

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR  
PAUL-ANTOINE OUELLET

ENQUÊTE VISANT À IDENTIFIER LES BESOINS D'IN-  
FORMATION ET DE FORMATION DES ENSEI-  
GNANTS(TES) DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE EN  
REGARD DU PLAN D'INTERVENTION RELATIF AUX  
ENFANTS PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLEC-  
TUELLE

FÉVRIER 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RÉSUMÉ DU RAPPORT DE RECHERCHE

### PROBLÉMATIQUE.

Depuis les années 1970, la majorité des lois et politiques québécoises en matière de services sociaux privilégient la réinsertion sociale et le maintien dans le milieu naturel des personnes ayant un handicap. Cette approche, très largement répandue dans les pays industrialisés, est supportée par l'idéologie de "la normalisation". Elle interpelle substantiellement le fonctionnement des ressources sociales afin de leur permettre d'accueillir ces personnes. L'école n'échappe pas à ce processus d'adaptation. Elle est particulièrement interpellée en regard des élèves présentant une déficience intellectuelle.

### OBJECTIF

La Loi québécoise sur l'instruction publique votée en 1988 par le Gouvernement du Québec rend obligatoire l'application d'un plan d'intervention adapté aux élèves ayant des besoins spéciaux. Plusieurs recherches ont analysé les implications concrètes de la présence des élèves handicapés dans la classe. Aucune d'elles n'a cependant analysé les besoins de formation et d'information des enseignants du premier cycle du primaire afin d'utiliser le plan d'intervention pour les

élèves présentant une déficience intellectuelle. Cette question fait l'objet de notre mémoire.

## MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi la Commission scolaire de Sherbrooke comme milieu de notre enquête. Nous avons utilisé le questionnaire forme A, développé par l'I.Q.D.M. (1989) dans le cadre de ses travaux concernant "l'analyse des besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle". Nous l'avons adapté et validé pour les besoins de notre enquête.

Le questionnaire a été envoyé par la poste à tous les enseignants (52) des trois premières années du primaire ayant au moins un élève présentant une déficience intellectuelle dans leur classe. L'identification des enseignants s'est faite par la Commission scolaire de Sherbrooke. Nous avons reçu et analysé trente questionnaires. Le répondant-type est de sexe féminin, âgé de 25 à 45 ans. Il a une formation universitaire et travaille à plein temps.

## PRINCIPALES CONCLUSIONS

L'analyse des résultats tend à démontrer d'une façon générale que les enseignants (60%) croient qu'ils possèdent un degré

de connaissances, d'attitude et de savoir-faire suffisant pour enseigner à ces élèves.

Par ailleurs, et de façon particulière, on remarque que les enseignants manifestent des besoins de formation dans presque toutes les dimensions présentées dans le questionnaire. De façon plus spécifique, la dimension "sociale" semble être celle où il y a le moins d'enseignants (23%) qui croient posséder un degré suffisant de connaissances, d'attitude et de savoir-faire pour enseigner à cette clientèle. De plus, la capacité d'animer des rencontres de plans d'intervention représente l'item où il y a le moins d'enseignants (12.5%) qui croient posséder les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires à cette fin.

Bref, les résultats de notre enquête tendent à démontrer que les enseignants considèrent qu'ils sont bien préparés à enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle. Cependant, ils identifient et priorisent des besoins de formation en regard principalement à la dimension "sociale" et "physique" (santé) ainsi qu'à l'animation du plan d'intervention.

## Remerciements

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été préparé sous la direction de Daniel Boisvert, Ph.D., professeur en G nagogie, de l'Université du Québec   Trois-Rivières. Je le remercie sincèrement pour la qualité de son encadrement, tout au long de ma démarche. Je reconnais en lui un leader "central" en matière de plan de services et de plan d'intervention. Sa disponibilité, ses connaissances et son savoir-être incitent à la recherche et favorisent une démarche d'autonomie personnelle.

J'adresse également mes remerciements sincères et chaleureux,

-   Soeur Gisèle Fortier de l'Institut québécois de la déficience mentale pour avoir permis l'utilisation de leur grille d'analyse des besoins en formation;
-   la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, son directeur général, Monsieur Gilles Taillon. Merci également, à Madame Lise Morissette, pour son support constant lors de la cueillette des données.
-   Jacques Lessard, directeur de l' cole Mond'ami, et aux enseignants qui ont collaboré à la validation du questionnaire.

- À Mesdames Louise B. Hamelin, Carole Denis, Lise Leclerc, pour leur support soutenu dans la présentation matérielle de ce mémoire.

---

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Table des matières

**TABLE DES MATIÈRES****Page**

. Liste des tableaux, figures ou illustrations . . . . .	xiii
. Liste des sigles, abréviations et symboles . . . . .	xvi
1.0 Problématique	
1.1 Situation du problème . . . . .	19
1.2 Identification du problème . . . . .	21
1.3 Questions de la recherche . . . . .	26
1.4 Importance de la recherche . . . . .	27
1.5 Objectifs de la recherche . . . . .	31
2.0 Cadre de référence	
2.1 Recension des écrits . . . . .	34
2.2 Dimension physique (santé) . . . . .	37
2.3 Dimension émotionnelle . . . . .	44
2.4 Dimension cognitive . . . . .	48
2.5 Dimension sociale . . . . .	60
2.6 Le plan de services individualisé et le plan d'intervention éducatif . . . . .	65
2.7 Dimension générale . . . . .	68
2.7.1 Les besoins de l'élève . . . . .	68
2.7.2 Le travail d'équipe . . . . .	71
2.7.3 L'animation des réunions du plan de services individualisé . . . . .	74
2.8 Définition des termes . . . . .	75
2.8.1 Besoin . . . . .	75
2.8.2 Déficience intellectuelle . . . . .	75

2.8.3	Formation . . . . .	76
2.8.4	Plan d'intervention, programme individuel . . . . .	76
2.8.5	Ségrégation . . . . .	77
2.8.6	Valorisation des rôles sociaux (normalisation) . . . . .	77
2.9	Cadre conceptuel . . . . .	77
3.0 Méthodologie		
3.1	Identification du type de recherche . . . . .	84
3.2	Présentation des procédures et instruments . . . . .	95
3.2.1	Validation du questionnaire . . . . .	96
3.3	Échantillonnage . . . . .	96
3.4	Collecte des données . . . . .	97
3.5	Traitement et analyse . . . . .	98
4.0 Présentation des résultats		
4.1	Présentation et analyse des résultats concernant les variables descriptives . . . . .	101
4.1.1	Sexe des répondants . . . . .	102
4.1.2	Âge des répondants . . . . .	103
4.1.3	Scolarité . . . . .	104
4.1.4	Perfectionnement . . . . .	104
4.1.5	Travail à temps plein ou à temps partiel . . . . .	105
4.1.6	Années d'expérience dans l'emploi actuel . . . . .	105
4.1.7	Expérience en relation avec la déficience intellectuelle dans un secteur autre que	

	dans un secteur autre que l'enseignement . . . . .	106
4.1.8	Caractéristiques des enfants auprès desquels les enseignants travaillent . . . . .	107
4.1.9	Portrait-type du répondant . . . . .	108
4.2	Présentation et analyse des résultats concernant les variables de la recherche . . . . .	109
4.2.1	Dimension physique: moyenne des répondants . . . . .	113
4.2.2	Dimension émotionnelle: moyenne des répondants . . . . .	117
4.2.3	Dimension cognitive: moyenne des répondants . . . . .	120
4.2.4	Dimension sociale: moyenne des répondants . . . . .	123
4.2.5	Dimension générale: moyenne des répondants . . . . .	127
5.0	Interprétation des résultats	
5.1	Dimension sociale . . . . .	131
5.2	Dimension générale . . . . .	135
5.3	Dimension physique . . . . .	138
5.4	Dimension émotionnelle . . . . .	140
5.5	Dimension cognitive . . . . .	142
5.6	Résumé . . . . .	145
6.0	Conclusion	
	Liste des références bibliographiques . . . . .	157

## Appendice 1:

Lettre de Soeur Gisèle Fortier, directrice générale intérimaire de l'Institut québécois de la déficience mentale, pour donner l'accord de l'Institut afin que nous puissions utiliser leur grille d'analyse . . . . . 168

## Appendice 2:

Lettre adressée à monsieur Jacques Lessard, directeur de l'École Mond'Ami concernant la validation du questionnaire. . . . . 170

## Appendice 3:

Lettre adressée à monsieur Lessard, afin de le remercier de sa collaboration . . . . . 172

## Appendice 4:

Lettre de monsieur Gilles Taillon, directeur général de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, adressée aux enseignants concernés afin de répondre au questionnaire . . . . 174

## Appendice 5:

Lettre de "Rappel" de monsieur Taillon adressée aux enseignants concernés. . . . . 176

Liste des tableaux, figures ou illustrations

**LISTE DES TABLEAUX, FIGURES OU ILLUSTRATIONS**

Tableau 1	:	Sexe des répondants.
Tableau 2	:	Âge des répondants.
Tableau 3	:	Scolarité des répondants.
Tableau 4	:	Les répondants inscrits dans un plan de perfectionnement.
Tableau 5	:	Travail à temps plein ou à temps partiel.
Tableau 6	:	Année d'expérience dans l'emploi actuel.
Tableau 7	:	Expérience dans d'autres fonctions en relation avec la déficience intellectuelle.
Tableau 8	:	Caractéristiques des enfants.
Tableau 9	:	L'approche Hershkowitz
Tableau 10	:	Dimension physique : moyenne des répondants.
Tableau 11	:	Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension physique.
Tableau 12	:	Dimension émotionnelle : moyenne des répondants.
Tableau 13	:	Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension émotionnelle.
Tableau 14	:	Dimension cognitive : moyenne des répondants.

- Tableau 15 : Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimensions cognitive.
- Tableau 16 : Dimension sociale : moyenne des répondants.
- Tableau 17 : Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension sociale.
- Tableau 18 : Dimension générale : moyenne des répondants.
- Tableau 19 : Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension générale.
- Tableau 20 : Besoins d'information et de formation afin de maintenir l'excellence en regard à l'application du plan d'intervention.
- Tableau 21 : Besoins d'information et de formation jugés prioritaires en regard à l'application du plan d'intervention.

Liste des sigles, abréviations et symboles

**LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES**

A.C.A.Q.	:	Association des centres d'accueil du Québec
C.L.S.C.	:	Centre Local de Services communautaires
E.A.	:	Écart absolu
I.Q.D.M.	:	Institut québécois de la déficience mentale
M.E.Q.	:	Ministère d'éducation du Québec
M.S.S.S.	:	Ministère de la santé et des services sociaux
N.	:	Nombre
O.P.H.Q.	:	Office des personnes handicapées du Québec
Prob.	:	Probabilité
P.E.I.	:	Plan éducatif individualisé
P.I.	:	Plan d'intervention
P.I.I.	:	Plan d'intervention individuel
P.S.I.	:	Plan de services individualisé
T.	:	Test-T
V.R.S.	:	Valorisation des rôles sociaux

Une institution qui n'est pas capable  
d'intégrer la différence sous toutes ses  
formes, n'est jamais une institution  
véritablement éducative.

Andréa Canevaro

## CHAPITRE I

### Problématique

## 1.0 PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Situation du problème

La conception des services aux personnes handicapées et dévalorisées a influencé la planification gouvernementale, de même que l'organisation et l'évaluation des services sociaux. Pour bien mettre en évidence son choix idéologique en faveur de l'intégration, le gouvernement du Québec (1988A) a titré sa politique envers les personnes présentant une déficience intellectuelle "L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, un impératif humain et social". Conscient des efforts faits par le milieu scolaire jusqu'à maintenant, il rappelle que:

Les commissions scolaires devront, au cours des prochaines années, adapter leurs services afin d'une part, d'assurer l'accès aux services scolaires à toutes personnes d'âge scolaire présentant une déficience intellectuelle et, d'autre part, de favoriser leur accès dans la classe régulière.

(pp. 35-36)

De plus, le ministère de l'Éducation, par la Loi sur l'instruction publique (Loi 107), a prévu de nombreuses mesures administratives et juridiques

susceptibles de favoriser l'intégration scolaire. Cette Loi, en plus de confirmer à l'élève handicapé le droit à l'école de quartier, redéfinit la notion d'élève en difficulté, affirme le droit d'accès à des services éducatifs spéciaux et rend obligatoire l'élaboration d'un plan d'intervention. L'article 47 précise:

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève.

(p. 18)

Par ailleurs, le Gouvernement du Québec (1990B) dans sa nouvelle politique intitulée "L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique" réaffirme à plusieurs égards le droit de tous les élèves à des services scolaires normalisés, particulièrement celui des enfants présentant une déficience intellectuelle. Il conclut en ces termes: "Les difficultés que pose le quotidien à l'insertion scolaire de certains élèves ne diminuent cependant pas sa nécessité" (p.42).

Canevaro (1992), au terme de ses études concernant l'expérience de l'intégration scolaire en Italie conclut en regard aux enfants présentant une déficience intellectuelle :

On peut noter enfin, que ces enfants "difficiles" nous ont sensibilisés à tous ces problèmes éducatifs. Ce sont eux qui n'ont cessé de faire progresser la réflexion. Les isoler, les ignorer serait donc plus de leur faire offense, ce serait nous priver de ceux qui, d'une certaine manière, nous apprennent l'essentiel.

(p. 30)

C'est dans cette perspective d'intégration scolaire que se situe notre centre d'intérêt.

## 1.2 Identification du problème

L'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle est un phénomène social important. En effet, plus de deux et demi pour-cent (2.64%) de la population générale présente une déficience intellectuelle selon le Gouvernement du Québec (1988A), soit plus de 200,000 personnes au Québec. Le maintien de ces enfants dans leur famille naturelle et leur arrivée

à l'école soulèvent bien des difficultés provenant de sources diverses: absence de mesures administratives spécifiques à cette clientèle, trop grand nombre d'élèves par classe, manque d'aide spécialisée, absence de préparation spécifique des enseignants. Ces difficultés et leurs implications ont été analysées dans un texte du Gouvernement du Québec (1990B) intitulé "L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique".

L'adaptation des enfants présentant une déficience intellectuelle à l'école de quartier est une nouvelle réalité. Ainsi, l'entente intervenue, entre le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Santé et des Services sociaux, le 5 septembre 1990 confirme la volonté politique du Gouvernement du Québec (1990A) dans ce domaine. Elle réaffirme la position des deux ministères en faveur de l'intégration scolaire de tous les enfants et précise les fonctions et rôles de chacun d'entre eux. De plus, le Gouvernement du Québec (1992D) définit sa politique de la "famille" dans un document intitulé "Famille en tête". Il précise sans équivoque, l'orientation gouvernementale en

matière d'intégration scolaire en faveur de l'enfant handicapé. Ainsi, l'objectif 7 de cette politique précise ses orientations:

Meilleur partenariat entre les parents et les intervenants du milieu scolaire dans l'aide à apporter aux enfants en difficulté.

Mettre à la disposition du milieu scolaire un outil d'information sur les plans d'intervention pour les enfants handicapés et les enfants en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation favorisant une concertation entre les parents dans l'élaboration et la mise en oeuvre de ces plans.

(p. 25)

Cependant, plusieurs recherches (Beaupré, 1989; Bouchard, 1985; Forest, 1985; Goupil, 1990.) faites au sujet de l'intégration scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle tendent à démontrer l'importance de l'information et de la formation des maîtres pour s'assurer la collaboration de ces principaux acteurs. Beaupré (1989) recommande, au terme de son étude portant sur les conditions d'intégration de ces enfants, une préparation plus adéquate des maîtres. Entre autres, elle note une carence au niveau des techniques d'analyse de tâches et à l'élaboration de plan d'apprentissage individualisé. Elle recommande

que les enseignants soient mieux informés sur les antécédents et les besoins physiques et émotifs de ces enfants. Bouchard (1985) affirme qu'il faut "prévoir le perfectionnement" (p. 50) des enseignants. Il cible des besoins de modifications des attitudes, le développement d'habiletés spécifiques à l'utilisation de certains instruments dont le plan d'intervention. Marsha Forest (1985), après avoir analysé trois années d'expérience d'intégration scolaire auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle, affirme: "La formation intensive du personnel permet d'assurer le déroulement efficace des programmes d'intégration" (p. 22). Concluant ses travaux, elle recommande prioritairement, pour les futures recherches concernant l'intégration scolaire de ces enfants, d'examiner les besoins de formation des maîtres en regard de la planification, l'élaboration et l'application d'un programme individuel. Enfin, elle insiste pour débiter la scolarisation le plus tôt possible afin de stimuler l'enfant dès la maternelle. La Commission des droits de la personne et l'Office des personnes handicapées (1991) ont joint leurs efforts afin de faire des recommandations jugées pertinentes au Gouvernement du

Québec dans le cadre d'une vaste consultation concernant l'adaptation scolaire. Au terme de leurs travaux, on recommande: "Le développement d'habitudes de travail faisant une large place à la concertation au travail d'équipe". On poursuit, en privilégiant: "La formation des enseignants, pour la prise en charge de cette clientèle" (p. 16).

L'analyse de ces recherches tend à démontrer la nécessité d'informer et de former les enseignants afin de leur permettre d'accueillir ces enfants. On précise certains aspects qu'il serait important de développer: attitude positive envers cette clientèle scolaire, connaissance de leurs besoins socio-émotifs, adaptation de certaines méthodes pédagogiques (l'approche individualisée, micro-graduée et le plan d'intervention) et les relations avec la famille et certaines ressources communautaires. Cependant, aucune étude n'a précisé les besoins d'information et de formation pour les enseignants au niveau des trois premières années du primaire. On ne connaît donc pas de façon précise, les besoins d'information et de formation de ces enseignants pour utiliser le plan d'intervention

auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle: voilà notre problème.

### 1.3 Questions de la recherche

Suite au problème identifié, à savoir le manque d'information et de formation des enseignants en regard du plan d'intervention individualisé, on peut se poser la question principale suivante:

1.3.1 Quels sont les besoins d'information et de formation des enseignants du premier cycle du primaire en regard du plan d'intervention relatif aux enfants présentant une déficience intellectuelle?

Pour répondre à la question principale plusieurs questions spécifiques seront posées telles:

1.3.2 Les enseignants connaissent-ils les diverses composantes du plan d'intervention?

- 1.3.3 Les enseignants connaissent-ils les étapes du développement affectif de la personne présentant une déficience intellectuelle?
- 1.3.4 Les enseignants peuvent-ils utiliser les différentes techniques d'observation, de programmation et d'évaluation reliées aux apprentissages cognitifs et psychomoteurs de ces élèves?
- 1.3.5 Est-ce que les enseignants reconnaissent l'importance que l'élève soit valorisé dans ses relations sociales et communautaires?
- 1.3.6 Les enseignants croient-ils dans les capacités de développement et d'apprentissage de l'enfant présentant une déficience intellectuelle?

#### 1.4 Importance de la recherche

Ce projet de recherche est important d'abord en fonction du nombre d'enfants impliqués. En effet,

selon Goupil (1990), il y avait en 1988 trois mille deux cent un (3 201) enfants au primaire présentant une déficience intellectuelle. Ces enfants se retrouvaient dans divers programmes scolaires: classes régulières, classes spéciales, classes enrichies, écoles ségréguées. La majorité de ces enfants (64%) présentait une déficience légère, 23% une déficience moyenne et 13% une déficience profonde.

Ce projet de recherche est aussi important compte tenu du nombre relativement imposant d'enseignants concernés par l'intégration scolaire au primaire: 34 542 enseignants au Québec\*. Au premier cycle du primaire on estime à 19 542 le nombre d'enseignants.

Par ailleurs, l'I.Q.D.M. (1989) dans la même foulée que Landesman affirme substantiellement que la connaissance et la précision des besoins des

---

\* Source, fichier du personnel, Direction des études économiques et démographiques, M.E.Q., 1991.

enseignants est un préalable à la mise en place de tout programme d'information et de formation. Le plan d'intervention est au centre de toute intégration scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle (Bouchard 1985, Forest 1985, Beaupré 1989, Goupil 1990). De plus, il s'agit d'une obligation légale (gouvernement du Québec 1988B) visant à protéger les droits de ces enfants et à favoriser leur développement. Dans cet esprit, Goupil (1990) souligne que les enseignants n'ont pas été formés à cette façon de concevoir la planification et l'organisation des services éducatifs. Substantiellement, elle affirme que le plan d'intervention est une pratique relativement jeune au Québec et particulièrement dans le milieu scolaire. De plus, elle souligne que "les mécanismes d'implantation du plan d'intervention ne sont pas toujours présents et explicites pour le personnel" (p. 267).

Enfin, dans sa politique récente concernant l'intégration scolaire et intitulée "La réussite pour elles et pour eux", le Ministère d'éducation du Québec (1992B) affirme que:

La place prise par le débat sur l'intégration a laissé dans l'ombre des aspects essentiels de la qualité des services éducatifs aux élèves handicapés.

(p. 2)

Bouchard (1985) précise l'importance du plan d'intervention en l'associant directement à l'intégration scolaire. Sa définition est au centre de ce projet de recherche. Essentiellement, le plan d'intervention, selon lui, est une démarche qui précise les objectifs éducatifs d'ordre scolaire, social et affectif que l'enfant doit atteindre ainsi que le support qu'il recevra pour réaliser chacun de ces objectifs, dans un cadre le moins restrictif possible.

