

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES TRAJECTOIRES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS EN DÉFICIENCE VISUELLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-PIER APRIL-CARON

SEPTEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mon petit loup

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'eut été possible sans la collaboration de plusieurs personnes qui m'ont soutenue au cours de cette grande aventure. Je désire les remercier et souligner leur précieuse contribution.

Tout d'abord, je remercie mes directeurs de recherche, Monique Brodeur et Frédéric Legault, qui m'ont accompagnée à chacune des étapes de ce projet de recherche. Leur confiance m'a permis de cheminer, et leurs précieux conseils ont su me guider en vue de parfaire mes connaissances dans le monde de la recherche. Ensuite, je tiens à remercier les membres de mon comité d'évaluation, les professeurs Catherine Gosselin et Gérald Boutin. Leurs commentaires ont contribué à guider mes réflexions et à orienter mes démarches de recherche.

Il importe également de souligner la participation d'enseignants spécialisés en déficience visuelle, qui ont bien voulu donner de leur temps à cette recherche. De plus, je désire remercier les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les coordonnateurs des différentes commissions scolaires ciblées par cette étude, qui ont grandement facilité la distribution des questionnaires.

J'ai également eu la chance de pouvoir partager ces années passées à la maîtrise avec Valérie, une amie extraordinaire, qui a ensoleillé mes périodes de travail. Enfin, un remerciement tout spécial à Daniel, mon mari que j'adore, à ma famille et à mes amis, pour leur patience, leurs encouragements, et toutes les petites attentions portées à mon égard.

J'ai été choyée au cours de ces années de profiter de votre soutien et j'espère que ce travail puisse vous témoigner toute ma reconnaissance. Merci pour tout!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Historique de l'enseignement aux élèves ayant une déficience visuelle	4
1.2 Historique de la formation des enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant une déficience visuelle	6
1.3 Formation des enseignants en déficience visuelle en 2002-2003	7
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	10
2.1 Développement professionnel	10
2.2 Autorégulation de l'apprentissage.....	13
2.2.1 Autorégulation selon Bandura	14
2.2.2 Modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman	16
2.3 Synthèse des connaissances à acquérir, liées à l'enseignement en déficience visuelle	18
2.4 Développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	20
2.5 Objectifs de recherche.....	27

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	29
3.1 Approche méthodologique privilégiée.....	29
3.2 Instruments de collecte de données.....	30
3.2.1 Questionnaire	30
3.2.2 Procédure de distribution des questionnaires	32
3.2.3 Entretien de recherche.....	33
3.2.4 Procédure de passation des entretiens de recherche.....	35
3.3 Échantillon	37
3.4 Analyse des données	39
3.5 Stratégies de triangulation.....	40
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	41
4.1 Questionnaires.....	41
4.1.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière	42
4.1.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts.....	43
4.1.2.1 Ressources matérielles utilisées	43
4.1.2.2 Ressources humaines consultées	45
4.1.2.3 Périodes d'échange.....	48
4.1.2.4 Formations suivies.....	49
4.1.2.5 Implication dans un comité ou une association lié à la déficience visuelle	51
4.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves ayant une déficience visuelle.....	52
4.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle.....	53

4.1.4.1 Perception des enseignants de leurs connaissances des caractéristiques des élèves handicapés visuels	53
4.1.4.2 Perception des enseignants de leurs connaissances en début de carrière des stratégies d'enseignement à utiliser auprès des élèves handicapés visuels	54
4.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle	55
4.1.5.1 Sentiment d'efficacité en début de carrière	55
4.1.5.2 Sentiment d'efficacité actuel	55
4.1.6 Atteinte des buts de formation	56
4.1.7 Projets de formation des enseignants et moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts	57
4.1.8 Perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement	58
4.1.9 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire	60
4.2 Entretiens de recherche	61
4.2.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière	62
4.2.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts.....	64
4.2.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves ayant une déficience visuelle.....	67
4.2.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle.....	68
4.2.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction	69
4.2.6 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés.....	70
4.2.7 Projets de formation des enseignants et moyens utilisés pour atteindre leurs buts	71
4.2.8 Satisfaction des enseignants de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.....	72

4.2.9	Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	73
4.2.10	Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide des entretiens de recherche	74
4.3	Questionnaires et entretiens de recherche	75
4.3.1	Phase de planification.....	76
4.3.2	Phase du contrôle d'exécution.....	78
4.3.3	Phase d'autoréflexion.....	80
4.3.4	Synthèse de la présence des phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman par les enseignants spécialisés en déficience visuelle	83
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	84
5.1	Trajectoires de développement professionnel.....	87
5.1.1	Buts de formation en début de carrière	87
5.1.2	Moyens utilisés pour atteindre leurs buts.....	89
5.1.3	Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves ayant une déficience visuelle.....	91
5.1.4	Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle.....	91
5.1.5	Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle	92
5.1.6	Atteinte des buts de formation	93
5.1.7	Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés.....	93
5.1.8	Projets de formation et moyens envisagés	94
5.1.9	Perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement.....	94

5.2 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle	95
5.3 Modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman.....	96
5.4 Limites de la présente étude.....	98
CONCLUSION	99
RÉFÉRENCES	101
APPENDICE A HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES HANDICAPÉS VISUELS : TABLEAU-SYNTHESE	104
APPENDICE B TABLEAU-SYNTHESE DES COURS, OFFERTS DANS QUATRE UNIVERSITÉS FRANCOPHONES, QUI ABORDENT LE SUJET DE LA DÉFICIENCE VISUELLE	105
APPENDICE C QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE VISUELLE.....	107
APPENDICE D LETTRE ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES	115
APPENDICE E GRILLE D'ENTREVUE SERVANT À LA RÉALISATION DES ENTRETIENS DE RECHERCHE.....	116
APPENDICE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN ENTRETIEN DE RECHERCHE.....	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Buts de formation en début de carrière d'enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	42
4.2	Ressources matérielles utilisées par les enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	44
4.3	Fréquence d'utilisation et degré d'utilité des ressources matérielles: exemples.....	45
4.4	Types de ressources humaines consultées par les enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	48
4.5	Formations liées à la déficience visuelle suivies par les enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés visuels.....	49
4.6	Niveau de satisfaction quant aux formations suivies, liées à la déficience visuelle.....	51
4.7	Motivations des enseignants à travailler en déficience visuelle.....	53
4.8	Connaissance de la clientèle d'élèves handicapés visuels en début de carrière.....	54

4.9	Connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière.....	54
4.10	Sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière.....	55
4.11	Sentiment d'efficacité actuel des enseignants.....	56
4.12	Buts de formation actuels d'enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	57
4.13	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement.....	58
4.14	Justification du niveau de satisfaction de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.....	60
4.15	Compilation des réponses des enseignants quant au classement des cinq besoins de formation les plus importants en début de carrière.....	62
4.16	Éléments considérés comme étant les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel.....	74
4.17	Synthèse de la présence des phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman par les enseignants spécialisés en déficience visuelle.....	83

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AER	Association of Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired
AMIB	Association for the Multiple Impaired Blind
APH	American Printing House for the Blind
AQPEHV	Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels
CREEVH	Comité de référence et d'étude des élèves visuellement handicapés
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
INCA	Institut National Canadien pour les Aveugles
INLB	Institut Nazareth et Louis-Braille
RAAMM	Regroupement des aveugles et amblyopes du Montréal métropolitain
RAAQ	Regroupement des aveugles et amblyopes du Québec

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les trajectoires de développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle. Elle vise à décrire et à analyser les démarches de formation d'enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés visuels, à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000). Un questionnaire a été distribué aux enseignants spécialisés en déficience visuelle de trois commissions scolaires de la région de Montréal. Vingt-huit enseignants ont accepté sur une base volontaire de participer à cette étude. De ce nombre, cinq enseignants experts ont ensuite été sélectionnés en vue de réaliser des entretiens de recherche. Les résultats ont démontré que les enseignants qui prennent en charge leur développement professionnel parviennent à développer une expertise auprès de la clientèle d'élèves qui présentent une déficience visuelle. De façon générale, ces enseignants suivent une trajectoire similaire de développement professionnel afin d'atteindre leurs buts de formation.

INTRODUCTION

Au Québec, tout comme un peu partout dans le monde, parmi l'ensemble des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), se trouve un groupe d'élèves, proportionnellement peu nombreux, qui ont des besoins éducatifs bien particuliers (Gouvernement du Québec, 2000). Il s'agit des élèves qui présentent une déficience visuelle. En effet, ces élèves, de par la nature de leur handicap, ont besoin d'un soutien adapté et d'un accompagnement dans leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 1999a, 1999b). Un tel soutien requiert de la part de leurs enseignants des compétences particulières. Le baccalauréat en enseignement constituant la base de la formation professionnelle, on pourrait espérer que les enseignants, au terme de leur formation initiale, aient développé ces compétences. Or, force est de constater que la formation initiale en enseignement, notamment en adaptation scolaire, ne permet pas vraiment aux enseignants intervenant en déficience visuelle d'acquérir les connaissances et de développer suffisamment les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions.

