

Analyser le rôle du soutien à l'autodétermination sur le développement des compétences artistiques chez les sujets atteints de trisomie 21 en contexte camerounais

Mavegam Ouembe Henriane Stéphanie, Doctorante
Nguimfack Léonard, Professeur Titulaire des Universités
Goula Tojuin Boris, Docteur

Université de Yaoundé 1, Cameroun

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n17p142](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n17p142)

Submitted: 06 May 2025

Accepted: 11 June 2025

Published: 30 June 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Mavegam Ouembe, H.S., Nguimfack, L. & Goula Tojuin, B. (2025). *Analyser le rôle du soutien à l'autodétermination sur le développement des compétences artistiques chez les sujets atteints de trisomie 21 en contexte camerounais*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (17), 142. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n17p142>

Résumé

L'autodétermination donne à chaque personne la possibilité de façonner sa vie et de prendre ses propres décisions selon ses valeurs. Cette recherche porte sur les bénéficiaires du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées (CNRPH) au Cameroun, qui sont atteints de trisomie 21, et participent aux divers ateliers d'art offerts par ce Centre. Elle a pour but de décrire les méthodes d'aide à l'autodétermination et son apport aux capacités artistiques des individus porteurs de la trisomie 21. Nous avons conduit des interviews semi-structurées avec les professeurs et les élèves, et mis en place une matrice d'observation pour les compétences développées. L'évaluation révèle que quand les enseignants : offrent des alternatives de sélection ; encouragent le rôle d'accompagnateur plutôt que celui de l'enseignant traditionnel ; délivrent des retours positifs et instaurent un climat de confiance parmi leurs élèves, on observe que ces derniers démontrent une implication constante et durable dans les activités artistiques, en coordonnant, choisissant et mettant en œuvre les mouvements, outils et expressions appropriés. Par ailleurs, les apprenants perçoivent ces mesures d'assistance comme des éléments stimulant leur motivation, renforçant leur engagement et améliorant l'organisation de leurs tâches.

Mots clés : Trisomie 21, art, soutien, autodétermination, compétences artistiques

Analyzing the role of self-determination support on the development of artistic skills of people with down syndrome in Camerounian context

Mavegam Ouembe Henriane Stéphanie, Doctorante
Nguimfack Léonard, Professeur Titulaire des Universités
Goula Tojuin Boris, Docteur
Université de Yaoundé 1, Cameroun

Abstract

Self-determination offers each person the opportunity to shape their life and make their own decisions according to the values they pursue. This research focuses on the beneficiaries of the National Center for the Rehabilitation of Disabled People (CNRPH) in Cameroon, suffering from Down syndrome, who participate in the various art workshops offered by this Center. It aims to describe the methods of supporting self-determination and their contribution to the artistic abilities of individuals with Down syndrome. We conducted semi-structured interviews with teachers and students, and set up an observation matrix for the skills developed. The evaluation reveals that when teachers: offer selection alternatives; encourage the role of accompanist rather than that of the traditional teacher; provide positive feedback and establish a climate of trust among their students, we observe that the latter demonstrate a constant and lasting involvement in artistic activities, by coordinating, choosing and implementing the appropriate movements, tools and expressions. Moreover, learners perceive these support measures as elements that stimulate their motivation, strengthen their commitment, and improve the organization of their tasks.

Keywords: Down syndrome, art, support, self-determination, artistic skills

Introduction

L'éducation dans son rôle de formation totale et intégrale de l'homme, se résout au fil des années à répondre au mieux aux réalités et aspirations sociales en offrant des réformes pour l'étendre, la diversifier et l'enrichir. Il s'agit au regard de cette nécessité, de penser à une éducation qui ne se limite pas qu'aux critères strictement quantitatifs, mais qui accorde une attention plus grande à la diversité des apprenants auxquels elle s'adresse. En référence

à la loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », orienter une réflexion sur les méthodes et la progression de la construction des savoirs, doit pouvoir se mettre en œuvre tout en prenant en considération les particularités des personnes handicapées dont celles des sujets atteints de trisomie 21.

La trisomie 21 ou syndrome de Down est une anomalie génétique qui se définit par la présence d'un chromosome supplémentaire à la 21^{ème} paire et qui de ce fait, affecte l'ensemble de l'organisme avec pour principale caractéristique, la déficience intellectuelle (Tsao & al., 2012). Elle touche plus de 5 millions de personnes à travers le monde (Potier, 2016) avec les données sur la prévalence qui varient d'un pays à l'autre (Comblain & Thibaut, 2020).

En effet, la prise en compte des particularités suppose en milieu éducatif, de connaître au mieux leur potentiel, les activités signifiantes pour elles ainsi que les facteurs qui soutiennent le développement de leurs compétences. Or, la littérature révèle que les intervenants auprès des élèves DI dont les sujets T21, ont peu ou pas de connaissance de leur potentiel et ne disposent pas de stratégies de soutien de développement de leurs habiletés (Hanzen & al., 2018 ; Zijlstra & Vlaskamp, 2005).

À juste titre, la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) de l'Organisation des Nations unies, réclame l'autodétermination et soutient en son article 3, les droits à l'autonomie et à la liberté de faire ses propres choix pour la personne en situation de handicap. Or, Sarrazin (2012) souligne qu'il paraît surprenant pour certains de voir juxtaposer autodétermination et déficience intellectuelle. De plus, Ruel et al. (2016) soulignent que des obstacles persistent en ce qui a trait à l'expression des choix des personnes DI, parce que ces derniers ne sont pas respectés et jugés inappropriés, irréalistes ou inacceptables. De leur côté, Soresi, Nota et Wehmeyer (2011) mentionnent que très peu d'occasions réelles permettant à ces personnes de participer à des situations variées et inclusives leurs sont offertes.