Concluant ses travaux, Bouchard (1985) affirme que les chances de réussite d'un projet d'intégration reposent directement sur la qualité du plan d'intégration et l'intensité de l'adhésion des intervenants à cette démarche. Dans cette perspective, Perreault, (1992 octobre) président et directeur général de l'O.P.H.Q., affirmait lors d'une conférence tenue à Trois-Rivières, dans le cadre d'un congrès régional portant sur l'intégration scolaire, ce qui suit:

Il faut que les parents (ou leurs représentants) et les élèves handicapés soient considérés comme des partenaires à part entière qui doivent être impliqués activement dans l'élaboration, le suivi et l'évaluation du plan d'intervention.  
(p. 14)

Dans cette perspective, le plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève, fait et coordonné par des enseignants informés et formés à cette approche, représente un outil indispensable à l'intégration scolaire de qualité. La connaissance des besoins d'information et de formation des enseignants en regard de cette nouvelle approche est susceptible d'aider les administrateurs scolaires à soutenir les enseignants dans la rédaction du plan d'intervention.

### 1.5 Objectifs de la recherche

#### L'objectif général

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les besoins des enseignants du premier cycle du primaire en regard de l'utilisation du plan d'intervention auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle.

### Les objectifs spécifiques

**Préciser** le niveau de connaissance des enseignants envers l'intégration scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle.

**Préciser** le niveau de connaissance des enseignants au sujet du plan d'intervention: valeurs, concepts, politiques, programmes, techniques.

**Connaitre** les besoins d'information et de formation des enseignants quant aux besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle.

**Classer** les besoins des enseignants en fonction des priorités qu'ils accordent à leurs propres besoins.

## CHAPITRE II

### Cadre de référence

## 2.0 CADRE DE RÉFÉRENCE

L'intégration scolaire n'est pas un phénomène récent. Elle tend à prendre de plus en plus d'importance au Québec si l'on se réfère aux politiques récentes du Ministère de l'Éducation, particulièrement à la Loi de l'instruction publique. Plusieurs recherches, comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre précédent, démontrent l'importance de la formation et de l'information des enseignants, mais plus spécifiquement celle des besoins de ces professionnels de l'éducation afin d'appliquer une approche individualisée.

### 2.1 Recension des écrits

Pour s'assurer d'une connaissance la plus complète possible des recherches pertinentes sur le sujet, nous avons consulté Badadug, le centre de documentation de l'Office des personnes handicapées du Québec, la bibliothèque de l'Institut du Québec pour la déficience mentale, celle du Conseil régional de la santé et des services sociaux de Trois-Rivières et le centre de documentation du Centre de réadaptation Nor-Val. De plus, nous avons consulté plusieurs revues et périodiques spécialisés en réadaptation afin d'obtenir des sources primaires jugées pertinentes. Ainsi, pour

les dix dernières années, nous avons consulté "l'Accueil", la revue de l'Association des centres d'accueil du Québec, "Attitude", "L'Intégration": la revue de l'Office des personnes handicapées du Québec, "Vie pédagogique", "Entourage": la revue de l'Institut G. Allan, "Roher", la revue du "Centre d'apprentissage du Québec", affilié à l'Université de Québec à Montréal, à l'Université McGill, à l'Université Concordia et à l'Hôpital de Montréal pour enfants.

Les mots-clés suivants ont été utilisés pour la recherche documentaire : déficience intellectuelle, déficience mentale, retard pédagogique grave, plan de services, plan d'interventions et intégration scolaire.

Afin de regrouper les écrits des auteurs, nous nous sommes inspirés des travaux de l'Institut québécois de la déficience mentale concernant l'analyse des besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle. Ces travaux de l'Institut ont été réalisés en 1989 auprès d'enseignants et de professionnels de la santé pour l'ensemble du Québec. Sous la direction de Marthe Hurteau, cette recherche a mis en évidence cinq

dimensions de besoins : 1) physique (santé), les énoncés de cette dimension concernant la santé mentale et physique, 2) émotive, qui en plus de traiter des troubles du comportement, regroupe l'ensemble de l'aspect relationnel tel: communication, langage, les relations avec les pairs, etc., 3) cognitive qui présente l'ensemble des éléments liés aux connaissances académiques et intellectuelles, 4) sociale (communautaire et familiale) qui comprend tous les éléments de la vie socio-communautaire de l'enfant, 5) en général qui concerne des énoncés en regard à la famille de l'élève, du plan de services ainsi que le plan d'intervention. Chacune de ces dimensions se subdivisent en trois types d'énoncés: les connaissances, les habiletés et les attitudes des enseignants afin de connaître leurs besoins pour offrir des services éducatifs personnalisés aux élèves présentant une déficience intellectuelle. L'I.Q.D.M. a reçu et analysé 948 questionnaires sur un total de 1,862 envois.

En plus de ces variables de recherche et soucieux de mieux connaître les répondants, nous avons utilisé comme Hurteau (1989) et Dubé (1989) plusieurs variables descriptives dont : l'âge, le sexe, la scolarité, le perfectionnement et l'expé-

rience. Nous avons comparé nos résultats avec ceux de ces auteures. Nous préciserons et analyserons ces comparaisons à la section 5.1.1. du chapitre 5.

## 2.2 Dimension physique (santé)

Les recherches de Forest (1985) démontrent l'importance d'une évaluation globale de l'enfant et plus spécifiquement de ses besoins physiques. Ces recherches, échelonnées sur une période de trois ans, consistaient à mettre en évidence les conditions d'intégration scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle, à des groupes réguliers. Elle insiste, au terme de ses travaux, sur la nécessité pour l'école de se doter d'outils de mesure permettant de connaître les besoins biopsychosociaux des enfants, dans le cadre d'une approche globale (holistique).

Canevaro (1992), suite à l'analyse de l'intégration scolaire en Italie au cours des dix dernières années affirme également l'importance d'une approche globale. Il précise: "Ce serait un danger considérable d'isoler les problèmes médicaux de leur signification éducative" (pp. 29-30).

D'autres recherches, telles celles de Basley (1982), Ionescu (1987-1990), Dubé (1989) et Boisvert (1990) confirment la nécessité de développer une approche centrée d'abord sur l'évaluation des besoins physiques de l'enfant.

Les outils d'évaluation doivent permettre d'investiguer les forces et les difficultés de chacun des élèves. Plusieurs grilles d'évaluation concernant le développement physiologique, physique et psychomoteur ont été développées. Dans cette perspective, Magerotte (1991) parle de la nécessité pour l'intervention scolaire de connaître les "lois de développement humain" et de reconnaître les "diverses dimensions cliniques" (p.5). Il a développé une liste exhaustive d'interventions et d'observations individualisées. Selon cet auteur, nous devrions nous préoccuper de plus en plus de l'aspect de la santé de l'enfant. En ce sens, il adhère à la pensée de Fruchart (1991) qui affirme que le rôle principal de l'enseignant est de créer une relation globale, significative et de qualité avec l'enfant, et qui situe cette relation dans le cadre de paramètres globaux en regard de l'évaluation et de l'observation. Il situe également la qualité du lien de confiance de l'enseignant dans

une perspective de connaissance des besoins bio-psycho-sociaux de l'enfant.

Hurteau (1989), concluant ses travaux concernant l'analyse des besoins de formation des enseignants et des professionnels, affirme que l'enseignant a beaucoup de difficulté à observer et à intervenir au niveau des besoins socio-sanitaires de l'enfant. Elle identifie particulièrement des problèmes de développement normal de l'enfant, d'identification des règles de bonne hygiène ainsi que des méthodes de prévention. Dans cette perspective, Dubé (1989) insiste sur l'importance de programmes concernant "les soins de santé de base: hygiène, prévention, maladies, médicaments, situations d'urgence, équilibre des repas, valeurs nutritives" (p.40). Les travaux de Lucky et Addison, repris dans Aumont (1982), soulignent également l'importance pour l'école de développer des programmes tels: "l'autonomie personnelle, l'habillement, l'utilisation de la toilette, les soins personnels, la motricité, le langage..." (p.45).

Le Gouvernement du Québec (1976 A), le Ministère de l'Éducation (1983) ont développé, à l'intention des enseignants oeuvrant auprès des enfants ayant une

déficience intellectuelle, plusieurs grilles spécifiques pour aider les enseignants à préciser les besoins physiques de l'enfant. Ainsi, ces grilles mettent en évidence l'alimentation, la propreté, l'hygiène, l'auto-médication, la sécurité physique et la prévention. Ces interventions se situent dans la perspective de celle de Basley (1982) lorsqu'elle affirme qu'il faut ouvrir "l'école à des intervenants extérieurs du secteur: Santé et Médico-Social pour qu'il n'y ait plus de dichotomie Santé-Éducation" (p.7). Les travaux de Basley concernaient l'intégration des handicapés dans une école ordinaire, plus spécifiquement elle se questionnait à savoir s'il s'agit d'une utopie? d'une possibilité? ou d'une nécessité? Elle conclut, que les expériences d'ouverture de l'école vers l'intégration favorisent un changement de valeurs permettant de repenser le système scolaire en profondeur. Elle y voit, en plus des avantages pour les élèves ainsi intégrés et une occasion pour les autres enfants de se confronter avec la "différence" (p.7).

La dimension physique englobe, en plus des besoins de "santé" un besoin humain fondamental, celui de l'expression sexuelle. Boutet, dans Ionescu et al. (1990), traitant de ce sujet dans l'intervention en

déficience mentale, affirme que "la sexualité s'intègre à l'ensemble de la personnalité et contribue à l'équilibre physique et mental de l'individu" (p. 207). Convaincu de l'importance de cette dimension, il a développé des instruments d'observation et d'interventions spécifiques à ce secteur. Les travaux de Deiner, de Kirk et al., ajoutés à ceux de Savage et Mooney, repris par Ionescu et al. (1990), insistent sur l'importance de l'observation globale et complète. Ces études confirment la nécessité pour l'enseignant de développer des "habiletés telles que la sensibilité tactile et sensorielle, le langage du corps ou les relations avec les pairs" (p.113). Ionescu et al. (1990) rappellent que Deiner a mis au point 25 exemples d'activités d'apprentissage à la lecture axées sur le développement d'habiletés visuelles et cognitives de l'enfant. On y met ainsi en évidence la nécessité de considérer tous les éléments de la dimension physique de l'élève; on y suggère des exercices qui consistent à donner une réponse sonore dans la préparation à la lecture aux élèves présentant une déficience intellectuelle. D'autres séries d'exercices, destinés à augmenter le niveau d'écoute et à améliorer l'expression verbale, sont également présentées. Ionescu et al. (1990) poursuivent enfin en ajoutant que l'enseignant doit

"proposer des activités principalement axées sur le développement du langage et des habiletés visuelles et auditives" (p.113). Ces auteurs confirment enfin l'importance des stimuli physiques, visuels et auditifs dans le développement des habiletés spécifiques à la lecture. Ils rejoignent ainsi les affirmations de Faulkner (1991) qui insiste sur la nécessité d'une approche globale puisqu'elle permet le développement de tout le potentiel de l'enfant. Grunewald dans Ionescu (1987), abordant le droit à l'éducation des enfants à atteindre l'objectif de développement optimal, soutient que "l'école doit aussi offrir, dans la mesure du possible, des soins personnels et médicaux" (p.148).

En résumé, les réflexions concernant la dimension physique démontrent la nécessité que le projet éducatif de l'enfant prévoit l'utilisation de tous ses sens et se préoccupe de sa santé. C'est pourquoi les enseignants doivent se familiariser avec les techniques d'observation et d'intervention concernant les besoins physiques de l'élève. A cet égard, en fonction des recherches récentes, nous avons mis en évidence la nécessité de connaître les besoins de formation et d'information des enseignants afin qu'ils maîtrisent toutes les techniques

d'observation et d'intervention en regard à la dimension physique (santé) de l'élève.

### 2.3 Dimension émotionnelle

Cette partie concerne l'ensemble des aspects du développement relationnel de l'enfant tels: la communication, les relations avec ses pairs, avec son entourage ainsi que l'aspect psycho-affectif. Elle vise particulièrement l'importance de valoriser et de miser sur le potentiel de la personne.

Tel que le souligne Hurteau (1989), le développement des habiletés sociales de l'enfant permet de développer ses capacités et de véhiculer ses sentiments pour améliorer ses relations avec ses pairs. Les travaux de Deiner, tel que le rappelle Ionescu (1990), permis de mettre en relief l'importance d'observer et de développer les habiletés de l'enfant en regard à ses "relations avec les pairs" (p.113).

Lefebvre (1991) a coordonné un groupe de recherche en intervention précoce de la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Le groupe a fait une revue de littérature et procédé à la "micro-analyse et synthèse des éléments de pratique". Après avoir mis en évidence l'ensemble des facteurs importants dans le cadre de programmes éducatifs en stimulation précoce, il affirme:

Les facteurs motivationnels sociaux et émotifs même quand ils ont été définis et mesurés, n'ont pas vraiment été pris en compte par les stratégies d'intervention jusqu'à maintenant.

Il poursuit, à la même page, en soulignant:

Le défi de la prochaine génération de programmes d'intervention précoce sera de procurer des services aux enfants dans ces domaines où les enfants handicapés éprouvent des problèmes.

(p. 70)

En terminant, il souligne particulièrement l'importance de la formation en affirmant que l'information et la sensibilisation des personnels professionnels demeurent un domaine essentiel. Après avoir insisté sur la nécessité de la connaissance des besoins spécifiques préalable à toute formation, il conclut qu'au fur et à mesure que les modèles de services évoluent, nous sommes en meilleure position pour établir les programmes de formation des professionnels dans leur champ de compétence.

Traitant de l'importance d'adapter certains instruments pédagogiques afin de découvrir la globalité des besoins de l'enfant et particulièrement ceux concernant sa dynamique affective, Faulkner (1991) constate "l'absence d'instruments valables d'évaluation des caractéristiques et des besoins..." (p.10). Il poursuit sa réflexion en affirmant que "l'on convient maintenant que les

objectifs de socialisation sont aussi importants que les acquis d'apprentissage" (p.12).

Le professeur Jacques Langevin, du département d'orthopédagogie à l'Université de Montréal, a mené des études portant sur l'adaptation des méthodes et d'outils d'observation, d'évaluation et d'intervention auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle. En regard des besoins émotifs des enfants ayant une déficience intellectuelle, il affirme: "Les déficients intellectuels ne sont pas à l'abri des problèmes affectifs, bien au contraire..." (p. 14). Les travaux de Zugler, Ball et Hodapp, tel que le rappelle Langevin (1987), mettent en lumière "le sentiment d'échec...profondément ancré chez ces élèves...il devient vite l'obstacle numéro un à l'apprentissage" (p.14). Il souligne ainsi la nécessité de s'attarder à la dimension émotionnelle de l'élève afin de le valoriser à partir de ses forces et de son potentiel de développement . Ces observations sont confirmées par Lafay (1990). Ce dernier insiste particulièrement sur l'importance de l'acquisition de "la socialisation et de l'amélioration des relations avec les autres" (p.51). Il confirme enfin l'importance de la dimension émotionnelle afin de créer un "environnement éducatif". Cet environne-

ment conclut-il substantiellement, doit permettre le développement et l'encadrement psycho-social de l'enfant.

En résumé, l'importance de la dimension émotionnelle fait tout aussi consensus, chez les auteurs, que la dimension physique, examinée auparavant. En effet, l'élève présentant une déficience intellectuelle est une personne sensible aux réactions affectives de son environnement.

Les études récentes faites à cet égard confirment non seulement l'importance de cette dimension, mais bien plus, elles mettent en lumière le manque significatif d'outils précis et pratiques afin d'évaluer et d'intervenir dans ce secteur.

## 2.4 Dimension cognitive

Cette dimension regroupe, dans le cadre de notre démarche, des conditions d'acquisition de connaissances et de comportement chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle. Elle s'intéresse particulièrement aux conditions, aux méthodes et aux techniques jugées les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage chez cette clientèle scolaire, et plus spécifiquement aux besoins de formation des enseignants afin de mieux les préparer à intégrer ces élèves. L'I.Q.D.M. (1992) affirme que "L'incompréhension des besoins pédagogiques et des capacités de l'ensemble des élèves crée une situation qui isole la famille du quartier" (p. 9).

Wolfensberger (1991), auteur de la théorie concernant la valorisation des rôles sociaux (V.R.S.), affirme au sujet de la dimension cognitive:

Le développement des compétences est à l'origine de la mission de la grande majorité des services. C'est à cet effet que la plupart des professionnels sont sensés avoir reçu une formation: enseigner, former, rééduquer, etc. C'est aussi la principale raison d'être des programmes...

(p. 66)

Hurteau (1989) rappelle que les besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle exigent une adaptation de la philosophie d'intervention et un développement d'outils spécifiques, puisque les besoins de ces élèves sont différents des autres. L'intervention, affirme-t-elle, doit être comprise dans une perspective globale (holistique), incluant la famille, l'environnement humain et physique de l'enfant. Elle rejoint ainsi les énoncés de Bonin (1990) lorsqu'elle affirme que "l'intégration se fait tant au niveau individuel de l'enfant qu'au niveau du système famille-enfant" (p.49). Hurteau (1989) favorise cette approche de développement cognitif. L'auteur souligne à ce sujet: "Ce modèle synergétique permet à chacun de s'approprier son pouvoir et son sentiment de compétence sans pour autant porter ombrage au pouvoir de l'autre" (p.50). Marcoux (1984), abordant les composantes du développement cognitif, affirme:

Le développement de la structure cognitive chez l'enfant a besoin, pour évoluer, qu'on le stimule quel que soit l'individu impliqué. Pour que toutes les composantes nécessaires à ce développement puissent s'activer chez l'enfant, il faut que les milieux familial et scolaire soient très conscients du rôle qu'ils doivent jouer.

(p. 21)

Goupil et Boutin (1987), après avoir insisté sur l'intervention individualisée, rappelle l'importance d'adapter les méthodes, les objectifs pédagogiques, les programmes et les outils d'interventions. Se référant à Instructor, ils valorisent huit étapes spécifiques au processus d'apprentissage des enfants présentant une déficience intellectuelle:

(p. 60)

**Étapes (8) du processus d'apprentissage de l'enfant ayant une déficience intellectuelle:**

- 1) Créer une atmosphère chaleureuse et accueillante pour l'enfant en difficulté.
- 2) Aider les compagnons de classe à développer une attitude positive pour l'enfant handicapé.
- 3) Favoriser un travail d'équipe entre les enseignants.
- 4) Utiliser une classe avec le moins d'obstacles physiques possibles.
- 5) Planifier des expériences de succès pour l'enfant.

- 6) Mettre en évidence des qualités et forces à chacun.
- 7) Varier la présentation des tâches.
- 8) Communiquer fréquemment avec les parents.

Enfin, les auteurs insistent sur la qualité de l'évaluation de l'élève et une concertation efficace de tous les intervenants. Ils notent particulièrement l'importance de varier et de bien définir les tâches, de choisir le matériel adapté et signifiant pour l'enfant.

Selon Goupil (1990), afin qu'une approche cognitive soit adéquate, les objectifs d'apprentissage doivent être bien hiérarchisés. Elle affirme que ces principes sont à la base de toute formation adaptée à ces enfants. De plus, elle souligne qu'au besoin, on adoptera une approche behavioriale, piagétienne ou écologique. Les enseignants doivent donc être familiers, non seulement avec ces approches, mais encore doivent-ils être capables de les adapter à l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

La nécessité de l'approche cognitive individualisée et l'adaptation d'outils nouveaux sont confirmées par Smith (1991) en ces termes:

Les stratégies d'interventions individualisées apparaissent de plus en plus comme essentielles étant donné la diversité des profils de développement de ces élèves.

(p. 5)

Dubé (1989) insiste sur les recherches de Ionescu, lequel confirme que "les enseignants n'ayant pas reçu la formation adéquate, quant à la déficience mentale, ne maîtrisent pas les stratégies d'apprentissage" (p.16). Plus loin, elle met en évidence l'importance de l'utilisation des ressources communautaires afin d'améliorer l'apprentissage du développement du langage, de l'expression des sentiments, de la connaissance de la personne et des relations avec les autres.

Smith (1991) parle de l'importance de "convertir les enseignants comme des spécialistes de l'enseignement" (p.7). Il réfère, entre autre, à la nécessité de développer de nouvelles méthodes et de nouveaux outils sus-

ceptibles de permettre de nouvelles approches cognitives afin d'aider les enfants présentant une déficience intellectuelle. Dans cette perspective, Bonin, (1990), au terme de ses travaux, recommande:

D'investir sur trois plans en regard de l'encadrement professionnel dont l'utilisation de bons outils standardisés et validés.

(p. 73)

Beaupré (1990) parle du matériel pédagogique peu adapté à ces enfants. Elle conclut que les enseignants ont peu de matériel adapté pour enseigner à l'enfant intégré. Magerotte (1991) insiste lui aussi sur l'importance de "programmes éducatifs spécifiques à ces élèves" (p.6) qui doivent prévoir, souligne-t-il, des méthodes d'observation et d'intervention spécifiques afin d'identifier des objectifs d'apprentissage individuels et précis supportés par des outils adéquats.

Beaupré (1990), au terme de ses recherches portant sur la controverse concernant les acquisitions et les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle, constate non seulement que les outils d'interventions cognitifs ne sont pas

toujours appropriés à cette clientèle scolaire, mais confirme-t-elle: "les enseignants et les parents n'ont pas souvent les mêmes objectifs face à l'intégration..." (p.158). D'où l'importance d'une concertation parent-enseignant auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Basley (1982), après des études faites en France concernant l'intégration au primaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle, confirme qu'il faut:

Développer chez l'enseignant la volonté d'un travail d'équipe propre à transformer nos écoles en communautés éducatives riches des différences et des capacités individuelles de ses membres.

