

BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AUPRES D'ÉLÈVES DÉFICIENTS INTELLECTUELS PROFONDS MULTIHANDICAPÉS

Lucie Frenette et Denise Normand-Guérette

La scolarisation récente des élèves déficients intellectuels profonds multihandicapés (DIPM) exige des enseignants qu'ils possèdent des connaissances, habiletés et attitudes spécifiques. Se perçoivent-ils suffisamment formés pour répondre aux besoins de cette clientèle? Un questionnaire construit et validé dans le cadre de la présente recherche est administré aux enseignants travaillant auprès d'élèves DIPM dans les régions de Montréal, la Montérégie et Laval-Laurentides-Lanaudière. Plusieurs besoins sont identifiés, notamment au niveau de la connaissance du programme, des méthodes et des techniques favorisant le développement moteur, postural et cognitif de l'élève ainsi qu'au niveau des connaissances médicales de base et des diverses approches psychopédagogiques. Par contre, les enseignants semblent établir une distinction entre leurs besoins personnels et les domaines particuliers à inclure dans un programme de formation ou de perfectionnement. Compte tenu des résultats obtenus, il s'avère important de prévoir des stratégies de perfectionnement adaptées aux besoins des enseignants travaillant auprès des élèves DIPM.

La scolarisation de l'élève déficient intellectuel profond multihandicapé (DIPM) est récente. En 1979, les écoles québécoises reçoivent le mandat d'offrir les services éducatifs à tous les élèves, quel que soient leurs handicaps. Par conséquent, elles doivent scolariser les élèves DIPM, ce qui s'effectue d'abord dans les écoles privées spécialisées. Ce n'est qu'en 1987, que le ministère de l'Éducation définit pour la première fois le terme déficience intellectuelle profonde et en 1987-1988, que les commissions scolaires reçoivent un paramètre de financement plus avantageux pour cette clientèle. Actuellement, il n'y a pas de programme officiel d'éducation destiné à ces élèves et en 1989, il y avait environ 1 200 élèves

déficients intellectuels profonds inscrits dans le réseau scolaire du Québec.

Une des caractéristiques qui distingue la déficience intellectuelle profonde de la déficience moyenne est la difficulté d'évaluation par les tests de QI. Cela est dû en partie au fait que d'autres déficiences majeures sont habituellement associées à la déficience intellectuelle profonde, telles que les déficiences physiques, sensorielles, neurologiques et émotionnelles. L'élève déficient intellectuel profond multihandicapé (DIPM) est un être complexe, difficile à évaluer, ayant des besoins particuliers nécessitant des services appropriés.

Ce sont des enseignants spécialisés en adaptation scolaire et sociale qui sont habituellement chargés de l'éducation de ces élèves. Ils ont pour la plupart reçu une formation générale pour enseigner en adaptation scolaire et sociale et sont peu formés

Lucie Frenette et Denise Normand-Guérette, Université du Québec à Montréal, Département des Sciences de l'éducation, C.P. 8888, Succ. A, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8.

dans le domaine de la déficience profonde avec multihandicap.

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

Par cette recherche, nous avons donc voulu savoir si ces enseignants considèrent avoir besoin de ces connaissances, habiletés et attitudes pour travailler auprès des élèves DIPM et quels sont les domaines qu'ils jugent importants d'inclure dans un programme de perfectionnement. Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé les enseignants concernés afin de connaître leur perception.

OBJECTIFS

Les objectifs de cette recherche sont:

1. Préciser la perception des enseignants travaillant auprès d'élèves déficients intellectuels profonds multihandicapés, au sujet de leurs besoins de perfectionnement.
2. Préciser la perception de ces enseignants, au sujet de l'importance qu'ils accordent aux différents domaines de perfectionnement.

METHODOLOGIE

Sujets

La population de cette recherche est constituée des enseignants francophones titulaires de classe d'élèves DIPM, travaillant dans les régions administratives de Montréal, de la Montérégie et de Laval-Laurentides-Lanaudière. Ces enseignants

proviennent de vingt-cinq écoles des secteurs de l'enseignement public et privé. Cent vingt-deux enseignants ont été sollicités, de ce nombre quatre-vingt-quatre ont répondu. Le taux de participation s'élève à 69% pour chacun des deux secteurs. De plus, les quatre-vingt-quatre sujets représentent près de la moitié (44%) des enseignants travaillant auprès d'élèves DIPM au Québec.