La présente recherche s'intéresse donc aux trajectoires de développement professionnel d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves ayant une déficience visuelle. Elle vise à décrire et à analyser les démarches de formation des enseignants qui, malgré l'absence d'une formation initiale spécifique à la déficience visuelle, se sont formés afin de pouvoir répondre adéquatement aux besoins éducatifs des élèves présentant un handicap visuel.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le chapitre I présente la problématique relative à l'enseignement aux élèves ayant une déficience visuelle et à la formation des enseignants spécialisés auprès de cette clientèle. Le cadre de référence est ensuite exposé au chapitre II. Il comprend les définitions des principaux concepts et modèles

théoriques qui sous-tendent cette étude, la recension des écrits portant sur la formation des enseignants intervenant en déficience visuelle, ainsi que les objectifs visés dans le cadre de cette recherche. Le chapitre III est consacré à la description des éléments méthodologiques relatifs à cette étude. Le chapitre IV présente les résultats obtenus et, finalement, la discussion des résultats se trouve au chapitre V.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs changements ont pu être observés dans le domaine de l'enseignement en déficience visuelle au cours des dernières décennies. Afin de bien comprendre les trajectoires actuelles de développement professionnel des enseignants intervenant auprès de cette clientèle d'élèves, il importe donc de s'attarder à l'historique de l'enseignement dans ce domaine. Il convient de préciser que le terme « aveugle » est employé dans les sections suivantes au sens large, afin de désigner toute personne ayant une déficience visuelle. Comme il n'existait aucune définition légale de la déficience visuelle au XIXe siècle et au début du XXe siècle, des critères pratiques servaient à déterminer la cécité: toute personne dont la déficience est assez grave pour l'empêcher de travailler était donc considérée aveugle (Commend, 2001). La définition actuelle servant à identifier la population d'élèves ayant une déficience visuelle sera présentée plus loin dans ce chapitre.

Le chapitre sur la problématique est divisé en trois sections. Les deux premières sections relatent l'historique de l'enseignement aux élèves ayant une déficience visuelle et celui de la formation des enseignants oeuvrant auprès de ces élèves. Le contenu de ces sections s'inspire des travaux de Commend (2001). La troisième section aborde quant à elle la formation en enseignement offerte en 2002-2003 dans les universités québécoises. Elle se termine par la question de recherche qui sous-tend cette présente étude.

1.1 Historique de l'enseignement aux élèves ayant une déficience visuelle¹

La mise en place de services éducatifs pour les élèves ayant une déficience visuelle remonte au Québec au XIXe siècle. Ainsi, le sulpicien Benjamin-Victor Rousselot et les sœurs Grises de Montréal fondèrent en 1861 l'Asile Nazareth (qui devint quelques années plus tard l'Institut Nazareth), première école spécialisée pour aveugles au Canada. À ses débuts, l'Asile Nazareth n'était pas une œuvre spécialisée pour les aveugles, mais une institution d'assistance accueillant des clientèles variées. Cependant, en 1869, en raison de l'expansion progressive de l'œuvre des aveugles, un bâtiment avec chapelle réservé aux aveugles fut inauguré. C'est à ce moment que les premiers élèves de Nazareth y furent accueillis. Situé à Montréal sur la rue Sainte-Catherine Ouest, l'Institut Nazareth offrait alors différents services aux enfants, aux adultes et aux personnes âgées aveugles, filles et garçons, tels que l'éducation et l'instruction, l'hébergement, l'assistance, de même que les soins médicaux. Tout comme l'Institution des jeunes aveugles de Paris dont s'inspirèrent les fondateurs, l'Institut Nazareth offrait à cette époque une formation scolaire, une formation musicale poussée et un apprentissage technique permettant aux aveugles de travailler en atelier. L'enseignement, prodigué en français, reposait également sur l'apprentissage du braille (mode de communication écrit privilégié pour les non voyants), en dépit des difficultés causées par le manque de matériel scolaire, de livres et de manuels en braille.

Ce n'est qu'en 1908 que fut créée par Philip Layton la *Montreal Association for the Blind*, organisme offrant des services destinés à la minorité anglophone de la province. Par la suite, plusieurs associations virent le jour dans les années 1930, fondées par d'anciens élèves de Nazareth. Cette multiplication des services, ainsi que divers autres motifs, entraîna l'Institut Nazareth à réorienter ses services au début des années

¹ Voir tableau-synthèse en appendice A

1940 pour cibler une clientèle d'âge scolaire. Il déménagea du vaste édifice situé sur le chemin de la Reine-Marie qu'il occupait depuis 1932 pour emménager dans un bâtiment sur le chemin Côte Saint-Michel. L'éducation des garçons adolescents fut aussi interrompue cette même année jusqu'à la création de l'Institut Louis-Braille, en 1953, sur la rue Claremont à Westmount. Enfin, l'adoption de plusieurs lois sociales concernant les personnes handicapées bouleversa le monde des aveugles dans les années 1960-1970. Suite à la commission royale d'enquête sur l'éducation, le rapport Parent recommanda en 1963 la prise en charge des enfants en difficulté par l'État. Ces politiques adoptées par le gouvernement québécois n'eurent d'autres effets que d'amener les Instituts Nazareth et Louis-Braille à fusionner en 1975, sous le nom de l'Institut Nazareth et Louis-Braille. Ce dernier fut localisé dans l'édifice qu'occupait l'Institut Louis-Braille depuis 1960, sur la rue Beauregard à Longueuil.

À la fin des années 1970, les politiques de l'intégration scolaire entraînèrent une diminution de la clientèle de l'Institut Nazareth et Louis-Braille. La loi 71 obligea les commissions scolaires à offrir des services éducatifs spécialisés aux élèves relevant de son territoire, donc un plus grand nombre d'élèves ayant une déficience visuelle vinrent à être scolarisés dans leur école de quartier, en classe ordinaire. Afin d'assurer le succès de cette nouvelle pratique, des ressources furent mobilisées : des enseignants de l'Institut devaient se déplacer dans les écoles qui accueillent un élève intégré afin de sensibiliser le milieu, de présenter les besoins particuliers de l'élève et d'exposer les adaptations matérielles et pédagogiques nécessaires.

Finalement, au début des années 1980, le Conseil des commissaires décida de retirer les services pédagogiques de l'Institut Nazareth et Louis-Braille afin d'éviter la confusion entre l'Institut et l'école qui y était associée. L'école Nazareth et Louis-Braille changea alors de nom en 1986 pour devenir l'école Jacques-Ouellette, une école spécialisée en déficience visuelle ayant aussi un mandat suprarégional. L'Institut Nazareth et Louis-Braille devint un centre de réadaptation spécialisé en

déficience visuelle. Il déménagea peu de temps après pour s'installer au complexe Saint-Charles à Longueuil. Enfin, l'école Jacques-Ouellette emménagea dans un nouvel édifice en 1992, sur la rue Nobert à Longueuil.

1.2 Historique de la formation des enseignants oeuvrant auprès d'élèves ayant une déficience visuelle

Au moment de sa fondation, alors que l'Église occupait une place prédominante dans le domaine de l'éducation, l'Institut Nazareth était dirigé par les religieuses dont certaines se voyaient confier la mission d'enseigner aux élèves aveugles. Au départ, un nombre important de religieuses responsables des classes ne possédaient pas de brevet pour enseigner. Ce n'est qu'à partir de 1930 que les congrégations religieuses commencèrent à exiger de leur personnel enseignant un diplôme, afin de garantir l'enseignement dispensé au sein de leurs écoles. Cependant, il importe de mentionner qu'aucune formation spéciale n'était suivie par les religieuses, détentrices ou non de ce diplôme, pour enseigner aux enfants aveugles. La plupart du temps, elles devaient apprendre le braille en quelques semaines, avant de se retrouver devant les élèves de leur classe. Dans cette optique, l'arrivée des enseignants aveugles à Nazareth fut grandement appréciée par les autorités de la maison. Il s'agissait en fait de jeunes filles aveugles qui, ayant terminé leurs études, avaient opté pour l'enseignement. Leur utilité était reconnue par tous, particulièrement pour l'enseignement de la lecture en braille et de la musique. Cependant, n'étant pas en mesure d'assurer la surveillance des classes qui leur étaient confiées, elles devaient être assistées par une personne voyante, en l'occurrence une religieuse.

Vers la fin des années 1950, le personnel enseignant des deux instituts était composé de religieux et de laïcs. S'ils possédaient majoritairement un brevet en enseignement, les enseignants de Nazareth et de Louis-Braille n'étaient toutefois pas tenus d'acquiescer une formation spéciale pour instruire les élèves aveugles. Comme

auparavant, les enseignants voyants nouvellement arrivés n'avaient que quelques semaines pour apprendre le braille. Ils complétaient ensuite leur formation en profitant de l'expérience des autres: certains enseignants et directeurs d'école avaient la chance d'assister à des congrès et de visiter d'autres institutions à l'extérieur du pays afin de parfaire leurs connaissances.