(p.4).

Elle met ainsi directement en lumière l'importance de la famille et de la communauté.

Les recherches concernant les méthodes et les outils d'apprentissage propres à ces enfants ont été peu développées au Québec. Ainsi, au terme de l'étude de douze recherches concernant les politiques en adaptation scolaire, Landry (1990) confirme "une seule politique sur les douze consultées, aborde la nécessité

de la recherche sur les modes d'apprentissage" (p.3).

Ionescu et al (1983) confirment que les nouvelles approches cognitives, contrairement à l'évaluation psychométrique traditionnelle, relèvent le potentiel non utilisé du sujet et offrent une image dynamique de son fonctionnement cognitif et doivent orienter l'intervention éducative. Ils confirment ainsi la nécessité de développer de nouveaux outils spécifiques à l'apprentissage de ces enfants. Dans cette foulée, Desjardins (1987) met en lumière l'importance de la communauté en ces termes:

Apprendre à utiliser à leur maximum les ressources physiques et humaines de la communauté afin de favoriser le processus d'intégration sociale. Cela implique une collaboration avec les services de loisir communautaires et les associations bénévoles...

(p.17)

Elle convient ainsi de la nécessité de développer chez l'enseignant des orientations et des techniques nouvelles. Les travaux de Dunst et al., tel que le rappelle Bonin (1991), soulignent les principes cognitifs es-

sentuels à mettre en place auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle:

Toute personne est compétente ou a la capacité de le devenir...

L'obstacle au développement de compétences n'est pas dû à la présence de déficience chez une personne mais à l'incapacité du système social de créer les opportunités ("enabling experiences") pour que les compétences se manifestent.

(p.10)

Ces conditions, rappelle-t-elle en substance, doivent débiter à l'école et particulièrement lors des premières années de scolarisation.

Bouchard (1987), abordant les nouvelles approches cognitives auprès des enfants ayant une déficience intellectuelle, affirme:

Cette nouvelle approche dans l'intervention s'inscrit dans le cadre du paradigme de la symbiosynergie et implique un partage des connaissances et des savoir-faire des parents, des personnes déficientes, des spécialistes et d'autres membres de la communauté... Il faut mobiliser les parents afin qu'ils puissent contribuer à une meilleure adaptation des déficients mentaux.

(p.113)

Bouchard (1987) et Bonin (1991) font donc consensus en regard à l'importance des parents et de la famille, dans le projet éducatif de l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

Escomil (1988), à la suite d'une revue de la littérature québécoise concernant l'intégration scolaire et l'intervention précoce au chapitre de la dimension cognitive, confirme aussi l'importance pour l'enseignant de disposer et de maîtriser de nouveaux outils d'évolution pédagogiques et d'interventions spécifiques à ces élèves.

Mettant en perspective la nécessité d'instruments cognitifs spécifiques aux enfants présentant une déficience intellectuelle, Ionescu et al. (1990) abordent les activités élaborées par Veiner lesquelles présentent sous forme de fiches, des exercices et des objectifs ainsi que du matériel et des procédures spécifiques pour ces enfants. Ces outils et ces approches favorisent l'acquisition des connaissances, et témoignent à eux seuls de la nécessité d'investiguer la dimension cognitive concernant ces élèves.

Faulkner (1991), traitant de "l'adaptation pédagogique", met en évidence "l'absence d'instruments valables d'évaluation des caractéristiques et des besoins des élèves..." (P.10). Il met en lumière, la nécessité de développer et d'investiguer l'aspect cognitif des enfants présentant une déficience intellectuelle pour favoriser un meilleur apprentissage. Il confirme de plus l'importance des objectifs spécifiques à la socialisation en regard à ceux des autres types d'apprentissage. Enfin, il met en évidence la nécessité d'adapter les outils d'intervention et de découvrir de nouvelles méthodes d'apprentissage. Dans le même esprit, Lefebvre (1991) reprend les recherches de Fewell concernant les théories majeures dans l'enseignement. L'ensemble de ces méthodes et théories mettent en relief l'importance des objectifs pédagogiques, des priorités à établir et une approche micrograduée dans un cadre général de valorisation de l'élève afin de lui permettre de vivre des succès et développer chez lui le goût d'apprendre.

Langevin (1987) insiste particulièrement sur l'importance de renforcer les apprentissages,

en permettant à la personne présentant une déficience intellectuelle, de vivre des expériences positives et stimulantes. Ce mode d'apprentissage, confirmé par plusieurs chercheurs, dont Bouchard (1987), Ionescu (1987) et Faulkner (1991) permet de motiver l'enfant et de développer chez lui un "intérêt" à apprendre.

En résumé, la dimension cognitive représente une facette fondamentale, dans le cadre de scolarisation des enfants présentant une déficience intellectuelle. La majorité des recherches consultées mettent en évidence l'importance de formuler des objectifs gradués, pratiques et opérationnels. L'approche cognitive moderne implique les parents et la famille; elle utilise l'environnement comme médium d'apprentissage. Les instruments d'intervention pédagogiques se doivent d'être diversifiés, personnalisés et de permettre une démarche concrète. Enfin, l'apprentissage à l'élève présentant une déficience intellectuelle nécessite l'adaptation et la création de divers outils pédagogiques afin de favoriser l'acquisition de connaissances et d'habilités adaptées à cette nouvelle clientèle scolaire.

## 2.5 Dimension sociale

Cette dimension englobe le rôle de l'enseignant dans la perspective des acquisitions sociales auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle. Elle s'intéresse particulièrement aux relations école-famille, école-milieu, et aux ressources communautaires et au plan d'intervention.

Ionescu et al., (1990), suite à l'analyse de plusieurs publications concernant le concept d'habileté sociale, retiennent deux modèles conceptuels. Le premier (modèle trait) définit les habiletés sociales comme un trait de la personnalité, le second (modèle moléculaire) conçoit la dimension sociale comme un ensemble constitutif composant un tout global et observable. L'un et l'autre des modèles conceptuels convergent cependant, comme le confirme Marcoux (1984):

La socialisation apparaît donc comme l'ouverture aux autres qui suit le processus suivant: L'acquisition de connaissances et l'observation de modèles qui seront intégrés à la personnalité et amèneront des comportements sociaux en réponse à des stimuli environnementaux

auxquels le sujet aura adapté les connaissances intégrées.

\*(pp. 5-6)

C'est dans cette perspective d'acquisition des conduites et des habiletés spécifiques à la socialisation que se situe la démarche éducative. Plus particulièrement, tel que le souligne Garon (1992):

C'est par l'école que l'enfant quitte le cercle étroit de sa famille et de son entourage immédiat. Il entre alors dans son premier réseau de relations hors de la famille... Ce constat constitue le fondement de la définition de l'école comme institution à base de la socialisation...

(p.34).

Après avoir insisté sur l'importance de la famille et celle de l'environnement immédiat, afin d'apprendre à l'enfant les règles sociales et une discipline appropriée, Marcoux (1984) précise le rôle de l'école dans ces termes:

Pour sa part, l'école est un milieu par excellence de l'apprentissage et de la socialisation. Elle permet à l'enfant de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement.

(p.10)

---

\* Le souligné est de Marcoux.

L'ensemble de ces recherches, en plus de confirmer l'importance de la dimension sociale, amène à réaliser que l'enfant devra s'ajuster en arrivant à l'école afin de s'adapter à ce nouveau contexte de vie. Lavallée (1990), abordant les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et plus particulièrement ceux présentant une déficience intellectuelle, confirme la nécessité d'aider ces élèves à vivre et à se développer en société. Les déficients mentaux, insiste-t-elle en substance, doivent apprendre à l'école les comportements sociaux appropriés. Elle termine à ce sujet en soulignant que ces apprentissages sont aussi importants que les autres prévus au programme académique.

Pour l'enfant, les parents et la famille sont à la base de son développement et représentent toute sa dimension sociale, en bas âge. Bonin (1990) considère que la présence et l'implication des parents sont des conditions sine qua none à la réalisation de tous les autres principes de base de l'intervention précoce. Elle définit "quatre axes d'interventions" dont l'axe "familial et social" (pp. 38-39): il s'agit, selon elle, de l'équilibre entre le système familial et la communauté locale impliquant les ressources communautaires, dont l'école.

Hurteau (1989) confirme l'importance de former les enseignants "aux aspects sociaux de l'intervention en milieu familial et communautaire" (p.47). Poursuivant ses réflexions dans la même étude, elle poursuit en ces termes:

Mise (sic.) à part le fait que plusieurs personnes se questionnent encore sur les réels motifs de l'état à préconiser le partenariat, il n'en demeure pas moins que, de par sa volonté de reconnaître les parents et les ressources du milieu comme acteurs complémentaires, il n'est pas sans créer des difficultés aux professionnels de l'intervention qui doivent modifier leur philosophie d'action et s'inscrivent dans de nouvelles formules de relations avec les personnes déficientes intellectuelles, leur famille et les réseaux d'entraide formels et informels du milieu.

\*(p.49)

L'auteure ajoute que la notion d'appropriation implique une capacité d'outiller la personne déficiente, sa famille, son entourage et les ressources du milieu. Beaupré (1989), dans le cadre de ses recherches concernant les conditions d'intégration scolaire d'enfants ayant une déficience intellectuelle, confirme l'importance de développer des contacts sociaux adéquats chez des élèves. Goupil (1990) insiste sur le développement du sentiment de compétence de l'enfant et le degré de satisfaction

---

\* Le souligné est de Hurteau.

de l'élève envers l'école. Elle confirme substantiellement l'intérêt pour l'enfant de vivre des succès scolaires. Goupil (1990) après avoir étudié les travaux de Guralnick et al., rappelle que le rôle des parents se modifie et souligne substantiellement qu'une approche plus sensible et individualisée avec les parents et la famille doit être utilisée par les programmes d'intervention.

Dans un article traitant des concepts d'appropriation et d'intervention précoce, Bonin (1991) souligne l'importance des parents. Elle précise que les parents "sont capables d'exprimer leur préférence au sujet des programmes éducatifs lorsqu'on prend le temps de les écouter", (p.75). Cette importance des parents, développée par Bonin, rejoint un concept partagé par plusieurs autres: Bouchard (1987), Gouvernement du Québec (1988), Goupil (1990) et Beaupré (1990).

En effet, il semble généralement reconnu aujourd'hui que les parents et la famille représentent des acteurs actifs dans la dimension sociale en fonction de l'intégration scolaire. Le système scolaire, comme celui socio-sanitaire doivent considérer les parents comme des partenaires égaux et indispensables, tel que le souligne Bouchard

(1985), Bouchard (1987), Langevin (1987), Ministère de l'Éducation du Québec (1990), Beaupré (1989) et Goupil (1990).

## 2.6 Le plan de services individualisé et le plan d'intervention éducatif

Après avoir étudié la collaboration des parents dans le cadre des relations parents-école, nous avons élargi le cadre de la dimension sociale à l'ensemble de la famille pour tenir compte des autres acteurs.

Comme nous l'avons vu, les besoins des personnes présentant un handicap sont diversifiés, dynamiques et multisectionnels. Dans cette perspective, où il est difficile de bien cerner les besoins et encore davantage l'organisation des ressources, le Gouvernement du Québec (1984) a développé pour l'une des premières fois au Québec, la notion de plan de services individualisé et de plan d'intervention. Cette notion de plan de services et plan d'intervention, fait depuis consensus dans le réseau socio-sanitaire et s'intègre de plus en plus dans la pratique quotidienne selon l'Office des personnes handicapées du Québec (1984), Forest (1985),

Hurteau (1989), Boisvert et al. (1990), Bonin (1990), Bouchard (1990) et Garon (1992) .

Par ailleurs, dans le milieu scolaire, la notion de plan de services est absente alors que le concept de plan d'intervention est récent. En effet, c'est dans le projet de Loi 107 (Gouvernement du Québec 1988 B), adopté le 23 décembre 1988, plus particulièrement à l'article 47 où l'on trouve pour la première fois la notion juridique de plan d'intervention adapté aux services scolaires à l'intention d'enfants ayant des besoins spéciaux.

Article 47:

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispose des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par les règlements de la Commission Scolaire.

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention.

(pp. 18-19)

Comme le confirme Goupil (1990) et Beaupré (1990), cette pratique du plan d'intervention est récente et peu utilisée, et dans le quotidien, il s'agit en somme d'une façon nouvelle de concevoir non seulement la définition des besoins et la priorisation de ces derniers, mais bien plus, comme le souligne

substantiellement Boisvert et al. (1990), cette pratique débouche sur un partage des pouvoirs et des responsabilités.

D'autres études ont confirmé la nécessité d'implanter le plan d'intervention à tous les enfants en besoin de services scolaires. Les travaux de Garon (1992) démontrent le manque de formation des enseignants afin de travailler conjointement avec les parents et les ressources communautaires à l'élaboration d'un véritable plan d'intervention adapté à l'enfant en besoin de services.

Le Gouvernement du Québec (1992D) dans sa "politique de la santé et du bien-être" confirme, à l'objectif dix-neuf, l'importance qu'il accorde à l'intégration scolaire et plus spécifiquement il désire: "Améliorer la formation pour les professionnels qui oeuvrent auprès des personnes handicapées" (p. 129). Il insiste de plus afin que les programmes de formation:

Doivent diffuser une vision moins technique de l'interprétation et plus centrée sur l'intégration sociale de la personne, sa valorisation, sa qualité de vie et celle de son entourage.

(p. 129)

En résumé, la section concernant la dimension sociale souligne l'importance du développement des habiletés et des conduites sociales chez l'enfant. Elle a abordé la nécessité, pour l'école, de travailler en collaboration avec les parents, la famille et les ressources communautaires. Enfin,

nous avons mis en évidence la nécessité de définir et d'appliquer un plan d'intervention propre à chaque élève. Par ailleurs, il faut reconnaître l'importance de formation chez les professionnels de l'éducation, et particulièrement les enseignants.

## 2.7 Dimension générale

Cette dimension concerne les besoins des élèves, le choix des interventions, le travail d'équipe, l'élaboration des plans d'intervention, l'animation des réunions des plans d'intervention, l'autonomie et l'initiative des professeurs. Le contenu de cette dimension se préoccupe des items généraux : c'est-à-dire qu'ils s'appliquent aux autres dimensions déjà traitées.

### 2.7.1 Les besoins de l'élève

L'importance de bien préciser les besoins est une étape largement reconnue dans le processus éducatif. Selon plusieurs recherches, dont Bouchard, G.E. (1985), Forest (1985), Beaupré (1989), Hurteau (1989), Bouchard, J.M. (1987), Bonin (1990), Ministère de l'éducation (1990) et

Garon (1992), la connaissance des besoins et leur priorisation sont des préalables indispensables à toutes démarches éducatives de qualité. Le Gouvernement du Québec (1976-B) dégageait la pédagogie pour les élèves en difficulté dans ces termes:

En pédagogie, il faut effectivement aller plus loin que la simple évaluation des difficultés et handicaps. Il faut également identifier les habiletés et les aptitudes de l'enfant. La pédagogie ne s'adresse-t-elle pas à l'enfant tout entier, pas seulement à ses carences.

(p. 24)

Par ailleurs, Bonin (1991) insiste tout particulièrement sur l'importance d'un processus développemental dans la recherche de besoins spécifiques à ces enfants. Elle met en évidence une approche holistique et positive afin d'identifier les éléments forts chez l'enfant et sa famille. Elle rejoint ainsi les affirmations de Goupil (1991) concernant le rôle des parents dans l'identification des besoins de l'enfant. L'évaluation des besoins devrait donc se faire dans une démarche globale et positive afin que l'enfant présentant une déficience intellectuelle

puisse se développer et miser sur ses forces. Trop souvent, hélas(!) selon Bonin (1990), on a tendance à voir seulement les "problèmes" de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle.

### 2.7.2 Le travail d'équipe:

La notion de travail d'équipe et de concertation avec la famille et le milieu n'est pas récente au Québec dans les secteurs de la santé, des services sociaux et encore moins dans le milieu de l'éducation. Cette conception du travail de collaboration entre le professeur, les parents et d'autres experts tels les psychologues, les conseillers d'orientation et les orthopédagogues est confirmée par Aumont (1982), Beaupré (1989), Lafay (1990), Boisvert et al (1990), Smith (1991) et Garon (1992). A ce chapitre, nous reconnaissons habituellement quatre appellations distinctes (Boisvert et Ouellet (1989)) de la notion même de l'équipe: unidisciplinaire, interdisciplinaire, multidisciplinaire et transdisciplinaire. Essentiellement, soulignent les auteurs, l'équipe transdisciplinaire devrait être privilégiée car elle implique l'élève lui-même, ses parents et toutes les personnes significatives pour lui. Cette notion d'équipe transdisciplinaire est reprise en substance par le

Gouvernement du Québec (1988B) dans la définition du plan d'intervention telle que spécifiée à l'article 47 de la Loi 107, loi portant sur l'instruction publique. Par ailleurs, les auteurs affirment que les équipes unidisciplinaires et interdisciplinaires mettent davantage l'accent sur les professionnels et les intervenants. Les équipes multidisciplinaires n'impliquent pas nécessairement l'enfant ni la famille. Beaupré (1990), après avoir souligné l'importance du travail d'équipe, suite à ses recherches, déplore que "...un autre tiers travaille peu ou pas du tout en concertation avec une équipe multidisciplinaire" (p. 65).

Abordant l'importance du travail d'équipe, Lafay (1990) considère que l'école doit faire un effort considérable d'adaptation afin de favoriser le modèle d'intervention transdisciplinaire. Il précise à ce sujet:

Les efforts de l'école, à tous les niveaux, pour modifier son fonctionnement en vue d'accueillir des enfants ou adolescents handicapés sont considérables.

(p.49)

Plus loin, il aborde la nécessité de concertation. Ce n'est pas tout de travailler en équipe, d'utiliser la notion de

plan de service et de plan d'intervention, encore faut-il que l'enseignant connaisse les éléments essentiels à l'animation de la réunion du plan d'intervention. Magerotte (1991) insiste particulièrement sur:

Le bon fonctionnement de l'équipe centrée sur les P.E.I. (plan éducatif individualisé, cette notion correspond au P.I., soit le plan d'intervention tel qu'utilisé au Québec) et l'intégration de celle-ci dans un réseau de services (spécifique et ouvert à tous): participation des parents aux diverses étapes du processus éducatif, intégration de la démarche éducative et des actions des travailleurs médicaux et paramédicaux...

(p.6)

L'ensemble de ce fonctionnement de l'équipe du P.E.I. représente pour Magerotte, l'un des trois axes de "l'éducation intégrée". Il propose de procéder dès maintenant à l'intégration scolaire totale: il priorise l'étude des besoins, la mise en place de nouvelles mesures de planification et de contrôle des objectifs pédagogiques et enfin, le fonctionnement des équipes centrées sur le P.E.I.

### 2.7.3 L'animation des réunions du plan de services individualisé

Les réunions de préparation du plan de services ou du plan d'intervention, comme le rappellent Boisvert et al (1990), se doivent d'être préparées et animées. On ne peut animer ce type de réunion, soulignent-t-ils, sans posséder un minimum de préparation et d'expérience dans le cadre de l'animation des groupes de tâches. Essentiellement Boisvert et al. (1990) proposent (pp. 163-187) cinq étapes dans l'animation des réunions du plan d'intervention soit : - la convocation des membres de l'équipe - la préparation des participants: la personne, les parents, les intervenants professionnels, le coordonnateur - le protocole de préparation au plan de service - l'animation de la réunion - le déroulement de la réunion.

Comme le soulignent Boisvert et al. (1990), on ne peut s'improviser animateur de la réunion du plan d'intervention ou du plan de service. C'est pourquoi, dans le cadre de cette démarche, nous nous efforcerons de

connaître le niveau de connaissances et d'habiletés des professeurs en regard au plan d'intervention et à l'animation de ces réunions. Par la suite, il nous sera plus facile de faire des recommandations susceptibles de favoriser, chez les enseignants identifiés, la formation nécessaire à l'animation adéquate des réunions des plans d'intervention, et ultimement l'amélioration des services éducatifs au moyen de la mise en place d'une équipe transdisciplinaire concertée et efficente.

## 2.8 Définition des termes

Dans le cadre de cette recherche certains termes sont définis de la façon suivante:

### 2.8.1 Besoin

L'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitable.

### 2.8.2 Déficiência intellectuelle

Niveau de fonctionnement cognitif global significativement inférieur à la moyenne, accompagné de difficultés d'adaptation se manifestant durant la période de développement. Cette problématique implique la mise en oeuvre des procédés de formation et de support plus importants que pour la moyenne des individus et ce, dans un cadre le plus habituel possible.

### 2.8.3 Formation

Mise à jour de la théorie et/ou de techniques requises à l'exercice de fonctions et de tâches.

### 2.8.4 Plan d'intervention, programme individuel

Technique d'intervention par laquelle on précise, pour tout élève en difficulté, les objectifs éducatifs d'ordre scolaire, social et affectif qu'il doit atteindre et le support qu'il recevra pour réaliser chacun de ces objectifs. La technique d'intervention réfère aussi aux moments et aux lieux les moins restrictifs possibles où il travaille-

ra à y parvenir, ainsi qu'aux délais pour atteindre les objectifs.