Elaboration du questionnaire

Un questionnaire est élaboré et structuré en se basant sur les connaissances, habiletés et attitudes identifiées dans la littérature et sur un tableau de spécification inspiré des travaux de Burke et Cohen (1976). A la liste proposée par ces auteurs, un domaine est ajouté, celui des attitudes et un autre est modifié afin d'inclure diverses approches psychopédagogiques.

Une validation du tableau de spécification est effectuée afin de vérifier si tous les domaines qui doivent être mesurés sont inclus. Le consensus de trois juges externes (deux experts sur titre et un expert praticien) est obtenu. Ce tableau est utilisé pour faire le choix des énoncés de connaissances, habiletés et attitudes de la partie III et pour définir les domaines de perfectionnement de la partie IV du questionnaire.

Le questionnaire se divise en quatre parties. La première permet l'identification des sujets et comporte neuf questions fermées. La deuxième, composée de deux questions ouvertes, a pour but de connaître les domaines pour lesquels les enseignants souhaitent spontanément recevoir de l'information (question 1) et de la formation pratique (question 2).

La troisième partie mesure le besoin de perfectionnement pour chaque énoncé portant sur des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'enseignant qui travaille auprès d'élèves DIPM. Le besoin de perfectionnement est établi en calculant l'écart entre les deux situations suivantes:

1. " Actuellement, j'estime que je possède ces connaissances, habiletés et attitudes: " (situation actuelle).
2. " J'estime que je devrais posséder ces connaissances, habiletés et attitudes: " (situation désirée).

A chacune de ces situations, l'enseignant répond sur une échelle de type Liekert en cinq points, allant de "très peu" à "très bien". Il se prononce ainsi sur quarante-huit énoncés. Trente portent sur des connaissances, quatorze sur des habiletés et quatre sur des attitudes.

Cette partie du questionnaire, a été élaborée en s'inspirant d'une part, du questionnaire de Wolf (1978): *Assessment of the training needs of educators of the severely and profoundly retarded*, pour une partie des énoncés, et d'autre part, en empruntant au questionnaire de l'Institut québécois de déficience mentale (1988): *Analyse des besoins de formation et de perfectionnement en déficience intellectuelle*, la structure des questions.

La quatrième partie du questionnaire est constituée d'une liste de domaines de perfectionnement à évaluer d'après une échelle d'importance en cinq points allant de "pas important" à "extrêmement important". Elle permet de connaître la priorité qu'accorderaient les enseignants à ces domaines dans le cadre d'un programme de perfectionnement.

Validation, préexpérimentation et administration du questionnaire

Le questionnaire est soumis à une validation de contenu effectuée grâce à la technique du "consensus d'experts". Le jury est alors composé de dix juges, quatre experts sur titre et six experts praticiens oeuvrant auprès d'élèves DIPM. Le questionnaire en entier est évalué pour sa lisibilité et sa formulation. De plus, les énoncés et domaines des parties trois et quatre sont évalués en fonction de leur pertinence par rapport aux objectifs du questionnaire. Quarante-quatre des quarante-

huit énoncés de la partie III obtiennent un taux de pertinence de 75% et plus et sont conservés tels quels. Les quatre énoncés obtenant un taux inférieur sont tous conservés puisqu'ils représentent chacun un domaine du tableau de spécification. Ils sont par contre modifiés selon les recommandations des juges. A la partie IV, tous les énoncés obtiennent un taux de pertinence supérieur à 75% sauf un. Ce domaine est conservé pour la même raison.

La préexpérimentation permet de vérifier la version finale du questionnaire afin qu'elle ne comporte pas d'erreurs et que la lisibilité et la formulation des énoncés soient adéquates. Il est préexpérimenté en juin 1989 auprès de 10 sujets provenant d'une population jugée comparable à la nôtre. Nous faisons appel à des enseignants à l'extérieur de notre population, afin de ne pas réduire le nombre de nos sujets estimés à une centaine dans la région de Montréal. C'est donc dans la région urbaine de Québec, plus précisément à la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), que le questionnaire est préexpérimenté auprès d'enseignants travaillant auprès d'élèves DIPM.