Ce n'est qu'en 1971 que le ministère des Affaires sociales, régissant les institutions spécialisées, définit plus précisément la formation exigible du personnel enseignant aux élèves qui présentent une déficience visuelle. Les enseignants devaient désormais détenir un baccalauréat en enfance inadaptée, option déficients visuels, pour travailler dans les institutions pour aveugles. Cependant, la population d'élèves ayant une déficience visuelle étant peu nombreuse, il est possible de penser qu'il s'avéra trop coûteux de former un si petit nombre d'enseignants. Le programme d'enseignement, qui n'existe plus depuis plusieurs années, fut donc probablement aboli en raison du nombre de demandes d'admission inférieur au minimum d'inscriptions requises pour maintenir son ouverture.

1.3 Formation des enseignants en déficience visuelle en 2002-2003

Actuellement, les enseignants désirant intervenir auprès des élèves ayant une déficience visuelle doivent détenir une formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire. Peu d'enseignants sont toutefois appelés à travailler auprès de cette clientèle d'élèves puisque, selon les données statistiques émises par le MEQ en 1997-1998, moins de 1% des 12% d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) présentent une déficience visuelle (Gouvernement du Québec, 2000). Bien que ce pourcentage puisse paraître minime, il représente néanmoins 464 élèves aveugles et malvoyants. Tel que mentionné par le MEQ, ces élèves, qui ont une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 60° dans les méridiens 90° et 180°, en dépit d'une correction au moyen de lentilles

ophtalmiques appropriées (Gouvernement du Québec, 2000), ont le droit de recevoir une éducation de qualité. Cependant, aucune formation spécifique n'est actuellement offerte dans les programmes de baccalauréat aux personnes désirant enseigner aux élèves qui présentent une déficience visuelle. Seuls quelques cours sont offerts dans les différentes universités, par l'entremise de certains programmes de formation tels ceux en enseignement en adaptation scolaire et sociale, en orthopédagogie, etc. Une recherche effectuée dans les sites Web des universités québécoises francophones a permis de dresser un bilan des cours qui abordent le sujet de la déficience visuelle (voir tableau en appendice B). À la lumière de ce bilan, il est possible d'émettre deux constats. Premièrement, dans la mesure où les cours offerts dans les universités ciblées par cette recherche visent plus d'une clientèle, le temps accordé à l'étude de la déficience visuelle est très restreint. Deuxièmement, plusieurs des cours sont peu souvent offerts, en raison de la faible demande. Par conséquent, afin de se sentir outillés, les enseignants désirant acquérir des connaissances et développer des compétences pour enseigner à cette population d'élèves dont la prévalence est plus faible doivent donc recourir à d'autres moyens.

Par ailleurs, il s'avère très difficile pour les enseignants de trouver de la documentation sur la déficience visuelle. Quelques ouvrages de référence existent sur le sujet, mais ils contiennent peu d'information à caractère pédagogique. De plus, les livres et les articles à la disposition des enseignants sont majoritairement rédigés en anglais, par des auteurs et des chercheurs américains. Les enseignants qui désirent les consulter doivent donc maîtriser suffisamment bien la langue anglaise puisque peu sont traduits en français.

Considérant chacun des aspects énumérés précédemment, il est possible de croire que les enseignants qui désirent se former en déficience visuelle ont plusieurs défis à relever. Cependant, malgré ces défis qui existent depuis déjà de nombreuses années,

plusieurs enseignants compétents travaillent auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle. Dans cette optique, la question suivante se pose: comment ces enseignants spécialisés ont-ils procédé pour se former?

Cette interrogation sera étudiée en considérant la formation des enseignants sous l'angle de leur prise en charge de leur développement professionnel, dans une perspective d'autorégulation de leurs apprentissages. Tel que mentionné par Kremer-Hayon et Tillema (1999), l'autorégulation de l'apprentissage peut contribuer de façon significative à la formation des enseignants, notamment dans un contexte où les savoirs professionnels évoluent rapidement.

La pertinence d'une telle recherche réside, au plan empirique, dans l'importance de documenter et de comprendre le processus par lequel les enseignants prennent en charge leur développement professionnel. Sur le plan pratique, elle s'inscrit dans une démarche future d'élaboration d'un programme de formation des enseignants qui désirent se spécialiser en déficience visuelle. En effet, il est important que les concepteurs d'un programme tiennent compte du vécu des enseignants qui oeuvrent actuellement auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle, à savoir le processus de formation auquel ils ont eu recours pour le développement de leurs compétences professionnelles et l'acquisition de connaissances essentielles à leur pratique.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, il importe, dans un premier temps, de définir les principaux concepts qui sous-tendent cette étude, soient le développement professionnel en enseignement et l'autorégulation de l'apprentissage. Des précisions sont apportées quant à la nature, à la genèse et aux fonctions de ces concepts. Dans un deuxième temps, il s'agit de présenter une synthèse des écrits portant sur les connaissances à acquérir, liées à l'enseignement en déficience visuelle. Cette synthèse servira ultérieurement lors de l'analyse des données relatives aux buts de formation des enseignants participant à cette étude. Dans un troisième temps, il est question de présenter la recension des écrits liée au développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Enfin, la dernière section de ce chapitre expose les objectifs de la présente recherche.

2.1 Développement professionnel

Le développement professionnel continu est un des principaux concepts de cette étude. Il s'avère essentiel et nécessaire à tous les enseignants, et ce, tout au long de leur carrière. Selon Knight (2002), c'est un processus qui permet la révision et le renouvellement des connaissances, ainsi que l'amélioration des pratiques éducatives, dans une perspective de meilleur soutien à l'apprentissage des élèves, d'adaptation à un nouveau *curriculum* ou à tout autre changement (traduction libre). De plus, dans la mesure où les programmes de formation initiale en enseignement ne peuvent couvrir tous les domaines de spécialisation, le développement professionnel s'avère être une excellente option pour les enseignants qui désirent acquérir des connaissances et développer des compétences particulières. L'enseignant qui désire mieux se former

afin d'enseigner à des clientèles dont la prévalence est plus faible, notamment celle de la déficience visuelle, gagne ainsi à s'engager dans une démarche de développement professionnel (Knight, 2002).

Parmi les différentes définitions du développement professionnel, Day (1999, p. 4) en propose une qui permet de bien saisir ce concept. Ainsi, il définit le développement professionnel comme étant:

Un ensemble d'expériences d'apprentissage, informelles ou planifiées, dont le but est d'apporter un bénéfice direct ou indirect à un individu, à un groupe ou à une école, ce qui contribue par le fait même à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé en classe. C'est un processus qui permet aux enseignants, individuellement ou collectivement, de réviser, de renouveler et d'accroître leur engagement en tant qu'agents de changement, au regard des buts moraux de l'enseignement. Ce processus leur permet aussi d'acquérir et de développer de façon critique les connaissances, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentielles à leur pratique avec les enfants, les jeunes adultes et leurs collègues et ce, à chaque phase de leur carrière d'enseignant. (traduction libre)

Cette définition du développement professionnel démontre bien la complexité d'un tel processus. Ne se limitant pas à l'acquisition de connaissances, elle accorde aussi de l'importance aux aspects moraux de l'enseignement et à l'engagement des agents du milieu scolaire. Lieberman (1996; dans Day, 1999) a dressé une liste des principales pratiques qui encouragent le développement professionnel des enseignants. Elle identifie trois cadres dans lesquels peut se produire le développement professionnel, soit des situations: 1) d'enseignement direct (par exemple: conférences, cours, ateliers, etc.), 2) d'apprentissages réalisés à l'école (par exemple: entraînement par les pairs, critiques d'amis et de collègues, qualité de la révision, évaluation, recherche-action, travail en équipe, etc.), et 3) d'apprentissages réalisés en dehors de l'école (par exemple : réseaux, partenariat école-université, centres de développement professionnel, groupes informels, etc.). Day (1999) ajoute un quatrième cadre à cette

liste, soit la classe elle-même. Il affirme que le développement professionnel des enseignants peut découler de l'analyse des comportements des élèves. Cette dernière catégorie illustre l'importance des situations d'apprentissage informelles. Les enseignants peuvent donc apprendre naturellement au cours de leur carrière, en tirant profit de leur expérience. Cependant, leur développement professionnel risque d'être limité s'ils n'ont recours qu'à ce type d'apprentissage, d'où la nécessité de combiner les situations d'apprentissage formelles et informelles (Day, 1999).

Afin de maximiser le développement professionnel des enseignants, plusieurs facteurs doivent être pris en considération. Premièrement, il faut tenir compte du cheminement individuel de chaque enseignant, de ses expériences de vie et de la phase de sa carrière où il se situe actuellement. Deuxièmement, le développement d'un enseignant est influencé par ses attitudes, ses valeurs et ses préférences. De plus, il doit réussir à se former professionnellement en composant avec les contextes social et politique de l'école où il travaille, et les influences externes du gouvernement, des médias, etc. Ensuite, la qualité des activités professionnelles d'apprentissage revêt de l'importance. Elle est influencée par le soutien que reçoit l'enseignant de la part de son école, de ses collègues et d'autres personnes influentes. Finalement, c'est l'ensemble des facteurs énumérés précédemment qui contribueront à améliorer les apprentissages d'un enseignant, à assurer la qualité de son développement professionnel (Day, 1999).