#### 2.8.5 Ségrégation

Situation vécue par une personne handicapée intellectuelle lorsqu'elle est isolée d'un réseau social normal ou lorsque des personnes ayant le même handicap intellectuel sont socialement regroupées.

#### 2.8.6 Valorisation des rôles sociaux (normalisation)

Processus par lequel les intervenants développent des attitudes permettant la promotion et la défense de rôles sociaux valorisés (scolaire, résidence, travail, etc...) pour les personnes présentant un handicap intellectuel. Ce principe implique de plus la création de conditions de vie aussi "normales" que possible.

### 2.9 Cadre conceptuel

Ionescu et al. (1987), traitant de la modification des attitudes sociales, démontrent que les person-

nes "informées sont plus favorables à l'intégration de l'enfant déficient dans la communauté et à l'école que celles qui ne le sont pas" (p. 53). De plus, ils notent chez les personnes mieux informées une attitude d'accueil encore plus grande envers l'intégration; ils observent enfin chez ces dernières une tendance à accorder à l'enfant présentant une déficience intellectuelle des "attributs positifs".

La Loi sur l'instruction publique du Québec impose la mise en place de services éducatifs spéciaux afin d'accueillir les enfants handicapés notamment les élèves présentant une déficience intellectuelle. Elle identifie le plan d'intervention comme l'instrument privilégié de planification et de programmation des services éducatifs à ces enfants afin de s'assurer de la satisfaction de leurs besoins éducatifs dans un milieu le plus intégré possible.

De plus, plusieurs auteurs, comme le souligne Wolfensberger (1988), (Nirje, Bank-Mikkelson, et Wolfensberger) ont fait la promotion de services normalisés, c'est-à-dire intégrés dans la communauté, en mettant en évidence le principe de "normalisation". Essentiellement, ce principe implique la

création de conditions de vie aussi normales que possible en fonction de l'âge de la personne et de la culture de son milieu afin que celle-ci puisse maintenir, développer ou acquérir un fonctionnement social adéquat.

En 1988, à la suite d'expériences d'intégration sociale qui le conduisent à observer les limites du concept de normalisation, Wolfensberger (1991) introduit la notion de valorisation des rôles sociaux (V.R.S.) qu'il définit comme étant:

Dans la mesure du possible, l'utilisation des moyens culturellement valorisés afin de permettre d'établir et/ou de maintenir des rôles sociaux valorisés pour les personnes.

(p. 37)

Les services aux personnes présentant une déficience intellectuelle, centrés sur la valorisation des rôles sociaux, impliquent également que celles-ci ont des activités comparables, selon l'âge et la culture, aux autres personnes de leur environnement. Ainsi, en bas âge, elles iront à la garderie et à l'école comme leurs amis du quartier, elles demeureront dans une maison "comme tout le monde" et à l'âge adulte, elles auront un travail en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

La valorisation des rôles sociaux, selon Wolfensberger (1988), implique chez les professionnels, notamment les enseignants, qu'ils interviennent auprès de la personne dans le cadre de deux dimensions: l'amélioration de l'image sociale - l'amélioration de la compétence personnelle. L'auteur entend par l'amélioration reliée à l'image sociale les activités propres au développement du langage, de la communication et de l'autonomie. Par ailleurs, les activités spécifiques à la compétence personnelle se préoccupent de l'individualisation de l'intervention, du choix et de la pertinence des outils d'intervention ainsi que de l'apprentissage à l'utilisation des ressources communautaires.

La présence dans l'école d'enfants ayant des besoins pédagogiques spéciaux amène les enseignants à adapter leurs interventions professionnelles. Ce processus d'adaptation met en évidence (I.Q.D.M. 1989) des besoins nouveaux d'information et de formation. Ils se regroupent selon trois axes: - Les connaissances - Les habiletés - Les attitudes, en plus des cinq dimensions suivantes: une dimension physique (santé), une dimension cognitive, une dimension sociale, une dimension émotionnelle et enfin une dimension générale.

Chacune de ces dimensions précise, dans le questionnaire des énoncés concernant les connaissances, les habiletés et les attitudes que les enseignants devraient maîtriser pour favoriser le développement de ces élèves. On y précise, dans la dimension physique(santé), les besoins des enseignants afin de favoriser, chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle, les apprentissages spécifiques à: l'hygiène, l'habillement, l'alimentation. La dimension cognitive mettra en évidence les techniques spécifiques à l'apprentissage de lecture, écriture, langage. La dimension sociale nous fera connaître les besoins éventuels des enseignants en regard à l'intervention avec la famille, au processus d'apprentissage de la socialisation chez l'enfant, ainsi que l'approche holistique (globale). La dimension émotive précisera les besoins éventuels des enseignants afin d'apprendre à l'élève à exprimer ses émotions, à faire connaître ses besoins émotifs, à établir des liens affectifs durables et significatifs. Enfin, la dimension générale se préoccupera des besoins des enseignants pour planifier et coordonner un plan d'intervention et pour travailler en équipe avec les parents et d'autres professionnels. Plusieurs de ces variables seront précisées dans les questions de recherche qui suivent.

L'évaluation se place dans la vie comme  
un ticket d'entrée et non comme un gour-  
din récalcitrant

Rogers

## CHAPITRE III

### Méthodologie

### 3.0 MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Identification du type de recherche

Afin de répondre aux questions de la recherche, nous avons procédé par enquête. Cette méthode de recherche s'est avérée adéquate puisque les données ont été recueillies auprès d'un nombre important de sujets et que nous explorons des opinions.

L'enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire adapté de l'Institut Québécois de la déficience mentale I.Q.D.M., 1989, concernant l'analyse des besoins de formation et de perfectionnement en déficience intellectuelle. Le questionnaire se compose de deux parties. La première concerne principalement les variables descriptives. Elle permet de recueillir les informations permettant l'identification des sujets : sexe, âge...



- autres (spécifiez) \_\_\_\_\_

7. Vous travaillez: - à temps plein
- à temps partiel

8. Combien d'années d'expérience avez-vous au 31 décembre 1991?

A- dans votre emploi actuel?

- moins d'un an
- entre 2 et 4 ans
- 5 ans et 10 ans
- 11 ans et plus

B- dans d'autres fonctions en relation avec la déficience intellectuelle?

- moins d'un an
- entre 2 et 4 ans
- 5 ans et plus

9. Auprès de quel type d'enfant travaillez-vous?

- régulier
- déficience intellectuelle légère
- déficience intellectuelle avec besoins complexes (déficience profonde avec handicap physique et sensoriel important)
- entre les deux (déficience moyenne et sévère)

La deuxième partie du questionnaire se compose de quarante et une questions regroupées selon cinq dimensions.

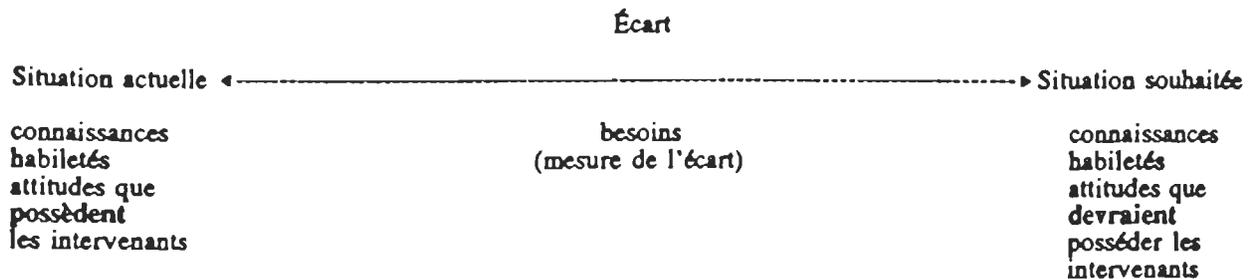
Les pages suivantes représentent la deuxième partie du questionnaire.

## PARTIE II

Les énoncés qui suivent concernent les besoins de formation et de perfectionnement qui ont été identifiés.

Par besoin, nous entendons l'écart qui existe entre les connaissances, les habiletés et les attitudes dont font preuve les intervenants dans la pratique actuellement et celles qu'ils devraient avoir.

Ainsi:



Pour répondre aux questions,

- a. Lisez attentivement chaque énoncé.
- b. Demandez-vous: - quel degré d'importance j'accorde actuellement dans ma pratique à ces connaissances, habiletés et attitudes?  
 - quel degré d'importance que je devrais accorder dans ma pratique à ces connaissances, habiletés et attitudes?
- c. Vis-à-vis chacun des énoncés, encerclez le chiffre qui correspond le mieux au degré d'importance accordé.

Les degrés d'importance se distribuent sur l'échelle suivante:

5 = très élevé	2 = faible
4 = élevé	2 = très faible
3 = moyen	X = je ne sais pas

- d. Évaluez les deux situations de chaque item avant de passer au suivant.

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X

### DIMENSION PHYSIQUE

L'enseignant devrait connaître:

- Les règles usuelles de santé: alimentation, hygiène, activités physiques.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

- Les éléments nécessaires aux soins d'urgence et aux premiers soins.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

- Le développement physique normal.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

- Les divers services communautaires de santé (C.L.S.C., cliniques médicales, endroits de réadaptation).

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

L'enseignant devrait être en mesure de:

- Aider l'enfant à respecter son plan d'auto-médication.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

- Reconnaître les besoins de consultation, de traitement et d'intervention.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

- Saisir et utiliser les moments privilégiés de la vie courante pour des interventions préventives et d'apprentissage.

5 4 3 2 1 X

5 4 3 2 1 X

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X
L'enseignant devrait:												
- Etre préoccupé de l'importance pour le bénéficiaire d'avoir un exemple d'une personne ayant de bonnes habitudes de santé.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Etre préoccupé de l'importance de la santé pour une personne vivant une déficience intellectuelle.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
<b><u>D I M E N S I O N</u></b>												
<b><u>EMOTIONNELLE</u></b>												
L'enseignant devrait connaître:												
- Les notions relatives à l'expression des émotions et à la communication verbale et non verbale.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Les étapes du développement affectif de la personne ayant ou non une déficience.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
L'enseignant devrait être en mesure de:												
- Transposer aux diverses situations d'intervention, ses connaissances ainsi que ses expériences personnelles.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Composer avec la subjectivité et l'objectivité dans sa relation d'aide au bénéficiaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Développer un monde de communication avec le bénéficiaire qui favorise l'expression de ses émotions.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas
- Utiliser et valoriser les ressources du bénéficiaire et de son environnement.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
L'enseignant devrait:												
- Reconnaître l'importance pour le bénéficiaire d'avoir un exemple d'une personne ayant un bon équilibre émotif.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Reconnaître chez toute personne la présence d'émotivité et d'affectivité.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Se préoccuper de la sécurité émotive et physique du bénéficiaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
<b><u>DIMENSION COGNITIVE</u></b>												
L'enseignant devrait connaître:												
- Les théories, les techniques et les caractéristiques de l'apprentissage.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Les différentes techniques d'observation, de programmation et d'évaluation reliées aux apprentissages cognitifs et psychomoteurs.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
L'enseignant devrait être en mesure:												
- De créer et d'inventer des techniques non existantes.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- D'établir des objectifs et des priorités.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- De faire l'analyse des tâches.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas
<b>L'enseignant devrait:</b>												
- Croire dans les capacités d'apprentissage du bénéficiaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Respecter le rythme normal d'une journée pour le bénéficiaire ainsi que son rythme d'apprentissage.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Pouvoir tirer parti dans des échecs d'apprentissage chez le bénéficiaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
<b><u>DIMENSION SOCIALE</u></b>												
<b>L'enseignant devrait connaître:</b>												
- L'organisation des différents réseaux d'entraide familiale et communautaire et des ressources alternatives.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- L'approche multi-fonctionnelle* de l'intervention en milieu familial et communautaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Les différentes approches d'intervention en milieu familial et communautaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Les différentes techniques de relation d'aide et/ou de communication en milieu familial et communautaire.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
<b>L'enseignant devrait être en mesure:</b>												
- D'outiller les parents en vue de faciliter leur collaboration au développement et à l'intégration de la personne en difficulté.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X	très élevée 5	élevée 4	moyenne 3	faible 2	très faible 1	je ne sais pas X
- D'apprendre du savoir-faire des parents et des ressources communautaires.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- De mettre en pratique une approche holistique (globale) des réalités et des besoins de la personne et de la famille.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- D'habiliter le bénéficiaire, les parents ou les ressources communautaires à la gestion du plan d'intervention et à l'utilisation d'une instrumentation pertinente.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
L'enseignant devrait:												
- Reconnaître l'importance de valoriser le bénéficiaire dans la communauté.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Reconnaître l'importance de travailler dans la communauté.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- Respecter et composer avec les réactions des parents et de l'entourage (contenus, valeurs, croyances, attitudes...)	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
<b><u>EN GÉNÉRAL</u></b>												
L'enseignant devrait être en mesure:												
- D'évaluer les besoins du bénéficiaire et de choisir les interventions adaptées à ceux-ci.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X

Besoins	Importance que j'accorde dans ma pratique						Importance que je devrais accorder dans ma pratique					
	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas	5 très élevée	4 élevée	3 moyenne	2 faible	1 très faible	X je ne sais pas
- De travailler en concertation avec une équipe multidisciplinaire (parents, bénévoles, bénéficiaire...) dans le but d'élaborer des plans de service et des plans d'intervention individualisée.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- D'animer les rencontres du plan d'intervention.	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X
- De prendre des décisions pertinentes dans le quotidien de son travail (autonomie, initiative).	5	4	3	2	1	X	5	4	3	2	1	X

COMMENTAIRES (moyens pour assurer la formation, le perfectionnement...)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

À chacun des énoncés (41) le répondant a choisi une cote parmi les six possibles dans chacune des deux sections distinctes. La première section comprend "l'importance que le répondant y accorde dans sa pratique" et la seconde mesure "l'importance que le répondant devrait y accorder dans sa pratique".

L'analyse des données vise à établir l'écart entre la situation actuelle vécue par l'enseignant et la situation désirée (celle identifiée par la Loi 107), ce qui nous permettra de connaître les besoins de formation des enseignants. Dans cette recherche, l'analyse des besoins a comme objet ultimement de favoriser la meilleure prise de décision possible et de prioriser l'intervention éducative de qualité. Elle est une constituante essentielle du cycle continu de la planification et de l'actualisation de l'intervention. Kaufman (1982) propose une définition largement répandue de l'analyse des besoins. Il s'agit, selon lui, d'une démarche formelle qui permet d'identifier les écarts entre des résultats actuels et des résultats désirés et de sélectionner ainsi des besoins prioritaires en terme d'actions. Il spécifie également que cette conception permet, à terme, d'établir une hiérarchie des besoins et de sélectionner des priorités.

L'analyse quantitative des écarts sera faite selon le modèle mathématique "de priorisation des besoins de Hershkowitz", présenté par Nadeau (1984), (pp. 321-323). Cette méthode permet une analyse comparative de chaque item du questionnaire de manière différentielle et globale selon les dimensions suivantes: - physique (santé), - cognitive, - sociale, - émotionnelle et - générale.

### 3.2 Présentation des procédures et instruments

Le questionnaire utilisé est celui développé par Hurteau (1989). Il a attiré notre attention, car il fût construit spécifiquement afin de connaître "les besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle". Cette recherche de besoins s'est faite auprès des intervenants en centre d'accueil et en milieu scolaire. Un comité formé d'experts, issus des milieux scolaires et des services sociaux, a participé, avec Marthe Hurteau, à élaborer et à valider le questionnaire. L'élaboration de la liste des connaissances, des habiletés et des attitudes s'est faite dans le cadre d'une vaste consultation provinciale par correspondance et par entrevues.

Par ailleurs, Dubé (1989) a également utilisé ce questionnaire afin de mesurer l'impact d'un programme de formation auprès des professeurs.

### 3.2.1 Validation du questionnaire

Cette validation s'est faite à l'école Mond'Ami de Trois-Rivières. Cinq intervenants, soit trois enseignants et deux phycho-éducateurs y ont participé. Chacun a rempli le questionnaire et une entrevue a été faite avec chacun au moyen d'un questionnaire élaboré à cette fin. Nous avons procédé aux modifications suite aux suggestions faites par ces professionnels.

### 3.3 Échantillonnage

L'enquête a été menée auprès de tous les enseignants (temps plein ou temps partiel) (52) du premier cycle du primaire de la Commission scolaire de Sherbrooke, qui reçoivent dans leur classe au moins un enfant présentant une déficience intellectuelle ou un retard pédagogique grave. Ce choix se justifie, non seulement parce que cette Commission scolaire est la troisième en importance (Nombre d'élèves)

au Québec, mais surtout en fonction d'une volonté administrative énoncée et annoncée par ses administrateurs en faveur de l'intégration scolaire d'enfants handicapés et particulièrement ceux présentant une déficience intellectuelle. Enfin parce que sa clientèle est diversifiée et représentative de celle du Québec.

Par ailleurs, cette étude se limite aux trois premières années du primaire parce que l'intégration précoce facilite le développement de l'enfant. Langevin (1992, octobre) affirme en effet que: "l'intégration devrait se réaliser le plus tôt possible..." (p. 5). Forest (1985) préconise également l'intégration scolaire le plus tôt possible. Elle recommande d'intégrer l'élève présentant une déficience intellectuelle dès la maternelle.

#### 3.4 Collecte des données

Les questionnaires ont été acheminés, par la poste, le 7 avril 1992, aux 52 enseignants du premier cycle du primaire. Une lettre explicative du directeur général de la Commission précisant les buts poursuivis par la recherche accompagnait le questionnaire. De plus, elle confirmait le traite-

ment confidentiel des données. Le directeur général de la Commission scolaire, Monsieur Gilles Taillon, a joint à cet envoi une lettre témoignant de l'importance que la Commission accorde à cette démarche aux fins d'améliorer les services éducatifs offerts à cette clientèle. Un premier rappel a été fait auprès des enseignants qui n'ont pas répondu, un mois après le premier envoi.

### 3.5 Traitement et analyse

L'analyse des résultats se compose de trois sections. La première présente, sous forme de tableaux, les caractéristiques principales des répondants afin d'y faire ressortir le portrait-type de ces derniers. La deuxième section présente également, sous forme de tableaux, les réponses quantitatives recueillies au sujet des questions de recherche. Cette section présentera aussi sous forme de tableaux les besoins des enseignants selon les cinq dimensions retenues dans le cadre conceptuel. L'analyse de ces tableaux fait ressortir notamment la priorisation de ces besoins.

La dernière section de l'analyse des résultats, permet de les comparer aux énoncés de divers auteurs identifiés à la recension des écrits. Elle

permet également de tirer des généralisations éventuelles de cette recherche. Enfin, nous résumerons dans les tableaux 20 et 21 l'essentiel des besoins d'information et de formation des enseignants en regard à l'application du plan d'intervention. Bref, ces tableaux représentent le centre des résultats de notre enquête.

## CHAPITRE IV

### Présentation des résultats

#### 4.0 Présentation des résultats

Ce chapitre met en lumière la présentation des résultats. Il comprend deux parties: la première présente les variables descriptives et la seconde présentera les variables de la recherche. Pour chacune des variables descriptives, les résultats de l'enquête apparaissent sous forme de tableau. Chaque tableau présente en nombre et en pourcentage, les résultats obtenus. Ces caractéristiques sont ensuite analysées et comparées avec les écrits d'auteurs. Nous terminerons cette partie par un portrait-type des répondants.

#### 4.1 Présentation et analyse des résultats concernant les variables descriptives

Le questionnaire comprend huit variables descriptives: sexe, âge, scolarité, perfectionnement, travail à temps plein ou à temps partiel, expérience de travail, expérience dans d'autres fonctions en relation avec la déficience intellectuelle, caractéristiques des enfants.

4.1.1 Sexe des répondants

Tableau 1

Sexe des répondants

Sexe	Nombre	Pourcentage
Femmes	24	80%
Hommes	6	20%
Total	30	100%

Le tableau I montre que le pourcentage de femmes qui enseignent dans une classe régulière au premier cycle du primaire est supérieur (80%) à celui des hommes (20%), dans une proportion de plus des trois quarts. Il est intéressant de noter que cette proportion de femmes (80%) est substantiellement supérieure à celle obtenue (66%) par Hurteau (1989) lors de son étude provinciale portant sur le même sujet, cependant elle est inférieure à celle obtenue par Dubé (1989) alors que son groupe contrôle se situait à 92.3% de femmes.

4.1.2 Âge des répondants

Tableau 2

Âge des répondants

Âge	Nombre	Pourcentage
24 et moins	0	0
25-34 ans	4	13.3
35-44 ans	14	46.7
45 ans et plus	12	40
TOTAL	30	100%

La catégorie d'âge la plus représentative (60%) se situe entre 25 et 45 ans. Par ailleurs, il est intéressant de noter que 40% de ces enseignants ont 45 ans et plus. Contrairement à Hurteau (1989), alors que 75% de la population se situe entre 25-45 ans, notre population est sensiblement plus âgée. D'autre part, la recherche de Dubé (1989) met en évidence une population dont 85 %, est âgée entre 25 et 45 ans et 10 % seulement a plus que 45 ans.

#### 4.1.3 Scolarité

Tableau 3

##### Scolarité des répondants

Dernier diplôme obtenu	Nombre	Pourcentage
Brevet	3	10
Bacc. et plus	25	83.3
Autres	2	6.7
TOTAL	30	100%

La très grande majorité (83.3%) des enseignants détiennent un baccalauréat et plus. Il s'agit donc de répondants qui sont relativement scolarisés.