Lors de l'expérimentation qui s'est déroulée de juillet à octobre 1989, nous avons pris contact avec les directeurs, conseillers pédagogiques et enseignants concernés afin de permettre la distribution des questionnaires. Nos démarches furent profitables et l'accueil a été très favorable dans tous les milieux.

RESULTATS

Caractéristiques des sujets et de leur environnement professionnel

Avant de présenter la perception des enseignants concernant leurs besoins de perfectionnement, voici les principales caractéristiques des sujets interrogés. 71% des sujets sont des femmes, soit 7% de plus que la population des enseignants des

commissions scolaires du Québec (MEQ, 1989). La catégorie d'âge où se situe le plus grand nombre de répondants est celle des 31 à 40 ans (44%). Leur formation initiale, c'est-à-dire le premier diplôme spécialisé le plus souvent obtenu, est le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ou en enfance inadaptée (48%).

Quarante-huit pour cent (48%) des sujets ont suivi du perfectionnement depuis leur entrée en fonction. Précisons que le perfectionnement correspond à toute formation subséquente au premier diplôme spécialisé, comprenant les cours de niveau universitaire ou collégial, les mises à jour, les stages de formation, d'autres cours, etc... Parmi les enseignants qui se sont perfectionnés, plus de la moitié (54%) l'ont fait au niveau universitaire et 46% ont suivi des cours non-universitaires dans des domaines variés. La majorité des cours universitaires sont faits dans le cadre de programmes d'études.

Les sujets de cette recherche possèdent déjà une certaine expérience auprès d'élèves DIPM puisque 52% travaillent depuis plus de six ans auprès d'eux. Cette expérience témoigne d'une certaine stabilité chez ce personnel compte tenu du fait que ces élèves ne sont scolarisés que depuis le début des années 80. Certains enseignants travailleraient auprès d'eux depuis le début de leur scolarisation. De plus, 40% des enseignants interrogés ont aussi plus de six ans d'expérience auprès d'élèves déficients intellectuels moyens et légers.

Cinquante-six pour cent (56%) des sujets enseignent au secteur public et 44% au privé. Ce qui correspond approximativement à la répartition réelle des enseignants travaillant auprès d'élèves DIPM dans ces régions. La plupart des sujets (76%) travaillent dans une école spéciale et seulement 5% dans des écoles ordinaires. Par ces résultats, nous remarquons que les élèves DIPM sont surtout scolarisés dans les niveaux les moins intégrés du système en cascades préconisé par le MEQ. Le nombre d'élèves par classe, le plus fréquemment observé, est de six à huit élèves

(55% des sujets).

Besoins et domaines de perfectionnement

Un des éléments importants de cette recherche descriptive est que tous les énoncés du questionnaire (partie III) ont été identifiés comme besoins de perfectionnement par les enseignants. Les cinq besoins les plus importants sont notamment ceux portant sur la connaissance de méthodes et techniques favorisant le développement moteur et postural de l'élève DIPM (ex: Bobath, Delacato,...), avec un écart moyen de 2,40, ainsi que sur la connaissance des divers types de médicaments utilisés auprès d'élèves DIPM, leurs modalités d'administration et leurs effets sur l'apprentissage, avec un écart de 2,17.

Ils sont suivis par le besoin de connaître les méthodes et techniques favorisant le développement des opérations mentales, de la mémoire visuelle et auditive, de la mémoire à court et long terme, avec un écart de 1,92. Le besoin de connaître certains éléments d'anatomie, de physiologie et de neurologie permettant de mieux comprendre les handicaps des élèves DIPM, obtient un écart de 1,89 et celui de connaître les diverses stratégies de formation de parents ou de leurs substituts et d'autres personnes travaillant auprès d'élèves DIPM figure au cinquième rang des besoins de perfectionnement, avec un écart de 1,81 (Tableau 1).

