisses à la lecture et l'écriture. Le phonème versus le graphème est vu de façon systématique par les enseignants.

On travaille une période par jour pour voir, reconnaître et entendre les sons. On le fait grâce à la lecture, l'écriture et l'oral. Il n'y a pas beaucoup de matériel existant. Souvent, les élèves utilisent le même matériel pendant des années et depuis longtemps (prof 2).

La plupart des enseignants travaillent la reconnaissance des sons en début de mots. La terminaison des mots est aussi un aspect travaillé surtout lors des rimes. De plus, les enseignants travaillent la segmentation des mots en syllabes. Certains ont parlé d'un train aidant à identifier les syllabes qui composent un mot. Les wagons du train deviennent alors les parties du mot et il est donc plus facile par la suite d'identifier dans quel wagon se retrouve le son travaillé. Par exemple, l'enfant pourra identifier si le son est en début, milieu ou fin de mot. Reconnaître les mots courts et les mots longs est aussi un objectif travaillé. D'autres enseignants ajoutent de la motricité globale en soutien à la prononciation en faisant sauter par exemple les enfants dans des cerceaux pour aider à la segmentation des mots. Chaque cerceau devient alors une syllabe. Aussi, l'illustration d'un personnage qui touche plusieurs parties de son corps pour favoriser la segmentation de mots en syllabes est une autre alternative facilitante. Il est plus facile de travailler les sons et les parties de mots

en utilisant du matériel ou le corps. En y joignant un aspect motivant et moteur, cela aide l'enfant à s'amuser et apprendre. L'enfant a l'impression de jouer tout en travaillant cette composante du langage qu'est la phonologie. Schelstraete (2011) relève des stratégies d'intervention sur la phonologie par un mélange d'activités de jeux et de *drill* et s'accompagnant très régulièrement d'un travail à faire à la maison. Le fait de parler en robot aide aussi à segmenter les mots et parvenir à améliorer la prononciation des sons. L'apprenti-lecteur (Stanké, 2001), l'apprenti-sage (Stanké, 2005), l'émergence de l'écrit (Gaudreau, 2004) et des logiciels à l'ordinateur tels Madame-Mo (Stanké, 2005) font partie du matériel nommé et utilisé où l'on retrouve des exercices pour travailler la phonologie.

Stanké (2005) explique dans un des ses ouvrages que le traitement phonologique comprend le traitement phonémique, le traitement syllabique et la mémoire de travail. Nous savons aujourd'hui que les habiletés de traitement phonologique sont essentielles dans l'acte de lire et d'orthographier par la voie d'assemblage. Il est donc essentiel que le jeune prélecteur ait de bonnes habiletés de traitement phonologique avant d'aborder l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. De nombreuses études (Lecoq, 1991 ; Zorman, 1999, Schneider et al., 2000) effectuées depuis les années 1980 ont démontré qu'un entraînement à la conscience phonologique combiné à un enseignement de relations lettres-sons permettait non seulement de développer le traitement phonologique, et donc de faciliter l'apprentissage de la lecture, mais également d'améliorer les performances de lecture et d'orthographe tant chez les bons lecteurs que chez les lecteurs en difficulté. Schelstraete (2011), partant de l'idée que la phonologie ne s'acquiert pas de manière isolée, relate plusieurs auteurs (Camarata, 1993 ; Norris et Hoffman, 2005) qui optent pour une approche globale pour stimuler le langage par l'utilisation de livres d'images comme support, des situations de jeux symboliques en insistant sur certains sons et en fournissant un modèle correct.

De plus, les résultats démontrent que les modes de communication gestuelle sont une intervention facilitant l'acquisition des sons et d'une bonne prononciation. Le fait de faire des signes grâce à des gestes ou des touchers de certaines parties du corps sont des façons

de pratiquer, d'allonger ou de reconnaître la provenance d'un son. Lorsqu'on cible la prononciation d'un son, le mouvement ou le geste peut demeurer une manière adéquate pour travailler la phonétique. Certains enseignants utilisent la méthode de Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995) dans leur pratique. Celle-ci est une méthode d'apprentissage de la lecture phonético-gestuelle utilisée. Elle accompagne la prononciation d'un son par un geste représentatif aidant au placement du son grâce à une partie du corps. Aussi, les résultats présentent que le fait d'inclure le langage gestuel, tel le langage signé ou les mains animées, devient une aide pouvant pallier à une prononciation déficiente. Selon nos données, ces interventions sont utilisées par cinq enseignants sur dix. Cependant, Juhel (1997), émet un avertissement qu'il n'est pas bon de faire un usage excessif de la communication non verbale. Nous devons privilégier la communication verbale en tout temps lorsque c'est possible. Plusieurs enseignants, à l'aide d'orthophonistes, font remarquer que le fait de positionner correctement sa bouche ou sa langue peut être aidant afin de bien prononcer. Les enseignants disent souvent aux élèves de bien regarder leur bouche afin de se donner en modèle. Schelstraete (2011) indique que certaines stratégies d'intervention sur la phonologie incluent des exercices qui visent le développement de la motricité oro-faciale indépendamment de la production des sons (ex. exercices de tonification et de précision des mouvements de la langue, des lèvres, des joues).

Les résultats obtenus démontrent que les enseignants mentionnent que c'est lors d'échanges dans le quotidien qu'ils peuvent s'apercevoir des progrès de l'enfant. Aussi, lors de sorties ou lorsqu'une personne extérieure à l'élève communique avec lui, l'intervenant peut remarquer la prononciation de l'élève et la compréhension ou non par l'autre personne. L'évaluation de la phonologie se fait donc de façon informelle. Autrefois, le bulletin contenait un objectif de prononciation chez les élèves. Maintenant, comme le mentionne un enseignant, le bulletin évalue la communication orale de façon globale et non seulement la prononciation. Cependant, des objectifs de nature phonologique dans un but orthophonique peuvent se retrouver par exemple dans le plan d'intervention, à la demande des parents ou des intervenants. Le rapport synthèse de fin d'année peut aussi contenir des informations importantes à ce niveau.

Certains élèves ont des défis dans leur petit carnet. Exemple : je parle lentement et je prononce bien mes mots. En tant qu'intervenant, on reformule aussi de façon systématique le mot quand celui-ci n'est pas bien prononcé. Ce sont des interventions constantes sur ce sujet (prof 5).

Seulement un enseignant avait mentionné ne pas avoir remarqué de difficultés particulières en phonologie chez ses élèves. Certains enfants ayant une déficience intellectuelle peuvent tout de même avoir une bonne prononciation.

4.5.1.2- La morphologie

La morphologie est la deuxième des cinq composantes du langage. Elle fait référence à la forme du mot. Bassano et al. (2001) disent que les premières étapes du « développement grammatical précoce » recouvrent non seulement l'apprentissage de la combinaison et de l'ordre des mots, mais aussi l'apprentissage de la morphologie, c'est-à-dire l'usage approprié des morphèmes grammaticaux. Les morphèmes grammaticaux peuvent être des mots de fonction, comme les déterminants du nom ou les conjonctions, ou des affixes liés, comme, en français ou en allemand parmi bien d'autres langues, les désinences attachées au radical des verbes pour former les conjugaisons et constituant la morphologie verbale.

Selon les données obtenues, celle-ci semblait plus complexe et donc moins facile à observer chez les élèves par leurs enseignants. Les enseignants se disaient moins à l'aise avec celle-ci. Ils n'avaient peu ou pas d'exemples à fournir. Une enseignante tenait justement ce propos.

La morphologie fait peu de sens pour eux .Mes élèves ne sont pas rendus là (prof 6).

La signification de divers mots fonctionnels, par exemple les conjonctions ou les prépositions, sont difficilement utilisées et comprises (Mazeau, 1999 ; OOAQ, 1996). Les problèmes reliés à la morphologie des verbes (flexions de temps, de nombre et de personne, l'utilisation des auxiliaires, etc.) demeurent à l'âge scolaire et même au-delà (Léonard, 2000).

Plus de la moitié des enseignants interrogés ne pouvaient soulever de difficultés particulières avec la morphologie. Ils disaient donc moins travailler cet aspect qu'ils connaissent peu. D'autres travaillaient les petits mots que l'on peut retrouver dans un plus grand mot. Cela se faisait principalement lors d'une activité de lecture où l'on retrouvait par exemple un mot inhabituel.

Si dans une lecture on voit le mot fillette, je leur demande à quel mot ça leur fait penser, afin qu'ils reconnaissent le mot fille dedans (prof 2).

Schelstraete (2011) voit du côté de la morphologie, une acquisition progressive de la morphologie nominale, adjectivale, pronominale et verbale. Elle mentionne que le français est une langue dont la morphologie n'est pas très riche, par rapport à d'autres langues comme l'hébreu par exemple.

Cependant, la morphologie se travaille souvent avec la syntaxe. Elle devient alors la morpho syntaxe. Les données recueillies par les enseignants interrogés soulevaient des difficultés plutôt avec ces deux composantes regroupées. Les déterminants, les accords en genre soit masculin et féminin, ou en nombre avec le singulier et pluriel, ainsi que l'accord des verbes sont des éléments importants qui jouent un rôle dans la morpho syntaxe et que les élèves confondent. Les élèves surgénéralisent des règles de grammaire. Aucun enseignant n'a relevé de matériel ou de pratiques particulières pour cette composante du langage. Elle est travaillée de façon systématique, dans le quotidien ou dans un cahier d'exercice par exemple pour les accords en genre et en nombre.

Mon élève peut dire un pomme ou il est beau la fille, je lui répète son affirmation avec le bon modèle (prof 9).