Le développement professionnel des enseignants vise, entre autres, le développement de l'expertise. À cet égard, Lajoie (2003, p. 21) affirme que « les experts partagent les caractéristiques suivantes: une mémoire supérieure pour les informations dans leur domaine; une meilleure conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas; de plus grands patrons de reconnaissance; des solutions plus rapides, plus précises et

approfondies; et des savoirs plus hautement structurés ». Elle souligne également que l'expertise est spécifique à un domaine. La recherche portant sur le sujet révèle qu'il y a plusieurs trajectoires possibles pour développer l'expertise dans un domaine précis. Elle permet de documenter ces trajectoires afin de développer des dispositifs de formation en vue de soutenir les novices dans le développement et la construction de leur expertise. Dans cette optique, l'explicitation par des experts de leurs processus d'apprentissage s'avère utile pour soutenir les enseignants en formation initiale et continue. Ainsi, comme l'indique Lajoie (2003, p. 23), « le chemin qui mène à la compétence peut être raccourci si des études systématiques sur l'expertise entraînent des améliorations relatives à l'enseignement et à l'évaluation ». La recherche sur l'expertise a généralement porté sur les différences entre les novices et les experts, plutôt que sur le processus d'apprentissage (Glaser et Bassok, 1989, dans Lajoie, 2003). Aussi, s'avère-t-il pertinent d'étudier le processus de développement professionnel d'enseignants ayant développé une expertise pour oeuvrer auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle, dans la mesure où aucune étude n'a pu être recensée dans ce domaine. Afin d'étudier ce processus, les travaux sur l'autorégulation de l'apprentissage constituent une piste de choix.

2.2 Autorégulation de l'apprentissage

Plusieurs théories ont inspiré jusqu'à maintenant un grand nombre de recherches et de travaux portant sur l'autorégulation de l'apprentissage. De façon générale, l'autorégulation se définit comme étant un processus qui permet à l'apprenant d'optimiser ses apprentissages. Zimmerman (2001), dans une analyse comparative sur les caractéristiques communes des principales perspectives théoriques de l'autorégulation, identifie sept théories distinctes: le conditionnement opérant, l'approche phénoménologique, la théorie du traitement de l'information, la théorie sociocognitive, l'approche « volitionnelle », l'approche socioconstructiviste et la théorie du constructivisme. Ces théories portant sur le processus d'autorégulation ont

en commun les caractéristiques suivantes : elles supposent que l'apprenant est en mesure d'améliorer ses habiletés à apprendre en sélectionnant les bonnes stratégies métacognitives et motivationnelles; elles proposent qu'il peut sélectionner, structurer et créer de façon proactive des environnements d'apprentissage avantageux; et elles considèrent qu'il peut jouer un rôle significatif en choisissant le type d'instruction dont il a besoin. Dans le cadre de cette recherche, l'autorégulation est étudiée dans la perspective de la théorie sociocognitive, développée par Bandura (1976, 1986). Cette théorie a servi de base au modèle d'autorégulation de Zimmerman (2000), pouvant être utilisé en vue de comprendre le développement professionnel des enseignants (Brodeur, Deaudelin et Legault, 2002; Brodeur, Mercier, Dussault, Deaudelin et Richer, 2006). Les prochaines sections présentent la théorie de l'autorégulation de Bandura (1986) et le modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000).

2.2.1 Autorégulation selon Bandura

La théorie sociocognitive de Bandura (1986) est basée sur la notion d'interaction entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux. Dans cette conception, il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets des déterminants personnels et environnementaux les uns sur les autres. L'interaction doit plutôt être comprise dans une perspective de déterminisme réciproque et continu, où tous les déterminants (personnels, environnementaux et comportementaux) interagissent. Le comportement est donc le produit des sources d'influences internes et externes. C'est ainsi que fut élaboré le modèle de causalité triadique de Bandura (1986), initialement développé pour expliquer le concept d'influence sur le fonctionnement humain. Bandura (1986) apporte toutefois une précision quant à la contribution des différents déterminants dans son modèle, qui n'interviennent pas nécessairement avec la même force et en même temps dans une situation donnée. L'influence relative des déterminants personnels, environnementaux

et comportementaux varie en fonction des activités, des personnes et des circonstances.

Une autre caractéristique distinctive de la théorie sociocognitive est l'importance accordée aux fonctions autorégulatrices. Bandura (1986) identifie trois fonctions du processus d'autorégulation : l'auto-observation, l'autojugement et l'autoréaction. Premièrement, l'auto-observation correspond à l'attention que porte un individu à certains aspects de son comportement. Elle peut fournir des informations concernant la dimension « performance » d'une activité (qualité, rythme, quantité, originalité, sociabilité, moralité, déviance, etc.), à savoir comment progresse un individu vers l'atteinte de ses propres buts. Cette fonction peut être influencée par différents processus personnels tels que le sentiment d'autoefficacité, la fixation d'objectifs, la planification stratégique, de même que les influences comportementales (Zimmerman, 1989). Deuxièmement, l'autojugement réfère à la comparaison que fait un individu entre sa progression (ou sa performance) et les références ou les buts qu'il désire atteindre. Ce concept suppose la capacité de l'individu à s'autoévaluer, « à juger de sa propre efficacité à partir, le plus souvent, d'observations et de prises de notes de ses performances et de ses résultats » (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996, p. 166). Quatre grandes catégories influenceront ses jugements : ses références personnelles, ses références de performance, la valeur de l'activité et l'attribution, personnelle ou externe, du niveau de performance. Finalement, l'autoréaction est l'évaluation que fait un individu des jugements qu'il a préalablement émis sur ses propres performances. Cette évaluation est réalisée en termes de réactions, positives ou négatives, et de conséquences tangibles, récompense ou punition. L'absence d'autoréaction est aussi une possibilité à envisager dans certaines situations (Bandura, 1986).

Bandura (1986, 1997) s'est aussi intéressé dans sa théorie sociocognitive aux principaux mécanismes régulateurs des comportements, dont le plus important s'avère être le sentiment d'autoefficacité. Ce concept fait référence à la perception et à la conviction qu'a une personne de sa capacité à organiser et à accomplir les actions nécessaires afin de réaliser une tâche à un niveau de performance souhaité (Bandura, 1986; Zimmerman et al., 1996). Il met en évidence la relation entre le sentiment d'efficacité et les processus de la pensée, le niveau de motivation et la dimension affective, dans la mesure où tous contribuent à influencer le type de performance réalisé. Dans cette optique, une personne qui doute de ses capacités dans un domaine spécifique d'activités aura tendance à éviter les tâches qu'elle considère plus difficiles. À l'opposé, une personne qui croit en ses capacités entreprendra une tâche difficile en terme de défi à relever et non de menace à éviter (Bandura, 1997).

2.2.2 Modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman

Afin d'élaborer son récent modèle de l'apprentissage autorégulé, Zimmerman (2000) reprend les bases de la théorie sociocognitive de Bandura (1986). Pour Zimmerman (1990), l'autorégulation consiste en un ensemble de pensées et de comportements que l'apprenant utilise consciemment, systématiquement et constamment pour gérer et assumer la responsabilité de ses apprentissages. Cette définition signifie que l'apprenant qui utilise des stratégies d'autorégulation lors d'une activité d'apprentissage « sait ce qu'il doit faire, le fait de façon ordonnée, et cela, pour chaque activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 1994, p. 84). Viau précise également que les stratégies d'autorégulation impliquées dans ce processus sont des stratégies cognitives, qui ne sont pas observables. Cependant, il est possible d'observer les actions (comportements) qui découlent de ces stratégies (pensées).

Les travaux de Zimmerman sur l'autorégulation ont permis d'identifier les principales fonctions du processus d'autorégulation. Outre l'optimisation des apprentissages, il vise à améliorer la perception des apprenants de leur efficacité et le contrôle qu'ils exercent sur leurs processus d'apprentissage (Zimmerman et al., 1996). Ce modèle, qui présente plusieurs avantages, exige cependant de la part des apprenants un investissement de temps et des efforts considérables. La capacité à autoréguler ne s'acquiert pas avec l'âge, ni de façon passive. Elle s'inscrit plutôt dans une perspective de développement qui comprend quatre niveaux, soit les niveaux d'observation, d'émulation, d'autocontrôle et d'autorégulation. Au premier niveau dit « d'observation », l'apprenant tend à reconnaître et à différencier les principales stratégies qui caractérisent le modèle. Le deuxième niveau est atteint lorsqu'il démontre une utilisation approximative des habiletés ou stratégies inhérentes au modèle. Il accède ensuite au niveau d'autocontrôle lorsqu'il est en mesure d'utiliser une stratégie en se basant sur une représentation mentale du modèle. Finalement, le quatrième niveau correspond à l'atteinte de la capacité à autoréguler. L'apprenant est maintenant capable d'adapter ses stratégies en fonction des changements personnels et contextuels qui surviennent au cours d'un apprentissage (Zimmerman, 2001).