De plus, nous remarquons que ces besoins correspondent aux connaissances les moins bien possédées par les enseignants (Tableau 2), c'est-à-dire à des connaissances qui n'auraient pas été acquises de façon satisfaisante au cours de leur formation initiale, de leur perfectionnement ou de leur expérience professionnelle.

Par ailleurs, les connaissances les mieux possédées comme l'organisation physique de la classe (Énoncé 33), l'établissement d'un horaire de classe (E32), la reconnaissance de ses propres limites affectives (E46), le déplacement de façon sécuritaire des

Tableau 1

Ecart (besoins) obtenus à chacun des énoncés par ordre décroissant d'importance

RANG	ENONCE	NO.	X	s
1	Développement moteur / post.	19	2,40	1,13
2	Médicaments	14	2,17	1,20
3	Développement opérat. ment.	28	1,92	1,02
4	Anatomie, phys. neuro.	10	1,89	1,02
5	Formation pers., parents	6	1,81	1,28
6	Matériel didactique	18	1,80	1,06
7	Organisation de services	34	1,77	1,17
8	Développement sensoriel / perceptif	20	1,75	1,02
9	Dépistage troubles sensoriels	41	1,72	1,19
10	Différents appareils	16	1,72	1,09
11	Port d'orthèses	38	1,71	1,13
12	Approches psycho-pédagogiques	17	1,70	1,08
13	Technique de positionnement	39	1,68	1,34
14	Notions scolaires	26	1,68	1,20
15	Conséquences / étiologies	13	1,68	1,09
16	Terminologie médicale	11	1,66	1,10
17	Ressources communautaires	7	1,62	1,33
18	Développement affectif	29	1,62	1,16
19	Appareils de communication	22	1,61	1,02
20	Initiation / travail	27	1,57	1,24
21	Développement de la communication	23	1,56	1,09
22	Loisirs	25	1,56	1,01
23	Premiers soins	36	1,52	1,14
24	Indicateurs abus, violence	37	1,47	1,15
25	Etiologies	12	1,44	,97
26	Modes de communication	21	1,43	1,07
27	Util. tests / mesure	40	1,43	1,18
28	Développement de la socialisation	24	1,42	1,10
29	Expertise équipe	3	1,35	1,20
30	Développement de l'élève DIPM	9	1,31	1,04
31	Droits	2	1,31	1,19
32	Collaboration des parents	5	1,29	1,20
33	Intérêt recherches	47	1,26	1,06
34	Coopération équipe	4	1,25	1,09
35	Attitudes envers les élèves	45	1,23	,97
36	Technique de modification de comportement	44	1,17	1,22
37	Autonomie fonctionnelle	30	1,16	1,18
38	Adaptation matérielle	43	1,11	1,01
39	Tâches administratives	31	1,11	1,31
40	Développement normal	8	1,10	,94
41	Historique	1	1,09	1,27
42	Sécurité / prévention	15	1,09	1,22
43	Elaboration de stratégies	42	1,05	1,10
44	Déplacement sécuritaire	35	1,00	1,13
45	Défense inter. élèves	48	,93	,89
46	Limites affectives	46	,90	1,10
47	Environnement physique	33	,68	1,00
48	Horaire de classe	32	,55	1,02

Tableau 2

Connaissances, habiletés et attitudes perçues comme les moins bien possédées et les mieux possédées par les enseignants, d'après le score moyen

RANG	NO.	LES MIEUX POSSEDEES ENONCE	X
1	33	Organiser l'environnement physique de la classe en fonction des caractéristiques des élèves, des activités et du matériel disponible.	3,97
2	32	Etablir un horaire de classe en fonction des objectifs des élèves, des horaires des intervenants, des lieux d'intervention et du matériel disponible.	3,91
3	46	Reconnaître ses propres limites quant à l'investissement affectif auprès des élèves DIPM.	3,86
4	35	Déplacer de façon sécuritaire les élèves DIPM présentant un handicap physique.	3,76
5	42	Elaborer des stratégies d'enseignement adaptées à l'élève DIPM, au groupe et aux situations d'apprentissages.	3,73
RANG	NO.	LES MOINS POSSEDEES ENONCE	X
48	19	Connaître les méthodes et techniques favorisant le développement moteur et postural des élèves DIPM.	2,35
47	14	Connaître les divers types de médicaments utilisés auprès des élèves DIPM, leurs modalités d'administration et leurs effets sur l'apprentissage.	2,40
46	34	Susciter l'organisation de nouveaux services dans la communauté pour les élèves DIPM.	2,50
45	28	Connaître les méthodes et techniques favorisant le développement des opérations mentales, de la mémoire visuelle et auditive, de la mémoire à court et long terme.	2,67
44	6	Connaître les diverses stratégies de formation de parents ou de leurs substituts et d'autres personnes intervenant auprès d'élèves DIPM.	2,68

