

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET PRÉPARATION À L'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Denise Normand-Guérrette

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans les programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, il est important de préparer les futurs enseignants à tenir compte, dans leur démarche pédagogique, à la fois des capacités et des difficultés d'apprentissage des élèves ayant des incapacités intellectuelles ainsi que des processus pouvant faciliter l'acquisition de connaissances et d'habiletés fonctionnelles. Dans cette perspective, la présente recherche a permis d'élaborer des contenus et d'expérimenter une démarche de formation, dans le cadre d'un cours dispensé à deux groupes d'étudiants en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Montréal afin de favoriser une meilleure intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'enseignement aux personnes ayant des incapacités intellectuelles. Cette communication porte sur la perception des étudiants relativement à l'atteinte des objectifs de formation ainsi que leur satisfaction par rapport aux procédés pédagogiques.

MÉTHODOLOGIE

Les objectifs de formation et les contenus d'apprentissage ont été élaborés en fonction des besoins des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Par exemple, le premier objectif «comprendre les processus d'apprentissage et en tenir compte dans l'élaboration de la démarche pédagogique» prend en considération certaines des caractéristiques de ces élèves. Plusieurs recherches identifient, entre autres, des déficits au niveau de l'attention, de la mémoire et de la généralisation

(Langevin, 1986; Montreuil et Magerotte, 1995). De plus, Ellis et Meador (1985) précisent qu'une faiblesse du processus de codage automatique peut expliquer en partie les déficits de la mémoire à court terme. Le modèle de Gagné (1976) a été proposé aux futurs enseignants pour leur permettre de comprendre les processus impliqués dans l'acte d'apprentissage, d'y situer les difficultés rencontrées par les élèves; elles correspondent à quatre des huit processus de ce modèle; et les aider à tenir compte des caractéristiques des élèves dans la planification des situations d'apprentissage. Parmi les processus, la codification permet de transformer «l'entité perçue en une forme plus facilement emmagasinable». Le rôle de l'éducateur est alors très important pour suggérer des schémas de codification qui s'inspirent de ce que l'élève connaît. En se servant de moyens concrets et signifiants, il est essentiel de planifier des activités pédagogiques qui faciliteront l'encodage des apprentissages puisque les élèves ayant des incapacités intellectuelles n'activent pas spontanément ce processus. Par ailleurs, l'importance de stimuler leur capacité de généralisation est largement reconnue. La connaissance des travaux de Montreuil et Magerotte (1995) a permis aux étudiants d'identifier des stratégies de facilitation de la généralisation en fonction des difficultés rencontrées par les élèves ayant des incapacités intellectuelles.

Différents procédés pédagogiques ont été privilégiés afin de favoriser l'atteinte des objectifs de formation identifiés précédemment. Pour s'approprier les connaissances, les étudiants ont fait des lectures dirigées. Suite à ces lectures, ils devaient répondre à des questions et identifier des éléments importants en fonction des thématiques préétablies. Pour favoriser

l'intégration des connaissances, ils ont fait des exercices d'application et analysé des documents vidéo pendant les cours avant de passer à l'expérimentation sur le terrain. Ils ont alors planifié, réalisé et analysé quatre situations d'apprentissage avec un enfant, un adolescent ou un adulte ayant des incapacités intellectuelles comme travail de session.

Pour ce faire les étudiants devaient s'appuyer sur leur compréhension des processus d'apprentissage de Gagné (1976), des stratégies d'enseignement et des principes de l'éducation intégrée à la communauté (Saint-Laurent, 1994) ainsi que sur des attitudes à développer pour prévenir l'interférence émotionnelle (Guitouni, 1983). Enfin, ils ont eu à présenter, en classe, leur analyse d'une séquence de 5 minutes d'intervention; l'utilisation de la technique vidéo était facultative à l'hiver 1996 et obligatoire à l'automne 1996.

À la fin de chacune des sessions, un questionnaire a permis de connaître la perception des étudiants concernant l'atteinte des objectifs ainsi que leur degré de satisfaction par rapport aux contenus d'apprentissage, aux procédés pédagogiques et aux apprentissages effectués lors de la réalisation des travaux. Une question vérifiait également l'impact du cours sur leurs changements de perception vis-à-vis

les personnes ayant des incapacités intellectuelles, leur apprentissage ainsi que les interventions pédagogiques. La présentation des résultats qui suit porte uniquement sur les objectifs et les procédés pédagogiques.