Zimmerman (2000) adopte une vision cyclique du processus d'autorégulation qui comprend trois phases : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La phase de planification consiste pour l'apprenant à analyser la tâche qui lui est demandée afin de se fixer des objectifs et de choisir les stratégies qui lui permettront de les atteindre. La phase du contrôle d'exécution implique, quant à elle, des stratégies de vérification de l'avancement de la tâche à accomplir. Elle consiste pour l'apprenant à contrôler ses apprentissages en évaluant constamment l'efficacité de ses stratégies afin de les réajuster au besoin. En accord avec Bandura (1986), des ajustements sont souvent nécessaires en cours d'apprentissage, en raison des changements qui influent sur les facteurs personnels, comportementaux et

environnementaux. Enfin, la phase d'autoréflexion est utilisée lors de l'évaluation des apprentissages. Elle permet à l'apprenant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixés. Selon Viau (1994), cette phase est souvent négligée par les apprenants qui s'empressent de faire évaluer leur travail par d'autres. L'acquisition de stratégies inhérentes à ce processus s'avère donc importante.

Dans la prochaine section, il s'agit maintenant de présenter une synthèse des écrits portant sur les connaissances que doivent acquérir les enseignants spécialisés en déficience visuelle. Ces connaissances sont susceptibles de correspondre aux buts de formation énoncés par les répondants au cours de la phase de planification du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000).

2.3 Synthèse des connaissances à acquérir, liées à l'enseignement en déficience visuelle

Dans leur démarche de développement professionnel, les enseignants en adaptation scolaire doivent acquérir une base de connaissances leur permettant de répondre aux besoins particuliers des clientèles auprès desquelles ils travaillent. Cette section présente une synthèse récente des connaissances reliées à l'enseignement aux élèves qui présentent une déficience visuelle. Elle s'inspire principalement des écrits de Swenson (1999) et de Mastropieri et Scruggs (2004).

Dans un premier temps, tel que mentionné par Mastropieri et Scruggs (2004), il est important que l'enseignant spécialisé en déficience visuelle acquière des connaissances sur l'anatomie et la physiologie de l'œil, ainsi que sur les différentes pathologies oculaires. Il doit être en mesure de comprendre le vocabulaire utilisé par les spécialistes de la vision afin de pouvoir profiter des informations qui se trouvent dans les rapports de vision. Ces informations lui fourniront des renseignements sur le

type d'intervention à privilégier auprès de l'élève, la façon d'adapter l'enseignement (braille ou imprimé) et le matériel, de même que sur le choix des aides optiques. Les caractéristiques personnelles de l'élève sont aussi à prendre en considération lors de la planification de l'enseignement. L'enseignant doit apprendre à connaître ses élèves, car tous les élèves handicapés visuels sont uniques et leurs styles d'apprentissage, leurs habiletés, leurs limites et leurs intérêts varient grandement.

Dans un deuxième temps, Swenson (1999), de même que Mastropieri et Scruggs (2004), considèrent que l'enseignant qui désire se spécialiser en déficience visuelle doit acquérir des connaissances sur les fondements de la pédagogie adaptée aux élèves fonctionnellement aveugles. La présence d'élèves handicapés visuels en classe ordinaire ne nécessite pas l'usage d'une pédagogie profondément différente de celle qui est utilisée quotidiennement par l'enseignant. Néanmoins, certaines adaptations favorisent l'apprentissage de ces élèves. En ce qui concerne l'élève fonctionnellement aveugle, il est important que l'enseignant soit attentif aux quatre principes d'intervention suivants: 1) concrétiser l'enseignement en multipliant les exemples concrets afin que l'élève puisse se référer à ce qu'il connaît; 2) décrire verbalement tout geste ou toute consigne visuelle; 3) permettre à l'élève de toucher et de manipuler les objets présentés en classe; 4) utiliser un langage clair et précis afin que l'élève puisse se situer dans l'espace: à gauche, à droite, etc. (éviter les mots ici, là, ceci, cela). De plus, l'enseignant spécialisé en déficience visuelle doit posséder des connaissances sur les modes d'apprentissage de l'élève fonctionnellement aveugle. Par exemple, il doit savoir que l'élève handicapé visuel accède partie par partie à l'information. Il se fait une représentation de son environnement en fonction des informations qu'il a pu y obtenir. Cet élément de connaissance est d'un grand intérêt lorsqu'il faut enseigner la lecture à cette population d'élèves. Cela explique pourquoi l'élève handicapé visuel n'apprend pas à reconnaître les mots de façon globale. Il a plutôt recours au décodage graphophonétique pour lire un mot.

Dans un troisième temps, Swenson (1999), tout comme Mastropieri et Scruggs (2004), affirment qu'il s'avère essentiel que l'enseignant spécialisé en déficience visuelle possède des connaissances du braille et de la didactique du braille pour assurer la qualité de cet enseignement. Il doit connaître les lettres de l'alphabet braille, les chiffres, les signes de ponctuation et le système d'abréviations. De plus, il doit être en mesure de lire le braille et d'écrire en braille en respectant les règles de transcription. Parallèlement, l'enseignant doit s'informer afin de savoir quels sont les préalables nécessaires à l'apprentissage du braille (développement du sens du toucher, discrimination tactile, etc.). Il doit aussi s'appropriier le programme d'études du braille qui précise les savoirs, les savoir-faire et les savoir être à enseigner à l'élève. En ce qui a trait à la lecture et à l'écriture en braille, il importe que l'enseignant connaisse les méthodes d'enseignement spécifiques. L'élève doit apprendre dès le début à bien positionner son corps, ses mains et ses doigts afin qu'il développe de bonnes techniques de lecture et d'écriture. Enfin, pour l'assister dans sa tâche, l'enseignant dispose des aides optiques (dactylo braille, ordinateur avec plage tactile et synthèse vocale, télévisionneuse, loupe, télescope, etc.) et du matériel servant à faire des adaptations. Ces différents outils de travail sont d'une grande utilité. L'enseignant doit donc acquérir des connaissances liées à l'utilisation des appareils techniques et à l'adaptation du matériel.

2.4 Développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle

Suite à la présentation de la synthèse des connaissances à acquérir dans le domaine de la déficience visuelle, il s'agit maintenant de procéder à la recension des écrits portant plus spécifiquement sur le développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Cette recension des écrits est basée sur des recherches bibliographiques effectuées à l'aide des banques de données ERIC, FRANCIS et PSYCLIT, répertoriant les publications de 1980 à 2004. Les descripteurs qui ont été

utilisés lors de cette recherche documentaire sont les suivants : *professional development, self-regulated-learning, visual impairment, teacher, special education*, de même que leurs synonymes et équivalents en français. Plus précisément, il a été question de croiser les termes *professional development* et *visual impairment*, *professional development, special education* et *teacher, self-regulated-learning* et *visual impairment*, ainsi que *self-regulated-learning, teacher* et *special education*. Les résultats de cette recherche documentaire se sont avérés peu fructueux: la grande majorité des articles recensés dans les banques de données consultées ne répondait pas aux besoins de cette étude. Néanmoins, certains articles ont été retenus en raison de l'intérêt qu'ils suscitent. Ils peuvent être regroupés dans les catégories suivantes, soit le développement professionnel d'enseignants, la tâche des enseignants spécialisés en déficience visuelle, ainsi que les programmes de formation à distance, offerts à l'étranger, destinés aux enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés visuels.

En ce qui a trait au développement professionnel d'enseignants, une seule étude a été retenue, réalisée par Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham (2004), portant sur un modèle collaboratif de développement professionnel. Plus précisément, cette étude d'une durée de deux ans visait à identifier dans quelle mesure la mise en place d'un modèle collaboratif de développement professionnel pouvait soutenir les enseignants désirant réviser et modifier leur pratique. Au total, lors de la première année, 10 enseignants provenant de quatre écoles situées dans la région de Vancouver ont accepté de participer à l'étude. Lors de la deuxième année, sept des 10 enseignants, provenant de trois des quatre écoles ciblées au départ, ont décidé de poursuivre l'étude. Trois nouveaux enseignants se sont joints aux sept autres, complétant ainsi la dyade. Ces enseignants interviennent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, fréquentant une école secondaire. Par le biais d'ateliers, d'observations en classe et de rencontres, les chercheurs avaient pour objectif d'apporter un soutien aux enseignants participant au projet de recherche, permettant

ainsi à ces derniers de réaliser des apprentissages en vue d'aider leurs élèves à développer des stratégies d'apprentissage autorégulées lors de l'accomplissement de travaux en classe. En regard aux résultats obtenus, il apparaît que le modèle collaboratif de développement professionnel expérimenté dans le cadre de cette étude a entraîné des changements importants dans la pratique des enseignants ayant participé à la recherche. Les données recueillies à la fin de la deuxième année d'expérimentation du modèle ont démontré que les enseignants étaient en mesure de procéder seuls à l'analyse réflexive de leur pratique, et de s'engager par la suite dans une démarche de construction de savoirs visant à parfaire leur enseignement. Afin de décrire les changements dans la pratique des enseignants, les chercheurs ont eu recours à un modèle d'autorégulation des apprentissages qui s'est avéré être très utile. Selon Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham (2004), deux éléments importants doivent toutefois être pris en considération lors de l'interprétation des résultats, ayant joué un rôle important dans la démarche de développement professionnel des enseignants, soit la mise en place d'une communauté d'apprenants, composée de chercheurs et d'enseignants, et la présence de chercheurs agissant à titre de modèles d'apprenants autorégulés.

