

## UNE MÉTHODE ÉCOLOGIQUE D'ENSEIGNEMENT DE COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

Marie-Claire Haelewyck

### INTRODUCTION

Le but général de notre intervention est d'augmenter la participation efficace de la personne qui présente un handicap à diverses situations de la vie scolaire, par l'apprentissage d'un moyen de communication fonctionnel.

Nous avons mis au point une méthodologie basée sur les travaux concernant l'apprentissage d'une communication fonctionnelle en tenant compte des aspects liés à la généralisation des acquis et à leur émission spontanée.

### Communication et généralisation

Des personnes ayant de sévères déficiences peuvent développer des moyens de communication socialement inappropriés, incluant parfois des comportements agressifs envers eux-mêmes et vis-à-vis d'autrui. Une évaluation globale de la personne et une organisation des environnements physiques et interpersonnels dans lesquels elle évolue permettront de repérer les actes de communication de la personne et d'en améliorer l'efficacité.

Lui apprendre à communiquer, c'est l'amener à s'exprimer en toute situation, face à tout partenaire. La généralisation est la capacité d'appliquer et de transférer de façon spontanée une compétence acquise dans un contexte d'enseignement à des contextes nouveaux non soumis à un contrôle (Leblanc, 1989). Cette capacité doit faire l'objet d'un apprentissage.

La communication spontanée augmente le contrôle de la personne sur ses environnements physiques et

sociaux. Elle en affine l'efficacité et elle améliore l'acceptabilité sociale de ce contrôle (Kaczmarek, 1990).

### MÉTHODES D'INTERVENTION

Hart et Risley (1982) ont développé une approche naturelle qu'ils ont appelée «milieu teaching». Celle-ci est décrite comme incluant des procédures spécifiques d'augmentation du taux de verbalisations spontanées, de demandes et de commentaires, par l'utilisation des opportunités apparaissant naturellement. Nous l'avons appliquée dans des situations de routines quotidiennes où la mise en évidence des stimuli environnementaux (objets, événements) est aisée afin de mener l'enfant à une expression spontanée.

La mise en œuvre d'un programme fonctionnel nécessite une sélection appropriée du contenu d'apprentissage. Celui-ci doit être adapté à l'âge chronologique de l'enfant. Il devra représenter une tâche longitudinale et, enfin, constituer une aptitude fonctionnelle.

La sélection des termes génériques a été effectuée sur la base de l'analyse de la communication de l'enfant par observation directe réalisée dans différents contextes de vie. Les résultats de cette observation ont été recueillis dans la grille de communication de Donnellan et Mirenda (1983) et ils ont été complétés par des entrevues avec les adultes intervenant auprès de l'enfant.

### MISE AU POINT AUPRÈS DE DEUX SUJETS

M. est âgé de 8 ans. Il est très indépendant, se souciant

peu de l'adulte. Lorsqu'il s'ennuie ou qu'il est contrarié, il crie, gesticule et détruit le matériel.

G., quant à lui, est un enfant ayant une trisomie 21, âgé de 10 ans. G. a des attitudes agressives vis-à-vis de ses camarades. Il les pousse, les frappe, les pince et tire leurs cheveux sans lâcher prise (comportement qu'il adopte même envers les adultes). De plus, G. refuse la plupart des activités qui lui sont proposées. Il crie, se roule par terre et jette des coups de pied.

Il y a donc une validité sociale à établir un système de communication adapté pour nos deux sujets.

### **Mise en place des routines**

Afin d'intervenir efficacement suivant les principes fixés, la première étape a été la mise en place de routines dans la classe. Une fois celles-ci installées, nous les avons aménagées afin de créer des situations propices à la communication. Ces interventions sont dites écologiques puisqu'elles visent des modifications dans les situations de vie des personnes.

Plusieurs activités en classe pouvaient d'emblée être considérées comme des routines suivant la définition donnée par Frans (1987). En effet, ces activités (la collation, la vaisselle, le repas) débutaient par un indice naturel, comprenaient plusieurs étapes et se terminaient par un effet critique réalisé par l'enfant.

Pour certaines activités où il n'y avait pas d'indice naturel, nous avons remplacé la demande de l'adulte par un horaire individualisé et/ou une lecture de l'heure pour ceux qui y arrivaient.

En fin de cette première phase, nous avons donc établi une liste des routines et des activités effectuées dans la classe. Pour chacune d'entre elles, nous avons déterminé des moments d'apprentissage en tenant compte de la procédure de Cavallaro (1983).