Une autre enseignante disait aussi :

Avec la lecture et les livres, on travaille pertinemment le langage et la structure des mots (prof 5).

La morphologie est donc une composante difficilement évaluable par les enseignants lorsqu'elle est prise seule.

4.5.1.3- La syntaxe

La syntaxe est la troisième et dernière composante que l'on retrouve concernant l'aspect de la forme du langage. Cloutier et Renaud, (1990) définissent la syntaxe comme la composante qui concerne les règles de formation des phrases. Les difficultés rencontrées sur le plan de la syntaxe sont grandes. Selon l'analyse de nos données, alors que certains enseignants disent de leurs élèves qu'ils parlent beaucoup, qu'ils sont difficiles même à arrêter, d'autres au contraire font tout en leur pouvoir pour réussir à faire verbaliser leurs élèves. L'écart au niveau de la longueur moyenne des énoncés lors d'une phrase est très grand avec cette clientèle, selon les résultats obtenus. Whitehurst (1982) mentionne que l'enfant de 6 ans dépasse les 4 morphèmes pour la longueur moyenne des énoncés (LME) à cet âge. Le morphème est la plus petite unité lexicale significative constituant le mot (Société Française de Pédiatrie, 2007). À la suite de l'analyse, on peut dire que la moitié des enseignants a des élèves qui ne font que de courtes phrases, alors que l'autre moitié dit avoir des élèves qui parlent beaucoup avec une structure de phrase assez longue. Selon Florin (2013), la maîtrise de la syntaxe est aussi source de différences inter-individuelles importantes, notamment pour les aspects les plus complexes.

Lors de l'analyse des résultats, on remarque que la syntaxe est une composante grandement travaillée avec la clientèle. Les enseignants planifient des périodes de travail afin d'exercer les élèves à bien structurer leurs phrases. Plusieurs parlent de la causerie par

exemple du lundi matin qui devient un bon prétexte à la formation libre d'idées. L'élève doit structurer sa pensée, choisir ses idées et les dire dans une phrase complète qui sera comprise et ensuite écrite par l'enseignant. Un enseignant relate aussi le propos suivant.

Comme mes élèves sont plus vieux, souvent le lundi matin, je profite de l'occasion pour que chaque élève me raconte un évènement médiatique de la fin de semaine. Elle nous sert de situation d'écriture avec les trottoirs dans leur petit cahier. On a aussi un cahier résumé de mes lectures pour écrire des idées ou phrases suite à une lecture. Le conseil de coopération est aussi un bon moment pour verbaliser des situations et des sentiments (prof 8).

L'enseignant mentionne une autre pratique qu'il utilise régulièrement afin d'aider à la structure de la phrase.

La reformulation est une bonne façon de reprendre l'élève sans lui dire qu'il n'a pas bien dit son idée, mais dans le but de lui donner un bon modèle. J'aime bien lui dire...ah tu veux dire que... De plus, j'essaie de favoriser l'allongement de la phrase (prof 8).

Les enseignants travaillent aussi avec des images où l'élève doit composer une phrase pour décrire ce qu'il voit. La planification est régulière pour travailler cette composante.

Le matériel utilisé pour réaliser des interventions favorisant une bonne syntaxe est celui des marionnettes Pom-Pom nommé à plusieurs reprises. Ces personnages permettent de travailler le sujet, le verbe et le complément. Il aide aussi à favoriser la discussion en répondant aux mots questions tels où, quand, comment, etc. Ce matériel semble très utilisé avec cette clientèle.

Selon Schelstraete (2011), la structure de base du français (la plus simple et la plus fréquente), dite « structure canonique », est la structure Sujet – Verbe – Objet (S-V-O). C'est aussi la structure acquise en premier lieu.

Une façon de rendre la syntaxe de la phrase attrayante est d'utiliser des bandes velcros afin de coller des images ou des séquences pour aider à la construction de phrases. Les enseignants aident aussi l'élève à formuler une demande, par exemple en débutant la phrase par un *Je* ou en la terminant par un *s'il vous plait*. La grammaire de la phrase en 3D (Dugas, 2009) est aussi un matériel utilisé pour aider aux fonctions syntaxiques. On peut utiliser des assiettes de couleur selon les fonctions des différents éléments faisant partie de la phrase. Ces pratiques régulières sont gagnantes à l'oral et sont des prémisses à une communication écrite. Une enseignante affirme ceci en lien avec l'écriture dans un petit cahier :

Avec de la régularité et une bonne fréquence, ça débloque. Au début, je ne voyais que des lettres. Maintenant, je peux voir des mots et des éléments de la phrase à l'écrit. Donc, (l'élève) doit bien structurer sa phrase dans sa tête à l'oral avant de pouvoir l'écrire (prof 5).

Plusieurs enseignants dont les élèves ne font que des phrases courtes disent que le nom ou le verbe sont souvent les mots les plus employés dans la phrase. Selon les données obtenues, le *Je* est souvent absent ou remplacé par le *moi*, les compléments sont plutôt rares et les déterminants, pronoms ou petits mots liens sont les catégories de mots les moins ou moins bien utilisées. Schelstraete (2011) mentionne qu'au début de l'apparition de la grammaire, le langage de l'enfant peut être qualifié de « télégraphique » : les mots fonctionnels sont absents (articles, pronoms, prépositions, etc.), de même que les flexions et les auxiliaires (ex. moi monter pour « je suis en train de monter l'escalier » ou « je veux monter l'escalier »), les énoncés sont produits isolément sans coordination ou subordination (ex. c'est le livre je préfère). L'exemple relaté par un enseignant vient corroborer cet extrait.

Mon élève peut dire Jouer dehors. Il n'a pas tout le temps le sujet dans sa phrase mais je sais qu'il parle de lui (prof 1).

Comme matériel, le livre est aussi un moyen utilisé pour travailler la phrase. Il permet même de voir le schéma narratif avec des élèves plus avancés. On y retrouve différentes formulations sur le plan de la syntaxe pouvant être observées. Les formules répétitives aident à donner en modèle une bonne structure de phrases. Les livres à phrases répétitives en sont un bon exemple. Le récit en 3D (Dugas, 2006) est aussi un matériel utilisé. Il aide au récit et au schéma narratif utilisant les lieux, les personnages, un début d'histoire, une solution et une fin.

Selon l'analyse de nos résultats, certains enseignants travaillent aussi la devinette. Les élèves doivent composer une phrase pour permettre de trouver de quoi on parle. Les mots questions occupent une grande importance. De plus, plusieurs jeux existent pour travailler cette composante. Aussi, la devinette permet ainsi la catégorisation qui devient aidante pour travailler la communication. Le fait de regrouper des concepts aide à la classification. L'élève doit donner des indices et structurer sa pensée. Il libère ainsi de l'espace mémoire en catégorisant et cela aide à une bonne représentation de concepts. Des jeux tels *Scategories* peuvent être aidants. Une enseignante fait aussi construire un jeu par ses élèves.

Ils doivent composer des questions, en premier à l'oral et ensuite on les écrit. Ils fabriquent un jeu Électro où ils doivent trouver des questions et des réponses (prof 2).

Une autre enseignante au préscolaire et primaire disait aussi travailler la phrase à l'oral par la manipulation d'objets concrets.

Par exemple, mes élèves doivent piger un objet. S'ils pigent un chien, ils peuvent dire Je flatte le chien, le chien mange... Ils doivent construire une phrase avec l'objet pigé (prof 9).

L'évaluation de la syntaxe par les enseignants se fait de façon formative. Ceux-ci remarquent aisément l'étendu de la phrase chez leurs élèves. Lors de communication orale, les élèves qui ont de la facilité à communiquer et à faire des phrases complètes ressortent davantage par des bonnes notes au bulletin. On évalue facilement la communication par la

longueur des énoncés. Les enseignants disant avoir des élèves qui parlaient peu mentionnent que ces derniers font des énoncés de phrases pouvant aller de 1 à 4 mots. Par contre, d'autres enseignants affirment avoir des élèves capables de faire des phrases plus longues. Cloutier et Renaud (1990) disent que dans le développement du langage de l'enfant, entre 1 an 1/2 et 2 ans, celui-ci passe des énoncés binaires aux véritables règles et que vers 5-6 ans, il maîtrise la plupart des règles grammaticales de sa langue. Plusieurs enseignants concernés par des élèves capables de construire une phrase, ont mentionné que même si le langage semblait plus verbo-moteur pour certains de leurs élèves, la pertinence du sujet n'est pas toujours présente. Nous reparlerons de cette composante pragmatique du langage.

4.5.2 Le contenu

4.5.2.1- La sémantique

La sémantique est la quatrième composante questionnée. Elle représente le vocabulaire de l'élève. Elle fait référence au contenu du langage. Selon les enseignants interrogés, c'est une composante grandement et quotidiennement travaillée. Selon Schelstraete (2011), le lexique est un élément complexe du système linguistique. Tout d'abord, il se trouve au carrefour du langage, de la mémoire, de la perception et de l'action, et du raisonnement : les informations lexicales sont stockées en mémoire à long terme et doivent pouvoir être ramenées rapidement en mémoire de travail ; elles contiennent des informations conceptuelles, dont l'acquisition passe par la perception et l'action (ex. la forme, la fonction), et elles font intervenir des capacités de déduction (le sens des mots est généralement acquis de manière implicite, sans enseignement formel).

D'après les résultats obtenus, deux enseignants ont noté un vocabulaire assez riche chez certains de leurs élèves. Des enseignants ont remarqué que les élèves qui avaient un

vécu plutôt large avec des activités bien remplies et diversifiées dans leur famille se retrouvaient avec un bagage de vocabulaire remarquable.