élèves DIPM (E35) et l'élaboration de stratégies d'enseignement adaptées (E42) figurent toutes parmi les besoins de perfectionnement les moins importants (Tableau 3).

La partie II, complémentaire à la précédente, indique que les enseignants ont identifiés spontanément avoir besoin de connaître diverses approches psychopédagogiques, incluant des connaissances et habiletés provenant d'autres disciplines telle que l'ergothérapie. De plus, ils indiquent pour une seconde fois avoir besoin de connaissances médicales de base et de connaissances dans le domaine de la motricité (Tableau 2).

D'après les enseignants, les trois domaines de perfectionnement les plus importants à inclure dans un programme de perfectionnement (Partie IV) sont ceux de la planification des programmes d'éducation portant sur l'autonomie fonctionnelle, le développement sensoriel et perceptuel et la communication (Tableau 4).

DISCUSSION

Parmi les principaux besoins de perfectionnement des enseignants (partie III), quatre besoins sur cinq sont reliés aux caractéristiques de l'élève. En effet, ses handicaps moteurs, son état de santé et ses déficits intellectuels sont si particuliers que l'enseignant éprouve le besoin d'en connaître davantage pour favoriser l'apprentissage de ses élèves.

Les enseignants mentionnent aussi avoir besoin de connaître des stratégies de formation de personnel et de parents. Puisque ces élèves sont souvent très dépendants de l'adulte et que l'enseignant ne peut à lui seul combler tous leurs besoins, il travaille donc souvent en étroite collaboration avec d'autres types de personnel tel que préposés, moniteurs, éducateurs, bénévoles, etc... Il peut aussi avoir à communiquer des informations ou offrir de la formation aux parents et à leurs substituts afin qu'ils connaissent et utilisent les mêmes méthodes

d'intervention que celles préconisées à l'école. Il réussira alors à créer une unité d'action entre la classe et la maison. Pour ces raisons, l'enseignant estime avoir besoin de perfectionnement sur les diverses stratégies de formation.

A la partie II, les enseignants ont identifié prioritairement des besoins de formation et d'information au niveau des connaissances des diverses approches pouvant être utilisées avec les élèves DIPM telles que la modification de comportement, l'ergothérapie, la musicothérapie, la stimulation précoce, la zoothérapie,... Ce sont pour la plupart, des approches qui ne font pas partie du curriculum de leur formation initiale.

Les enseignants ont également besoin de connaissances médicales de base et de connaissances dans le domaine du programme d'éducation à la motricité. Ces deux besoins figurent également parmi les besoins les plus importants à la partie III et semblent directement reliés au manque de connaissances dans ces domaines et aux caractéristiques de l'élève.

Plusieurs similitudes sont observées entre les parties II et III. Par contre les résultats de la partie IV sont différents, ce qui pourrait être attribué à l'interprétation de la question. En effet, celle-ci était plus générale et ne portait pas sur leurs besoins personnels, mais plutôt sur l'importance à accorder à différents domaines dans le cadre d'un programme de perfectionnement.

Pour les enseignants, l'autonomie fonctionnelle et la communication sont deux domaines importants, puisqu'ils travaillent quotidiennement à développer ces aspects chez leurs élèves. De plus, ces domaines correspondent aux connaissances les mieux possédées par les enseignants (Tableau 3). Ceux-ci considèrent toutefois très important de les inclure dans un programme de perfectionnement.