De nombreux travaux indiquent que les individus ayant une déficience intellectuelle (DI) affichent un niveau d'autodétermination inférieur par rapport à leurs homologues sans déficience (Gomez-Vela & al., 2012; Wehmeyer & Metzler, 1995), ce qui impacte leur rendement scolaire. Le constat fait sur le peu d'informations concernant les stratégies de soutien à l'autodétermination peut contribuer à la dévalorisation des efforts déployés pour soutenir les apprentissages des personnes DI. Pourtant, l'autodétermination pour ces personnes a des effets pluriels sur leur destin, et représente un important pilier du développement de leur autonomie (Cudré-Mauroux & al., 2020).

En effet, le quotidien des personnes DI dont celles avec T21 est décrit comme essentiellement sédentaire (BeadleBrown & al., 2012 ; Haines, 2015 ;

Talman & al., 2017) ce qui suppose qu'elles sont incapables d'apprendre (Ruel & al., 2016) et de prendre des décisions qui touchent directement leur vie. Or, le concept d'autodétermination est étroitement lié chez le sujet à la planification des actions, à l'évaluation des options à prendre, et à la prise de décisions de manière autonome dans les activités qu'il mène.

A ce sujet, les activités artistiques semblent être une option prometteuse pour favoriser et encourager l'engagement des personnes ayant des incapacités ; le cas échéant dont celles atteintes de trisomie 21 (Gauthier-Boudreault & al., 2021). Dans ce contexte, la mise sur pied des stratégies adaptées (Carter & al., 2010 ; Wehmeyer & Lachapelle, 2006) pour valoriser le potentiel des sujets T21 doit être un atout, sinon, une obligation pour les intervenants auprès de ces sujets. De nombreux travaux ont porté sur les arts des personnes en situations de handicap, à l'instar de Gauthier-Boudreault et ses collaborateurs (2021) qui exploitent les retombées des activités artistiques chez les adultes présentant une déficience intellectuelle sur les dimensions physique, sociale et affective. Seulement, très peu d'écrits décrivent les facteurs ou stratégies en milieu éducatif liés à l'autodétermination comme pouvant favoriser le développement des compétences artistiques chez les sujets T21.

Nous rapportons dans cette étude, la description des pratiques de soutien à l'autodétermination telles quelles pourront contribuer aux compétences artistiques des sujets T21 au CNRPH de Yaoundé au Cameroun.

Méthodologie

Nous avons privilégié dans cette étude l'approche qualitative (Denzin et Lincoln, 1994) puisqu'elle nous permet de répondre au mieux aux objectifs de cette étude à savoir la description des pratiques des intervenants visant à soutenir le développement de l'autodétermination et le sens que les sujets atteints de trisomie 21 donnent à ces pratiques de soutien et leur contribution à leurs compétences artistiques. Nous nous situons dans une approche interprétative descriptive (Thorne, 2016) s'actualisant dans une étude de cas qui, non seulement est une approche de recherche utilisée de plus en plus en sciences de l'éducation (Karsenti et Demers, 2004), mais qui également, est l'une des plus anciennes (Roy, 2009). Le volet interprétatif permet au mieux de saisir la réalité au quotidien des pratiques des intervenants ainsi que la subjectivité de ces derniers impliqués auprès des sujets atteints du syndrome de Down lors des activités artistiques tout en mettant en avant leurs individualités et leurs ressemblances dans la compréhension de différents éléments caractérisant l'autodétermination (Thorne, 2016).

Participants et recrutement

Dans le contexte de cette recherche, nous avons décidé d'inclure dans notre échantillon les encadreurs et les individus touchés par la trisomie 21. Nous avons opté pour une technique d'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique nous a permis de sélectionner et de retenir 8 participants. Nous les répartissons deux catégories, chacune comprenant 4 participants. Comparativement à la recherche quantitative, ce nombre aussi restreint qu'il puisse paraître dans une étude de cas, nous permet d'avoir un vaste ensemble d'informations sur le même sujet. Le premier groupe rassemble les encadreurs en tant que source d'information, tandis que le second groupe se compose des apprenants qui participent aux ateliers d'arts du CNRPH. L'âge de ces derniers varie entre 14 et 23 ans. Les ateliers d'art dans lesquels nous avons rencontré les participants sont au nombre de 4 à savoir : arts plastiques ; cuisine ; mosaïque (art décoratif) et danse.

Un formulaire de consentement avait été remis aux participants. Pour le groupe 2, nous avons dû passer plus de temps à leur expliquer en profondeur leur engagement requis. Les encadreurs ont donc contribué à simplifier la compréhension du projet pour les apprenants en nous assistant dans cette mission. La sollicitation de ces quatre encadreurs à ce niveau rejoignait l'idée des auteurs sur les conditions d'expression des personnes ayant une déficience intellectuelle, dont celles atteintes de trisomie 21. Ils mentionnent notamment qu'il ne suffit pas de les écouter pour avoir leur point de vue, il faut leur poser des questions adaptées à leurs compétences et s'assurer qu'elles vous comprennent (Nguimfack & Scelles, 2017).