Il ne faut pas négliger l'environnement de l'enfant. Un jeune me disait dernièrement qu'il était allé voir l'exposition de Rome au musée en fin de semaine, c'est certain que ça contribue à aider à augmenter son vocabulaire. Un autre me demandait pourquoi la momie n'était pas dans son sarcophage... Alors que certains parlent de glissade, d'autres peuvent parler de toboggan (prof 2).

Florin (2013) note que l'âge d'apparition des premiers mots et le rythme de développement du lexique varient beaucoup selon les enfants, leur milieu culturel et social, leur rang dans la fratrie, leur tempérament aussi.

La sémantique ne se travaille pas lors d'une période de travail principalement planifiée pour cela selon les enseignants. Au contraire, la sémantique se travaille à travers toutes les disciplines. Par exemple, une enseignante qui disait faire beaucoup de sciences avec ses élèves mentionnait que cette matière permettait de travailler différents mots utilisés moins fréquemment.

Par exemple lorsqu'on fait des sciences, on parle de galaxie, de voie lactée... Au mois de février, nous avons parlé de la journée de plus au calendrier donc de l'année bissextile... Certains élèves veulent même apprendre des mots en anglais (prof 2) !

Certaines pratiques d'interventions favorisent le développement de la composante sémantique du langage. Se donner en modèle, les technologies de la communication, ainsi que du matériel existant sont des pratiques d'interventions incitantes à l'évolution du vocabulaire selon les résultats de notre étude.

Un enseignant tient le propos suivant.

Je me sers souvent du métalangage. Je me donne en modèle en parlant tout haut pour donner l'exemple d'une bonne structure de phrases et d'un bon vocabulaire. Ex : Je vais effacer le tableau... Je vais chercher mon dictionnaire... (prof 8).

De plus, d'après les propos des enseignants rencontrés, beaucoup de jeux existent pour vaquer au vocabulaire des jeunes. Des divertissements comme le jeu *Tic tac boum*, *Scrabble* et *Cherche et trouve* contenant des notions spatiales, entre autres, contribuent à renforcer le vocabulaire de l'élève. Les jeux de mémoire comme *J'apporte en voyage*, le fait de lire et d'écrire beaucoup, de travailler par thème ou de composer des cartes de souhaits travaillent le vocabulaire de l'élève. La grammaire de la phrase en 3D (Dugas, 2006) est aussi un matériel qui propose une façon de catégoriser le mot dans une commode à tiroirs selon la classe de mots auquel il appartient (nom, adjectif, pronom, etc.). Encore une fois, tel que nommé par les enseignants, le jeu *Scattegories* renforce l'idée suivante. Florin (2013) affirme que l'hypothèse de la relation entre catégorisation et développement lexical a donné lieu à de nombreux travaux au cours des dernières années qui permettent de penser qu'aider les enfants à catégoriser peut les aider aussi à développer leur vocabulaire (Clavé 1997).

Le tableau blanc interactif est un moyen de communication très aidant pour approfondir des recherches et présenter du nouveau vocabulaire. Il donne accès directement à l'information et présente des images concrètes aidant à la représentation du concept selon une enseignante.

L'autre jour, nous avons lu un livre sur les pirates, on a vu le mot fanion. On a tout de suite cherché l'image d'un fanion sur le tableau interactif. Les élèves ont pu se faire vite une représentation mentale grâce à l'image (prof 2).

Les livres sont encore une fois une prémisse pour travailler le vocabulaire chez les élèves. Les enseignants font ressortir des mots de vocabulaire plus complexes. De cette façon, ils contribuent à faire découvrir des nouveaux mots. Même certains livres ont un lexique qui permet une définition des mots moins connus. Les livres permettent aussi de vérifier la compréhension du vocabulaire. Des cahiers ou fiches d'exercices et des ateliers permettent aussi de travailler le vocabulaire de façon précise.

À chaque jour, je fais une période de lecture interactive d'une histoire animée des minis rats de bibliothèque. On regarde et on répète les mots et on approfondit du vocabulaire. À force d'entendre des nouveaux mots, on élargit notre vocabulaire (prof 4).

Des enseignants faisaient la remarque que certains enfants ont aussi des difficultés à se souvenir d'un mot. On dirait quelques fois que le mot est dans la tête de l'enfant, mais qu'il ne peut le faire sortir. On relie ce phénomène aux troubles de l'évocation lexicale. Les troubles de l'évocation lexicale se manifestent par la présence d'un manque du mot en production (Schelstraete, 2001).

Parallèlement, le langage dont le vocabulaire comporte deux volets : la compréhension et l'expression de celui-ci. Une question abordée lors de l'entrevue portait sur le volet le plus atteint. On demandait aux enseignants ce qui était le plus facile pour les élèves entre comprendre ou s'exprimer. Les avis des enseignants étaient partagés. Plusieurs disaient que l'expressif était faible, mais que la compréhension pouvait être adéquate si les consignes et le vocabulaire utilisé étaient simples. Plusieurs ont quand même affirmé que sans compréhension, personne ne peut se mettre en action. Dans la littérature, Benedict (1979) parle d'une compréhension plus grande qui devance ce que l'on exprime. Il peut sembler que la compréhension et la production se suivent de près, un enfant timide peut bien comprendre, mais produire peu. Cependant, aucun enfant ne produit plus qu'il ne comprend (Lamb et Bornstein, 1987). Florin (2013) est d'avis aussi que la compréhension dépasse la production. Elle mentionne qu'il faut insister tout particulièrement sur les variations dans la compréhension, et ceci pour deux raisons : parce qu'on y est moins attentif qu'à la production, et parce que les difficultés de compréhension sont le premier indicateur de fréquentes difficultés ultérieures.

Cependant, bien qu'on tente d'élargir le vocabulaire de l'élève, plusieurs enseignants disent ajuster leur vocabulaire à l'élève lorsqu'il lui parle.

On doit utiliser un vocabulaire simple. C'est aussi une pratique d'enseignement spécifique avec cette clientèle. On ne peut pas parler avec trop de mots. On doit donner des consignes simples. Le danger, c'est ceux qui comprennent

l'enfant même s'il utilise le mauvais mot. L'entourage peut être responsable du fait que l'enfant s'exprime mal ou peu, car on le comprend quand même. Si on parle pour lui ou qu'on le laisse mal dire les mots, on ne contribue pas à améliorer son vocabulaire (prof 5).

Juhel (1997) donne en conseil que lorsqu'on parle à un enfant ayant une déficience intellectuelle, il est souhaitable d'utiliser un langage simple, des démonstrations et des images.

Certains enseignants remarquaient qu'il est plus facile d'évaluer le lexique et la sémantique des mots chez les élèves. En effet, que ce soit lors d'une communication orale, d'une composition écrite ou de compréhension de vocabulaire, l'étendu de celui-ci s'évalue plus facilement que d'autres composantes. Les enseignants disent évaluer encore une fois cette composante dans le quotidien bien que dans le bulletin, l'utilisation d'un vocabulaire précis et varié est une compétence prescrite dans le domaine du français écriture.

4.5.3 L'utilisation

4.5.3.1- La pragmatique

La pragmatique du langage est la cinquième et dernière composante questionnée. Elle concerne l'utilisation du langage par sa façon d'entrer en contact avec les autres. Owens (2001) définit la pragmatique comme la composante qui constitue un ensemble de règles concernant l'utilisation du langage dans un contexte de communication. Frutoso (2008) parle de dimension pragmatique lorsque cinq points sont présents dans le langage de situation : l'intentionnalité, la régie de l'échange, l'attention conjointe, l'adaptation et l'organisation.

- L'intentionnalité: on peut noter des intentions instrumentales (satisfactions et besoins matériels), régulateurs (contrôler le comportement d'autrui), interactives, personnelles (expression de soi), euristiques, créatives et informatives.

- La régulation de l'échange est instaurée par le contact visuel et l'alternance des tours de parole et résulte de l'appétence à communiquer. Elle se construit à partir de l'attention conjointe et se complexifie par l'élaboration de la théorie de l'esprit.
- L'attention conjointe est un des précurseurs nécessaires à l'instauration et à l'apparition du langage.
- L'adaptation représente la capacité à gérer des indices non verbaux en fonction du contexte, de l'interlocuteur et du message.
- L'organisation de l'information nécessite une cohérence et une cohésion du discours.

Tous les enseignants, sans exception, ont remarqué des difficultés chez leurs élèves ayant une déficience intellectuelle avec cette composante précise du langage. Schelstraete (2011) mentionne que les compétences discursives et pragmatiques sont importantes pour le développement social de l'enfant. Des difficultés discursives et pragmatiques vont entraver de manière significative les interactions au quotidien.

D'après les résultats obtenus, on peut regrouper les difficultés relevées par les enseignants, principalement selon certains contextes complexes pour eux : la distance sociale, la communication avec l'autre par une bonne attitude d'écoute ou de contact visuel, le fait de parler trop ou hors contexte. Ces principales difficultés remarquées viennent rejoindre les points de Frutoso (2008) pour une dimension pragmatique.

Premièrement, les enseignants parlent du fait de garder une distance sociale acceptable comme un phénomène souvent rencontré chez les élèves ayant une déficience intellectuelle. On dit d'eux qu'ils sont sociables et affectueux. Par le fait même, ils peuvent se montrer naïfs, malhabiles ou peuvent être exploités facilement puisqu'ils font confiance et vont facilement vers les gens. Un enseignant raconte cet exemple.

Ils disent bonjour à tout ceux qu'ils rencontrent et peuvent faire un collègue à un parfait étranger dans l'autobus par exemple (prof 1).