RÉSULTATS

Selon leur perception, les étudiants de la session d'hiver 1996 ont atteint les objectifs avec des moyennes variant entre 7,3 et 8,9 sur une échelle de 1 (non atteint) à 10 (atteint). Ceux de la session d'automne 1996 ont des moyennes plus élevées qui se concentrent entre 8,7 et 9 (Tableau 1). On constate que les étudiants de la session d'automne sont plus satisfaits de l'atteinte des objectifs 1, 2, 3 et 5, ce qui pourrait s'expliquer par des modifications effectuées dans les procédés pédagogiques et tout particulièrement par l'utilisation de la technique vidéo. Cette technique a d'abord servi à analyser des exemples d'intervention (1 document vidéo à l'hiver 1996 et 5 à l'automne 1996) et par la suite, à visionner et commenter les situations d'apprentissage expérimentées par les étudiants (4 documents vidéo à l'hiver 1996 et 29 à l'automne 1996).

Tableau 1 : Atteinte des objectifs de formation

	Moyenne	
	H96	A96
1. Comprendre les processus d'apprentissage et en tenir compte dans l'élaboration de la démarche pédagogique.	8,3	8,7
2. Étudier différentes stratégies d'enseignement utilisées auprès de personnes (enfant, adolescent, adulte) ayant des incapacités intellectuelles.	7,3	9,0
3. S'habilitier à tenir compte de l'interférence émotionnelle et de son impact sur l'apprentissage.	8,4	8,8
4. S'habilitier à élaborer et expérimenter des situations d'apprentissage.	8,9	9,0
5. Développer une réflexion critique vis-à-vis les stratégies d'enseignement ainsi que les situations d'apprentissage expérimentées	7,6	8,8

Ainsi, l'analyse de documents vidéo durant les cours aurait aidé les étudiants à développer davantage leur compréhension et leur réflexion critique par rapport aux processus d'apprentissage, aux stratégies d'enseignement et aux attitudes qui facilitent ou gênent l'apprentissage des élèves ayant des incapacités

intellectuelles. En ce qui concerne les procédés pédagogiques et les travaux, la satisfaction des étudiants de la session d'automne 96 est plus grande que celle des étudiants de la session précédente (tableau 2).

Tableau 2 : Procédés pédagogiques et travaux

	Moyenne	
	H96	A96
Lecture avec intention d'identifier les éléments importants pour un enseignant	7,8	8,3
Lecture avec intention de répondre à des questions	7,8	9,0
Travaux d'équipe pendant les heures de cours	8,3	9,4
1er travail d'équipe : Activités d'apprentissage favorisant la codification et le transfert.	8,4	8,5
2e travail d'équipe : Stratégies favorisant un apprentissage dans le domaine communautaire, résidentiel, des loisirs ou du travail.	8,6	8,4
Exercice pratique sur les stratégies d'apprentissage		8,5
Présentation par une enseignante du thème: L'enseignement aux élèves multihandicapés	8,2	
Présentation par une personne-ressource de l'approche TEACCH	9,4	8,7
Présentation et analyse d'un document vidéo «L'apprentissage du 3»	8,1	8,0
Présentation et analyse d'un document vidéo «Marlyn à L'Arche»		9,3
Présentation et analyse d'un document vidéo «Matthieu»		9,2
Présentation et analyse d'un document vidéo «À leur propre rythme»		9,2
Présentation et analyse d'un document vidéo «Les surprendre à réussir»		9,1
Présentations par les étudiants	8,4	8,8
Travail d'élaboration et d'expérimentation d'une situation d'apprentissage :		
• description de l'élève et planification de l'intervention	8,2	8,9
• résultats et analyse de l'intervention	8,3	8,6
• présentation orale avec document vidéo		8,8

En effet, sur les 11 moyennes obtenues à la session d'hiver, seulement 2 (18,2%) sont supérieures à 8,5 points alors que sur les 16 moyennes obtenues à la session d'automne 1996, 11 (68,8%) sont supérieures à 8,5. On constate donc une très grande satisfaction de la part des étudiants suite aux modifications effectuées après l'expérience de la session d'hiver 1996.