Pour ce qui est des critères d'inclusion, les participants du groupe 1 devaient être des enseignants dans les ateliers d'art du CNRPH. Et ils devaient avoir parmi leurs apprenants, ceux ayant une déficience intellectuelle, précisément une trisomie 21. Pour le groupe 2, il fallait avoir fréquenté un atelier d'art pendant au moins sept mois et être en mesure de comprendre des questions élémentaires et y répondre de manière verbale ou non verbale. La tranche d'âge des apprenants comptait pour nous du fait de la pertinence sociale de notre étude. Puisqu'il s'agit de la valorisation du potentiel des personnes en situation de handicap dans un contexte où les considérations socioculturelles « rabaissent » ces personnes, il fallait montrer que ces adolescents et jeunes adultes peuvent s'autonomiser et s'insérer dans la société à travers l'art.

Outils de collecte et d'analyse de données

Au cours des quatre mois passés au CNRPH, nous avons utilisé des entretiens semi-structurés individuels pour collecter nos données auprès des participants de notre étude. En nous basant sur un guide d'entretien, nous avons formulé les questions pour les deux groupes distincts : d'une part pour

les encadreurs et d'autre part pour les étudiants. Concernant le guide d'entretien des apprenants atteints de trisomie 21, nous l'avons adapté pour une meilleure compréhension à leurs capacités avec un vocabulaire familier, sans toutefois les infantiliser, tout en évitant non seulement des questions trop complexes, mais aussi des questions à multiples volets (Nguimfack & Scelles, 2017). La durée des entretiens variait entre 1h et 1h30 minutes pour les enseignants et 15 à 20 minutes pour les apprenants atteints de trisomie 21.

Aussi, nous avons opté pour l'observation comme outil de collecte de données. De ce fait, nous avons élaboré à la fois des questions liées à nos objectifs et une grille d'observation pour les compétences construites par les apprenants. La durée des séances d'observation ainsi que les périodes d'observation ont essentiellement été variables du fait que, nous nous rendions dans différents ateliers du Centre. Cette variation d'horaire a également été influencée par le type d'activité observé et la disponibilité de l'enseignant à nous accueillir. Nos éléments d'observation (Martineau, 2005) portaient sur l'engagement de l'apprenant et la réalisation des actions appropriées lors d'une activité. Ces éléments pouvaient être indiqués par la persévérance, la dextérité manuelle, la concentration et l'attention, la qualité des échanges avec les autres, le langage artistique, la qualité de la production, la participation active, la planification de son travail, la diminution du comportement d'évitement, la prise d'initiatives et l'utilisation des ressources disponibles et adaptées.

Étant donné que nous abordons dans cette étude la construction des compétences, la détermination de ces éléments observés est liée aux composantes ou dimensions de ces dernières (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Strayer et Gauthier (1982) sur les étapes de conception de la grille d'observation. En effet, les auteurs évoquent trois phases qui permettent au chercheur de construire sa grille d'observation. La phase descriptive au cours de laquelle, la démarche du chercheur peut décrire et tracer de façon détaillée les gestes et les concepts de base de sa grille. Ensuite, vient la phase exploratoire considérée par Strayer et Gauthier (1982) comme fondamentale car, c'est à ce niveau que le chercheur fait des choix sur la méthode d'enregistrement, le type d'observation et le mode de cotation qui lui seront les plus appropriés. Enfin, la phase d'évaluation systématique où le chercheur, dans une collection de données qui se veut assez diversifiée, met en application la grille finale pour la généralisation des résultats.

Les questions posées aux participants lors des entretiens semi-directs sont mentionnées dans la figure suivante. Il faut préciser ici que la construction progressive de la connaissance ou la compréhension du concept d'autodétermination par les participants a été au préalable guidée et négociée

de manière à pouvoir, sur le plan conceptuel, faciliter la compréhension et la contextualisation des pratiques ou interventions faites auprès des apprenants.

Figure 1 : questions du guide d'entretien inspirées de nos observations au cours des activités

| 1- Guide pour apprenants | |
|----------------------------------|--|
| - | Est-ce que tu aimes quand X (enseignant) t'apprend les choses dans cet atelier ? |
| - | Qu'est-ce que tu aimes le plus quand X enseigne ? Pourquoi ? |
| - | Qu'est-ce qui a changé dans ta façon d'apprendre/ de faire depuis qu'il t'enseigne des choses? |
| - | Comment tu te sens quand X est là ? (Ici, il y a des pictogrammes qui l'aident à dire ce qu'il ressent : triste, joyeux, peur, confiant). |
| - | Dis-moi ce que tu aimes le plus faire quand X est là ? Pourquoi ? |
| - | Est-ce que tu aimerais qu'on change X ? Dis-moi pourquoi |
| - | Si on te met dans un autre atelier, est-ce que tu vas aimer ? |
| 2- Guide pour enseignants | |
| - | Quelle est votre connaissance de l'autodétermination ? Décrivez-moi votre conception de ce terme. |
| - | Pouvez-vous nous dire comment, dans vos pratiques, vous tentez de développer l'autodétermination chez vos apprenants atteints de trisomie 21? Quelles sont vos motivations à le faire ? |
| - | Pensez-vous qu'il y a des changements dans leur façon de faire lorsque vous optez de faire ainsi ? Pouvez-vous nous décrire l'apprenant X ? Quel but poursuivez-vous généralement avec lui et comment cela se passe-t-il ? |
| - | Qu'est-ce qui vous fait croire réellement que vos interventions facilitent le développement de l'autodétermination de ces apprenants au quotidien, notamment dans la classe, au sein de l'école même, à la maison ? |

L'analyse des données s'est faite en plusieurs étapes dont la principale consistait à l'identification des extraits rattachés aux objectifs de l'étude. Ainsi, après transcription des verbatims, nous avons travaillé sur les catégories ou sous-groupes identifiés et classés selon une logique à suivre et correspondant aux composantes prévues à partir des éléments théoriques de l'autodétermination de Wehmeyer (1999). Nous avons constitué une grille d'analyse à partir des catégories ou thèmes dans le but de faire ressortir les éléments similaires et ceux divergents pour faciliter nos analyses. Quant aux observations, nous avons orienté notre grille vers la capacité du sujet à faire preuve d'engagement dans la conduite des activités artistiques en termes de planification, de choix, d'organisation et d'utilisation des ressources disponibles, de la qualité des échanges avec les pairs, de la compréhension et du respect des consignes.