Martin (2002) mentionne qu'on pense qu'entre 39 % et 68% des filles ayant une déficience intellectuelle seront agressées sexuellement avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans. Pour les garçons, on parle d'un taux variant entre 16 et 30%. Les personnes ayant une déficience intellectuelle seraient plus à risque en raison de leur difficulté à s'exprimer et d'un manque d'éducation sexuelle, d'où l'importance de travailler plusieurs disciplines, dont la sexualité chez les adolescents, et leur apprendre à communiquer leurs émotions et être capable de dire NON.

De plus, il peut être difficile pour certains d'écouter l'autre ou de le regarder. Le contact visuel est souvent un obstacle à la communication. Pourtant, même si la communication engendre un destinataire, plusieurs enseignants faisaient la remarque que plusieurs élèves ne semblent pas toujours écouter lorsque l'autre parle. À l'inverse, un élève peut aussi parler et continuer son dialogue, même si son partenaire ne l'écoute pas. Le respect du tour de parole est aussi une difficulté pour plusieurs. Il faut pour cela un dialogue approprié et un échange tour à tour qui ne semble pas si facile avec cette clientèle.

Finalement, le fait de rester dans le sujet approprié, dans le contexte adéquat est aussi une difficulté remarquée par plusieurs enseignants. Parmi eux, un tenait ce propos.

Il parle beaucoup, mais il parle juste des autres, pas de lui. On dirait qu'il vit en observateur. Il est hors contexte, il ne s'approprie pas les choses, il imite et fait et dit ce que les autres disent, même si ce n'est pas approprié. Si un élève lui demande de faire quelque chose, il va le faire. Il ne voit pas d'impact à long terme ni de méchanceté de la part de l'autre. Il est naïf. Un élève peut lui dire « Donne-moi ta revue » et il la donne. Il exécute sans traiter et après il vient me demander pourquoi il n'a plus sa revue (prof 3).

Une autre enseignante faisait remarquer qu'une de ses élèves rit et sourit toujours pour rien.

Elle rit et sourit tout le temps, ça devient inapproprié. Son sourire est démesuré et n'a pas de lien avec le contexte (prof 1).

Des pratiques d'enseignement pour cette composante se font dans le quotidien. Les enseignants travaillent avec leurs élèves les cercles sociaux pour valider la distance qu'on

doit garder avec les autres. Ils parlent des gens qu'on peut approcher de plus près et ceux avec qui on doit garder une plus grande distance. Ils regardent les liens avec les personnes de leur entourage. Les sorties et tous les contextes qui favorisent un échange avec des étrangers sont aussi très importants pour ce volet selon une enseignante.

Par exemple, si on va à la bibliothèque, je ne me dis pas spécifiquement que je vais travailler le langage, mais les situations concrètes me permettent de le faire. On doit dire bonjour à la dame en arrivant, répondre à une question, dire au revoir lorsqu'on part... (prof 5).

Les pictogrammes pour un regard ou une écoute plus active sont aussi utilisés. De plus, les enseignants font des rappels fréquents pour inciter les élèves à rester dans le sujet. Une enseignante travaille même l'estime de soi par le côté pragmatique du langage qui aide à la communication adéquate.

Je travaille même la posture. Je les invite à venir devant la classe. On prend une tenue fière. Ils doivent se tenir droit, parler fort, regarder les autres. On discute des avantages d'une bonne posture pour être mieux compris. Une belle attitude pour communiquer donne une meilleure estime (prof 5).

L'évaluation de la composante pragmatique du langage se fait par les communications orales dans la discipline du français. Elles peuvent englober la façon de communiquer. De plus, les cours d'éducation à la citoyenneté et éthique et culture religieuse comportent un volet relation interpersonnelle que les enseignants évaluent en tenant compte de la composante pragmatique. Aussi, plusieurs plans d'intervention contiennent des cibles évaluées faisant référence à cette composante. On peut y retrouver fréquemment des objectifs sur la distance sociale, l'écoute ou le contact visuel.

CONCLUSION

Le but de la présente étude était de décrire les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle. Comme peu de recherches existent pour répondre à cette question, nous avons tenté de contribuer à l'avancement des connaissances dans ce sens. Comme il a été démontré, les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère présentent d'importantes lacunes sur le plan de la communication. Cette recherche offre des pistes d'interventions efficaces réalisées par les enseignants pour favoriser l'autonomie des élèves ayant une déficience intellectuelle en voulant améliorer leur communication par les différentes composantes du langage. Même si les enseignants rencontrés se sentent démunis et se disent peu outillés pour parvenir à développer la communication chez leurs élèves, la présente recherche a permis de décrire plusieurs interventions, stratégies et moyens qu'ils utilisent régulièrement et qui soutiennent l'objectif de favoriser le développement des composantes du langage chez leurs élèves.

Le devis méthodologique de cette étude se situe dans le courant qualitatif et interprétatif. L'étude se rapporte aux enseignants titulaires d'élèves ayant une cote ministérielle 24 qui signifie une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Pour l'étude, nous avons obtenus les résultats des pratiques d'enseignement déclarées de dix enseignants rencontrés en entrevue, grâce à leur généreuse participation. La stratégie d'analyse utilisée est l'analyse de contenu (Bardin, 2001).

À la suite des résultats obtenus, on remarque que les enseignants sont impliqués auprès de leurs élèves. Ils ont une représentation claire de la déficience intellectuelle et de ses limites. La littérature de recherche concernant les problématiques liées à la déficience intellectuelle est riche et démontre aisément les difficultés rencontrées chez la clientèle

ciblée. Selon le ministère de l'Éducation, les enseignants savent qu'ils doivent encourager l'inclusion des élèves et offrir un service de qualité d'enseignement afin de favoriser la réussite des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Les enseignants rencontrés sont conscients des difficultés associées à la déficience et font des interventions pour y remédier. Ils savent aussi faire ressortir des qualités chez leurs élèves. Ils les voient comme étant des êtres humains à part entière. Ils priorisent tous le développement de l'autonomie, de la communication et des habiletés sociales chez leurs élèves.

Selon les données obtenues, bien que la communication soit une priorité à développer chez la clientèle d'élèves ayant une déficience intellectuelle, les termes des composantes du langage ne sont pas familiers pour les enseignants. Ils savent ce qu'ils veulent travailler tout en utilisant des concepts concrets et non le langage orthophonique spécialisé des composantes du langage. Les résultats de l'étude démontrent que les composantes travaillées par les enseignants pour leurs élèves sont différentes selon l'âge, le groupe d'élèves ou même chaque individu. Chaque élève peut avoir un objectif différent à travailler en matière de langage et de communication. Majoritairement, les résultats font ressortir que la morphologie est la composante la plus difficile à identifier et à travailler par les enseignants. Elle était moins précise et connue par eux. Ils avaient de la difficulté à relever des exemples de cette nature mis à part les déterminants, les accords ou les conjugaisons qui rejoignaient davantage des difficultés d'ordre morphosyntaxique. La phonologie et la syntaxe sont deux composantes de la forme du langage où l'on a pu recenser des difficultés importantes chez les élèves, des interventions faites, planifiées et évaluées avec du matériel existant pour y remédier. De plus, on constate que la composante sémantique du langage se rapportant au contenu est travaillée à travers plusieurs disciplines. Subséquemment, la composante pragmatique du langage faisant référence à l'utilisation a aussi été bien élaborée. Elle se retrouvait déficitaire d'après tous les enseignants rencontrés et chez chacun de leurs élèves. Des pratiques d'enseignement visant

chaque composante ont été nommées et sont pratiquées régulièrement par les enseignants travaillant auprès de la clientèle.

Les données recueillies tout au long des entrevues ne permettent pas d'identifier une composante du langage plus atteinte que les autres chez la clientèle ciblée. Les cinq composantes sont vraiment ressorties tour à tour par les enseignants interrogés. Les résultats obtenus ont su démontrer de la part des enseignants des pratiques planifiées, d'interventions et d'évaluations distinctes et répertoriées selon les différentes composantes. Des résultats hétérogènes sont ressortis vus les écarts importants de difficultés des élèves. Alors qu'un enseignant disait avoir un élève avec des difficultés importantes au plan de la phonologie, un autre relatait qu'un de ses élèves parlait beaucoup, mais qu'il était hors sujet, pendant qu'un troisième avait de la difficulté à faire une phrase complète. Donc, les composantes étaient toutes atteintes et à différents niveaux. D'après les résultats constatés, chaque élève ayant une déficience intellectuelle a des forces et des faiblesses. Il suffit d'apprendre à composer avec celles-ci, tout en tentant de développer le mieux possible les lacunes. Les résultats obtenus concordent avec la littérature, car comme le mentionnait Pelsser (1989), le langage des enfants déficients se caractérise par des phrases courtes, un vocabulaire limité et répétitif, une syntaxe peu développée, une prononciation défectueuse et une utilisation restreinte des pronoms, des verbes et des prépositions.

Pour faire suite à la diversité des difficultés concernant les composantes du langage, aucun enseignant ne disait travailler une composante plus qu'une autre. Ils adaptent leur enseignement selon les élèves. Les enseignants rencontrés disent ajuster leurs pratiques d'enseignement au groupe qu'ils ont. Les cinq composantes sont travaillées régulièrement et en différents contextes, toujours selon les enseignants.

De plus, selon les résultats de la présente étude, les deux volets que sont la compréhension et l'expression peuvent être atteints à différents niveaux, mais les enseignants remarquent qu'une expression adéquate demeure conditionnelle à une bonne compréhension.

Cette recherche, avec ses résultats diversifiés, peut convenir à tout intervenant qui travaille auprès d'élèves de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère qui veut encourager le développement de la communication. Plusieurs actions élémentaires avec du matériel qu'on a sous la main sont favorisantes pour développer les composantes du langage. Les pratiques d'enseignement déclarées des enseignants viennent encourager d'autres collègues enseignants à les utiliser régulièrement, car elles contribuent de façon adéquate à améliorer la communication de leurs élèves.