#### 4.1.4. Perfectionnement

Tableau 4

##### Les répondants inscrits dans un plan de perfectionnement

Perfectionnement	Nombre	Pourcentage
En cours	1	3.3
Aucun plan	29	96.7
TOTAL	30	100%

La presque totalité des répondants (97 %) ne sont pas inscrits dans un plan de perfectionnement en regard à leur travail. Un seul d'entre eux poursuit une formation complémentaire à son travail.

#### 4.1.5 Travail à temps plein ou à temps partiel

Tableau 5

##### Travail à temps plein ou à temps partiel

Statut	Nombre	Pourcentage
Temps plein	25	83.3
Temps partiel	5	16.7
TOTAL	30	100%

La très grande majorité des enseignants (83.3%) travaillent à temps plein. Cette proportion est supérieure à celle obtenue (73%) par Hurteau (1989).

#### 4.1.6 Année d'expérience dans l'emploi actuel

Tableau 6

##### Expérience dans l'emploi actuel

Nombre d'années	Nombre	Pourcentage
2 A 4 ans	1	3.3
5 A 10 ans	6	20.0
11 ans et plus	23	76.7
TOTAL	30	100%

Ce tableau nous permet de mettre en évidence que la majorité (76.7%) des répondants travaillent dans le même emploi depuis 11 ans et plus. Il est également intéressant de constater que près de 97 % de tous les répondants ont cinq ans ou plus d'expérience à titre d'enseignant ou d'enseignante.

4.1.7 Expérience en relation avec la déficience intellectuelle dans un secteur autre que l'enseignement

Tableau 7

Expérience dans d'autres fonctions en relations avec la déficience intellectuelle

Nombre d'années	Nombre	Pourcentage
Moins d'un an	8	26.7
2 à 4 ans	3	10.0
5 ans et plus	19	63.3
TOTAL	30	100%

Ce tableau permet d'observer qu'une majorité (63.3%) des enseignants ont plus de cinq ans d'expérience en relation avec la déficience intellectuelle. Cette partie de notre population est beaucoup plus significative que celle de Hurteau (1989) laquelle se situe à 31%. Alors que toute la population (100%) de Dubé (1989) avait un an et moins d'expérience dans le secteur de la déficience intellectuelle.

4.1.8 Caractéristiques des enfants auprès desquels  
les enseignants travaillent

Tableau 8

Caractéristiques des enfants

Caractéristiques	Nombre	Pourcentage
Régulier	12	40.0
Déficiência légère	2	6.7
Déficiência avec besoins multiples	5	16.7
Déficiência moyenne et sévère	4	13.3
Régulier et déficiência légère	3	10.0
Déficiência légère et sévère	2	6.7
Régulier, besoins multiples, déficiência légère	1	3.3
Régulier, besoins multiples, déficiência moyenne	1	3.3
TOTAL	30	100%

Les enseignants (30), soit 57.7 % qui ont répondu à notre questionnaire travaillent majoritairement (60%) auprès d'enfants présentant un niveau intellectuel varié.

Douze enseignants (40%) n'ont pas identifié d'enfants présentant une déficiência intellectuelle dans leur classe. En fonction du

choix de ces classes, il y avait au moins un élève présentant un retard pédagogique grave ou une déficience intellectuelle. On peut croire que certains enseignants considèrent ces élèves comme "réguliers" ou qu'il s'agit de retard pédagogique léger. Pour certains (21%) ce fonctionnement s'accompagne de déficiences multiples. On note également que plusieurs enseignants (18) ont dans leur classe des niveaux très variés de fonctionnement chez leurs élèves.

#### 4.1.9 Portrait-type du répondant

Les résultats des huit variables descriptives présentées sous forme de tableaux permettent de faire ressortir les principales caractéristiques des répondants et mettent en évidence un portrait-type.

Ce groupe est majoritairement (80%) composé de femmes dont plus de la moitié (60%) est âgée de 25 à 45 ans. La très grande majorité (83.3%) détient une formation universitaire et travaillent à temps plein.

Par ailleurs, très peu de répondants sont inscrits dans un processus de formation (3.3%). Une grande majorité (83.3%) travaille à temps complet. Les trois quarts (76.7%) ont 11 ans et plus d'expérience dans leur fonction d'enseignant. Plus de la moitié (63.3%) travaille auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle depuis cinq ans et plus.

#### 4.2 Présentation et analyse des résultats concernant les variables de la recherche

Cette partie présente sous forme de tableaux, les résultats de notre enquête. Les réponses sont regroupées selon cinq dimensions et chacune d'elle fait l'objet d'un tableau. Chaque tableau comprend : la cote moyenne en regard à la situation actuelle ( $\bar{Y}$ ), la cote moyenne en regard à la situation souhaitée ( $\bar{X}$ ), le résultat obtenu au test-T de Student, tel que suggéré par Fortin et al. (1988 : p. 349) et enfin le nombre de répondants pour chacune des questions.

Pour chacun des tableaux, nous ferons l'analyse des résultats. De plus, nous nous référerons aux observations des répondants notées dans la partie "commentaires" du questionnaire. Il est intéres-

sant d'observer ici que vingt-et-un répondants, soit 70% ont noté des commentaires et des suggestions et que treize d'entre eux (62%) ont précisé des besoins spécifiques de formation et d'information. Ces éléments témoignent bien l'intérêt manifesté par les répondants en regard à leurs besoins de formation et à notre enquête. Lorsque les données seront disponibles, nous comparerons nos résultats avec ceux de l'étude de Dubé et de Hurteau.

Enfin, nous présenterons pour chacune des dimensions la priorisation selon l'approche de Hershkowitz, telle que présentée par Nadeau (1988). Il s'agit d'une méthode qui vise "à placer dans un plan cartésien, les énoncés de besoins selon la valeur moyenne obtenue" (pp. 331-332). On utilise la moyenne des moyennes pour trouver les "axes critiques" : l'une horizontale représente la "situation actuelle" et l'axe verticale, la situation "désirée ou souhaitée". Ces deux axes divisent le tableau en quatre quadrants. Les besoins prioritaires se trouvent dans le quadrant II. Ils correspondent aux énoncés dont le score moyen, pour la dimension "importance", est supérieure à la moyenne des moyennes d'importance (situation souhaitée) et dont le score moyen pour la dimension maîtrise (situation actuelle) est

inférieure à la moyenne des moyennes de maîtrise.  
Le tableau 9 permet de visualiser la signification  
des énoncés situés dans les trois autres quadrants  
selon l'approche d'Hershkowitz.

Tableau 9

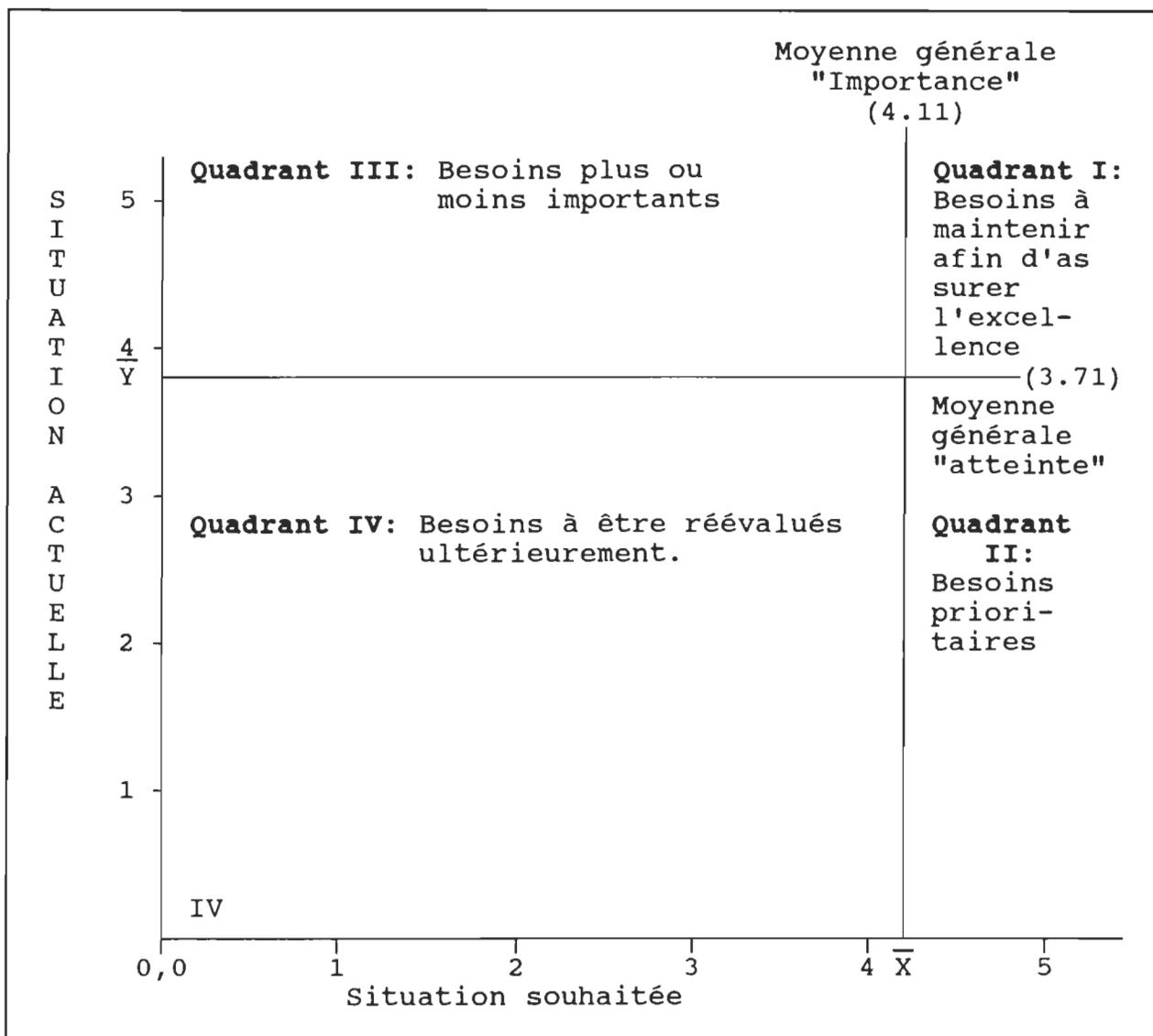
L'approche Hershkowitz

Tableau 10

4.2.1. Dimension physique : moyenne des répondants

Questions souhaitées	$\bar{Y}$ actuelle	$\bar{X}$ souhaitée	T	N	Prob.
<u>L'enseignant devrait connaître :</u>					
1 Les règles usuelles de la santé alimentation, hygiène, activités physique.	3.69	3.90	-1.99	29	.056
2 Les éléments nécessaires aux soins d'urgence et aux premiers soins.	3.38	3.86	-4.10	29	.0001
3 Le développement physique normal.	3.45	3.72	-3.27	29	.003
4 Les divers services communautaires (C.L.S.C., cliniques médicales centre de réadaptation) (C.L.S.C.,	3.19	3.83	-3.53	27	.002
<u>L'enseignant devrait être en mesure de :</u>					
5 Aider l'enfant à respecter son plan d'automédication.	2.85	3.12	-1.90	26	.07
6 Reconnaître les besoins de consultation de traitement et d'interventions.	3.41	3.84	-3.02	29	.005
7 Saisir et utiliser les moments privilégiés de la vie courante pour des interventions préventives et d'apprentissage.	4.00	4.24	-2.25	29	.032
<u>L'enseignant devrait :</u>					
8 Être préoccupé de l'importance pour l'élève d'avoir un exemple d'une personne ayant de bonnes habitudes de santé.	3.72	3.86	-2.12	29	.043
9 Être préoccupé de l'importance de l'importance de la santé pour une personne vivant une déficience intellectuelle.	3.88	4.08	-2.44	26	.022
<b>Moyenne</b>	3.50	3.82			

### Légende

$\bar{Y}$ Actuelle	:	La cote moyenne que les enseignants <b>accordent</b> dans leur pratique actuellement.
$\bar{X}$ Souhaitée	:	La cote moyenne que les enseignants <b>souhaitent</b> accorder dans leur pratique.
T	:	Test -T
N.	:	Nombre de répondants à l'énoncé.
Prob.	:	Test de <b>probabilité</b> afin de fournir le niveau de confiance en regard à l'énoncé.

On observe, à partir du tableau 10, une importance significative ( $\bar{Y}$  3.50) accordée aux besoins physiques de l'élève ayant une déficience intellectuelle. Les besoins de formation et d'information sont plus importants en ce qui concerne les soins d'urgence et les premiers soins. Le plus grand besoin de la dimension physique (0,62, d'écart absolu) concerne la connaissance des ressources communautaires: (C.L.S.C., clinique médicale, centre de réadaptation).

Par ailleurs, les règles usuelles de la santé, l'importance pour l'élève d'avoir un exemple de personnes ayant de bonnes habitudes de santé et aider l'enfant à respecter son plan d'auto-médication représentent des énoncés faibles en regard aux besoins de formation.

L'énoncé 9: l'importance de la santé pour une personne ayant une déficience intellectuelle retient l'attention des répondants ( $\bar{Y}$  3.88). Ils considèrent l'importance

de ce facteur et y apportent une grande attention dans leur pratique quotidienne.

En regard aux commentaires des répondants, plusieurs précisent des besoins de formation tels :

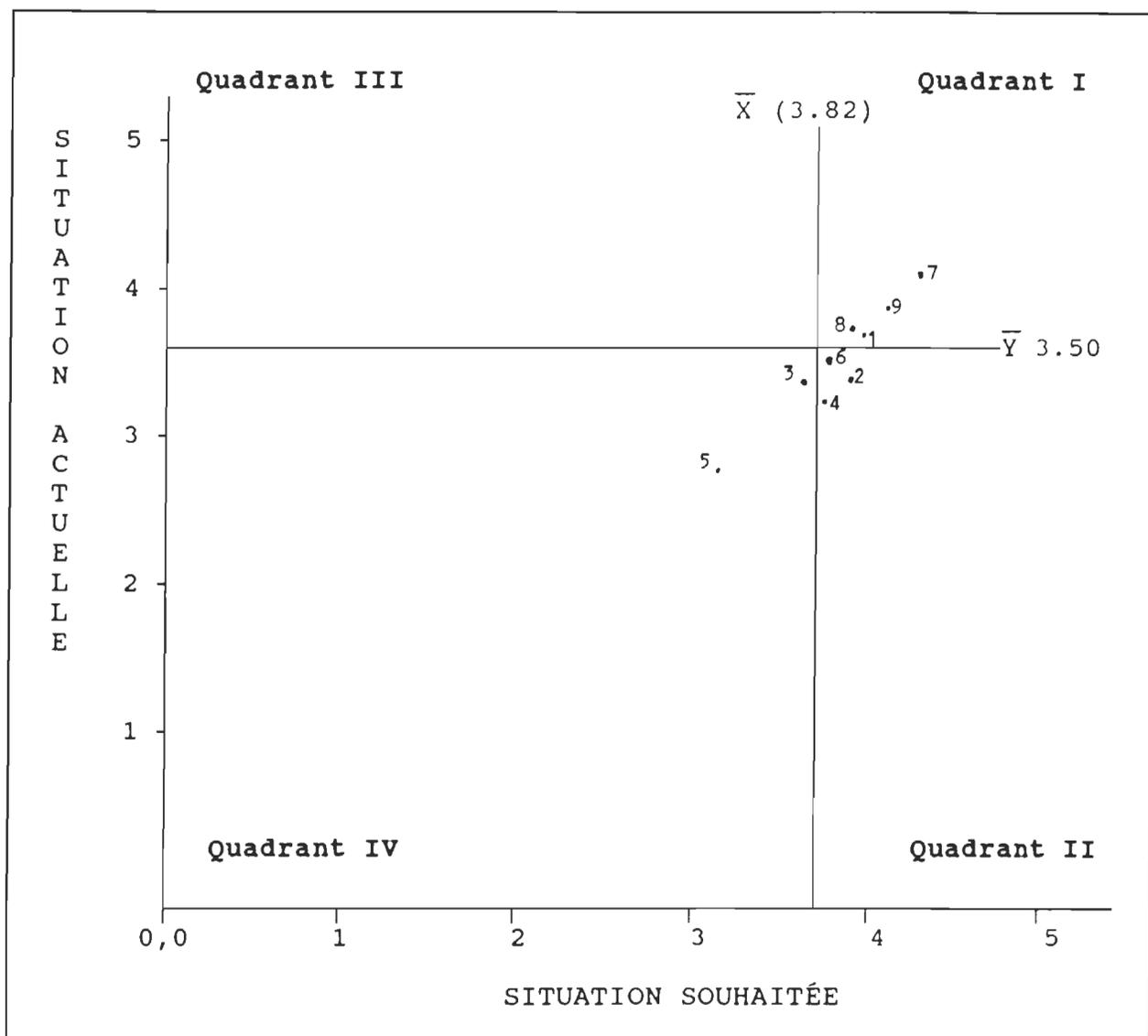
- . "la connaissance des services communautaires",
- . "l'apprentissage de techniques de massage",
- . "de stimulations sensorielles",
- . "de prise de conscience de son corps".

De plus, on demande des sessions de formation et de perfectionnement dans la dimension physique en général.

Le tableau 11 nous permet de visualiser la distribution des énoncés jugés prioritaires par les répondants. Trois niveaux de besoins sont priorisés alors que quatre sont jugés indispensables afin de maintenir l'excellence dans leur pratique.

Tableau 11

Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension physique



### INTERPRÉTATION

- Quadrant I : Les besoins indispensables pour maintenir l'excellence par ordre d'importance selon les items 7, 9, 1 et 8.
- Quadrant II : Les besoins prioritaires par ordre d'importance selon les items 2, 6 et 4.
- Quadrant III : Les besoins secondaires : aucun.
- Quadrant IV : Les besoins à être réévalués plus tard : les items 3, 5.

On se doit d'observer ici, que les items 3 et 5 sont très près du quadrant II donc situés à la limite de la priorisation.

Tableau 12

4.2.2. Dimension émotionnelle : moyenne des répondants

Questions souhaitées	$\bar{Y}$ actuelle	$\bar{X}$ souhaitée	T	N	Prob.
<u>L'enseignant devrait connaître :</u>					
10 Les notions relatives à l'expression des émotions et à la communication verbale et non verbale.	4.11	4.57	-4.26	28	.0001
11 Les étapes du développement affectif de l'enfant ayant une déficience.	3.63	4.41	-4.77	27	.0001
<u>L'enseignant devrait être en mesure de :</u>					
12 Transporter aux diverses situations d'interventions, ses connaissances ainsi que ses expériences personnelles.	4.15	4.52	-3.41	27	.002
13 Composer avec la subjectivité dans sa relation d'aide à l'élève.	3.92	4.31	-3.43	26	.002
14 Développer un monde de communication avec l'élève qui favorise l'expression des émotions.	4.04	4.64	-4.36	28	.0001
15 Utiliser et valoriser les ressources de l'élève et celle de son environnement.	4.00	4.55	-3.79	29	.001
<u>L'enseignant devrait :</u>					
16 Reconnaître l'importance pour l'élève d'avoir un exemple d'une personne ayant un bon équilibre émotif.	3.93	4.07	-1.69	28	.103
17 Reconnaître chez toute personne la présence d'émotivité et d'affectivité.	4.33	4.56	-2.73	27	.011
18 Se préoccuper de la sécurité émotive et physique de l'élève.	4.36	4.61	-2.55	28	.017
<b>Moyenne</b>	4.05	4.47			

Le tableau 12 nous montre que la moyenne des cotes en regard à la situation actuelle et souhaitée est très élevée. La dimension émotionnelle est celle à laquelle l'enseignant accorde le plus d'importance, après la dimension cognitive. Le plus grand besoin de formation se situe au niveau du développement affectif de l'enfant (l'énoncé no 11:E.A..78). Les autres besoins de formation et d'information jugés importants concernent : la communication des expressions émotives de l'élève, l'utilisation et la valorisation de ses ressources, les notions relatives à la communication verbale et non-verbale des émotions. Nous trouvons ici des réponses à plusieurs de nos questions de recherche.