Résultats

Les analyses présentent tour à tour les pratiques mises en jeu par les enseignants pour soutenir le développement de l'autodétermination des apprenants atteints du syndrome de Down et le point de vue ou la perception,

en termes de satisfaction des apprenants eux-mêmes, de ces pratiques de soutien sur leurs compétences artistiques. Nous commentons les éléments de soutien au développement de l'autodétermination.

Pratiques de soutien au développement de l'autodétermination

L'analyse des entretiens des enseignants met en évidence la nécessité de renforcer des capacités d'apprentissage en termes de choix pour que l'apprenant demeure au cœur de son apprentissage malgré ses difficultés (autonomie) ; l'importance de garder son rôle de guide afin de permettre à l'apprenant de s'impliquer dans le processus de création et de mise en place des objectifs à atteindre (autorégulation) ; cette analyse révèle aussi l'importance à accorder aux feed-back positifs afin de permettre aux apprenants d'avoir une perception de soi toujours positive (autoréalisation) et l'importance de favoriser un climat de confiance qui rehausse les efforts et le sentiment d'efficacité personnelle (empowerment psychologique).

Importance du renforcement des capacités d'apprentissage en termes de choix dans le processus de développement des compétences artistiques chez le sujet T21

Les enseignants mentionnent dans leurs pratiques, qu'ils accordent une plus grande importance aux stratégies de renforcement des capacités des apprenants à faire des choix par eux-mêmes. Pour un fonctionnement autonome, les enseignants mettent en avant le fait de privilégier dans leur intervention, un détachement progressif de la dépendance aux autres vers une augmentation du pouvoir décisionnel par l'apprenant afin de lui donner la possibilité de choisir par lui-même, lorsqu'il est en activité, entre des alternatives basées sur ses propres préférences. « *Je fais de mon mieux pour les aider à être autonomes, parce que c'est ça l'objectif ici. Tout le monde ici va te dire ça. Les rendre autonomes et pour cela, j'offre des options...c'est comme ça qu'ils se posent des questions et font des choix* » (Ens.1).

Donner la possibilité à ces apprenants de faire des choix, implique selon les enseignants la prise en compte des différents degrés de difficultés et une communication claire et efficace. C'est-à-dire une communication qui aide à peaufiner une bonne collaboration et un esprit d'équipe. L'option de faire des choix pour une communication efficace implique donc des rétroactions qui permettent aux apprenants de s'exprimer. Les élèves sont encouragés à utiliser un vocabulaire adapté à la situation ; ils sont encouragés à clarifier les sentiments ou la pensée face à une idée, une décision ou à un projet.

Étant donné que les apprenants vont prendre des décisions, donner leurs opinions sur certains sujets, il faut savoir mesurer les impacts de ce qu'on propose :

connaissant ses difficultés de langage, par exemple, je vais lui donner la possibilité de choisir une activité soit de dessin, soit de recette à réaliser, ou encore une décoration à faire avec des consignes claires et simples ...comme lui demander d'expliquer en quelques mots pour l'aider à surmonter ses difficultés de langage au lieu de le laisser faire un truc où il ne parle pas... (Ens.3).

Dans la suite de son propos, un autre enseignant s'exprime en ces termes :

je l'encourage à faire ses choses tout seul et n'interviens que quand c'est nécessaire. Il doit comprendre par-là que, je ne serais pas toujours là ou quelqu'un d'autre pour le faire ...sinon, il pensera qu'on va faire à sa place quand il ne peut pas, et c'est avec cette tendance qu'ils arrivent ici la plupart de temps...(Ens.2).

Les aider à prendre des initiatives et exprimer leurs préférences, c'est aussi mettre à leur disposition des outils ou des ressources accessibles à tout moment. C'est en cela qu'ils pourront se sentir autonomes. Les enseignants disent :

elle sait où se trouve son matériel de cuisine ici, elle a son seau dans lequel les choses sont rangées et elle y a librement accès... donc, pendant qu'elle fait une recette, elle peut prendre aisément l'initiative d'utiliser telle ou telle chose...parce que c'est accessible et elle y va toute seule maintenant et est donc autonome dans son apprentissage (Ens. 2).

La responsabilité de ses apprentissages est aussi entre ses mains car, il va chercher son matériel comme il veut parce qu'il sait où il se trouve. Il a appris qu'il n'a plus besoin que je lui dise d'aller chercher un truc, une couleur, les ciseaux, le pinceau...il va droit au but ... il le fait par lui-même (Ens.4).

Le rôle guide de l'enseignant dans le processus de développement des compétences artistique chez le sujet T21

Afin de favoriser l'engagement autodéterminé des apprenants atteints de trisomie 21 dans les activités artistiques, les enseignants prennent la position d'un accompagnateur. En ce qui concerne ce sujet, l'un des encadreurs déclare « je préfère de loin les interactions entre lui et moi ou entre lui et ses camarades plutôt que de tout lui montrer ou faire pour qu'il m'écoute ou me regarde faire...il gagne plus en répondant aux questions que je pose

pour comprendre ses stratégies, sa façon de faire, les outils utilisés... » (Ens.3).