Très peu de recherches ont été menées sur les besoins de perfectionnement des enseignants travaillant avec ce type d'élèves. Nous pouvons

Tableau 3

**Fréquence des besoins de perfectionnement
identifiés à la partie II du questionnaire et leur rang**

DOMAINES	BESOINS D'INFORMATION	BESOINS DE FORMATION	BESOINS COMBINES	RANG
	f	f	f	
1. Histoire concernant les personnes DIPM	2	0	2	24
2. Droits des personnes DIPM	3	1	4	21
3. Coopération avec l'équipe interdisciplinaire	2	3	5	19
4. Relation avec les parents	3	2	5	20
5. Connaissance des ress. locales, provinc. et nat.	2	2	4	22
6. Stratégies de formation de personnel et parents	2	0	2	25
7. Développement de la personne normale	1	0	1	27
8. Développement de la personne DIPM	13	2	15	8
9. Connaissances médicales de base	39	13	52	2
10. Soins de santé des élèves DIPM	5	6	11	11
11. Adaptations fonctionnelles pour les élèves	13	14	27	6
12. Evaluation et bilan fonctionnel des élèves	9	2	11	12
13. Approches psychopédagogiques	46	48	94	1
14. Planification d'un programme d'éducation	8	5	13	9
<u>Domaines du programme d'éducation:</u>				
15. Motricité	21	26	47	3
16. Dével. sensoriel et perceptif	15	19	34	5
17. Communication	18	19	37	4
18. Socialisation	4	4	8	14
19. Loisirs	5	3	8	15
20. Notions scolaires de base	4	2	6	18
21. Entraînement au travail	6	3	9	13
22. Développement cognitif	8	5	13	10
23. Développement affectif	4	4	8	16
24. Autonomie fonctionnelle	14	11	25	7
25. Tâches administratives	0	0	0	30
26. Organisation de classe	3	0	3	23
27. Développement de services dans la communauté	6	2	8	17
28. Défense des droits des élèves	1	0	1	28
<u>Développement d'attitudes spécifiques:</u>				
29. Attitudes envers les élèves DIPM	1	0	1	29
30. Attitudes envers la communauté	0	0	0	31
31. Attitudes envers soi-même	1	1	2	26
TOTAL DES REPONSES	259	197	456	

Tableau 4

Importance accordée aux domaines de perfectionnement, d'après la moyenne et l'écart type

RANG	DOMAINES	X	S
1	Programme d'autonomie fonctionnelle	4,60	,68
2	Programme de développement sensoriel et perceptif	4,56	,63
3	Programme de communication	4,54	,63
4	Adaptations fonctionnelles pour les élèves	4,52	,53
5	Programme de motricité	4,49	,74
6	Attitudes envers les élèves DIPM	4,44	,69
7	Planification d'un programme d'éducation	4,43	,61
8	Programme de développement affectif	4,42	,68
9	Développement de la personne DIPM	4,42	,70
10	Approches psychopédagogiques	4,37	,68
11	Programme de socialisation	4,29	,66
12	Attitudes envers soi-même	4,23	,74
13	Evaluation et bilan fonctionnel de l'élève	4,22	,75
14	Programme de développement cognitif	4,20	,87
15	Coopération avec l'équipe interdisciplinaire	4,19	,79
16	Relation avec les parents	4,17	,79
17	Soins et santé des élèves DIPM	4,11	,81
18	Stratégies de formation de personnel et parents	4,10	,75
19	Organisation de classe	4,01	,81
20	Programme de loisirs	3,99	,85
21	Programme d'entraînement au travail	3,98	,82
22	Attitudes envers la communauté	3,96	,79
23	Défense des droits des élèves	3,93	,97
24	Connaissance des droits des personnes DIPM	3,90	,79
25	Connaissances médicales de base	3,85	,90
26	Développement de la personne normale	3,82	,93
27	Connaissance des ressources locales, provinciales et nationales	3,80	,74
28	Programme des notions scolaires de base	3,66	1,00
29	Développement de services dans la communauté	3,59	,83
30	Tâches administratives	2,95	,93
31	Histoire concernant les personnes DIPM	2,93	,95

toutefois citer celle de Wolf (1978) dont les résultats, sauf pour les aspects légaux, correspondent aux nôtres à des degrés différents. Par exemple, l'étude américaine démontre d'importants besoins dans les domaines de l'évaluation ainsi que de la planification de l'intervention pédagogique. Ces besoins ne sont pas perçus avec autant d'importance dans la présente recherche. Ceci peut s'expliquer du fait qu'il s'est écoulé douze ans entre les deux recherches et que, depuis ce temps, les enseignants québécois ont peut-être déjà reçu de la formation sur ces sujets.