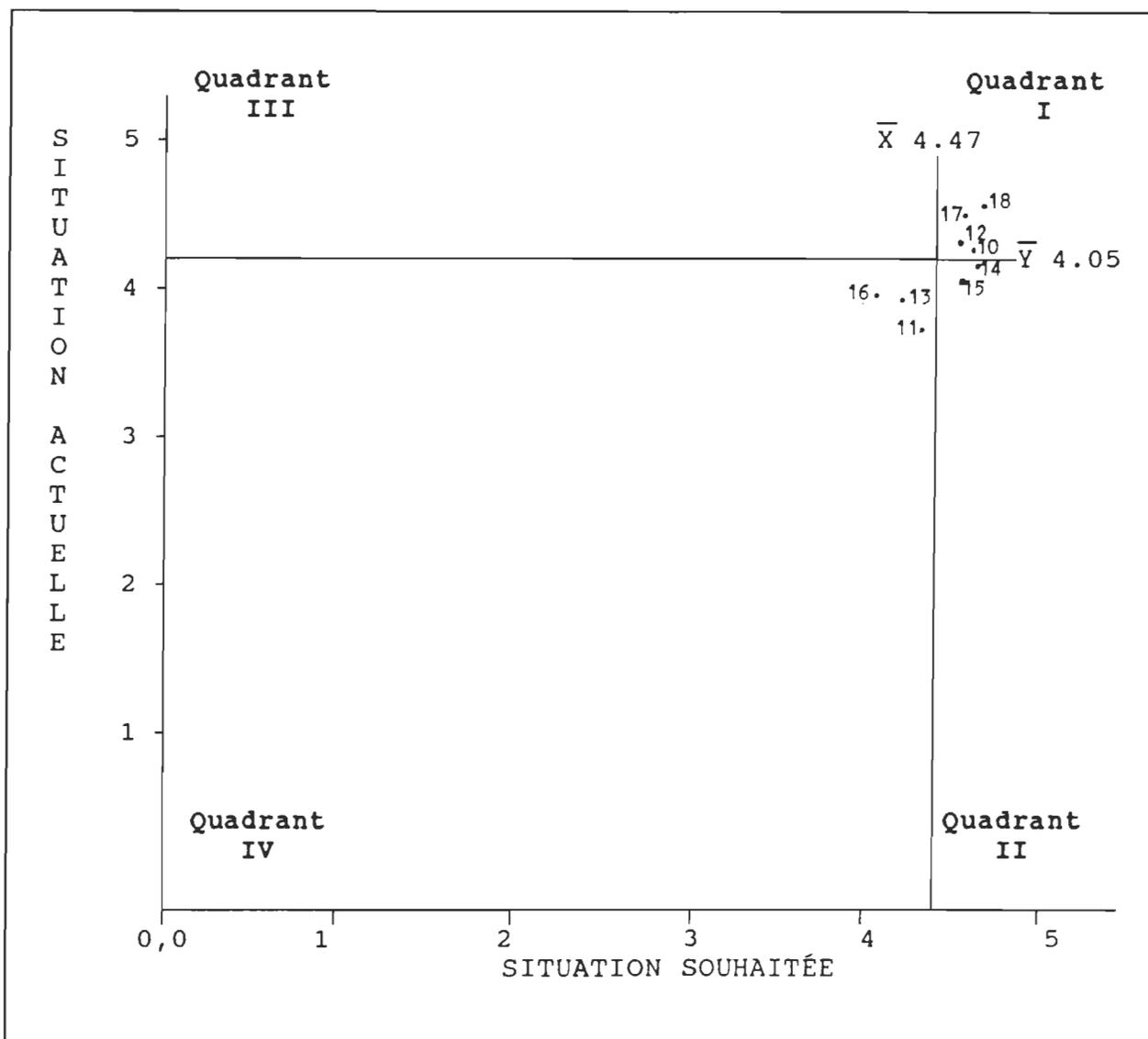
L'énoncé 16, concernant la "reconnaissance de l'importance pour l'élève d'avoir un exemple d'une personne ayant un équilibre émotif", ne retient pas l'attention des enseignants au chapitre des besoins de formation.

Dans les commentaires, les répondants n'ont noté aucune demande spécifique à la dimension émotionnelle. Cela peut s'expliquer par le fait que cette dimension a reçu des cotes très élevées et qu'il n'existe que peu d'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée.

Le tableau 13, par ailleurs, permet de visualiser les besoins priorités. On remarque deux besoins prioritaires et quatre jugés indispensables pour maintenir l'excellence. Ce tableau permet enfin de voir la distribution des principaux besoins dans la dimension émotionnelle.

Tableau 13

Priorisation des besoins de formation et d'information  
selon l'approche Hershkowitz : La dimension émotionnelle



#### INTERPRÉTATION

- Quadrant I : Les besoins indispensables pour maintenir l'excellence par ordre d'importance selon les items 18, 10, 17 et 12.
- Quadrant II : Les besoins prioritaires : les items 14 et 15.
- Quadrant III : Les besoins secondaires : aucun.
- Quadrant IV : Les besoins à être réévalués plus tard : les items 11, 13 et 16.

Ici encore, on se doit d'observer comment les items 16, 13 et 11 sont très près du quadrant II. Ils se situent donc à la limite de la priorisation.

Tableau 14

4.2.3 Dimension cognitive : moyenne des répondants

Questions souhaitées	$\bar{Y}$ actuelle	$\bar{X}$ souhaitée	T	N	Prob.
<u>L'enseignant devrait connaître :</u>					
19 Les théories, les techniques et les caractéristiques de l'apprentissage.	4.46	4.82	-3.38	28	.002
20 Les différentes techniques d'observations de programmation et d'évaluation reliées aux apprentissages cognitifs et psychomoteurs.	4.24	4.64	-2.45	25	.022
21 De créer et d'inventer des techniques non existantes.	3.80	3.84	-0.18	25	.862
22 D'établir des objectifs et des priorités.	4.36	4,43	-1.00	28	.326
23 De faire l'analyse des tâches.	4.04	4.19	-1.44	27	.161
<u>L'enseignant devrait</u>					
24 Croire dans les capacités d'apprentissage de l'élève.	4.57	4.70	-2.71	28	.011
25 Respecter le rythme normal d'une journée pour l'élève ainsi que son rythme d'apprentissage.	4.45	4.72	-3.27	29	.003
26 Pouvoir tirer parti dans des échecs d'apprentissage chez l'élève.	4.22	4.59	-3.06	27	.005
<b>Moyenne</b>	4.26	4.50			

Le tableau 14 met en lumière que la dimension cognitive est la plus élevée de toutes dans l'importance accordée aux pratiques actuelles ( $\bar{Y}$  4.26). Les réponses signifient bien l'importance que les enseignants accordent à l'aspect

techniques d'observation et à l'aspect psycho-moteur. Il est, par ailleurs, étonnant de voir le peu d'importance que les enseignants accordent à la création et à l'invention de techniques non existantes, à la capacité d'établir des objectifs et des priorités et à la capacité de faire des analyses de tâches.

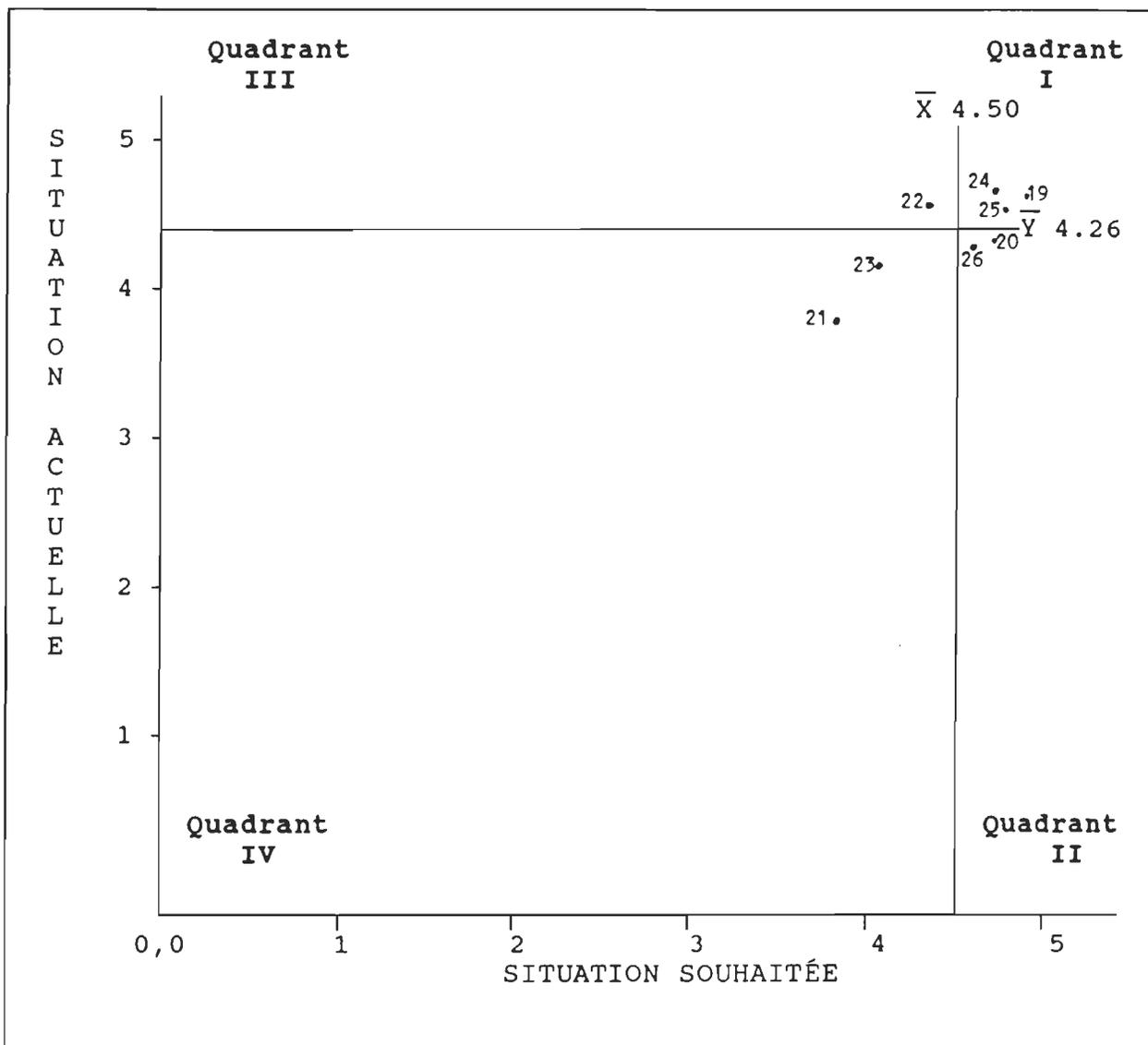
Non seulement, les répondants accordent peu d'importance à ces énoncés, mais l'écart absolu (E.A.: .04, .07, .15) y est très faible. C'est donc à ce chapitre que l'on observe le plus faible besoin de formation. Certaines questions de recherche trouvent ainsi des éléments de réponse.

Les répondants ont noté aucun commentaire spécifique concernant la dimension cognitive.

Le tableau suivant nous permet de voir la distribution des besoins prioritaires ou indispensables dans la dimension cognitive. Deux sont priorisés alors que quatre autres doivent être maintenus afin de poursuivre l'excellence de l'enseignement.

Tableau 15

Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension cognitive



#### INTERPRÉTATION

- Quadrant I : Les besoins indispensables pour maintenir l'excellence par ordre d'importance des items 19, 25, 24.
- Quadrant II : Les besoins prioritaires : les items 20 et 26.
- Quadrant III : Les besoins secondaires : l'item 22.
- Quadrant IV : Les besoins à être réévalués plus tard : les items 23, 21.

On observe que l'item 22 est très près du quadrant I et que l'item 23 se confond presque avec le quadrant II.

Tableau 16

4.2.4 Dimension sociale : moyenne des répondants

Questions souhaitées	$\bar{Y}$ actuelle	$\bar{X}$ souhaitée	T	N	Prob.
<u>L'enseignant devrait connaître :</u>					
27 L'organisation des différents réseaux d'entraide familiale et communautaire et des ressources alternatives.	3.14	3.61	-2.79	28	.01
28 L'approche multi-fonctionnelle de l'intervention en milieu familial et communautaire.	2.88	3.54	-3.56	26	.002
29 Les différentes approches d'interventions en milieu familial et communautaire.	2.81	3.38	-2.98	26	.006
30 Les différentes techniques des relations d'aide et/ou de communication en milieu familial et communautaire.	2.77	3.50	-3.88	26	.001
<u>L'enseignant devrait être en mesure</u>					
31 D'outiller les parents en vue de faciliter leur collaboration au développement et à l'intégration de la personne en difficulté.	3.08	3.81	-4.05	26	.0001
32 D'apprendre du savoir-faire des parents et des ressources communautaires.	3.00	3.63	-3.38	27	.002
33 De mettre en pratique une approche holistique (globale) des réalités et des besoins de la personne et de la famille.	3.04	3.64	-3.00	25	.006
34 D'habiliter l'élève, les parents ou les ressources communautaires à la gestion du plan d'interventions et à l'utilisation d'une instrumentation pertinente.	2.46	3.42	-4.92	24	.0001
<u>L'enseignant devrait</u>					
35 Reconnaître l'importance de valoriser l'élève dans la communauté.	4.24	4.41	-1.41	29	.169
36 Reconnaître l'importance de travailler dans la communauté.	3.42	3.79	-1.89	24	.071
37 Respecter et composer avec les réactions des parents et de l'entourage (coutumes, valeurs, croyances et attitudes).	3.67	3.93	-2.05	27	.05
<b>Moyenne</b>	3.13	3.69			

Le tableau 16 permet de voir que la dimension sociale est celle où les enseignants croient qu'ils ne possèdent pas un degré suffisant de connaissances d'attitudes et de savoir-faire pour enseigner aux enfants ayant une déficience intellectuelle. La moyenne des cotes en regard à la situation actuelle et souhaitée est la plus faible de toutes les dimensions. L'écart absolu y est également le plus élevé ( $\bar{X}$  .56).

Les répondants identifient donc un besoin de formation généralisée dans cette dimension.

Par ailleurs, ils priorisent des besoins de formation concernant la gestion du plan d'intervention, la concertation avec les parents ainsi que l'élève et les ressources communautaires (l'énoncé no 31). De plus, les techniques de relation d'aide et de collaboration avec les parents sont également priorisées. Enfin, les approches globale, communautaire et multi-fonctionnelle retiennent également l'attention des enseignants dans la précision de leurs besoins de formation.

Par ailleurs, les répondants reconnaissent l'importance de valoriser l'élève ( $\bar{Y}$  4.24) dans la situation actuelle et la situation souhaitée est également très élevée ( $\bar{X}$  4.44). Le faible écart (.17) entre les deux situations signifie l'absence de besoins de formation prioritaires.

Dans la section commentaire au questionnaire, de nombreux enseignants ont insisté sur des besoins spécifiques à la

dimension sociale. On note principalement les suggestions suivantes :

- . "sessions de formation et de perfectionnement pour appliquer le plan d'intervention éducatif",
- . "habiliter les enseignants à aller chercher les ressources communautaires susceptibles d'aider l'élève présentant une déficience intellectuelle",
- . "besoin de rencontrer les gens du Conseil Régional des Services de Santé et Sociaux (C.R.S.S.S.) pour mieux connaître les services disponibles",
- . "favoriser, structurer et planifier des rencontres multidisciplinaires",
- . "besoin de sessions de formation sur l'évaluation de techniques efficaces avec les enfants déficients sévères et multi-handicapés".

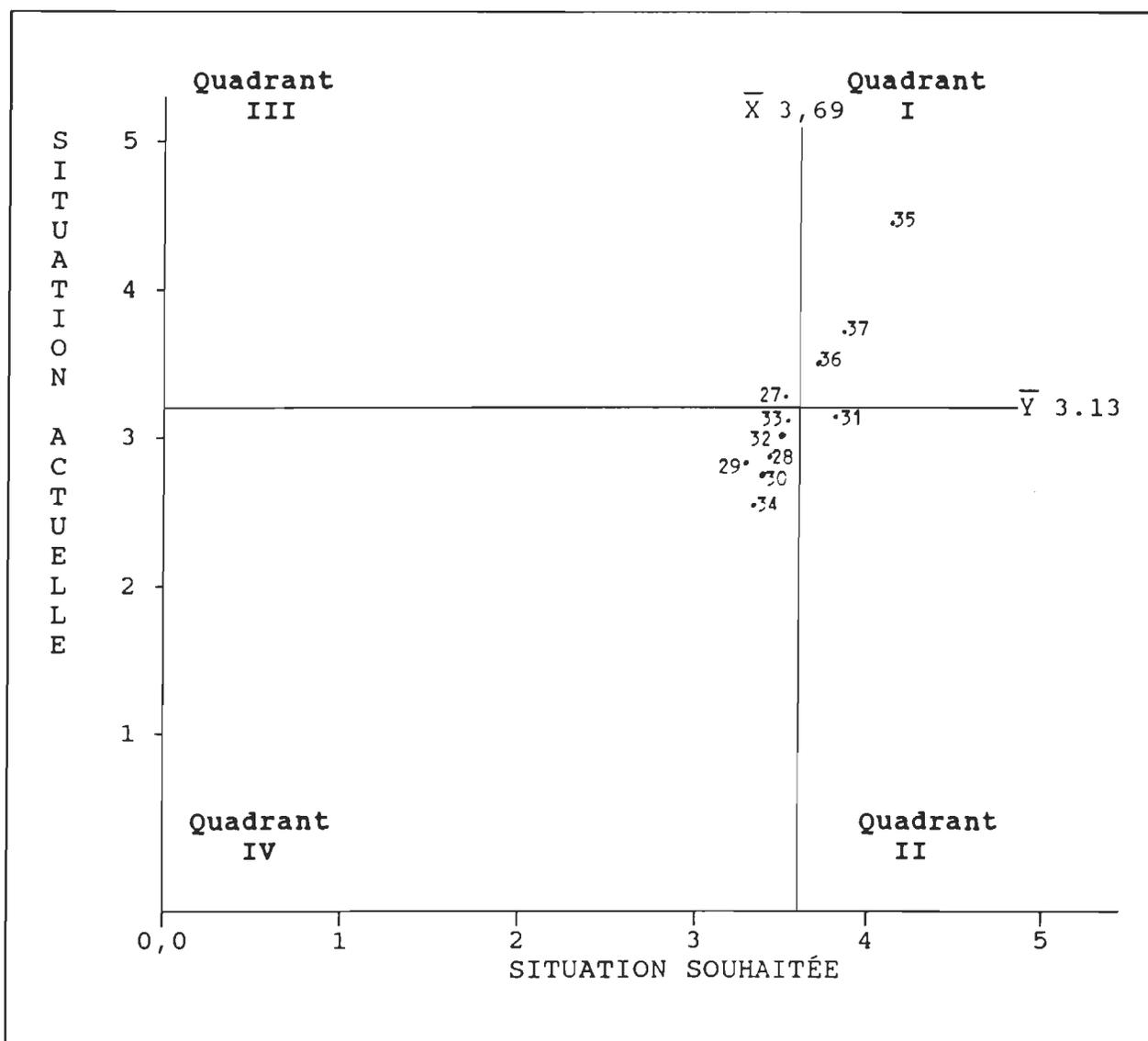
Un enseignant demande de façon "urgente" de la formation afin de lui permettre de répondre adéquatement à sa tâche.

Bref, les enseignants priorisent des besoins de formation concernant le plan d'intervention éducatif, les relations avec les parents et les ressources communautaires. Nos travaux à ce chapitre, nous permettent de répondre à d'autres de nos questions de recherche.

Le tableau 17 distribue les données du tableau 16, sous forme de priorités de besoins. Ainsi, quatre types de besoins sont jugés prioritaires ou importants pour maintenir l'excellence.

Tableau 17

Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension sociale



### INTERPRÉTATION

- Quadrant I : Les besoins indispensables pour maintenir l'excellence par ordre d'importance selon les items 35, 37 et 36.
- Quadrant II : Les besoins prioritaires : l'item 31.
- Quadrant III : Les besoins secondaires : l'item 27.
- Quadrant IV : Les besoins à être réévalués plus tard en ordre d'importance : les items 33, 32, 28, 30, 34, 29.

Les besoins contenus dans les items 33, 32, 29 et 30 sont très près du quadrant II donc de faire l'objet de besoins prioritaires.

Tableau 18

4.2.5 Dimension générale : moyenne des répondants

Questions souhaitées	$\bar{Y}$ actuelle	$\bar{X}$ souhaitée	T	N	Prob.
<u>L'enseignant devrait connaître :</u>					
38 D'évaluer les besoins de l'élève et de choisir les interventions adaptées à ceux-ci.	4.29	4.61	-2.54	28	.017
39 De travailler en concertation avec une équipe multi-disciplinaire (parents, bénévoles, bénéficiaires) dans le but d'élaborer des plans d'intervention.	3.50	4.23	-4.26	26	.0001
40 D'animer les rencontres du plan d'intervention.	2.24	3.29	-3.86	21	.001
41 De prendre des décisions pertinentes dans le quotidien de son travail (autonomie, initiative)	4.00	4.48	-3.57	27	.001
$\bar{X}$ générale	3.50	4.15			

Malgré que cette dimension, telle que le montre le tableau 18, contient peu d'énoncés (4), elle est cependant très importante: elle se situe au centre de nos questions de recherche à savoir : le plan d'intervention.