En effet, le langage et ses composantes comportent des domaines distincts à exploiter pour favoriser une communication adéquate et efficace répondant à un besoin pour développer l'autonomie des élèves à s'exprimer et comprendre.

Être motivé pour mieux intervenir est déjà un pas qui contribue à l'avancement et aux progrès ambitionnés envers cette clientèle. Vouloir s'outiller et se documenter davantage est toujours bénéfique, autant pour les élèves que pour les bienfaits de la formation continue souhaitée par tout professionnel. Il importe d'aimer son travail, de vouloir toujours aller plus loin en tant qu'enseignant et vouloir autant amener l'élève à se dépasser. Côté des élèves ayant une déficience intellectuelle est un beau cadeau de la vie pour plusieurs enseignants. Lorsqu'on travaille avec cette clientèle, il faut aller au-delà de la différence et voir toute la beauté qui se cache derrière chaque petit geste et progrès réussi par l'élève. Leur authenticité émerveille souvent tout au long d'une carrière enseignante.

Il faut espérer que ce mémoire puisse contribuer à l'avancement des connaissances et susciter d'autres recherches de ce genre afin de répondre aux besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle. Des intervenants ou adultes concernés pourront soutenir ou orienter leurs interventions en regard au développement des habiletés de communication à la suite des propos de la présente étude. Les décideurs des programmes pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, ainsi que ceux pour les futurs étudiants en enseignement, pourront mettre à profit les résultats de cette étude. Il serait intéressant d'approfondir davantage la question par observation directe auprès des élèves concernés ou de cerner une problématique spécifique du langage par une étude de cas approfondie d'un

élève. Plusieurs pistes intéressantes et tout autant enrichissantes restent à être exploitées auprès de cette belle clientèle.

ANNEXES

ANNEXE 1 : LETTRE DE PRÉSENTATION

10 avril 2012

Bonjour chers enseignants (es),

La présente est pour solliciter votre participation à mon projet de maîtrise que je termine sous peu. J'ai besoin d'enseignants volontaires afin de répondre à mes questions d'entrevue, lors d'une rencontre que nous fixerons ensemble qui sera d'une durée d'environ 30 minutes.

Le sujet de ma recherche est « Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ». Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Ma recherche vise à décrire les besoins des élèves en regard au développement des composantes du langage selon vos perceptions. Je désire connaître les pratiques d'enseignement que vous utilisez pour répondre à ces besoins. Les résultats de ma recherche seront présentés comme étant des pistes d'intervention.

L'annexe 1 (p. 2-3) est préparatoire à l'entrevue. Ces pages peuvent être lues avant notre rencontre afin de vous renseigner davantage sur le sujet de mon mémoire.

L'annexe 2 (p. 4-5) présente les questions d'entrevues que je vous poserai lors de notre rencontre.

L'annexe 3 (p. 6-7) est le formulaire de consentement pour participer à l'entrevue.

Votre collaboration est d'une grande aide pour moi. Je vous remercie à l'avance de votre implication.

J'attends de vos nouvelles et je vous contacterai sous peu par la suite.

Merci!

Suzanne McGuire

Étudiante à l'UQAR à la maîtrise en éducation

Je désire participer à l'entrevue : oui non

Afin de prendre rendez-vous pour notre rencontre :

je désire être contacté(e) par courriel

courriel : _____

je désire un appel téléphonique

moment préférable pour l'appel : _____

au numéro de téléphone suivant : _____

Nom : _____

ANNEXE 2 : PRÉPARATION À L'ENTREVUE

Préparation à l'entrevue

Le langage se présente selon deux volets : le réceptif et l'expressif.

Le langage oral et écrit peut être décrit à l'aide de trois sphères principales nommées les composantes expressives et réceptives du langage : la forme, le contenu et l'utilisation. Elles sont représentées par les trois cercles du schéma plus bas (Bloom and Lahey, 1978). La forme est une composante du langage qui comprend la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Le contenu est la deuxième composante du langage qui comprend la sémantique des mots. La troisième composante est l'utilisation qui fait référence à la pragmatique de la conversation, soit savoir utiliser les règles de la communication.

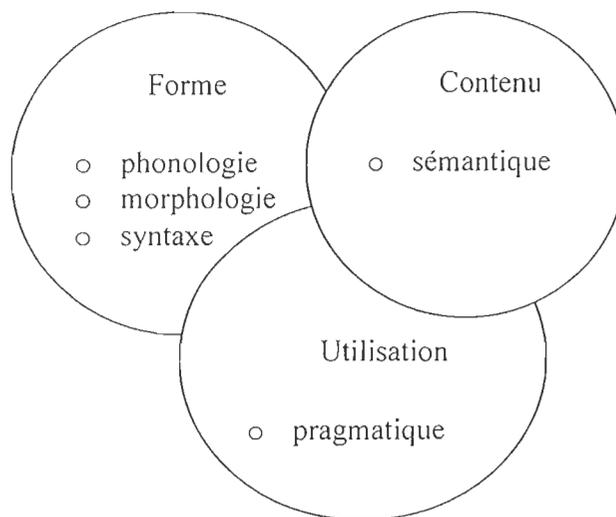


Figure 1: Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.

1^{re} composante = Phonologie

Les unités de sons qui font partie d'une langue s'appellent des phonèmes. C'est la phonologie qui étudie les sons. Celle-ci est donc une des cinq composantes du langage oral et écrit. Elle s'intéresse plus particulièrement à la parole. Les sons qui la composent, les phonèmes, ainsi que les règles de combinaison de ceux-ci sont principalement ciblés par cet aspect important du développement langagier de l'enfant. Les mots qui riment font partie de la conscience phonologique. Les difficultés de prononciation font partie de l'appareil phonatoire qui joue un rôle pour la phonologie.

2^e composante = Morphologie

La morphologie renvoie aux mots et à leur forme. On parle souvent des petites unités qui forment le mot. De plus, la morphologie et la syntaxe sont deux concepts souvent regroupés. On parle alors de morphosyntaxe qui s'intéresse aux variations que les mots subissent dans la phrase. Des difficultés avec la morphosyntaxe consistent à éprouver une faible capacité d'accorder les mots selon leur genre et leur nombre ainsi que d'ajuster les verbes selon leur temps.

3^e composante = Syntaxe

La syntaxe concerne les règles de formation des phrases. Savoir composer adéquatement une phrase selon une structure adéquate est un défi pour certains élèves ayant une déficience intellectuelle. La plupart du temps, ils font des phrases courtes. La syntaxe est souvent faible. L'enfant colle deux mots importants bout à bout. L'intervenant doit aider à la formation de phrases afin que l'élève soit compris. Il doit aider à l'allongement de celles-ci afin de favoriser la compréhension par les autres. L'expansion syntaxique et l'extension sont des types de support que l'adulte peut fournir pour stimuler le langage de l'enfant pour l'aider à bonifier ses phrases.

4^e composante = La sémantique

L'acquisition du vocabulaire se développe et s'enrichit tout au long de notre vie. La sémantique a pour objet le sens des mots et les liens qu'ils ont entre eux. Il est donc question du contenu du message ; c'est la composante du langage qui permet d'établir les relations de signification entre les objets, les personnes, les événements, etc. (De Champlain et coll. 2001).

5^e composante = La pragmatique

La composante pragmatique du langage constitue un ensemble de règles qui concerne l'utilisation du langage dans un contexte de communication (Owens, 2001). La pragmatique du langage concerne la capacité d'entrer en communication avec quelqu'un, de pouvoir poursuivre une conversation en restant dans le contexte et de respecter les tours de parole. Tout cela fait partie du langage. La pragmatique traite de l'utilisation pratique du langage au cours d'interactions sociales. Les fonctions de la communication (intentions de communication), les habiletés conversationnelles (contexte), les règles du discours ainsi que les types de discours en font partie (Bloom et Lahey, 1978 (adaptation de Ziarko, 1995)).

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue

Après avoir fait la présentation de mon projet de recherche et spécifier la confidentialité de la personne, mon entrevue débute.

1) Données sociodémographiques :

Quel a été votre domaine d'étude (formation) ?

Quelle est votre expérience en éducation (nombre d'années)?

Quelle est votre expérience à cette école?

Quelle est votre expérience avec cette clientèle?

2) Clientèle :

Comment définiriez-vous la déficience intellectuelle?

Quelles sont les problématiques spécifiques à cette clientèle?

Pouvez-vous me parler de vos élèves? Les décrire?

Quels sont leurs forces et difficultés?

Quels sont leurs besoins?

3) Pratiques d'enseignement :

Comment faites-vous pour détecter les besoins des élèves?

Avec quels intervenants travaillez-vous? Qui aident les élèves?

1^{re} composante du langage (Phonologie)

Quelles sont les difficultés remarquées en phonologie?

Comment planifiez-vous vos pratiques d'enseignement pour remédier aux difficultés phonologiques?

Quelles sont vos pratiques d'intervention en phonologie?

Comment évaluez-vous les résultats?

2^e composante du langage (Morphologie)

Quelles sont les difficultés remarquées en morphologie?

Comment planifiez-vous vos pratiques d'enseignement pour remédier aux difficultés morphologiques?

Quelles sont vos pratiques d'intervention en morphologie?

Comment évaluez-vous les résultats?

3^e composante du langage (Syntaxe)

Quelles sont les difficultés remarquées en syntaxe?

Comment planifiez-vous vos pratiques d'enseignement pour remédier aux difficultés syntaxiques?