C'est pour les enseignants une manière d'amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il réalise et susciter en même temps le désir de continuer. « En lui posant des questions, c'est pour qu'il se rende compte que c'est important ce qu'il fait et au fur et à mesure qu'il explique, il découvre lui-même ses erreurs, il communique et ses camarades profitent de ses échanges » (Ens.1).

Pour une babouche qu'elle offrira à sa mère, je lui demanderai par exemple de me dire quels outils elle va utiliser (le fil, les couleurs qui vont dominer, le design,...) et les raisons de son choix...bref, on n'impose rien, il suffit que je lui dise par exemple qu'il y a un évènement, en fonction du type d'évènement, elle choisira ce qu'elle souhaite faire, des décisions qui l'arrange bien... (Ens. 4)

Pour qu'ils puissent prendre des décisions, se fixer des buts et trouver eux-mêmes des moyens de les atteindre, les enseignants responsabilisent ces apprenants en leur donnant un pouvoir décisionnel. Ainsi, plaçant les apprenants au cœur de leur apprentissage, malgré leurs difficultés, ils les encouragent à utiliser leurs propres démarches et stratégies afin de faire des choix convenables.

Je constate qu'en limitant mon rôle à celui du guide, il n'est plus passif comme au départ. Il est devenu au fil du temps un élève actif qui peut échanger avec ses camarades sur les outils de peinture, les rythmes de la musique ou sur une recette à réaliser en cuisine. Pouvoir expliquer librement ce qu'on fait en art est très important. Moi j'interviens pour ses difficultés, ce n'est pas comme si, j'ai tout expliqué ou tout montré avant de lui demander de faire. (Ens. 2).

Feed-back positifs et développement des compétences artistiques

Il est capital pour les enseignants de toujours valoriser les productions des apprenants atteints de trisomie 21. Un enseignant dit au sujet des feed-back : « j'ai déjà compris avec eux qu'il faut leur dire qu'ils sont les meilleurs... Je dis toujours ceci quand je vois qu'il tend à se décourager, tu as vu ça, tu seras bientôt comme un grand artiste, comme un grand danseur..., est-ce que tu as vu comment on s'est intéressé à tes dessins lors des expositions... il se sent confiant et a plus de volonté à faire mieux encore » (Ens.3). Les apprenants doivent se sentir valorisés, et avoir un sentiment de fierté. Pour les enseignants de ces apprenants, ce qui compte le plus, c'est de travailler dans un environnement où leurs efforts sont mis en valeur. *J'ai*

toujours les images de ses réalisations de gâteaux, de jus de fruits que je fais visionner de temps en temps par toute la classe pour la rendre fière et susciter l'engouement chez tout le monde (Ens.1). De plus, leur apprendre à agir conformément à leur propre perception, à s'exprimer en se basant sur leurs valeurs, leurs préférences est un atout sur lequel les enseignants disent appliquer dans leurs interventions. « Lorsqu'elle a fait une belle recette de jus naturel, par exemple, je tiens à toujours la féliciter, et à demander à ses camarades de faire pareil... Peu importe les manquements, il faut qu'elle sache qu'elle a de la valeur et que les autres doivent la respecter pour ce qu'elle est et non ce qu'elle a comme difficultés » (Ens. 4).

Le fait de leur permettre de réaliser des tâches par eux-mêmes et pour eux-mêmes les amène à avoir un sentiment d'efficacité personnelle et de s'investir de manière autodéterminée dans la mesure où, ils posent des actes en sachant qu'ils sont les principaux acteurs et en évaluant les conséquences. « J'ai pour habitude de le mettre face à certaines responsabilités pour voir s'il comprend ce qu'il fait ou va faire...je vais lui dire par exemple qu'il est un invité spécial à une soirée où il rencontrera de belles filles...il aime bien les filles (rires), que va-t-il faire pour être attirant ? Je veux ici qu'il se dessine avec tout ce qui va avec pour être élégant et attirant. Là, il voit déjà le défi, il va se fixer un objectif » (Ens. 1).

Soutenir le développement des compétences par l'instauration d'un climat de confiance

En créant un climat de confiance, les enseignants favorisent le développement de l'autodétermination chez leurs apprenants porteurs de trisomie 21. Se sentir confiant s'apprend surtout lorsqu'on a déjà des difficultés à venir à bout de ses activités comme le mentionne un des enseignants. Dans leurs pratiques, ils disent créer des situations où ces apprenants dans l'accomplissement des tâches en art ont une totale confiance en leurs forces et réalisent par la même occasion qu'ils sont les principaux acteurs de leurs productions. À ce sujet, l'enseignant dit ceci :

je lui donne toujours la possibilité d'expérimenter ses forces et ses faiblesses. Dans des tâches qu'elle doit accomplir, soit tisser un sac avec de belles décorations, soit faire des bijoux avec des perles, il y a toujours un défi que je voudrais qu'elle sache qu'elle doit relever. Le défi crée permet de prendre des risques, et en le faisant, elle développe sa capacité à reconnaître ses forces et ses faiblesses en même temps...
(Ens, 3).

Travailler également à faire que ces apprenants aient une image positive d'eux-mêmes est une piste pour les enseignants qui leur permet de

favoriser des apprentissages autodéterminés. L'un des enseignants s'exprime en ces termes :

ils savent qu'ils ont des difficultés et que parfois les camarades, les frères... se moquent d'eux. Alors, ils ont parfois une image très négative d'eux. Ce que je fais toujours c'est de diminuer cette tendance... je lui demande par exemple de présenter ses réalisations comme étant le Ministre des Arts et de la Culture, ou comme un grand professeur d'arts...et ça marche. (Ens. 1)

Point de vue des apprenants sur les pratiques de soutien au développement de leurs compétences artistiques

Les points de vue subjectifs des apprenants atteints de trisomie 21 sont nombreux et divergents. Cependant, on retrouve des éléments qu'ils ont en commun à savoir, l'accroissement de l'engagement dans les activités ; l'amélioration dans la planification des activités et le sentiment d'accomplissement.