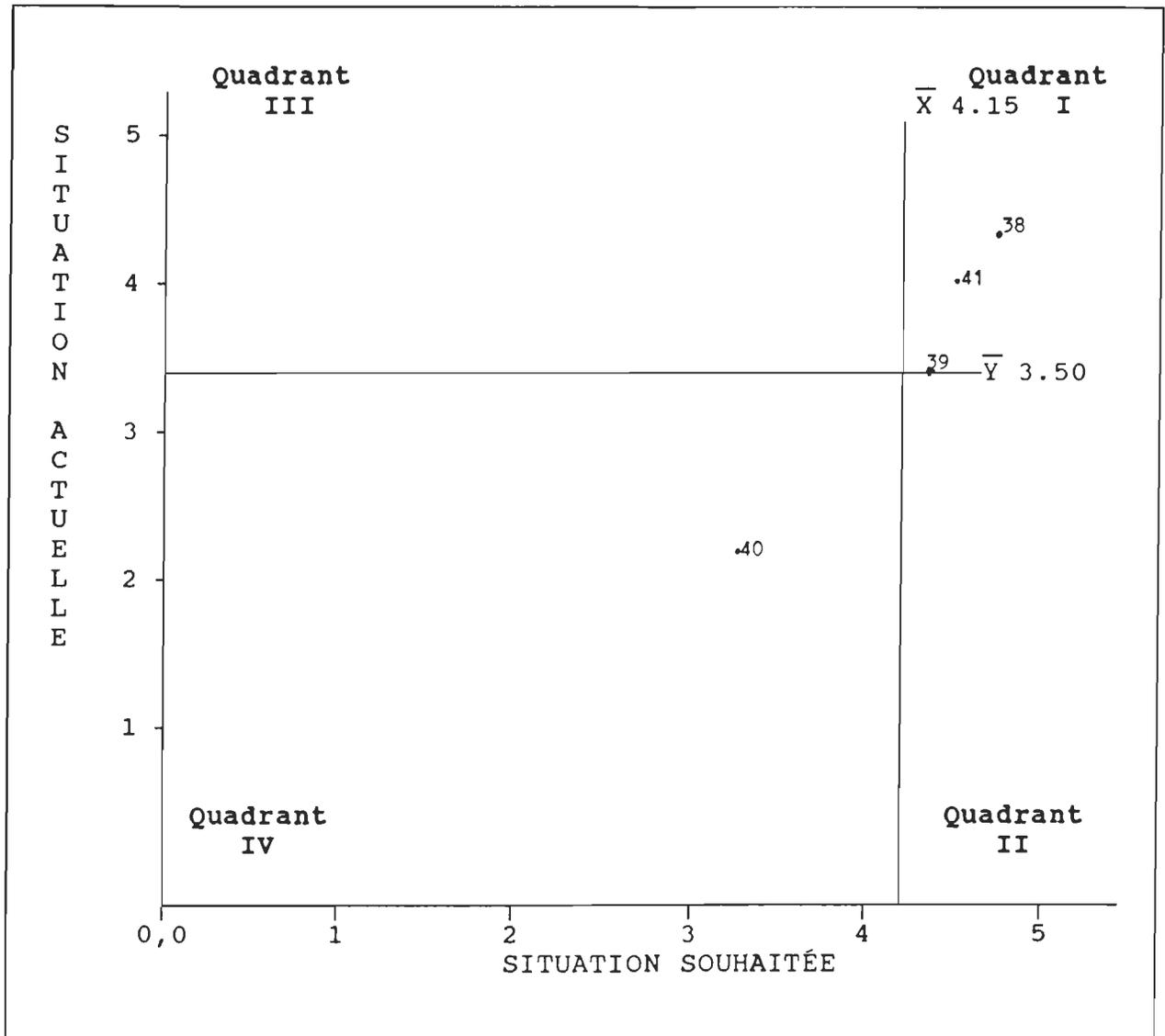
La question la plus importante et significative dans la définition des besoins de formation, concerne l'animation des rencontres du plan d'intervention. Cet énoncé a la moyenne de la situation actuelle la plus faible ( $\bar{Y}$  2.24) et l'écart absolu (1.05) le plus élevé de nos quarante et un énoncés. Il s'agit donc du principal besoin de formation et d'information signifié par les enseignants dans le cadre de notre enquête.

Les commentaires des répondants concernant la dimension générale mettent en évidence l'importance du "plan d'intervention et la nécessité de se concerter avec les équipes multi-disciplinaires et les partenaires". L'analyse du tableau 18 permet de répondre à notre question de recherche concernant le plan d'intervention.

Le tableau 19 nous permet de visualiser la distribution des besoins selon leur importance.

Tableau 19

Priorisation des besoins de formation et d'information selon l'approche Hershkowitz : la dimension générale



### INTERPRÉTATION

- Quadrant I : Les besoins indispensables pour maintenir l'excellence : les items 38 et 41.  
 Quadrant II : Les besoins prioritaires : l'item 39.  
 Quadrant III : Les besoins secondaires : aucun.  
 Quadrant IV : Les besoins à être réévalués plus tard : l'item 40.

Selon cette approche, l'item 40 ne serait pas retenu comme prioritaire, alors qu'il représente l'écart absolu le plus grand des 41 questions soit : 1.05. Nous reviendrons sur ce point au chapitre suivant.

## CHAPITRE V

### Interprétation des résultats

## 5.0 Interprétation des résultats

Dans le chapitre précédent, ont été présentés les résultats de notre enquête et ils ont été priorités. Dans celui-ci, sont interprétés et analysés ces résultats à la lumière des auteurs et en fonction des objectifs et des questions de recherche. Une procédure par dimension en commençant par celle présentant le plus grand besoin de formation a été utilisée. Ce chapitre se terminera par une interprétation générale des résultats.

### 5.1 Dimension sociale

L'ensemble de cette dimension se préoccupe de la pertinence pour l'école et l'enseignant de travailler avec le milieu communautaire, la famille, les citoyens du milieu; bref, de favoriser une interaction constante "École-Milieu". Beaupré (1989) soulignant l'importance pour l'enseignant de travailler avec le milieu et la famille, rappelle en ces termes les propos de Gignac:

Il est heureusement terminé le temps où les enseignants travaillaient seuls. Il leur faut maintenant oeuvrer avec les parents, puis à l'intérieur d'une équipe multi-disciplinaire.

(p. 157)

Le travail de concertation avec le milieu et la famille doit se faire de façon organisée. Dans cette perspective, Goupil (1990) souligne "l'importance du plan de services et du plan d'intervention : afin de coordonner et planifier la satisfaction des besoins de l'élève" (p. 260). Elle note enfin que "les professeurs ne sont pas préparés à l'application de ces plans de services ou plan d'intervention" (p. 262). Elle rejoint ainsi les conclusions de Beaupré (1989) lorsqu'elle recommande au terme de ses travaux, "de former et d'informer les enseignants en regard du plan d'enseignement individualisé (p. 167).

Les recherches récentes tendent à démontrer l'importance de favoriser d'une part une relation constante de l'école avec le milieu de l'élève afin de faciliter l'apprentissage et d'autre part, de travailler en concertation avec la famille et d'autres ressources communautaires.

Or, les résultats de notre enquête, à ce chapitre, vont dans le même sens. La majorité des professeurs reconnaissent le besoin de formation en regard au plan d'intervention (question 34: E.A..96). Dans cette dimension, il s'agit du besoin de formation le plus important. Selon

l'approche de priorisation de Hershkowitz (voir tableau 17) ce besoin, se situe dans le quadrant IV, mais très près de l'axe vertical définissant les besoins prioritaires.

Il est de plus intéressant de noter la priorité des enseignants (tableau 14): à outiller les parents et à favoriser la collaboration et la concertation avec ces derniers (question 31). Ce besoin de formation doit donc être considéré comme prioritaire pour l'enseignant et témoigne de son ouverture et de son adhésion au projet d'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle.

Les enseignants identifient des besoins de formation, sans les prioriser, en regard à l'apprentissage des techniques de relation d'aide (question 30: E.A..73) et de communication avec le milieu.

Enfin, l'analyse du tableau 17 et particulièrement le quadrant I permet de mettre en lumière des besoins de formation identifiés par les enseignants afin de "maintenir l'excellence". Il s'agit de l'importance de valoriser l'élève (question 35), de reconnaître l'importance de travailler dans la communauté (question 36) et enfin, ils demandent de

la formation en ce qui concerne la façon d'interagir avec les parents et l'entourage (question 37).

Les réponses concernant la dimension sociale permettent de répondre en grande partie à l'objectif de notre recherche qui consiste à connaître les besoins de formation et d'information des enseignants en regard du plan d'intervention relatif aux enfants présentant une déficience intellectuelle. De plus, nous pouvons répondre maintenant à quelques-unes de nos questions de recherche. Les enseignants, en général, ne connaissent pas les différentes composantes du plan d'intervention, mais demandent de la formation sur ce plan; ils reconnaissent en général, l'importance de valoriser l'élève, mais encore là ils insistent pour avoir de la formation et de l'information. Enfin, ils désirent travailler avec les parents et les ressources communautaires mais ils ne savent pas comment développer les compétences de la famille et l'élève à la "gestion du plan d'intervention". À ce chapitre cependant, ils demandent, de façon prioritaire, de la formation.

## 5.2 Dimension générale

Cette dimension concerne peu de questions : quatre seulement. Elle représente, cependant, un contenu très pertinent. Elle englobe l'évaluation des besoins, l'animation des plans d'intervention ainsi que le niveau d'autonomie et d'initiative de l'enseignant. En somme, elle représente des données essentielles et qui s'appliquent à toutes les autres dimensions, c'est pourquoi nous l'avons appelée "dimension générale".

L'évaluation des besoins de l'élève est le point de départ de toute intervention éducative. Garon (1992) insiste particulièrement sur l'importance de "l'évaluation des élèves, des besoins et des acquis" (p.51). Après avoir démontré l'importance du "plan d'intervention", elle met en évidence le manque de formation du personnel enseignant en ces termes : "La formation n'a pas préparé l'enseignant à la présence dans sa classe"... d'enfants handicapés (p. 52). De plus, suite à l'étude et à l'analyse des conditions d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle, dans plusieurs commissions scolaires de Québec, Garon (1992) confirme ainsi l'importance de l'évolution de l'intégration scolaire:

S'appuyant sur l'expérience faite avec le **plan de service**, dont l'élaboration exigeait l'examen à la fois du potentiel et des capacités, la politique d'ensemble recommandait que l'intervention en services éducatifs s'appuie sur une **évaluation globale** à partir de laquelle on élabore un **plan d'intervention...**

(p. 12)

Le résultat de notre enquête confirme également la priorisation des besoins de formation et d'information des enseignants concernant le travail d'équipe: l'équipe multidisciplinaire et l'élaboration des plans d'intervention (question 39). Cet item, tel que le démontre le tableau 19, se situe dans le quadrant II, c'est-à-dire, que les enseignants l'ont jugé prioritaire.

Par ailleurs, les besoins concernant "la prise de décision quotidienne" et "l'évaluation des besoins" sont identifiés (question 38 et 41) par les répondants comme des besoins importants à maintenir afin de poursuivre l'excellence.

La question (40) concernant "l'animation des rencontres de plan d'intervention" représente l'item où il y a un très grand besoin de formation chez les enseignants. Ainsi, 12.5% seulement des répondants considèrent posséder les connaissances et les habiletés nécessaires à l'animation de ces rencontres. L'écart absolu entre la situation ac-

tuelle et la situation souhaitée concernant cette question, est le plus élevé de notre enquête soit 1.05. On peut donc affirmer que la majorité des enseignants désire recevoir de la formation afin d'animer des réunions du plan d'intervention. En effet, le plus grand écart absolu, ajouté aux commentaires des enseignants, nous permet de privilégier ce besoin, malgré qu'il se situe dans le quadrant IV (tableau 19) selon l'approche de Hershkowitz; mais relativement près de l'axe vertical le séparant du quadrant II. Il s'agit peut-être d'une "distorsion sur le plan de la priorité des besoins" tel que le souligne Nadeau (1988 : p. 323) lorsqu'il critique l'approche de Hershkowitz. Boisvert et al. (1990 : p. 159 - 185) consacrent un chapitre entier (chapitre 7) sur la préparation et l'animation de la réunion du plan de services individualisé. Ces auteurs confirment ainsi l'importance de maîtriser les connaissances et les techniques nécessaires à l'animation de ces réunions, qu'il s'agisse du plan de services ou du plan d'intervention.

### 5.3 Dimension physique

Cette dimension est la troisième en importance où les enseignants manifestent le plus le besoin de formation. Ils priorisent l'aspect de la santé, de l'hygiène et de l'ensemble du développement psychomoteur de l'enfant.

Ces besoins sont confirmés par plusieurs études. Balley (1982), Ionescu (1987-1990), Dubé (1984) et Boisvert (1990) soulignent la nécessité de développer une approche centrée d'abord sur l'évaluation des besoins physiques de la personne. Par ailleurs, Dubé (1989) insiste sur l'importance des soins de santé de base tels : "l'hygiène, la prévention, les situations d'urgence et valeurs nutritives et autres" (p. 40). Aumont (1982), rappelant les travaux de Luchy et Addison, souligne l'importance pour l'école de développer des programmes tels : "l'autonomie personnelle, l'habillement, la motricité, les soins personnels et le langage" (p. 45).

Les répondants ont priorisé leurs besoins de formation dans les secteurs d'activités contenus dans les questions 2, 4 et 6. Selon l'approche Hershkowitz (Tableau II), ils situent ces items

comme prioritaires dans le cadre d'un futur plan de formation et d'information.

Ainsi, les contenus plus spécifiques concernant les soins d'urgence, les soins personnels, la connaissance des services socio-communautaires et l'identification des besoins d'intervention et de consultation doivent être ordonnancés.

Par ailleurs, les besoins identifiés dans les questions 1, 7, 8 et 9 sont à maintenir afin d'assurer la poursuite de l'excellence. Il s'agit substantiellement de la connaissance des règles usuelles de la santé, de l'utilisation du quotidien afin de favoriser l'apprentissage, de l'importance pour l'élève d'avoir un exemple de personnes ayant de bonnes habitudes de santé et enfin de l'importance de la santé en général, pour l'enfant ayant une déficience intellectuelle.

Les résultats de cette dimension nous permettent de répondre à une autre question de recherche à savoir "le développement psychomoteur". Effectivement, les enseignants accordent une grande importance à cet aspect. Ils désirent cependant développer leurs connaissances spécifiques afin d'améliorer

leur pratique auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle ou un retard pédagogique.

#### 5.4 Dimension émotionnelle

Les contenus de cette dimension sont jugés en général d'une importance relative, dans le cadre des besoins de formation et d'information des enseignants. Dans leur pratique, ( $\bar{Y}$  actuelle), ils accordent beaucoup d'importance à l'aspect émotionnel comme en témoigne le tableau 12. L'écart absolu entre la situation souhaitée et la situation actuelle est cependant peu élevé.

Plusieurs études confirment également l'importance à accorder à l'aspect émotionnel dans des programmes spécifiques aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, les travaux de Lefèbvre (1991) démontrent que les facteurs motivationnels sociaux et émotifs, "même quand ils ont été définis et mesurés, n'ont pas vraiment été pris en compte par les stratégies d'intervention" (p. 10). Les travaux de Langevin (1987) confirment que ces élèves ne sont pas à l'abri de problèmes affectifs. Il privilégie un processus pédagogique qui accorde une grande importance à l'aspect émotionnel.

Plus spécifiquement, les répondants ont priorisé les contenus des questions 14 et 15, tel que le démontre le tableau 13. Ils privilégient ainsi des besoins de formation concernant le développement des communications qui favorisent l'expression des émotions. De plus, ils sont préoccupés par l'apprentissage de méthodes et de techniques susceptibles de leur permettre "d'utiliser et de valoriser les ressources de l'élève et celles de son environnement" ainsi que "l'apprentissage des étapes de développement affectif chez ces élèves".

On peut donc noter à l'étude des tableaux 12 et 13 que les répondants accordent une importance significative à l'aspect émotionnel.

Afin de maintenir l'excellence de leur pratique, les répondants identifient des besoins de formation contenus dans les questions 10, 12, 17 et 18 tel que le démontre le tableau 13.

Enfin, la réponse à la question 11, concernant le "développement affectif", nous permet de répondre à une autre de nos questions de recherche. En effet, l'enseignant accorde une faible ( $\bar{Y}$  3.63) importance aux étapes de développement affectif de l'enfant ayant une déficience intellectuelle. Par ailleurs,

ils sont très intéressés à développer leur connaissance (situation souhaitée  $\bar{X}$  4.41) à ce chapitre.

### 5.5 Dimension cognitive

Cette dimension, comme en témoigne le tableau 14, est celle où il y a le moins d'écart entre la "situation actuelle" et la "situation souhaitée". Ce faible besoin de formation identifié chez les répondants peut s'expliquer par la "formation universitaire" du répondant-type. En effet, à ce chapitre, on se souvient que les répondants sont, en général, mieux formés que ceux des études similaires. Cette hypothèse est confirmée également par des études de Wolfensberger (1991) lorsqu'il affirme que :

Le développement des compétences est à l'origine de la mission de la grande majorité des services. C'est à cet effet que la plupart des professionnels sont sensés avoir reçu une formation : enseigner, former, rééduquer...

(p. 66).

D'autre part, Marcoux (1984) confirme également, dans ses travaux, l'importance de la dimension cognitive. Elle affirme : "Le développement de la structure cognitive chez l'enfant a besoin, pour évoluer, qu'on le stimule..." (p. 21).

Dans une approche d'intégration sociale et de maintien de l'enfant dans son milieu naturel, Desjardins (1987) fait le rapprochement de la dimension cognitive et l'aspect communautaire dans ces termes :

Apprendre à utiliser à leur maximum les ressources physiques et humaines de la communauté afin de favoriser le processus d'intégration sociale. Cela implique une collaboration avec les services...

(p. 17)

Dans la même perspective, Bouchard (1987), abordant les nouvelles approches cognitives, confirme l'adaptation que l'école doit faire afin de travailler avec les ressources du milieu et de miser sur le potentiel de l'élève.

Plus spécifiquement, et bien que les enseignants, en général, identifient peu de besoins de formation dans la dimension cognitive, ils priorisent cependant certains besoins de formation contenus dans les questions 20 et 26, démontrés par l'analyse du tableau 15. Ainsi, ils désirent recevoir prioritairement de la formation concernant diverses techniques de programmation et d'évaluation reliées au développement cognitif et psychomoteur. Ils désirent enfin, recevoir de la formation

"prioritairement" afin de leur permettre de tirer parti des échecs d'apprentissage de l'élève .

D'autre part, ils insistent pour que les besoins contenus dans les questions 19, 24 et 25, tel que le démontre le tableau 15, soient maintenus ou mis en place afin de maintenir l'excellence dans leur pratique.

Enfin, en regard à notre dernière question de recherche, à savoir "la reconnaissance de la capacité de développement de l'élève ayant une déficience intellectuelle", comme en témoigne la réponse à la question 24, on peut affirmer que les répondants croient dans les capacités de l'élève.

## 5.6 Résumé

En général (60%), les enseignants croient posséder la formation et les informations nécessaires à la prise en charge d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un retard pédagogique. Par ailleurs, ils indentifient vingt-six besoins de formation et d'information.

Plus spécifiquement, ils identifient des besoins de formation et d'information dans les items contenus dans la dimension "physique", "sociale" et "générale". Essentiellement, l'animation de la réunion du plan d'intervention, l'ensemble de l'approche communautaire, ajoutés aux relations avec la famille, font l'objet de besoins prioritaires dans le cadre d'un plan de programme de formation. Enfin, les enseignants identifient seize besoins spécifiques de formation et d'information afin de poursuivre l'excellence dans leur pratique. Ces besoins se situent principalement dans les dimensions "physique", "émotionnelle" et "sociale". En somme, parmi les quarante-et-un énoncés de besoins, vingt-six font l'objet de besoins identifiés par les répondants.

Ces vingt-six besoins de formation et d'information que nous avons identifiés apparaissent respectivement aux tableaux 20 et 21 ci-après. Nous les avons présentés sous forme de résultats (objectifs), afin de mieux les préciser dans le cadre d'un programme de formation éventuel. Nous croyons que la réponse à ces besoins de formation est susceptible de permettre aux enseignants de consolider et de qualifier leurs interventions professionnelles afin, croyons-nous, d'améliorer les services éducatifs à cette clientèle.

Tableau 20

Besoins d'information et de formation afin de maintenir  
l'excellence en regard à l'application du plan d'intervention

Item no	Besoin d'information et de formation	Dimension
7	<b>Être capable</b> de saisir et d'utiliser les événements du quotidien pour favoriser les apprentissages.	Physique
9	<b>Reconnaître</b> l'importance de la santé pour l'enfant ayant une déficience intellectuelle.	
1	<b>Connaître</b> les règles usuelles de la santé (Hygiène).	
8	<b>Connaître</b> l'importance pour l'élève d'avoir des exemples de personnes ayant de bonnes habitudes de santé.	
18	<b>Reconnaître</b> l'importance de la sécurité émotionnelle et physique pour l'élève.	Émotionnelle
10	<b>Apprendre</b> les notions relatives à l'expression des émotions et à la communication verbale et non verbale.	
17	<b>Reconnaître</b> chez l'élève la présence d'émotivité et d'affectivité.	
12	<b>Transposer</b> dans les interventions quotidiennes ses connaissances et ses expériences personnelles.	
19	<b>Maîtriser</b> les théories, les techniques et les conditions d'apprentissage de l'élève ayant une déficience intellectuelle.	Cognitive
25	<b>Reconnaître</b> l'importance de respecter le rythme d'apprentissage pour l'élève ayant une déficience intellectuelle.	
24	<b>Croire</b> dans les capacités d'apprentissage de l'élève.	
35	<b>Reconnaître</b> l'importance de valoriser l'élève dans la communauté.	Sociale
37	<b>Travailler</b> avec les réactions des parents et de l'entourage.	
36	<b>Reconnaître</b> l'importance de vivre des expériences dans la communauté.	
38	<b>Évaluer</b> les besoins de l'élève et de choisir les interventions les mieux adaptées.	En général
41	<b>Être capable</b> de prendre des décisions pertinentes (initiatives) dans son quotidien.	