La recension des écrits a aussi permis de répertorier une étude intéressante concernant la répartition du temps d'enseignement des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner et Lewis (2002) ont effectué une recherche qualitative à ce sujet auprès de 18 enseignants, itinérants et titulaires de classes spéciales, intervenant auprès d'élèves handicapés visuels âgés de trois à 25 ans. L'observation de ces enseignants dans le cadre de leur pratique a permis d'obtenir les résultats suivants : 27% du temps d'enseignement des participants est consacré à l'enseignement d'habiletés académiques, 18% à l'enseignement d'habiletés de communication tel que le braille, et moins de 10% à l'enseignement d'autres activités liées, entre autres, au développement sensorimoteur et à la vie quotidienne. Considérant ces résultats, les auteurs de cette étude remettent en

question le temps consacré à l'enseignement d'habiletés académiques. Ils estiment que le rôle et les fonctions des enseignants spécialisés en déficience visuelle devraient plutôt être réservés à l'enseignement d'habiletés permettant à leurs élèves de pallier les limites de leur handicap visuel.

Quelques études portant sur des programmes de formation liés à la déficience visuelle ont également pu être repérées. Ces écrits, en provenance des États-Unis et du Royaume-Uni, ont permis de dresser un portrait de la situation de la formation des enseignants qui interviennent, dans ces pays, auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle.

DeMario et Heinze (2001) ont réalisé dernièrement une étude portant sur la formation à distance en déficience visuelle aux États-Unis. Cette étude visait plus précisément à décrire les méthodes de transmission des savoirs des universités qui sont responsables des programmes de formation en enseignement aux élèves handicapés visuels. La pertinence d'une telle recherche est issue des derniers développements en matière de formation à distance en déficience visuelle, en vue de pallier le manque d'enseignants spécialisés dans ce domaine. Un questionnaire a été envoyé aux répondants des programmes d'enseignement en déficience visuelle des 37 universités répertoriées par l'*American Foundation for the Blind*. Il comportait cinq grandes sections : 1) informations sur le programme; 2) transmission des directives et soutien technique; 3) techniques d'enseignement; 4) soutien financier; et 5) opinion des répondants sur la pertinence d'un plan national de formation à distance. Des 37 universités ciblées dans l'étude, 31 ont répondu au questionnaire proposé. Les données recueillies par l'entremise de ce questionnaire révèlent que 15 des 31 universités qui ont un programme de formation en enseignement en déficience visuelle offrent aux enseignants qui désirent se spécialiser dans ce domaine des cours de formation à distance. Tous les programmes de certification et de formation, à l'exception d'un, exigent au préalable que les enseignants aient une certaine expérience

d'enseignement auprès de cette population d'élèves. De façon générale, les programmes utilisent des méthodes très diversifiées pour transmettre leurs directives et soutenir leurs étudiants. Un grand nombre de programmes ont recours aux technologies de l'information et de la communication (courrier électronique, téléconférence, vidéos interactifs, clavardage, etc.). Deux programmes font toutefois exception à la règle: ils sont organisés de façon à ce que ce soit les formateurs qui se déplacent au besoin. En ce qui concerne les techniques d'enseignement, il s'agit majoritairement de lectures que doit effectuer l'étudiant (textes et articles sélectionnés) et d'enregistrements vidéo à visionner. Ces techniques sont utilisées pour enseigner différentes notions didactiques sur le braille et l'abaque, ainsi que l'historique de l'enseignement aux élèves handicapés visuels, les aspects légaux de la déficience, le développement et les pathologies de l'œil, etc. La plupart des programmes exigent aussi que les étudiants assistent à des rencontres. Le nombre et le lieu varient d'une université à une autre. Ces rencontres ont pour but de faciliter l'apprentissage du braille et des techniques de lecture associées, et de permettre aux étudiants d'échanger. En ce qui a trait au financement, la majorité des programmes dépendent de subventions provenant des États et du gouvernement fédéral. Seuls trois programmes sont financés par leurs universités. En terminant, plusieurs répondants de l'étude ont exprimé leur accord quant à la nécessité de mettre en place un plan national de formation à distance en déficience visuelle. Selon eux, une plus grande collaboration et planification des programmes de formation favoriserait le partage des idées et des ressources, et permettrait la réalisation de recherches portant sur les meilleures pratiques dans le domaine de la déficience visuelle.

Deux autres articles ont été retenus lors de la recension des écrits. Cependant, il ne s'agit pas d'articles à caractère scientifique qui rapportent des résultats de recherches. Ils consistent en une description de programmes de formation à distance pour les enseignants qui désirent se spécialiser en déficience visuelle. Dans les prochains paragraphes, il sera donc question de présenter un aperçu de ces deux programmes.

Le premier article, écrit par Hall Lueck (2001), présente les principales composantes d'un programme de formation à distance pour les enseignants de la Californie qui désirent se spécialiser en déficience visuelle. Ce programme, d'une durée approximative de 2 ans et demi, est destiné aux étudiants qui habitent loin de l'Université de San Francisco. Il fait appel à différents modes de transmission des savoirs à distance: 1) cinq cours peuvent être suivis en direct, par vidéo-conférence; 2) les plans de cours, les lectures et les examens sont disponibles sur Internet; 3) certains cours exigent que les étudiants participent à des forums de discussion en ligne; 4) les professeurs et les étudiants communiquent par courrier électronique; 5) les étudiants peuvent télécharger un logiciel de transcription braille gratuitement afin de répondre aux exigences des cours portant sur le code braille; 6) six cours sont offerts l'été en session intensive. Aucune information n'est toutefois disponible quant au contenu des cours proposés aux étudiants.

Le deuxième article, rédigé par Arter, McLinden et McCall (2001), présente quant à lui un programme de formation à distance pour les enseignants du Royaume-Uni qui oeuvrent auprès d'élèves handicapés visuels. Ce programme, d'une durée de deux ans, est offert depuis 1981 à l'Université de Birmingham et mène à l'obtention d'un diplôme d'études de deuxième cycle (maîtrise). Il est composé de quatre modules portant exclusivement sur la déficience visuelle. Les trois premiers modules constituent le tronc commun du programme. Le module 1 aborde tout d'abord les lois qui régissent la déficience visuelle, l'anatomie et la physiologie de l'œil, les principales implications de la déficience visuelle et l'adaptation de l'environnement en vue de faciliter l'apprentissage des élèves handicapés visuels. Le module 2 traite quant à lui de plusieurs thèmes tels que le résidu visuel, les aides optiques en basse vision et les besoins des enfants et des adolescents qui présentent une déficience visuelle. Ensuite, le module 3 porte sur les technologies de l'information spécialisées, les habiletés à développer liées à la vie quotidienne et à la mobilité, ainsi que l'enseignement du braille. Un quatrième module de spécialisation s'ajoute aux trois

premiers. Les étudiants doivent alors faire des choix entre différents sujets d'apprentissage (déficiences multiples, rôles des enseignants itinérants, etc.). De façon générale, les techniques d'enseignement privilégiées sont les documents écrits et les enregistrements audio et vidéo. Chaque module est évalué à partir de travaux pratiques écrits, réalisés par les étudiants. Afin d'obtenir leur diplôme, les étudiants doivent aussi soumettre une dissertation de 8 000 à 10 000 mots portant sur un aspect de la déficience visuelle, avoir fait deux stages de formation pratique dans le domaine d'une durée de 15 et de 17 jours, et réussir un examen écrit en braille. Environ 60 étudiants sont admis chaque année au programme de formation à distance en enseignement en déficience visuelle et, de ce nombre, 95% terminent avec succès leurs études. La plus grande force de ce programme d'études est l'implication de praticiens d'expérience dans le domaine de la déficience visuelle. Engagés par l'université à titre de superviseurs et de tuteurs, ils jouent un très grand rôle dans le développement professionnel de leurs futurs collègues en partageant avec eux leur expertise.

En conclusion, l'étude des différents programmes de formation à distance pour les enseignants d'autres pays qui désirent se spécialiser en déficience visuelle revêt un grand intérêt dans une perspective d'élaboration future d'un programme du même type au Québec. En attendant que de tels programmes existent au Québec, l'absence de documentation justifie grandement une étude permettant de faire le point sur les trajectoires de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle au Québec, de documenter leurs processus d'autorégulation de l'apprentissage. Le développement professionnel joue donc un rôle important dans cette optique, pouvant permettre aux enseignants désirant s'inscrire dans une telle démarche d'acquérir une expertise auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels.