Accroissement de l'engagement

Les apprenants disent aimer ce que font les enseignants quand ils sont en atelier parce que ces derniers leur permettent d'exprimer leurs potentiels. « La maîtresse m'encourage beaucoup quand je travaille, j'aime... même quand elle dit que je suis une grande cuisinière, je fais bien encore et je ne me décourage pas. » (Appr. 2). De plus, la valorisation d'eux-mêmes dans les activités et la reconnaissance à travers les applaudissements et les encouragements des pairs, des enseignants et des parents sont perçues par les apprenants comme ayant des répercussions positives sur leurs compétences. « Je veux continuer de danser...de faire les dessins sans m'arrêter quand je vois que les gens applaudissent et me disent que c'est beau, c'est bien le dessin ... tu danses bien... Mais avant, je ne pouvais pas, je laissais tout et je ne faisais plus rien» (Appr. 3).

Un autre apprenant mentionne faire plus d'effort quand il sait que son enseignant lui donne les occasions de faire des choix et lui donne assez de temps pour accomplir ce qu'il a à faire. « Quand il me dit de faire des dessins que j'aime...moi, j'aime ma mère, je fais les beaux portraits de ma mère avec le rouge à lèvres pour la rendre belle » (Appr.1).

Les apprenants nomment également des situations dans lesquelles, ils ont mobilisé des stratégies pour faire face à un problème grâce au soutien des enseignants. « Quand je veux avoir une couleur que je n'ai pas, pour faire ma toile, je peux demander au maître, je peux aussi mettre d'autres couleurs qui se ressemblent... » (Appr.1). De plus, les apprenants mentionnent que lorsque les enseignants leur donnent des moments où ils sont libres de faire ce qu'ils veulent, ils s'engagent pleinement et la prise d'initiative est favorisée. « Je

choisi moi-même mes perles et le dessin que je veux faire sur le sac que je vais offrir à ma mère... » (Appr. 4). « J'aime le dessin, mais moi, je danse aussi bien quand le maître dit qu'on fait... c'est quand on choisit ce qu'on veut faire » (appr.1). La remarque que l'on peut faire à ce niveau est que, les pratiques des enseignants qui permettent de faire des choix librement et de donner des courts moments de liberté aux apprenants permettent une découverte de soi tout en identifiant de points d'intérêt nouveaux. « Je sais que j'aime faire les gâteaux, mais quand il faut choisir, je fais plus des dessins, j'aime aussi dessiner et écrire au tableau...j'aime être la maîtresse... » (Appr. 2).

Amélioration de la planification des activités

Des propos des apprenants, l'on comprend que, plus les enseignants favorisent des apprentissages autodéterminés, plus les apprenants s'améliorent dans leur façon de planifier les activités. L'appr. 4 s'exprime ainsi : « Avant, je mélangeais tout. Maintenant, je fais les choses en expliquant ce que je fais... c'est comme la maîtresse dit. Quand la maîtresse pose des questions, elle pose pour que j'explique, et chaque fois, c'est comme ça ... que je me rappelle pour bien faire ». Le fait pour les enseignants de placer les apprenants au cœur de leur apprentissage est perçu par ces derniers comme pilier de l'amélioration de soi dans la réalisation des activités dites artistiques.

Un effet positif est perçu par les apprenants dans les échanges qui visent à les faire verbaliser lors des interactions avec les enseignants et les pairs. Ils évoquent une amélioration dans leurs activités en termes de concentration et de mémorisation. « Comme elle (enseignante) a dit que je dois dire à tout le monde comment j'ai fait pour mettre les perles sur le sac pour qu'il soit beau, ... donc, je dois finir ça avant de sortir en récréation...sinon, je vais oublier après comment j'ai fait ça » (Appr.3).

Sentiment d'accomplissement

Les apprenants expriment qu'ils ont ressenti un impact positif dans les actions que les enseignants mènent au quotidien pour les aider dans leurs apprentissages. « Le maître dit toujours que c'est bien de finir, il me donne plus de temps de faire mes dessins, ... Je fini tous mes travaux, même à la maison quand j'ai un travail que je fais... » (Appr. 1).

L'implication des apprenants dans la mise en place des objectifs à atteindre a un effet bénéfique pour les apprenants tant en classe qu'à la maison. Certains disent « aimer » quand on leur demande de proposer ou de choisir ce qu'ils vont faire ou réaliser. « Moi, quand je choisis la musique que j'aime, même quand on va faire la réunion avec les parents, ... c'est bien. Et je danse bien... ma mère me voit quand je danse... même pour l'anniversaire, je danse bien quand c'est la musique que j'aime... » (Appr. 4). On remarque que le

choix que lui permet de faire son enseignant produit en lui un sentiment d'efficacité et est pour lui une source de motivation.

Le fait pour les enseignants de leur donner des rôles et de leur donner des responsabilités lors des activités, est perçu par les apprenants porteurs de T21 comme une source d'estime personnelle et de confiance. A ce propos, l'un des apprenants s'exprime en ces termes « quand c'est moi qui dois montrer comment on fait une recette à mes camarades, je dois bien faire pour qu'eux (camarades) comprennent bien et que pour que la maîtresse soit fière de moi » (Appr.2). « Demain, c'est moi qui apprends la danse aux autres,... donc, il faut que je me concentre humm...je dois d'abord mettre ça (la musique) à la maison pour bien danser et venir montrer aux autres... » (Appr.4). L'on note que cette façon de faire les amène à prendre conscience des enjeux qu'ils ont quand ils sont responsables et de planifier tout en mesurant le risque qu'ils courent.