Tableau 21

Besoins d'information et de formation jugés prioritaires en regard à l'application du plan d'intervention

Item no	Besoin d'information et de formation	Dimension
*40	Être capable d'animer des rencontres du plan d'intervention.	En général
6	Pouvoir reconnaître les besoins spécialisés : consultation, traitements...	Physique
2	Connaître les besoins de santé et les soins d'urgence auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle.	
4	Connaître les services communautaires pertinents et leur mission spécifique. (C.L.S.C., Centre de réadaptation,...)	
14	Être capable de développer des techniques de communications qui favorisent l'expression des émotions de l'élève.	Émotionnelle
15	Valoriser les ressources de l'élève et celle de l'environnement.	
20	Développer et maîtriser des techniques d'observation, de programmation et d'évaluation reliées à l'apprentissage.	Cognitive
26	Pouvoir tirer parti des échecs d'apprentissage.	
31	Être capable d'outiller les parents afin de faciliter leur collaboration au développement de l'enfant.	Social
39	Travailler en concertation avec les équipes multidisciplinaires dans le but d'élaborer des plans d'interventions.	En général

\* Ce besoin de formation est celui qui a le plus grand écart absolu (E.A. 1.05) entre la situation "actuelle" et la situation "souhaitée". Il s'agit donc essentiellement du besoin le plus important que nous avons identifié.

L'intégration n'est surtout pas une mesure miraculeuse, et j'inviterai les commissions scolaires à ne pas s'y engager à la légère, pour paraître à la mode. L'intégration est la forme la plus poussée de démocratisation de l'éducation et d'hétérogénéité des populations scolaires.

Jacques Langevin

## CHAPITRE VI

Conclusion

Cette recherche poursuivait deux objectifs. Le premier visait à connaître les besoins de formation et d'information des enseignants du premier cycle du primaire en regard du plan d'intervention relatif aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Le second objectif portait sur la priorisation de besoins.

Les données recueillies ont permis de cerner et de prioriser les besoins de formation et d'information des enseignants afin de prendre en charge la nouvelle clientèle scolaire. Ainsi, nous avons répondu à la principale question de recherche: quels sont les besoins d'information et de formation des enseignants du premier cycle du primaire en regard du plan d'intervention relatif aux enfants présentant une déficience intellectuelle?

L'enquête s'est faite à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke. Elle a permis d'analyser trente questionnaires reçus sur un total de cinquante-deux envoyés à tous les enseignants des trois premières années du primaire et ayant dans leur classe au moins un élève présentant une déficience intellectuelle ou un retard pédagogique.

Vingt-six besoins précis et spécifiques d'information et de formation ont été priorisés. Dix de ces besoins furent jugés prioritaires par les répondants et seize devraient faire

partie du plan de formation afin de maintenir l'excellence dans la pratique quotidienne, selon ces mêmes personnes.

Ainsi, les enseignants des trois premières années du primaire de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke croient en général (60%) posséder l'information et la formation nécessaire à l'application du plan d'intervention auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Par ailleurs, ils priorisent des besoins de formation particulièrement dans les dimensions "sociale" et "physique" et dans tous les secteurs concernant le plan d'intervention. On observe enfin, qu'ils utilisent peu les ressources communautaires. Ils désirent cependant accroître leurs connaissances à ce chapitre et adapter leur relation avec la famille en regard des besoins de cette nouvelle clientèle scolaire.

Le présent mémoire ouvre la voie à de futures recherches dans le domaine de la formation des enseignants du premier cycle du primaire en fonction de l'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle.

À la lumière des données recueillies, il apparaît important de mettre en place un programme de formation de ces enseignants afin d'appliquer le plan d'intervention. L'animation des réunions du plan d'intervention, l'approche multidisciplinaire, la nouvelle dynamique qui doit s'établir entre

l'enseignant et les ressources communautaires ainsi que la famille représentent des contenus de formation prioritaires.

Enfin, tous les items contenus dans la dimension sociale sont à considérer de façon importante dans le cadre d'un plan de formation et d'information.

Ces enseignants désirent recevoir de la formation. Ils connaissent leurs besoins, ils souhaitent avoir une bonne relation avec leurs élèves, leur approche cognitive et émotionnelle est, leur semble-t-il, de qualité. De façon spécifique, il semble intéressant qu'une démarche soit entreprise par la Commission scolaire catholique de Sherbrooke dans le cadre d'un nouveau projet de recherche, afin de préciser les contenus spécifiques de formation en regard au plan d'intervention. Les nouvelles approches à la famille et la relation "école-milieu" doivent faire partie du programme de formation, sous l'angle de l'approche communautaire et dans une perspective d'application systématique du plan d'intervention.

Pour ces démarches, qu'il s'agisse d'un projet de recherche ou d'un processus administratif de la Commission, nous recommandons qu'elles se fassent en groupes de travail avec les parents et les enseignants. Cette façon d'intervenir directement avec les parents et les enseignants aura pour effet, en plus de bonifier les contenus de formation, d'établir

l'amorce d'une complicité jugée par tous indispensable. Au terme de cette démarche, la Commission devrait disposer d'un programme complet et précis de formation à l'intention des enseignants du premier cycle du primaire afin d'appliquer le plan d'intervention auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle. Elle sera ainsi conforme aux exigences de la Loi sur l'instruction publique et spécifiquement l'article 47.

Notre enquête s'est limitée à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke; elle n'a donc pas la prétention de généraliser ses résultats à tout le Québec. Cependant, il serait intéressant qu'une autre recherche évalue ces mêmes besoins des enseignants au niveau de la province.

Voilà une troisième et dernière suggestion de recherche susceptible de contribuer à l'amélioration de l'approche éducative auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle.

L'humanité ne repose pas sur une hiérarchie où les meilleurs sont en haut de l'échelle, les moins bons et les plus ignorants en bas. Il n'y a pas de modèle parfait. Il n'y a pas de personne idéale. Personne n'a tous les dons. Mais ensemble, chacun à sa place, nous sommes le corps de la communauté.

Jean Vanier

Liste des références

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aumont, J.P. (1982). Apprentissage en milieu scolaire et déficience mentale sévère et profonde. Mémoire de maîtres. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Basley, M.H. (1982). L'intégration des handicapés dans l'école ordinaire : une utopie? une possibilité? une nécessité? Bulletin de l'A.S.I.T.P. No 63, 7-9. France.
- Beaupré, P. (1989). Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisée en maternelle et en classe à effectif réduit. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Beaupré, P. (1990). La controverse sur les acquisitions scolaires des enfants présentant une déficience intellectuelle. Revue francophone de la déficience mentale. Vol. I. No I pp. 59-68.
- Boisvert, D. et Ouellet, P.A. (1989). Guide d'animation du P.S.I. (non publié).
- Boisvert, D., Boutet, M., Despins, S., Lachapelle, R., Laperrière, M., Lapointe, A., Ouellet, P.A., Pilon, W., Rondeau, M. et Roy, S. (1990). Le plan de services individualisé. Participation et animation. Édition: Agence d'Arc. inc. Québec.
- Bonin, L. (1990). L'enfant âgé de 0-5 ans ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement et sa famille : une approche communautaire. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec.

- Bonin, L. (1991). Le concept de l'appropriation : un apport en intervention précoce. Revue francophone de la déficience intellectuelle. Vol. II, No 1, pp. 71-78.
- Bouchard, G.E. (1985). Un enfant, un besoins, un service. Pour une éducation de qualité / l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec. Édition: Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, Montréal.
- Bouchard, J.M. (1987). L'intervention en déficience mentale. Chapitre IV : La famille : impact de la déficience mentale et participation à l'intervention. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Canevaro, C. (1992). Enfants perdus, enfants exclus. Édition: E.S.F. Paris.
- Commission des droits de la personne, l'Office des personnes handicapées (1991). L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement. Analyse de situation et recommandations. Édition: O.P.H.Q. Québec.
- Desjardins, C. (1987). Relevé de littérature touchant la formation des intervenants en réadaptation intellectuelle. Institut québécois de la déficience mentale et l'Association du Québec pour l'intégration sociale (I.Q.D.M.). Montréal.
- Dubé, D. (1989). Analyse des effets d'un programme de formation offert à des intervenants en milieu de vie. Mémoire de maîtrise. Université de Québec à Montréal, Québec.

- Escomel, G. (1988). Aller à l'école et apprendre. Les personnes handicapées du Québec. Un dossier d'information de l'Office des personnes handicapées du Québec. (Volume 10). Édition: O.P.H.Q. Québec.
- Faulkner, M. (1991). L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique. Revue Attitude, Vol. VI, No II, mars 1991, Québec.
- Forest, M. (1985). Éducation et intégration. Une collection d'écrits sur l'intégration dans le système scolaire actuel des enfants ayant un handicap intellectuel. Institut Québécois pour la déficience intellectuelle, Ontario, Canada. Édition: I.Q.D.M. (Institut québécois de déficience mentale). Québec.
- Fortin, M.F., Toggart, M.E., Kirouac, S. et Normand S. (1988). Introduction à la recherche. Édition: Décarie, Montréal.
- Fruchart, C. (1991). L'intégration à l'école possible, oui, mais... Revue Sauvegarde de l'enfance No 3, Vol. 4, France, 1990.
- Garon, M. (1992). La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire. Édition: Yvon Blais Inc. - La Commission des droits de la personne. Québec.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1987). L'intégration scolaire des enfants en difficultés. Édition: Nouvelle optique. Québec.

- Goupil, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Édition: Gaétan Québec, Québec.
- Goupil, G. (1991). L'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle. Actes du colloque organisé par l'O.P.H.Q. dans le cadre du 58e congrès de l'A.C.F.A.S. La situation de la recherche sur le processus de production des handicaps : Priorités et axes de développement. Édition O.P.H.Q., Québec.
- Gouvernement du Québec (1976-A). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Ministère de l'éducation. Édition: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1976-B). Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales. Édition: Ministère de l'éducation. Québec.
- Gouvernement du Québec (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Édition: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1980). L'école s'adapte à son milieu. Ministère de l'éducation. Édition: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1984). À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous. Édition: Office des personnes handicapées du Québec.

Gouvernement du Québec (1988-A). L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, un impératif humain et social. Orientations et guide d'action. Québec.

Gouvernement du Québec (1988-B). Loi sur l'instruction publique. Édition: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1990-A). Entente entre le Ministère de la Santé et des Services Sociaux et le Ministère de l'Éducation. Édition: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1990-B). L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique, Ministère de l'Éducation. Édition: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1991). Apprendre avec mes amis - l'intégration scolaire. Édition: Office des personnes handicapées du Québec, Drummondville.

Gouvernement du Québec (1992-A). L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement. Analyse et recommandations. Édition: Commission des droits de la personne.

Gouvernement du Québec (1992-B). La réussite pour elles et pour lui. Mise à jour de l'adaptation scolaire. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec.

Gouvernement du Québec (1992-C). La politique de la santé et du Bien-être. Édition: Ministère de la Santé et des Services sociaux. Québec.

Gouvernement du Québec (1992-D). Famille en tête. Deuxième plan d'action en matière de politique familiale. Édition: Secrétariat de la famille, Québec.

Grunewald, K. (1987). L'intervention en déficience mentale Ch. VI, la législation concernant l'assistance offerte aux personnes déficientes mentales. Édition: Pierre Mardaga, Bruxelles.

Hurteau, M. (1989). L'analyse des besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle. Édition: Les éditions de la collectivité: Institut québécois de la déficience mentale, Montréal, Québec.

Institut québécois de la déficience mentale (I.Q.D.M.) (1989) L'analyse des besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle. Rapport technique numéro 1. Édition: Les Éditions de la collectivité, Montréal.

Institut québécois de la déficience mentale (1992). L'intégration en action. Comment améliorer l'école en accueillant dans les classes régulières ces enfants présentant des besoins particuliers. Édition: I.Q.D.M., Québec.

Ionescu, S. (1987). L'intervention en déficience mentale. Problèmes généraux méthodes médicales et psychologiques. Volume 1. Édition: Pierre Mardaga, Bruxelles.

Ionescu, S. et Jordan C. (1983). La mesure du potentiel d'apprentissage : nouvelle approche dans l'évaluation des efficients mentaux. Revue apprentissage et socialisation, Vol. II, No II. Montréal, Québec.

Ionescu, S. Déry, M. et Ionescu, C.J. (1990). L'intervention en déficience mentale Tome 2, manuel et de méthodes et de techniques d'apprentissages. Édition: Pierre Mardaga, Liège, Bruxelles.

Kaufman, R.A. (1982). Mens and end : Need Assessment, Needs Analysis and Font-end Analysis. Éducational Technology 22, (11).

Lafay, H. (1990). L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Rapport au ministère des Affaires sociales et de la solidarité nationale, au ministère de l'éducation nationale et au secrétaire d'État chargé de la santé, 2e édition. Édition: La documentation Française.

Landry, A. (1990). Quelques pistes pour une lecture critique des politiques d'adaptation scolaire. Revue Attitude, Vol VI, No I, octobre 1990.

Langevin, J. (1987). Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels. Revue l'Accueil, Vol. XIII, No 7, pp. 11-27.

- Langevin, J. (1992, octobre). D'abord des questions sur le sens de l'intégration. Conférence présentée lors du Colloque du Regroupement des Organismes de Promotions pour Personnes Handicapées. Région 04. Trois-Rivières.
- Lavallée, M. (1990). Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Édition: Presse universitaire, Québec.
- Lefebvre, A. (1991). L'intervention précoce auprès de l'enfant à risque, de l'enfant ayant une déficience intellectuelle et de la famille : revue de littérature, Tome 111. Groupe de recherche en intervention précoce. G.R.I.P. Université de Sherbrooke, Québec. Sherbrooke.
- Magerotte, G. (1991). L'éducation intégrée des enfants et des adolescents présentant un handicap mental. Conditions d'une (r) évolution tranquille. Communication présentée lors des journées romandes d'études ASA des 14-15 novembre 1991 à Cransmontana (Suisse) sur le thème "La personne handicapée mentale et la société.
- Marcoux, F. (1984). Le comportement social et le développement cognitif de l'enfant trisomique intégré au pré-scolaire. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal.
- Ministère de l'Éducation (1983). Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les enfants handicapés par une déficience moyenne. Édition: Gouvernement du Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation (1990). L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique. Document de consultation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Édition: Ministère de l'éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation (1992). La réussite pour elles et pour eux. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire. Direction de l'adaptation scolaire. Édition: Gouvernement du Québec, Québec.

Nadeau, M.A. (1988). L'évaluation de programme : théorie et pratique. Édition: Les presses de l'Université Laval, Québec.

Perreault, G. (1992, octobre). Conférence d'ouverture du colloque sur l'intégration des élèves handicapés. Colloque du Regroupement des Organismes de Promotions pour Personnes Handicapées. Région 04 nord. Trois-Rivières.

Smith, J.W. (1991). Égalité en éducation; la normalisation et la plus grande intégration possible. Revue le Centre d'apprentissage du Québec, Volume I numéro 3. Dossier professionnel. Décembre 1991.

Wolfensberger, W. (1988). Programme d'analyse des services et des systèmes. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux. Édition: Opell Inc. et Institut G. Allan Racheler. Ontario.

Wolfensberger, W. (1991). La valorisation des rôles sociaux. Introduction à un concept de références pour l'organisation des services. Édition: Les deux continents, Genève.

## Appendices

**APPENDICE 1**

Lettre de Soeur Gisèle Fortier, directrice générale intérimaire de l'Institut Québécois de la Déficience Mentale, pour donner l'accord de l'Institut afin que nous puissions utiliser leur grille d'analyse.



Montréal, le 6 septembre 1991

INSTITUT QUÉBÉCOIS  
DE LA DÉFICIENCE MENTALE  
3958, Dandurand, Montréal H1X 1P7  
(514) 725-7245

Monsieur Paul-Antoine Ouellet, d.g.  
Centre d'accueil Nor-Val  
26, rue St-Jean-Baptiste  
Victoriaville (Québec)  
G6P 4C7

Centre d'accueil NOR-VAL
NOUVEAU: 91-09.10
DATE: Ce

Objet: Votre recherche concernant l'analyse des besoins en formation

Monsieur le Directeur général,

Tel que demandé dans votre lettre du 19 août, il me fait plaisir de vous confirmer l'autorisation d'utiliser la grille d'analyse des besoins en formation que l'I.Q.D.M. a développée pour fin de recherche. Madame Marthe Hurteau notre conseillère dans ce dossier est aussi d'accord avec cette autorisation.

Nous ne disposons pas du logiciel qui a servi à la compilation des réponses aux questionnaires. Madame Hurteau vous offre ses services si vous le jugez utile (514) 381-9794.

Comme il est proposé dans votre lettre, je compte bien recevoir le résultat final de vos travaux.

Avec mes cordiales salutations, Monsieur le Directeur général, je demeure sincèrement vôtre.

La directrice générale intérimaire

*Gisèle Fortier p.f.m.*

Gisèle Fortier, p.f.m.  
GF\dd

c.c. Madame Marthe Hurteau

(RECHERCH\NOR-VAL.LET)

## APPENDICE 2

Lettre adressée à monsieur Jacques Lessard, directeur de l'École Mond'Ami concernant la validation du questionnaire.

Victoriaville, le 13 janvier 1992

Monsieur Jacques Lessard  
École Mond'Ami  
1749, Boul. St-Louis  
Trois-Rivières, (QC)  
G8Z 2N6

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir participé à la validation du questionnaire ci-joint.

Dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je travaille à connaître les besoins de formation et de perfectionnement des enseignants(es) afin d'utiliser le plan d'intervention auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle.

Pour ce faire, j'ai adapté un questionnaire devant permettre de préciser et prioriser ces besoins. Par la présente démarche, je vous demanderais de vérifier la compréhension et la clarification des questions.

Votre participation aura pour effet de bonifier le questionnaire final qui sera retenu aux fins de ma recherche. Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.



PAO/cd

Paul-Antoine Ouellet

P.J.

**APPENDICE 3**

Lettre adressée à monsieur Jacques Lessard, afin de le remercier de sa collaboration

Victoriaville, le 3 mars 1992

Monsieur Jacques Lessard  
École Mond'Ami  
1749, Boul. St-Louis  
Trois-Rivières, (QC)  
G8Z 2N6

Monsieur le directeur,

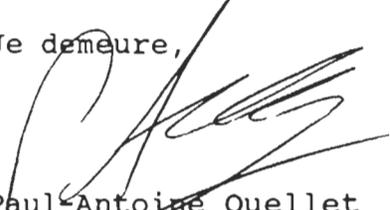
Récemment, vous avez permis à cinq personnes de votre personnel de l'école Mond'Ami de participer à notre démarche de recherche en validant un questionnaire. Il s'agissait d'une première étape devant permettre de connaître les besoins de formation et d'information spécifiques aux enseignants(es) travaillant auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle, et susceptible d'utiliser le plan d'interventions individuel.

La grande disponibilité des répondants ajoutée à la rigueur manifestée lors de cette intervention témoigne non seulement de leur intérêt évident, mais bien plus de la qualité du climat organisationnel de votre école. Je vous prie, Monsieur le directeur, de transmettre à ces participants nos remerciements les plus sincères.

Enfin, au nom du Dr. Boisvert, directeur de ce mémoire, et en mon nom personnel, nous tenons à vous remercier, Monsieur Lessard, pour avoir rendu cette démarche possible.

Soyez assuré de nos sentiments les plus distingués.

Je demeure,

  
Paul-Antoine Ouellet  
Directeur général  
Centre de réadaptation Nor-Val

PAO/lp

c.c. Daniel Boisvert, Ph.D.  
U.Q.T.R.

**APPENDICE 4**

Lettre de monsieur Gilles Taillon, directeur générale de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, adressée aux enseignants concernés afin de répondre aux questionnaires.



Le 7 avril 1992

**AUX ENSEIGNANTES CONCERNÉES  
ET AUX ENSEIGNANTS CONCERNÉS**

Madame,  
Monsieur,

La Direction générale de la Commission scolaire a accepté de collaborer à un projet de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières portant sur les besoins d'information et de formation d'enseignants oeuvrant auprès de clientèles en déficience intellectuelle ou présentant un retard grave d'apprentissage. Les résultats de cette recherche qui nous seront présentés à l'automne prochain devraient nous aider à mieux connaître les besoins des enseignants sur cette question.

J'ai discuté de la pertinence d'une telle association avec vos représentants syndicaux et leur réponse a été positive. En conséquence, je vous demande quelques minutes de votre temps pour remplir le questionnaire ci-joint. J'anticipe une réponse nombreuse. Nous recueillerons, au nom du chercheur, vos questionnaires complétés. Veuillez nous les faire parvenir dans l'enveloppe ci-annexée, sous pli confidentiel, pour le **28 avril 1992**.

Avec l'expression de mes meilleures salutations.

Gilles Taillon  
Directeur général

GT/lm

p.j.

**APPENDICE 5**

Lettre de "Rappel" de monsieur Taillon, adressée aux enseignants concernés.



**RAPPEL**

Le 4 mai 1992

**AUX ENSEIGNANTES CONCERNÉES  
ET AUX ENSEIGNANTS CONCERNÉS**

Madame,  
Monsieur,

La Direction générale de la Commission scolaire a accepté de collaborer à un projet de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières portant sur les besoins d'information et de formation d'enseignants oeuvrant auprès de clientèles en déficience intellectuelle ou présentant un retard grave d'apprentissage. Les résultats de cette recherche qui nous seront présentés à l'automne prochain devraient nous aider à mieux connaître les besoins des enseignants sur cette question.

J'ai discuté de la pertinence d'une telle association avec vos représentants syndicaux et leur réponse a été positive. En conséquence, je vous demande quelques minutes de votre temps pour remplir le questionnaire que nous vous avons acheminé le 7 avril dernier. Veuillez nous le faire parvenir, **dans les meilleurs délais**, dans l'enveloppe-réponse que vous avez en mains.

Avec l'expression de mes meilleures salutations.

GT/lm

p.j.

  
Gilles Faillon  
Directeur général