### **Résultats**

#### **Question 1**

*Le choix des premiers mots à partir de l'analyse écologique et basé sur les principes des compétences générales conduit-il à une utilisation spontanée et*

*généralisée de ces termes?*

*a. L'enfant les utilise-t-il à bon escient?*

*b. S'en sert-il chaque fois qu'il en ressent le besoin?*

L'analyse des résultats montre que M. et G. utilisent tous deux les termes génériques enseignés, à savoir respectivement «voudrais» et «fini», les exprimant de façon appropriée dans des situations adéquates.

Chez M., nous avons observé l'émission du terme générique en dehors des situations structurées à cette intention. L'objet de la demande exprimée était celui désiré par l'enfant et non celui imposé par l'adulte. Cela montre que M. employait cette forme de demande généralisée chaque fois qu'il en ressentait le besoin.

Chez G., par contre, nous n'avons pu constater aucune émission du terme générique en dehors des situations structurées. Mais il est à noter que la majeure partie des activités de G. était sous notre contrôle. En dehors de ces situations, G. avait peu d'occasions de dire «j'ai fini».

#### **Question 2**

*L'apprentissage d'un terme générique dans les routines est-il plus efficace qu'un apprentissage dans d'autres types de situations?*

*a. L'apprentissage dans les routines est-il plus rapide?*

*b. Mène-t-il à un emploi généralisé (aux autres situations, à différents partenaires) de ces termes?*

*c. Le maintien des compétences acquises dans le cadre de ce type d'intervention est-il fonctionnel?*

Grâce à notre plan expérimental et aux divers tests de généralisation effectués, nous pouvons affirmer que l'apprentissage dans les routines mène à un emploi généralisé des expressions enseignées. Nous avons également observé des émissions spontanées en dehors de ces situations.

Nos observations, effectuées après l'apprentissage, nous montrent que le maintien est effectif et qu'il est

plus élevé dans les routines que dans les activités (M.: 83 % dans les routines et 59 % dans les activités; G.: 70 % dans les routines et 64 % dans les activités).

### Question 3

*L'application d'une telle méthodologie apporte-t-elle des bénéfices secondaires au niveau du comportement de l'enfant et au niveau des attitudes des intervenants?*

Depuis notre intervention, M. a énormément progressé. Il exprime toutes ses demandes verbalement, même les demandes d'affection, alors qu'elles n'avaient pas été travaillées. Cependant, M. n'a pas généralisé la réponse apprise à un autre type de vocabulaire. Toutes ses demandes se présentent sous la forme «voudrais...». M. n'a pas acquis le «je». En plus des verbalisations, il utilise d'autres moyens comme le toucher, la proximité et le regard. Cela nous montre que maintenant l'enfant tient compte de l'adulte. L'examen de la grille de communication nous donne à penser que notre intervention a été un élément déclencheur de la communication de M. Il parle plus qu'auparavant. Il fait des commentaires sur ce qu'il voit, ce qu'il fait. Il pratique des jeux verbaux, de faire-semblant.

### Question 4

*L'apprentissage de termes génériques dans les routines par des techniques d'enseignement incident est-il réellement adapté à l'enseignement dans une classe?*

Si l'on retire la prise de notes permanente et obligatoire pour l'intervention, la méthodologie est aisée d'application. Quelques heures ont suffi à l'enseignante pour assimiler et appliquer efficacement ce programme dans sa classe. La communication s'y enseigne désormais comme toute autre matière mais de façon plus naturelle.

### CONCLUSION

Ce travail nous a permis d'éprouver l'efficacité des méthodes sélectionnées par leur application au sein d'une classe d'enseignement spécialisé. Pour le vocabulaire, les critères de sélection sont ceux des programmes fonctionnels, des compétences générales et des comportements-pivots. Nous avons inséré les méthodes d'apprentissage dans des activités de type «routines» qui se sont révélées plus propices que les activités habituelles.

### RÉFÉRENCES

- BINON, L. (1991-1992) Madame... je voudrais. Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de licenciée en sciences psychologiques.
- CAVALLARO, C.C. (1983) Language interventions in natural settings. *Teaching Exceptional Children*, 16 (1), 65-70.
- DONNELLAN, A.M. & MIRENDA, P.L. (1983) A model for analysing instructional components to facilitate generalization for severely handicapped students. *Journal of Special Education*, 17(3), 317-331.
- FRANS, D. (1987) *Teaching Curriculum Goals in Routine Environments; A Manual for the Instruction of Multi-Handicapped Students*. Edmonton, Alberta, Canada, LONE Learning Systems.
- HART, B. & RISLEY, T. (1982) *How to Use Incidental Teaching for Elaborating Language*. PRO-ED, USA.
- KACZMAREK, A. (1990) Teaching spontaneous language to individuals with severe handicaps : a matrix model. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 (3), 160-169.
- LEBLANC, R. (1989) *Méthodologie de l'enseignement de la généralisation*. Université d'Ottawa, Ottawa, octobre.