Quelles sont vos pratiques d'intervention en syntaxe?

Comment évaluez-vous les résultats?

4^e composante du langage (Sémantique)

Quelles sont les difficultés remarquées en sémantique?

Comment planifiez-vous vos pratiques d'enseignement pour remédier aux difficultés sémantiques?

Quelles sont vos pratiques d'intervention au plan sémantique?

Comment évaluez-vous les résultats?

5^e composante du langage (Pragmatique)

Quelles sont les difficultés remarquées au plan pragmatique?

Comment planifiez-vous vos pratiques d'enseignement pour remédier aux difficultés pragmatiques?

Quelles sont vos pratiques d'intervention au plan pragmatique?

Comment évaluez-vous les résultats?

Conclusion :

Quelle composante est la plus atteinte selon vous?

À laquelle accordez-vous plus de temps d'enseignement?

Quel volet entre la réception et l'expression est le plus atteint lors d'une communication ?

*ANNEXE 4 : PRÉAMBULE À L'ENTREVUE ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT*

Préambule à l'entrevue et formulaire de consentement

Titre de la recherche : Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Chercheure : Suzanne McGuire

Directeur de recherche : Abdellah Marzouk

I. Renseignements aux participants

Rappel de la question et des objectifs de la recherche

La question de recherche est la suivante : Quelles sont les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage pour répondre aux besoins des élèves de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère?

Les objectifs de recherche touchent deux volets :

- 1) Décrire les besoins des élèves en regard au développement des habiletés de communication selon les perceptions et les préoccupations des enseignants.
- 2) Connaître et décrire les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage des élèves de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Les résultats de la recherche seront présentés comme étant des pistes d'intervention.

2. Participation à la recherche

La participation au projet de recherche consiste à répondre aux questions d'entrevue de la chercheuse selon un guide établi. Les entrevues auront lieu au printemps 2012 selon un moment déterminé et convenu ensemble. La durée de l'entrevue sera d'environ trente minutes. L'entrevue sera enregistrée avec votre accord dans le but de faciliter la transcription des données par la chercheuse.

Il n'y a aucun risque ou inconvénient particulier à participer à cette recherche. En acceptant d'y collaborer, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

3. Confidentialité

La confidentialité des informations est garantie. Un numéro de code au dossier de chaque participant sera donné. Des informations générales comme le sexe ou le nombre d'années d'expérience pourront être mentionnées tout en conservant l'anonymat des participants. Les données seront conservées dans un endroit sécuritaire et seront détruites six mois après le dépôt du mémoire. La participation se fait sur une base volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sans devoir vous justifier. En cas de retrait, les informations personnelles et les données de recherche vous concernant seront détruites.

4. Enregistrement

Les entrevues seront enregistrées afin de simplifier la prise de notes et de faciliter la transcription des données. Les enregistrements seront retranscrits en verbatim et détruits par la suite de façon à ne pouvoir identifier les participants.

5. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions si c'était le cas. Je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'accepte de participer à la présente recherche. Je comprends le but et la nature de celle-ci : oui _____

Signature du participant : _____

Date : _____

J'accepte que l'entrevue soit enregistrée : oui _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Merci de votre participation!

Date de l'entrevue : _____

Heure : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Suzanne McGuire, chercheure, aux numéros de téléphone suivants : (coordonnées enlevées) ou (coordonnées enlevées) ou à l'adresse de courriel suivante : suzanmcguire@hotmail.com

Suzanne McGuire

Je déclare avoir expliqué le but et les objectifs de la recherche et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées si c'était le cas.

Signature de la chercheure : _____

Date : _____



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Suzanne McGuire
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Abdellah Marzouk
Titre du projet :	Les pratiques d'enseignements déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-68-403
Période de validité du certificat:	Du 08 février 2012 au 07 février 2013

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AAMR, Association Américaine du Retard Mental. (2003). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien*. Éditions Behaviora inc. (Traduit de l'américain sous la direction de Diane Morin).
- AAMR, American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Support*, 10th Edition. Washington, D.C., AAMR.
- AAMR, American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Support*, 9th Edition. Washington, D.C., AAMR.
- ACE. (1985). *L'intégration : qu'en pensent les commissions scolaires?* Toronto, ON : Association canadienne d'éducation.
- ADE, Alberta Department of Education. (1982). *Integration of dependant handicapped classes into the regular school* (Film). Edmonton, Alberta.
- ALLEN, E. K. & SCHWARTZ, L. S. (2001). *The exceptional child : Inclusion in early childhood education*. New-York: Delmar.
- ALTET, M. (2003). *Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 10, 31-43.
- ALTET, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue française de pédagogie, 138, 85-93.
- ALTET, M. (2000). *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p.15-34). Paris : l'Harmattan.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET, M. (1991) *Comment interagissent enseignants et élèves en classe* (Note de synthèse). Revue française de pédagogie, no 107, p. 123-129.

- ANADÒN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2009). *Introduction, L'analyse qualitative des données*. Recherches Qualitatives-Vol. 28(1), pp. 1-7.
- ASHA, AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. (2002). *Augmentative and alternative communication: Knowledge and skills for service delivery*. Asha, Supplement, 22, 97-106.
- APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BAKER, C. et BAKER, G. (1983). *Suggestions on how to more effectively mainstream special education students*. Special Education in Canada, 57 (3), 16-18.
- BARD, T. (1994). *Une étude des parcours éducatifs de religieuses enseignantes*. Thèse de doctorat, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- BARDIN, L. (2003). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu*, PUF, (réédition).
- BASSANO, D. et al. (2001) *L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues*. Les fondements théoriques, *Enfance*, 2001/1 Vol. 53, p. 81-99. DOI: 10.3917/enf.531.0081
- BASQUE, J., ROCHELEAU, J. & WINER, L. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*.
- BEATTIE, J.R. et CALHOUN, M.L. (1986). *Participating in the high school mainstream: Communication skills of mildly handicapped adolescents*. High school Journal, 70 (2), 40-45.
- BEAUPRÉ, P. et POULIN, J-R. (1993). *Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire : une condition essentielle*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 4 (2), 165-176.
- BEAUPRÉ, P. et POULIN, J-R. (1997). *Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignants*, Université du Québec à Sherbrooke et Université du Québec à Chicoutimi.
- BENDER, W.N. (1987). *Learning characteristics suggestive of teaching strategies in secondary mainstream classes*. The High school Journal, 70 (4), 217-223.

- BENEDICT, H. (1979). *Early lexical development: comprehension and production*. Journal of Child Language 6, 183-200.
- BEUCHER, A. (1992). *En cette fin de XXe siècle, quelle intégration de l'enfant handicapé mental dans ses différents lieux de vie?* In A. Beucher, J.M Guichard, G. Magerotte, L. Vaney, R. Salbreux, S. Reichnbach (éd.), *La personne mentalement handicapée. Quels moyens pour favoriser son intégration?* (p.29-40). Sion, Suisse : Association suisse d'aide aux handicapés mentaux.
- BLISS, J. et al. (1983). *Qualitative Data Analysis: A Guide to Uses of Systematic Networks*, London: Croom Helm.
- BLOOM, L. & LAHEY, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*, New York : Wiley.
- BOUTIN, G. et JULIEN, L. (1991). *L'intégration scolaire et la formation des professionnels de l'éducation*. Centre d'apprentissage du Québec, Dossier professionnel, 1(3),4 -5.,
- BROWN, L., SHIRAGA, B., ROGAN, P., YORK, J., ZANELLA, K., MCCARTHY, E., LOOMIS, R. et VANDEVENTER, P. (1985). *La stratégie du « Pourquoi ? » dans les programmes éducatifs pour les étudiants qui présentent des handicaps intellectuels sévères*. Document non publié, University of Wisconsin et Madison Metropolitan School District, Madison, WI.
- BROWN, W. H. & CONROY, M. A. (2002). *Promoting Peer-Related Social Communicative Competence in Preschool Children*. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication. Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 173-210). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- BRU, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. Revue française de pédagogie, 138, 63-73.
- BRU, M., et MAURICE, J.-F. (coord.). (2001) - *Les pratiques enseignantes : regards croisés*. Numéro spécial « Les dossiers des sciences de l'Éducation ». Revue internationale des Sciences de l'Éducation. n° 5, septembre 2001.
- BRU, M. et TALBOT, L. (2001). *Les pratiques enseignantes : une visée, des regards*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 5, 9-33.
- BUNCH, G. (1992). *Teacher attitudes to full inclusion*. Exceptionality Education Canada, 2 (1-2), 117-137.

- BURTON, J. K., MOORE, D. M., & MAGLIARO, S. G. (1996). *Behaviorism and instructional technology*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 46-73). New York, NY: Macmillan Library Reference USA.
- CAMARATA, S. (1993). *The application of naturalistic conversation training to speech production in children with speech disabilities*. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 26, 173-182.
- CATTS, H.W. et KAMHI, A.G. (1999). *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights, MA :Allyn and Bacon, 328 p.
- CHEVRIER MULLER, C. et NARGONA, J. (1996). *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques*, éd. Masson, Paris.
- CLARK, E.V., (1983). *Meanings and concepts*, in Flavell J.H. & E.M. Markman (eds), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3 : *Cognitive Development*, New York, John Wiley, pp. 787-840.
- CLAVE, C. (1997). *Contribution à l'étude des relations entre les connaissances lexicales et la catégorisation chez les enfants de 4 à 6 ans*. Thèse de doctorat, université de Nantes, Laboratoire de Psychologie.
- CLOUTIER, R. et RENAUD, A. (1990). *Langage et culture, Psychologie de l'enfant*. Gaétan Morin, éditeur. Boucherville.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. (1996). *Exposé de la situation*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 31-32.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, p. 6. Une école adaptée à tous ses élèves.
- CRAWFORD, C. (1992). *Réaliser l'intégration-Éducation* (Série de rapports techniques, rapport n.2). North York, ON : Institut Roehrer.
- CRDI, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle. Montérégie-Est (2003). *Cadre de référence, L'approche positive*. Direction des services professionnels.
- CSAPO, M. et BAINE, D. (1985). *Teachers of students with severe handicaps*. *Canadian journal for exceptional children*, 1(4), 130-135.
- DE CHAMPLAIN, L., GRINGAS, L. et THEROUX, M. (2001). *De l'oral à l'écrit*.