2.5 Objectifs de recherche

Le cadre de référence relatif au développement professionnel et à l'autorégulation de l'apprentissage, de même qu'aux programmes de formation hors Québec recensés, permet de préciser les objectifs de recherche suivants :

1. Décrire, expliciter et analyser les processus de développement professionnel et les trajectoires de formation d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle, en identifiant:
 - 1.1 les buts de formation des enseignants en début de carrière;
 - 1.2 les moyens utilisés par ces enseignants pour atteindre leurs buts de formation;
 - 1.3 les raisons qui ont amené les enseignants à travailler auprès de cette clientèle;
 - 1.4 la perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle;
 - 1.5 dans quelle mesure les enseignants se sentent efficaces dans l'exercice de leur rôle;
 - 1.6 dans quelle mesure les enseignants ont atteint les buts qu'ils s'étaient fixés;
 - 1.7 à quoi les enseignants attribuent l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés;
 - 1.8 les projets de formation des enseignants et les moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts;
 - 1.9 la perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement;

2. dégager les éléments considérés par les enseignants spécialisés en déficience visuelle comme étant les plus susceptibles de favoriser leur développement professionnel;
3. décrire et analyser la démarche personnelle de développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs identifiés précédemment, des choix méthodologiques ont été effectués. Dans ce chapitre, il est donc question de préciser les différents éléments qui composent la méthodologie de la présente recherche, à commencer par l'approche méthodologique qui la sous-tend. Ensuite, il importe de décrire les deux instruments de collecte de données, soit le questionnaire et l'entretien de recherche, et d'explicitier les procédures de distribution des questionnaires et de passation des entretiens de recherche. Enfin, il s'agit de présenter l'échantillon constituant cette étude et d'exposer le mode d'analyse des données recueillies. En terminant, il s'avère important de préciser les stratégies de triangulation utilisées dans le cadre de cette recherche, la triangulation étant une « stratégie de recherche au cours de laquelle les chercheurs superposent et jumellent plusieurs perspectives, quelles soient théoriques, des méthodes ou des personnes. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 314).

3.1 Approche méthodologique privilégiée

Cette recherche est une étude descriptive qui s'inscrit principalement dans un paradigme qualitatif. Elle vise à comprendre un phénomène social, soit le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle, à partir de la signification que les participants de la recherche accordent à leur expérience. Elle met ainsi l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont donc prioritaires à tout autre objectif. Dans

le cadre de cette recherche, le choix d'une approche qualitative est aussi justifié par le mode de collecte de données privilégié, soit l'entretien de recherche.

Toutefois, afin d'avoir un aperçu de la démarche de développement professionnel d'un plus grand nombre d'enseignants et de sélectionner les participants pour les entretiens de recherche, un questionnaire intégrant à la fois des questions fermées et ouvertes a aussi été utilisé dans le cadre de cette étude. Les réponses à ces questions ont été analysées de façon quantitative et qualitative.

3.2 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, deux instruments de collecte de données ont été utilisés afin d'étudier la démarche de développement professionnel des enseignants : le questionnaire et l'entretien de recherche. Ces deux techniques sont expliquées dans les prochains paragraphes. Des précisions sont apportées quant au cadre d'utilisation de ces instruments dans cette étude, ainsi qu'aux avantages et aux limites s'y rattachant.

3.2.1 Questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche a été conçu par la chercheuse et une étudiante à la maîtrise s'intéressant au développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Il s'inspire du modèle d'entretien structuré de Zimmerman et Martinez Pons (1986), développé dans une perspective d'évaluation de l'utilisation des stratégies d'autorégulation des apprentissages chez les étudiants. Tel que mentionné dans le cadre de référence de cette recherche, ce modèle est composé de trois phases, soient les phases de planification, de contrôle d'exécution et d'autoréflexion. Des questions sont rattachées à chacune des phases de ce modèle. La version initiale du questionnaire a été soumise à deux enseignants spécialisés en

déficience visuelle. Suite à leurs commentaires, des changements ont été apportés en vue de clarifier certaines questions et de diminuer le temps requis pour remplir le questionnaire. Une nouvelle version de l'outil a ensuite été expérimentée auprès de deux enseignants spécialisés en dysphasie. La population ciblée par cette étude étant peu nombreuse, il s'est avéré préférable de valider cette version auprès d'enseignants intervenant auprès d'une autre clientèle d'EHDAA, afin de maximiser le nombre possible de participants de cette étude. Les commentaires formulés par les enseignants ayant rempli cette version ont permis d'élaborer la version finale du questionnaire, comportant une question en moins. La durée requise pour remplir le questionnaire est estimée à 30 minutes.

Le questionnaire comprend 20 questions auxquelles doivent répondre par écrit les participants. La plupart des questions qui le composent sont à réponses courtes ou à choix de réponses (un seul choix de réponses possible). À l'occasion, les participants sont invités à justifier leur réponse. Deux questions requièrent une réponse dite à développement court. Le questionnaire se divise en deux grandes sections. La première section est composée de 11 questions générales qui permettent de connaître certaines caractéristiques des enseignants qui participent à l'étude, notamment l'âge du répondant, les programmes d'études complétés, les formations suivies, et le nombre d'années d'expérience. La deuxième section comprend, quant à elle, neuf questions concernant plus spécifiquement la trajectoire de développement professionnel des participants. Ces questions portent, entre autres, sur leurs buts de formation, les moyens utilisés en vue d'atteindre leurs buts, ainsi que leur sentiment d'efficacité en enseignement en déficience visuelle (voir questionnaire en appendice C).

Les avantages d'utilisation du questionnaire dans cette recherche sont nombreux. Il importe de souligner sa rapidité à fournir des informations sur les concepts à l'étude, permettant de recueillir les réponses d'un grand nombre de répondants en peu de

temps. De plus, comme il n'exige pas une grande implication des répondants à la recherche, il est susceptible d'encourager la participation d'un grand nombre d'enseignants. Les limites associées à cet instrument de collecte de données doivent aussi être prises en considération. Dans la mesure où il permet au répondant de choisir les informations qu'il désire divulguer, les données recueillies peuvent ne pas correspondre à la réalité, ou encore être biaisées. Aussi, le questionnaire a l'inconvénient de ne pas permettre au chercheur de préciser une question qui aurait été mal saisie par le répondant, et de noter les comportements verbaux et non verbaux de la personne répondante. Afin de pallier ces limites, un deuxième instrument de collecte de données sera utilisé dans le cadre de cette étude. Il s'agit de l'entretien de recherche. Cette technique sera décrite subséquemment, suite à la présentation de la procédure de distribution des questionnaires.

3.2.2 Procédure de distribution des questionnaires

Trois commissions scolaires de la région montréalaise ont été ciblées dans cette étude, soit les commissions scolaires de Montréal, Marie-Victorin et de la Pointe-de-l'Île. Elles ont été sélectionnées en fonction de deux critères: 1) la présence d'enseignants spécialisés en déficience visuelle au sein de leur personnel; et 2) leur situation géographique (en vue de faciliter les déplacements de la chercheuse). Une liste des enseignants visés par cette étude a été établie en contactant la personne responsable du secteur de la déficience visuelle de chacune de ces commissions scolaires. Par la suite, tous les enseignants figurant sur cette liste ont été invités à participer à la recherche par l'entremise d'une lettre où leur étaient présentés les objectifs, les étapes de la recherche, ainsi que les mesures de protection de la vie privée, de la confidentialité et de l'anonymat des participants (voir lettre en appendice D). C'est sur une base volontaire que les enseignants ont choisi de participer ou non à cette recherche. Dans chaque commission scolaire, une personne-ressource était responsable de distribuer les questionnaires aux enseignants volontaires. Ces derniers

disposaient d'environ deux semaines pour y répondre. Les enseignants des commissions scolaires Marie-Victorin et de Montréal devaient ensuite remettre les questionnaires remplis à la personne-ressource de leur école afin que la chercheuse puisse les récupérer auprès de celles-ci. En ce qui concerne la collecte des questionnaires à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, une autre procédure a été mise en place afin de simplifier la démarche. Les enseignants devaient retourner leur questionnaire à la chercheuse par la poste. Des enveloppes pré affranchies avaient été prévues à cet effet.

3.2.3 Entretien de recherche

Dans le cadre de cette étude, le type d'entretien de recherche privilégié est l'entretien en profondeur. Lors de la tenue de ce type d'entretien, « l'intervieweur procède par des questions ouvertes dans le dessein de permettre à son interlocuteur de construire sur les réponses que donne ce dernier à ses questions et de les explorer » (Boutin, 1997, p.27). Les enseignants spécialisés en déficience visuelle sont amenés à s'exprimer sur leur démarche de développement professionnel. En ce qui a trait au niveau de directivité des entretiens de recherche, il s'agit d'entretiens de type semi-structuré. Ce type d'entretien se caractérise par le degré de liberté assez important qu'il accorde au répondant. Le rôle de l'intervieweur consiste à poser une première question et à guider l'interviewé dans ses réponses, en l'invitant à s'exprimer autour de thèmes préétablis. Lors de ce type d'entretien, il est aussi possible de développer d'autres thèmes abordés par le répondant, auxquels l'intervieweur n'aurait pas pensé au départ (Boutin, 1997).