De l'engagement vers les compétences construites des sujets T21

Les observations faites sur l'engagement des sujets 21 révèlent des aspects positifs. Chez certains, nous avons observé qu'ils manifestent un effort sur une période assez longue. Ils sont capables de concevoir une action et d'appliquer. Il y en a qui dessinent avec dextérité, enfilent des perles en respectant les choix et les couleurs. Nous observons également que ces apprenants respectent les consignes données, s'organisent dans les tâches et mobilisent des gestes adaptés. Aussi, ils peuvent justifier des choix pour rendre compte du cheminement ayant conduit à une réalisation ; se concentrent et sont attentionnés aux détails lors d'une tâche.

Discussion

Il se dégage de l'analyse que, le soutien donné aux apprenants par les enseignants dans leurs pratiques, constitue une forme de motivation, une motivation qui à son tour est retenue. Ces résultats ne sont pas isolés des questionnements ou des trouvailles scientifiques sur le soutien à l'autodétermination et le développement des compétences artistiques chez les sujets présentant une DI qu'elle soit associée à la T21 ou non. Archambault et Chouinard (2009) mentionnent dans leur étude le soutien à l'autodétermination comme un élément capital dans l'engagement et la réussite en contexte d'apprentissage. En plus de cet aspect mentionné par ces auteurs, il en ressort également que, la perception du soutien que donnent les enseignants à leurs apprenants atteints de trisomie 21, notamment le fait de les mettre au cœur de leurs apprentissages à travers les participations actives, les responsabilités données, l'autonomie dans la gestion des ressources, est décrite par ces auteurs comme pouvant aider les personnes dont celles ayant des déficiences à diminuer certains comportements problématiques (Folostina

& al., 2015 ; Kalgotra & Warwal, 2017 ; Savarimuthu & Bunnell, 2002). Au-delà des résultats sus-évoqués, notre étude accorde une place importante à la prise en compte dans l'accompagnement des élèves ayant un handicap, du profil particulier d'apprentissage des apprenants atteints de trisomie 21.

Les résultats des analyses relèvent également que la perception par les apprenants du soutien qu'on leur apporte en termes d'expression et de valorisation de leurs potentiels, participe au renforcement de leur engagement dans les apprentissages. Cette idée est soutenue par les travaux de Archambault et Chouinard (2009) qui mentionnent que les opportunités offertes par les enseignants dans leurs pratiques en soutien à l'autodétermination aident ces apprenants à avoir des conséquences positives aussi bien sur la valeur qu'ils donnent aux apprentissages, qu'aux buts qu'ils souhaitent atteindre ainsi que sur leur perception de soi.

Dans leurs études, Beadle-Brown et ses collaborateurs (2012) ; Haines (2015) et Talman et ses collaborateurs (2017) relèvent que le quotidien des personnes ayant une déficience intellectuelle, (dont celles atteintes de trisomie 21) se caractérise par une sédentarité et une absence d'activités significatives. En effet, selon les résultats de nos analyses, l'intérêt et l'engagement des élèves T21 dans des activités sont tributaires des occasions offertes en termes de développement de l'autodétermination. C'est tout le sens de La Chapelle et ses collaborateurs (2020) qui soutiennent que les milieux scolaires devraient renforcer les apprentissages soutenant les différentes facettes de l'autodétermination tout au long du cursus scolaire et fournir aux élèves des opportunités de les exercer.

Les résultats de cette étude permettent de comprendre que soutenir les apprenants atteints de trisomie 21 dans les apprentissages autodéterminés a des conséquences positives dans plusieurs domaines de leur vie. En effet, les pratiques de soutien à l'autodétermination des enseignants permettent aux apprenants de montrer toutes leurs capacités en situation d'apprentissage. Elles offrent de ce fait aux apprenants, les possibilités d'accès à un travail correspondant à leurs compétences réelles. Lorsque les enseignants se positionnent comme des guides et établissent un climat de confiance avec les apprenants, ils donnent ainsi la possibilité à ces derniers de convoquer les connaissances utiles, de savoir identifier et utiliser les ressources pertinentes. Cette idée rejoint celle de Gauthier-Boudreault et ses collaborateurs (2021) pour qui, la place qu'offrent les intervenants en atelier d'art pour la prise d'initiative et l'amélioration de la confiance en soi, permet aux apprenants ayant une déficience intellectuelle d'augmenter leur autodétermination. Cependant, la prise en compte dans les résultats de notre analyse de la dynamique interactionnelle dans laquelle les enseignants s'engagent, place nos résultats au-delà de ceux des auteurs mentionnés plus haut.