- DESLAURIERS, J-P. (1991). *Recherche qualitative*, Montréal, McGraw-Hill, 142 p.
- DODD, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorders*. London: Whurr.
- DOLTO, F. (1994). *Tout est langage*, Gallimard, Paris.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques, 256 p.
- DUGAS, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Chenelière Éducation, Montréal (Québec).
- DUGAS, B. (2006). *Le récit en 3D*. Chenelière Éducation, Montréal (Québec).
- DUVAL, L., LESSARD, C. et TARDIF, M. (1997). *Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, 1977. p. 303-334.
- EMERSON, E., KIERMAN, C., ALBORZ, A., REEVES, D., MASON, H., SWARBRICKS, R., MASON, L. et HATTON, C. (2001) *The prevalence of challenging behaviours : a total population study*. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93.
- FAYASSE, M., COMBLAIN, A. et RONDAL, J. A. (1995). *Compréhension et production des classes formelles et des structures phrastiques chez les enfants et adolescents retardés mentaux*, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 6, numéro 2, 117-142
- FERRAND, L. (2001). *Cognition en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- FLORIN, A. (2013). *Le développement du langage*, Dunod, Paris
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*, Dunod, Paris
- FOX, T. (1987). *Best practice guidelines for students with intensive educational needs*. Document non publié, Center for Developmental Disabilities, UVM, Burlington, VT.
- FRASER, D. et LABBÉ, L. (1993). *L'approche positive de la personne... Une conception globale de l'intervention*. Laval : Angence d'Arc.

- FRENETTE, L. et NORMAND-GUÉRETTE, D. (1992). *Besoins de perfectionnement des enseignants travaillant auprès d'élèves déficients intellectuels profonds multihandicapés*, Revue francophone de la déficience intellectuelle, volume 3, numéro 2, 133-144, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- FRUTOSO, A. (2008). *De la communication à la socialisation: comprendre et être compris « quels défis pour des adolescents atteints de troubles envahissants du développement »?*. Mémoire de fin d'étude en orthophonie. Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- GAGNON, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance*. Études de cas en formation professionnelle agricole, Université de Sherbrooke (Canada).
- GAUDREAU, A. (2004). *Émergence de l'écrit: éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal : Les Éditions La Chenelière/Didactique.
- GENTNER, D. (1982). *Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning*. In S.A. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, thought and culture*, Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GEORGES-JANET, L. (1984). *Différents aspects du polyhandicap de l'enfant*, dans Association suisse d'aide aux handicapés mentaux. *Personnes polyhandicapées graves: Prise en charge utopique ou défi réel?*, 7-23. Monthey: Lausanne.
- GOLDSTEIN, H., KACZMAREK, L. A. & HEPTING, N. H. (1996). *Indicators of Quality in Communication Intervention*. In S. L. Odom & M. E. McClean (Eds.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices* (pp. 197-219). Texas: Pro-Edo.
- GOUPIL, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (3e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- GOUPIL, G. et Boutin, G. (1989). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal, QC : Agence d'ARC inc.
- GROSSMAN, H.J. (éd.). (1983) *Classification in mental retardation*. Washington, DC : American Association on Mental Deficiency.
- HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Mardaga

- HAMRE-NIETUPSKI, S., NIETUPSKI, J., STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1984). *Preparing school systems for longitudinal integration efforts*. In N. Certo, N. Haring et R. York (éd.), *Public school integration of severely handicapped students: Rationale issues and progressive alternatives* (p. 107-141). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HANRAHAN, J. et RAPAGNA, S. (1987). *The effects of information and exposure variables on teachers' willingness to mainstream mentally handicapped children into their classrooms*. *The Mental Retardation & Learning Disability Bulletin*, 15 (1), 17.
- HARING, N. et BILLINGSLEY, F.F. (1984). *Systems-change strategies to ensure the future of integration*. In N. Certo, N. Haring et R. York (éd.) *Public school integration of severely handicapped students*: (p. 83-105). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HARPER, L. V. & MCCLUSKEY, K. S. (2002). *Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs*. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 148-166.
- HAYES, K. et GUNN, P. (1988). *Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming*. *The Exceptional Child*, 35, 31-38.
- HENDERSON, V. & COLLIÈRE, M. F. (1994). *La nature des soins infirmiers*. InterEditions.
- HORTH, R. (1999). *Efficienc e cognitive et déficience intellectuelle*. Les Éditions Logiques. Québec.
- HORTH, R. (1992). *Les attitudes d'enseignantes et d'enseignants du primaire face à l'intégration en classe d'ordinaire d'élèves vivant avec une différence dite moyenne au niveau intellectuel*. In Office des personnes handicapées du Québec (éd.), *Élargir les horizons: perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* (p. 665-670). Sainte-Foy, QC : Éditions MultiMondes.
- HUMMEL, J.W., DWORET, D. et WALSH, M. (1985). *Exceptional students in regular classrooms: Teacher attitudes and teacher inservice needs*. *Canadian Journal for Exceptional Childre*, 2 (1), 14-17.
- HUTCHINSON, S. (1988). *Education and grounded theory*. In R.Sherman & R.Webb (eds.) *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. Lewes: Falmer Press.

- JUHEL, J-C. (1997). *La déficience intellectuelle, Connaître, comprendre, intervenir*. Les Presses de l'Université Laval.
- JULIEN-GAUTHIER, F. (2009). *Aider l'enfant qui présente un retard global de développement à communiquer*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 20, 90-105.
- 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, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, textes de Marta Anadon et al. Sherbrooke, Québec.
- KAMHI, A.G. (1981). *Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities of language-impaired and normally developing children*. Journal of Speech and Hearing Research, 24, 446-453.
- L'ABBÉ, Y., LESPINASSE, J., LABINE, R., WALTHER, M., LEMIEUX, N., GOYETTE, C. et FORTIN, F. (2010). *Handicaps et retards de développement, prévention et intervention précoce*, Béliveau éditeur, Montréal.
- LAFLEUR, L. et CHICOINE, F. (2008). *Le langage, un trésor inestimable*, dans Coup de pouce, Vie de famille, Le développement du langage chez l'enfant.
- LAMB, M. E. & BORNSTEIN, M. H. (1987). *Development in Infancy: An Introduction*. New York: Random House.
- LAPOINTE, J-R. (2010). *Les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du primaire*, Université du Québec a Trois-Rivières (Canada).
- LAROSE, F., LENOIR, Y. (1998). *La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: bilan de recherches et perspectives*, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 199-240.
- LEBLANC, R. (1990). *Éducation du langage*. In S. Ionescu (Ed.), *L'intervention en déficience mentale*. Manuel de méthodes et de techniques (Vol. 2, pp. 75-104). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- LECOCQ, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga.

- LECOQ, P. (1988). *Conscience phonologique. Mémoire de travail et acquisition de la lecture en orthophonie*. Paris : ed FNO.
- LEGENDTRE, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3e éd.
- LEGENDTRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Guérin.
- LENOIR, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., DEAUDELIN, C., KALUBI, J.-C. et ROY, G.-R. (2002). *L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. *Esprit critique*, 4 (4).
- LEONARD, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Ma: The MIT Press.
- LEROUX, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Université de Sherbrooke (Canada).
- LI, S., MARQUART, J.M. & ZERCHER, C. (2000). *Conceptual Issues and Analytic Strategies in Mixed-Method Studies of Preschool Inclusion*. *Journal of Early Intervention*, 25 (2), 116-132.
- MANOLSON, A. (1996). *Parler: un jeu à deux*. Comment aider votre enfant à communiquer - Guide du parent. Le Centre Haneu, Toronto.
- MACE, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MARTIN, J-F. (2002). *La déficience intellectuelle*, Concepts de base. Éditions Saint-Martin.
- MASLOW, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological review*, 50 (4), 370.
- MAZEAU. M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant : du trouble à la rééducation*. Paris: Masson.

- MCCONKEY, R., SLEVIN, E. et BARR, O. (2004). *Chapter 7: Mental Health and Challenging Behaviours with People who have a Learning Disability*. Dans: *Audit of learning disability in Northern Ireland S*.
- MCCOY, K.M. et PREHM, H.J. (1987). *Teaching mainstreamed students: Methods and techniques*. Denver, CO: Love Publishing Co.
- MELS, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Gouvernement du Québec.
- MELS, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2010), *Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire*, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.
- MELS, Ministère de l'éducation du loisir et du sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'éducation, (1999) *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec
- MEQ, Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *Programmes d'études adaptées, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'éducation du Québec, (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'éducation du Québec, (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'Éducation du Québec. (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 – Exposé de la situation*. Québec, QC, Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'Éducation du Québec. (1996b). *Programmes d'études adaptées, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- MEQ, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec - Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*, Québec : Ministère de l'Éducation.