En ce qui a trait plus spécifiquement au premier travail d'équipe (tableau 2) qui porte sur la codification et la généralisation, la cote moyenne est de 8,4 points pour la session d'hiver 1996 et de 8,5 points pour la session d'automne 1996. Ces résultats indiquent que les étudiants ont éprouvé une très grande satisfaction relativement à la réalisation de ce travail où ils devaient planifier une activité d'apprentissage qui favorisait la codification ainsi qu'une deuxième activité qui nécessitait un transfert de l'apprentissage original dans un autre contexte.

CONCLUSION

En tant que premiers intéressés par la démarche de formation qui leur est proposée, les deux groupes d'étudiants qui ont participé à ce cours ont manifesté une grande satisfaction par rapport à l'atteinte des objectifs et à la pertinence des procédés pédagogiques utilisés. Et ce niveau de satisfaction s'est avéré particulièrement élevé à la deuxième session. L'utilisation plus systématique de la technique vidéo à l'automne 1996 a fort probablement été un très bon moyen pour faciliter l'intégration des savoirs théoriques et pratiques afin de mieux préparer les futurs enseignants à leur rôle d'éducateur auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Grâce à des procédés pédagogiques adaptés, il est possible d'assurer une formation qui favorise, chez les étudiants, à la fois le développement de leurs savoir, de leurs savoir-faire et de leurs savoir-être. Les commentaires suivants sont fort éloquentes relativement à l'impact du cours sur les changements de perceptions de ces futurs enseignants:

1- «Je ne pensais pas qu'un déficient intellectuel pouvait apprendre si vite.»

- 2- «Je ne savais rien, je ne comprenais rien, aujourd'hui je sais comment leur enseigner, comment ils peuvent apprendre.»
- 3- «Je crois maintenant qu'ils peuvent apprendre et je suis motivé à les aider dans leur cheminement.»
- 4- «Je les identifie moins à une étiquette. Je sais maintenant qu'ils peuvent apprendre tout au long de leur vie.»
- 5- «Je n'étais pas consciente de la capacité d'apprendre de ces jeunes. Ils en ont tous la capacité sauf qu'il faut prendre le temps.»
- 6- «Ce qui m'a le plus étonnée, c'est qu'une personne ayant une déficience intellectuelle sévère puisse apprendre beaucoup et mieux à cause de l'affectivité positive. Ils ont beaucoup plus de potentiel que l'on croit.»
- 7- «J'avais comme perception qu'il était extrêmement difficile de faire acquérir une connaissance ou une habileté à ces personnes. J'ai cependant changé ma perception en sachant qu'il fallait seulement trouver le bon moyen afin qu'ils apprennent. Le seul changement se situe au niveau des stratégies à utiliser.»
- 8- «J'ai vu à quel point il était important d'insister sur chacune des étapes du processus d'apprentissage des élèves ayant un retard mental.»
- 9- «Avant de suivre ce cours, j'ignorais les stratégies d'apprentissage des élèves déficients intellectuels. Maintenant, je les connais et je sais également quelles stratégies je peux utiliser pour favoriser leurs apprentissages.»

Ces commentaires indiquent le cheminement que les étudiants ont fait à travers la démarche pédagogique proposée et tout l'intérêt qu'ils portent aux capacités d'apprentissage des personnes ayant des incapacités intellectuelles ainsi qu'aux moyens à mettre en action pour les soutenir dans leur évolution.

RÉFÉRENCES

- ELLIS, N.R. & MEADOR, D.M. (1985) Forgetting in retarded and nonretarded persons under conditions of minimal strategy use, *Intelligence*, 9 (1), 87-96.
- GAGNÉ, R.M. (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- GUITOUNI, M. (1983) L'interférence de l'émotionnel sur les capacités d'apprentissage, *Psychologie préventive*, 4, 7-15.
- LANGEVIN, J. (1986) Vers un modèle optimal d'apprentissage pour les élèves déficients intellectuels. *Apprentissage et socialisation*, 9 (3), 155-166.
- MONTREUIL, N. ET MAGEROTTE, G. (1995) Les difficultés liés à la généralisation des compétences. In Ionescu, S. (1995). *La déficience intellectuelle. Tome 2: Pratiques de l'intégration*, Paris: Nathan.
- SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté: en déficience intellectuelle*, Montréal: Éditions Logiques.

.