Conclusion

Cette étude nous a permis de mettre en lumière les pratiques des enseignants soutenant l'autodétermination des apprenants atteints de trisomie 21 au CNRPH et la perception de ces derniers du soutien reçu sur les compétences artistiques. À travers les entretiens semi-directs utilisés, nous avons relevé que le soutien à l'autodétermination est une perspective qui amène les enseignants à co-construire avec les apprenants une dynamique interactionnelle dans laquelle ils devront constamment être plongés aussi bien dans leur parcours scolaire que professionnel. Offrir des opportunités de choix, établir un climat permanent de confiance, faire des feedback positifs, se placer en guide et non en celui qui fait à la place de l'élève, sont autant de stratégies que devraient adopter tous les enseignants même lorsqu'il s'agit des élèves n'ayant pas de déficience. Nous pouvons par cette contribution, comprendre que les éléments (sentiment d'efficacité, le sentiment d'accomplissement et la perception de la valorisation des productions) décrits par les apprenants, constituent une réflexion sur les bénéfices d'un accompagnement adapté aux besoins des élèves ayant un handicap. Toutefois, l'une des limites de notre réflexion est celle de n'avoir pas pris en compte les aménagements en situation d'évaluation ainsi que la diversification des centres d'accueil. Ceci pourrait donc constituer une piste de recherche future pour mieux comprendre la construction de compétences de ces élèves dans d'autres contextes culturels.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration pour les participants humains : cette étude a été approuvée par l'Université de Yaoundé 1 et les principes de la déclaration d'Helsinki ont été respectés.

References:

1. Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). Vers une gestion éducative de la classe (3^e éd.) Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur
2. Beadle-Brown, J., Hutchinson, A. & Whelton, B. (2012). Person-centered active support-increasing choice promoting independence and reduce challenging behavior. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 291-307.

3. Carter, E.W., Trainor, A.; Owens, L., Sweden, B., & Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high incidence disabilities: divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18 (2), 67-81.
4. Comblain, A. & Thibaut, J-P. (2020). Le syndrome de Down. In S. Majerus, I. Jambaqué, L. Mottron, M. Van Der Linden, & M. Poncelet, *Traité de neuropsychologie de l'enfant* (2è édition) (pp.378-400). De Boek.
5. Cudré-Mauroux, A., Piérart, G. & Vaucher, C. (2020). Co-construire l'autodétermination au quotidien. Vers un partenariat entre professionnel.le.s et personnes avec déficience intellectuelle. IES/HETS.
6. Dezin, N. K. & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction entering the field of qualitative research. Dans N.K. Dezin & Y.S.Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp.1-17). Thousand oaks : Sage.
7. Folostină, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsébet, B. & Dută, N. (2015). Using drama therapy and storytelling in developing social competences in adults with intellectual disabilities of residential centers. *Procedia- social and behavioral Sciences*, 186, 1268-1274. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.14>
8. Gauthier-Boudreault, C., Rochon, V., Rahimaly, S., Héroult, É., Milot, É., D'Amico, M., Côté, S., Baillargeon, F. & Couture, M. (2021). Regard sur les retombées d'activités artistiques pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 31, 24–38. <https://doi.org/10.7202/1085199ar>
9. Gomez-Vela, M., Alonso, M. Gil, F., Corbella, M. & Wehmeyer, M. (2012). Assessment of the self-determination of Spanish students with intellectual disabilities and other educational needs. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 48-57. <https://www.jstor.org/stable/23880561>
10. Haines, D. J. (2015). Occupation therapy supports people with profound intellectual disabilities to engage in occupation at home. Thèse de doctorat. University of Brighton.
11. Hanzen, G. waning, A., Vlaskamp, C. van Nispen, R. M.A. & van der Putten, A. A. J. (2018). Participation of adults with visual and severe or profound intellectual disabilities: Analysis of individual support plans. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 132-141. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.012>

12. Kalgotra, R. & Warwal, J.S. (2017). Effect of Music intervention on the Behavior Disorders of Children with Intellectual Disability using strategies from Applied Behavior Analysis. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28 (1), 161-177.
13. Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue Education et société inclusive*, n°94, 2022, pp.25-42
14. Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *L'instrumentation dans la collecte des données, Recherches qualitatives* (Hors-Série - numéro 2), 5-17.
15. Nguimfack, L., & Scelles, R. (2017). Méta-analyse des recherches sur l'entretien clinique de recherche avec les personnes présentant une déficience intellectuelle : synthèse des travaux. *Psychologie Française* 62 (2), 163-176.
16. Potier, M-C. (2016). Les déficits cognitifs dans la trisomie 21, de la naissance à la démence : mécanismes et traitements. *Bull. Acad. Méd.*, 200, nos 8-9, 1543-1557.
17. Ruel, J., Moreau, A.C., & Prud'homme, M. (2016). La rédaction inclusive : démarche participative à privilégier auprès de personnes ayant de faibles compétences en littératie. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 181-195.
18. Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M.L. (2011). Community involves in promoting inclusion, participation and self-determination. *International journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
19. Sarrazin, C. (2012). A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 20(3), 93-101.
20. Strayer, F.F. & Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12-23.
21. Talman, L., Wilder, J., Stier, J. & Gustafsson, C. (2017). Staff members and managers' views of the conditions for the participation of adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/jar.12516>
22. Thorne, S. E. (2016). Interpretive description. *Qualitative research for applied practice* (2^e éd.) Routledge.
23. Tsao, R., Velay, J.-L., Barbier, M.-L. & Gombert, A. (2012). Étude de l'écriture chez des adultes porteurs de trisomie 21. *Revue francophone*

de la déficience intellectuelle, 23, 22–33.
<https://doi.org/10.7202/1011598ar>

24. Wehmeyer, M. (1999). A Fonctionnal Model of self-determination : Describing Development and Implementing Instruction. Focus on Autism and other developmental disabilities, 14(1), pp. 53-61.
25. Wehmeyer, M., & Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin, et J.-J. Detraux, *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (pp. 69-76). Presses interuniversitaires.
26. Wehmayer, M.L. & Metzler, C.L. (1995). How self-determination are people with mental retardation ? The Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
27. Zijlstra, H.P. & Vlaskamp, P. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities : Quality time or killing time ? *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 49(6), 4434-448.