De plus, les caractéristiques de l'élève DIPM ont aussi influencé les besoins des enseignants américains puisqu'au quatrième rang, on retrouve les conditions spécifiques des handicaps de l'élève et qu'au sixième rang, les syndromes neuropsychologiques et l'état de la recherche sont identifiés.

Une deuxième recherche, plus récente, celle de l'IQDM (1988) a été effectuée dans un contexte d'intégration communautaire et portait sur les besoins de perfectionnement de tous les intervenants œuvrant auprès de personnes vivant avec une déficience intellectuelle au Québec.

Les résultats de cette recherche n'indiquent qu'un faible pourcentage d'énoncés identifiés avec un écart supérieur à un, soit seulement 26%. Ce pourcentage baisse à 10% pour les intervenants des milieux scolaires, comparativement à 92% dans notre recherche. Dans la recherche de l'IQDM, on imputait le fait qu'il y ait peu de besoins de perfectionnement au facteur de désirabilité sociale, ce qui ne semble pas avoir influencé les sujets de notre recherche. Il faut toutefois être prudent car il est difficile de comparer notre recherche à celle de l'IQDM. Celle-ci touchait plusieurs types d'intervenants et de gestionnaires œuvrant auprès de personnes déficientes intellectuelles autant légères, moyennes que profondes; elle portait spécifiquement sur la problématique des besoins de formation en vue de l'intégration communautaire et ne comptait que très peu d'enseignants.

Afin de compléter cette discussion des résultats, voici quelques suggestions concernant les contenus de perfectionnement s'adressant aux enseignants d'élèves DIPM. S'appuyant sur les résultats de notre recherche ainsi que sur ceux de Wolf (1978) et d'auteurs auteurs s'étant prononcés sur les programmes de formation et de perfectionnement destinés aux enseignants d'élèves DIPM (Terrisse, 1988; Csapo et Baine, 1985; Perske et Smith, 1977), nous considérons qu'un programme de formation ou de perfectionnement répondant aux besoins de ce type d'enseignant devrait contenir des éléments provenant de différents domaines touchant particulièrement les caractéristiques de l'élève DIPM. Ces programmes ou capsules de perfectionnement pourraient inclure:

- . des connaissances et habiletés dans plusieurs domaines de programmes d'éducation notamment celui de la motricité, du développement sensoriel et perceptuel, du développement cognitif, de la communication et des habiletés de base en autonomie fonctionnelle;
- . des connaissances sur les divers types de médicaments et leur impact sur l'apprentissage des élèves DIPM, les informations de base en anatomie, physiologie et neurologie, les conditions spécifiques des handicaps des élèves, les syndromes neuropsychologiques et la terminologie médicale;
- . des connaissances et habiletés concernant diverses stratégies de formation de parents ou d'intervenants ainsi que de travail en collaboration avec les parents;
- . des principes de base permettant de susciter l'organisation de nouveaux services dans la communauté, leur coordination et l'adaptation au travail dans un contexte d'enseignement dans la communauté;
- . des connaissances et habiletés sur un ensemble d'approches psychopédagogiques à utiliser avec

des élèves DIPM;

des connaissances sur le matériel utilisé dans les classes, les nouvelles technologies telles que les ordinateurs, les logiciels et les modes d'accès à ces appareils.

CONCLUSION

Cette recherche est la première au Québec à s'intéresser aux besoins de perfectionnement des enseignants oeuvrant auprès d'élèves DIPM, d'où son originalité. Les résultats démontrent que ces enseignants perçoivent de nombreux besoins, auxquels il faudra répondre par des stratégies de perfectionnement. Les données recueillies sont susceptibles d'être utilisées à titre de référence lors de l'élaboration d'un programme de perfectionnement ou de la révision des programmes de formation initiale des enseignants spécialisés.