- MILES, M. (1984). *Le handicap mental profond; le défi extrême*, 107 pages Madrid: Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales.
- MORAIS, J. (1993). *L'art de lire*. Paris : éd. Odile Jacob.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. et CONTENT, A. (1987). *The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy and interactive view*. Paris : Cahier de psychologie cognitive.
- MUCCHIELLI, A. (2004). Qualitative (méthode). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e éd., p. 212). Paris : Armand Colin.
- NDAYISABA, J. et DE GRANDMONT, N. (1999). *Les enfants différents*. Les Éditions Logiques. Montréal.
- NORRIS, J.A., & HOFFMAN, P. R. (2005). *Goals and targets : Facilitating the self-organizing nature of a neuro-network*. In A. Kamhi & K. Pollocks (Eds.) *Phonological disorders in children : Clinical decision making in assessment and intervention*. Baltimore : Paul H. Brookes, pp. 77-87.
- NOT, L. (dir.) (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Éléments de psycho-didactique générale. Toulouse : Privat.
- NOT, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- ODOM, S.L. (2002). *Learning About the Barriers to and Facilitators of Inclusion for Young Children with Disabilities*. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp.1-9). New-York: Teachers College Press.
- ODOM, S. L., BROWN, W. H., SCHWARTZ, L. S., ZERCHER, C., & SANDALL, S. R. (2002). *Classroom Ecology and Child Participation*. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 25-45). New-York: Teachers College Press.
- ODOM, S. L. & SCHWARTZ, I. S. (2002). *So What Do We Know from All This? Synthesis Points of Research on Preschool Inclusion*. In S. I. Odom (Ed.), *Widening the Circle, Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 154-174). New-York: Teachers College Press.

- ODOM, S. L., ZERCHER, C., MARQUART, J., Li, S., SANDALL, S. R., & WOLFBERG, P. (2002). *Social relationship of Children with Disabilities and Their Peers in Inclusive Preschool Classrooms*. In S. I. Odom (Ed.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 61-80). New-York: Teachers College Press.
- OMS, Organisation mondiale de la santé. (1981). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France, 229 p.
- OOAQ, Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (1996). *Guide d'utilisation des critères de la dysphasie sévère*, comité ad hoc dysphasie, document réservé, 13 p.
- OPHQ, Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Montréal, QQ : Les Publications du Québec.
- OPQ, ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. (2007). *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*, Montréal, 34 p.
- ORELOVE, F. P. et SOBSEY, D. (1987). *Mucating children with multiple disabilities, a transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ORTEGA, J.C. (1981). *A study of attitudes of general and special education teachers affected by a Least Restrictive Alternative educational program*. Kent, Ohio : Kent State University.
- OTIS, R., LANGLOIS, G., FORTIN, L. et HOGUE, L. (1981). *L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation : un relevé des écrits expérimentaux*. *La technologie du comportement*, 5 (1), 7-27.
- OWENS, R.E. (2001). *Language development: An introduction* (5th Ed.). New York: Merrill.
- OWENS, R.E. (1999). *Language disorders. A Functional approach to assessment and intervention*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- PANNETIER, É. (2009). *Comprendre et prévenir la déficience intellectuelle*, Éditions Multimondes, Canada.

- PAGÉ, M., BAILLARGEON, M., BERTHELET, C., COMEAU, J. et PIERRE, R. (1982). *Le langage au préscolaire - Préscolaire - Guide pédagogique*. S.I., Ministère de l'éducation, 58 p.
- PEARMAN, E. L., HUANG, A.M., BARNHART, M.W. et MELLBLOM, C. (1992). *Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion*. *Education and Training in Mental Retardation*, 27 (2), 176-182.
- PELSSER, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Gaetan Morin éditeur, Canada.
- POMERLEAU, H. (1995). *De la politique à la pratique : intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle*, Québec.
- POUPART J, LALONDE M. & JACOUD M. (1997). *De l'École de Chicago au postmodernisme : trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative*. Bibliographie alphabétique et thématique, Cap-Rouge, Les Presses Inter-Universitaires
- RIEBEN, L. (1989). *Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture*. *Psychologie française*, tome 34-4, p. 263-270.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, C.H. (1989). *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- RONDAL, J.A. (1999). *Retards mentaux*. In J. A Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 589-637). Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga.
- RONDAL, J.A. (1986). *Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21*. Bruxelles, Mardaga.
- RONDAL, J.A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux: Théorie, évaluation et intervention*. Pierre Mardaga. Bruxelles.
- SAINT-LAURENT, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Éditions Logiques. Québec.
- SALVIA, J. et MUNSON, S. (1986). *Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students*. In Meisel, C.J. (éd.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions* (p. 111-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- SAPON-SHEVIN, M. (1992). *Celebrating diversity, creating community: curriculum that honors and builds on difference*. In: S. Stainbac & W Stainback Eds: Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms, (p. 19-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- SAVOIE, V. et GASCON, H. (2008). *Nature et intensité des comportements défis des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne et sévère âgés de 5 à 12 ans*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 19, 80-95.
- SAVOIE-ZAJC, L., (2011). *La recherche qualitative / interprétative*. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. (pp. 123-147). Montréal, Québec.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1997). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (3^e éd., pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Montréal) : Éditions du renouveau pédagogique.
- SCHELSTRAETE, M-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant, Interventions et indications cliniques*. Elsevier Masson SAS.
- SCHELSTRAETE, M-A., MAILLART, C. et JAMART, A.C. (2004). *Les troubles phonologiques: cadre théorique, diagnostic et traitement*. In. M.-A. Schelstraete & M.-P. Noel (Eds.). *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant*. Collection Proximités. Cortil-Wodom : E.M.E. & Intercommunications, pp. 81-112.
- SCHNEIDER, W., ROTH, E. et ENNEMOSER, M. (2000). *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia : A comparison of three kindergarten intervention programs*. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- SCHUMAKER, J.B. et DESHLER, D.D. (1988). *Implementing the regular education initiative in secondary schools : A different ball game*. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (1), 36-42.
- SFP, SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PÉDIATRIE. (2007). *Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant. Guide pratique*. Avec le soutien de la Direction Générale de la santé. République Française. Ministère de la Santé et des Solidarités.

- SHERMAN, R. & WEBB, R. B. (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The Falmer Press.
- SIEGEL, L.S. et RYAN, E.B. (1984). *Reading disability as a language disorder remedial and special education*. 5 (3) 28-33.
- SONTAG, E., CERTO, N., BUTTON, J. E. (1979). *On a distinction between the education of the severely and profoundly handicapped and a doctrine of limitations*. *Exceptional children*, 45, 604-616.
- SONTAG, E., BURKE, P.J. et YORK, R. (1976). *Considerations for serving the severely handicapped in public school*. In: R.M. Anderson et J.G. Greer ((Eds). *Hucating the severely and profoundly retarded*. New York: University Park Press.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique*, *Revue Française de Pédagogie*, 87.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986). *Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage*, *Pratiques*, 52.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et KHOMSI, A. (1989). *Les stratégies d'identification de mots dans un contexte image: comparaison entre bons et mauvais lecteurs*. *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 307-329.
- STANKÉ, B. (2005). *L'apprenti Sage*. Chenelière Éducation, Montréal (Québec)
- STANKÉ, B. (2005). *Madame Mo*. Chenelière Éducation, Montréal (Québec)
- STANKÉ, B. (2001). *L'apprenti Lecteur*. Chenelière Éducation, Montréal (Québec)
- TASSÉ, M. J. & MORIN, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Boucherville, Quebec, Canada: Gaetan Morin Editeur.
- THEODORE, P. (1982). *Attitudes of regular and special education teachers toward mainstreaming trainable mentally retarded student onto a regular school campus*. San Diego, CA: International University.
- THOMAS, M.A. (1980). *Current trends in preparing teachers of the severely and profoundly retarded: A conversation with Susan and William Stainback*. In: *Education and training of the mentally retarded*, 15 (1), 43-49.
- VAGINAY, D. (2005). *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Édition Eres, France.

- VALIQUETTE, C. (2008). *Analyse de la pratique et des besoins des acteurs pour l'utilisation d'aides à la communication en déficience intellectuelle*. Montréal.
- VLASIU, V. (1983). *Enquête sur les attitudes des agents d'éducation face à l'intégration scolaire du déficient mental dans la région métropolitaine de Hull (Cahiers de recherche SS-82-03)*. Hull, QC : Université du Québec à Hull.
- VYGOTSKI, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Éditions sociales Messidor, 1985, Edition russe originale.
- WANG, M.C. (1992). *Adaptive education strategies*. Baltimore: Paul H, Brookes Publishing Co.
- WARGER, C.L., ALDINGER, L.E. et OKUN, K.A. (1983). *Mainstreaming in the secondary school: The role of the regular teacher*. Bloomington, IN: Phi Delta Capa Educational Fundation.
- WHITEHURST, G. J. (1982). *Language Development in Wolman, B. J. (edit.) Handbook of Developmental Psychology*. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, p. 371.
- WILCOX, B. et BELLAMY, G.T. (1982). *Design of high school programs for severely handicapped students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WILLIAMS, R.C. (1982). *An analysis of the attitudes of junior high school teachers toward the placement of the exceptional child in the regular classroom*. Thèse non publiée, University of Southern Mississipi.
- WINZER, M. (1987). *Mainstreaming exceptional children: Teacher attitudes and the educational climate*. The Alberta Journal of Educational Research, 33 (1), 33-42.
- ZIARKO, H. (1995). *L'enfant et son langage à l'âge préscolaire*, dans N. Royer (dir.) *Éducation et intervention au préscolaire*. Boucherville : Gaétan Morin. pp. 123-145.
- ZORMAN, M. (1999). *Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle*. Rééducation Orthophonique, 197, 139-157.

Site internet :

www.cspportneuf.qc.ca/sed/Francais/oralecrit.pdf