Cependant, bien que pertinents, ces résultats ne peuvent être l'unique source d'information permettant la mise sur pied d'un programme de perfectionnement. En plus de connaître la perception des enseignants en exercice, il serait aussi souhaitable d'interroger les responsables de programmes univer-

sitaires en formation initiale et perfectionnement, les finissants en adaptation scolaire et sociale et en orthopédagogie, les directeurs d'écoles accueillant des élèves DIPM, etc...

A la lumière des données actuelles un programme de formation ou de perfectionnement pourrait s'adresser aux enseignants ainsi qu'aux autres professionnels impliqués dans l'éducation des élèves DIPM au Québec et inclure des aspects théoriques et pratiques, pluridisciplinaires et à la fine pointe de la recherche et du développement dans ce domaine d'éducation.

Plusieurs modèles de formation peuvent être mis sur pied, que ce soit sous forme d'un programme pluridisciplinaire de deuxième cycle avec internat ou de certificat au premier cycle, comme ceux élaborés aux universités d'Alberta, d'Orégon ou à l'université de la Caroline du Sud. Des capsules de perfectionnement sous l'égide de l'université pourraient aussi être mises sur pied à la demande des enseignants et des milieux concernés sous forme de formation sur mesure. Ce qui importe le plus, n'est pas le modèle choisi, mais plutôt de stimuler et d'alimenter les milieux préoccupés d'outiller efficacement les enseignants oeuvrant auprès d'élèves DIPM.

BIBLIOGRAPHIE

BURKE, P. J., COHEN, M. (1976) The quest for competencies in serving the severely/profoundly handicapped: A critical analysis of personnel preparation programs, *In: E. Sontag, J. Smith et N. Certo (Eds) Educationnal programming for the severely and profoundly handicapped*, 445-468. Virginia: Division on mental Retardation.

CSAPO, M. et BAINE, D. (1985), Teachers of students with severe handicaps. *Canadian journal for exceptional children*, 1(4), 130-135.

- GEORGES-JANET, L. (1984) Différents aspects du polyhandicap de l'enfant, dans Association suisse d'aide aux handicapés mentaux. *Personnes polyhandicapées graves: Prise en charge utopique ou défi réel?*, 7-23. Monthey: Lausanne.
- INSTITUT QUEBECOIS DE LA DEFICIENCE MENTALE (1988) *L'analyse des besoins de formation et de perfectionnement des intervenants oeuvrant auprès d'une clientèle déficiente intellectuelle*. Montréal: Les éditions de la collectivité.
- MILES, M. (1984) *Le handicap mental profond; le défi extrême*, 107 pages Madrid: Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1989) *Statistiques de l'éducation*, 123 pages. Québec: Direction générale de la recherche et du développement et Direction des études économiques et démographiques.
- ORELOVE, F. P., SOBSEY, D. (1987) *Educating children with multiple disabilities ,a transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- PERSKE, R., SMITH, J. (1977) *Beyond the ordinary: The preparation of professionnels to educate severely and profoundly handicapped persons toward development of standards and criteria*, 50 pages. Seattle: The american association for the education of severely\profoundly handicapped.
- SONTAG, E., BURKE, P.J. et YORK, R. (1976) Considerations for serving the severely handicapped in public school, In: R.M. Anderson et J.G. Greer ((Eds). *Educating the severely and profoundly retarded*. New York: University Park Press.
- SONTAG, E., CERTO, N., BUTTON, J. E. (1979) On a distinction between the education of the severely and profoundly handicapped and a doctrine of limitations. *Exceptional children*, 45, 604-616.
- TERRISSE, B. (1988) *Les effets de la scolarisation sur les enfants déficients mentaux moyens, sévères et profonds*, 12 pages. Université du Québec à Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale.
- THOMAS, M.A. (1980), Current trends in preparing teachers of the severely and profoundly retarded: A conversation with Susan and William Stainback, In: *Education and training of the mentally retarded*, 15(1), 43-49.
- WOLF, J. (1978) *Assessment of training needs of educators of the severely and profoundly retarded*. New York: Office of Education.