Plusieurs avantages sont attribuables à l'entretien de recherche. Par ailleurs, il s'avère être une excellente technique en vue de pallier certaines limites du questionnaire. Dans la mesure où il se déroule dans une relation de face à face, le chercheur a la chance d'ajuster ses questions en fonction du comportement verbal et non verbal du

répondant. De plus, il permet au chercheur d'obtenir des réponses aux questions déterminées à l'avance et de poser au cours de l'entretien d'autres questions non prévues, mais incitées par les réponses obtenues. En ce qui concerne les limites de l'entretien de recherche, il importe de mentionner qu'il s'agit d'un instrument qui nécessite un temps de préparation de la part du chercheur. Ce dernier doit connaître les caractéristiques des personnes qu'il interviewera, il doit avoir pris connaissance des conditions qui favorisent la communication, de même que des pièges à éviter. Une autre limite de cette technique est qu'elle permet au répondant de choisir les informations qu'il désire transmettre au chercheur. Dans cette optique, il est possible que les données recueillies ne correspondent pas tout à fait à la réalité.

Afin de faciliter le déroulement des entretiens de recherche, une grille d'entrevue a été élaborée par la chercheuse et une étudiante à la maîtrise s'intéressant au développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette grille sert de ligne directrice à la réalisation des entretiens de recherche. Elle est constituée de questions se rapportant à chacun des aspects importants dont doit traiter la chercheuse lors des entretiens. Cette dernière n'est toutefois pas tenue de suivre l'ordre des questions présentées dans cette grille. De plus, il est possible que le participant aborde des thèmes figurant dans cette grille sans qu'il y ait été invité au préalable. Le rôle de la chercheuse consiste donc à s'assurer que toutes les questions se trouvant sur la grille aient été abordées à la fin des entretiens de recherche. Afin de valider la version initiale de la grille d'entrevue et, par le fait même, de permettre à la chercheuse de se préparer à son rôle d'intervieweur, un entretien de recherche a été réalisé auprès de deux enseignants intervenant en adaptation scolaire. Suite aux commentaires des enseignants et de la chercheuse, plusieurs ajustements ont été apportés à cette grille d'entrevue en vue de transformer certaines questions fermées en questions ouvertes. Ensuite, une deuxième version a été élaborée et expérimentée auprès d'un enseignant. Cette version s'est avérée répondre aux attentes de la chercheuse et elle a donc été

utilisée lors de la passation des entretiens de recherche réalisés dans le cadre de cette étude.

La grille d'entrevue comprend 18 questions ouvertes, regroupées en trois grandes sections. La première section est composée de cinq questions portant sur l'insertion professionnelle des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Dans cette section, il s'agit de discuter des motivations des enseignants à travailler auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels, de leur formation universitaire, de leur première expérience de travail en déficience visuelle, ainsi que des difficultés rencontrées en début de carrière. La deuxième section est constituée de six questions portant essentiellement sur les buts de formation des enseignants et les moyens utilisés par ces derniers pour les atteindre. Par exemple, dans cette section, les enseignants doivent classer en ordre de priorité les cinq principaux buts de formation énoncés par les répondants dans les questionnaires. Enfin, la troisième section comprend sept questions liées à la démarche autoréflexive des enseignants quant à leur trajectoire de développement professionnel. Dans cette section, les participants sont invités à énoncer des conseils aux nouveaux enseignants désirant se spécialiser en déficience visuelle (voir grille d'entrevue en appendice E).

3.2.4 Procédure de passation des entretiens de recherche

Cinq enseignants experts spécialisés en déficience visuelle ont été sélectionnés afin de participer à un entretien de recherche. Les critères de sélection de ces enseignants sont présentés ultérieurement, lors de la description de l'échantillon de cette étude. Les enseignants choisis ont été rejoints par téléphone et une rencontre individuelle a été prévue en fonction de leurs disponibilités. Ces rencontres ont eu lieu à l'école où travaille l'enseignant, ou à sa demeure. Les entretiens de recherche ont duré, en moyenne, une heure 30 minutes.

Afin de se préparer à la réalisation des entretiens de recherche, la chercheuse a relu au préalable le questionnaire de chaque enseignant interrogé. Une fiche résumant les informations importantes qui figuraient dans le questionnaire a ensuite été remplie par cette dernière, lui permettant ainsi d'avoir un aperçu de la trajectoire de développement professionnel de chacun des participants. De plus, il importe de mentionner qu'une liste indiquant tout le matériel indispensable à la tenue des entretiens de recherche a été élaborée par la chercheuse, et consultée avant chaque entretien de recherche. Cette liste était composée de différents items, tels que le formulaire de consentement à faire signer, le questionnaire du participant, la grille d'entrevue, la fiche des cinq buts de formation, des feuilles blanches, un dictaphone, des cassettes, et des piles supplémentaires. Avant de rencontrer les enseignants, la chercheuse a aussi étudié de façon plus approfondie les instructions portant sur la préparation de l'intervieweur, telles que formalisées par Boutin (1997).

Chaque entretien de recherche a débuté par une brève présentation de la chercheuse, rappelant aux enseignants ses intérêts de recherche et les objectifs de l'étude en cours. De plus, la chercheuse a pris soin de remercier les enseignants pour leur participation à cette recherche. Le déroulement de la rencontre leur a été exposé, et ils ont été informés des procédures d'enregistrement et de traitement des données des entretiens de recherche, ainsi que des mesures de protection de leur vie privée, de la confidentialité et de l'anonymat. Les enseignants ont ensuite été invités à signer le formulaire de consentement à participer à un entretien de recherche (voir formulaire en appendice F). Les rencontres ont eu lieu dans un environnement calme, la chercheuse et le participant étant assis à une table. La chercheuse a réalisé l'entretien de recherche en s'aidant de la grille d'entrevue présentée précédemment. En terminant, elle a une fois de plus remercié l'enseignant, et l'a informé qu'il était possible qu'elle communique à nouveau avec lui si des précisions additionnelles étaient requises concernant certains sujets abordés lors de l'entretien de recherche.

3.3 Échantillon

La population de cette recherche est composée des enseignants francophones travaillant au Québec auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle. Il s'agit d'enseignants qui ont la responsabilité de classes spéciales en déficience visuelle, ou encore d'enseignants ressources/itinérants en déficience visuelle. Les enseignants titulaires assurent l'enseignement auprès de classes composées d'au maximum sept élèves handicapés visuels, d'âge préscolaire, primaire ou secondaire. Ce type de classe se retrouve exclusivement à la commission scolaire Marie-Victorin, qui a un mandat suprarégional en déficience visuelle. Le rôle des enseignants ressources/itinérants diffère quelque peu, quant à lui, d'une commission scolaire à l'autre. De façon générale, ces enseignants se voient confier la responsabilité du dossier scolaire de plusieurs élèves handicapés visuels qui fréquentent différentes écoles. Leur tâche consiste ensuite, dans l'ensemble, à offrir un soutien aux intervenants des milieux scolaires qui reçoivent leurs élèves. À la commission scolaire de Montréal, les enseignants ont aussi le mandat d'apporter un soutien direct à l'élève dans ses apprentissages.

Au total, 55 questionnaires ont été envoyés dans les trois commissions scolaires identifiées précédemment. De ce nombre, 28 enseignants, soit 21 femmes et sept hommes, ont accepté de participer à cette étude en complétant et en retournant le questionnaire. L'échantillon de cette recherche est donc composé d'enseignants âgés de 27 à 57 ans, la moyenne d'âge étant de 44 ans : un enseignant est âgé de moins de 30 ans, 14 enseignants de 30 à 45 ans, et 13 enseignants ont plus de 45 ans. Le nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent en enseignement varie de trois mois à 35 ans (moyenne : 18,5 ans). La majorité des enseignants, soit 16 enseignants, ont plus de 15 ans d'expérience, 11 ont de cinq à 15 ans d'expérience, et un enseignant possède moins de cinq ans d'expérience. En ce qui a trait au nombre d'années d'expérience en enseignement en déficience visuelle, la moyenne est de 12,7 ans,

variant de trois mois à 33 ans: huit enseignants travaillent en déficience visuelle depuis plus de 15 ans, 12 ont de cinq à 15 ans d'expérience, et huit ont moins de cinq ans d'expérience dans ce domaine. Dix-neuf enseignants, soit 68% des participants, détiennent un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Parmi ces enseignants, six ont aussi complété une ou plusieurs autres formations, telles qu'une maîtrise ou un certificat. Les neuf enseignants qui n'ont pas de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont quant à eux suivi en grande majorité une ou plusieurs formations liées à l'enseignement : huit enseignants ont complété un certificat en enseignement (adaptation scolaire, déficience visuelle, éducation ou autres), un baccalauréat en enseignement (préscolaire et primaire, secondaire, langues et lettres, histoire, éducation physique ou autres), ou une maîtrise (déficience visuelle, éducation physique ou autres).

Ensuite, cinq enseignants ont été sélectionnés pour participer à un entretien de recherche. Il s'agit, dans un premier temps, de participants volontaires, qui ont accepté de divulguer leur nom et numéro de téléphone dans la section « participation à un entretien de recherche » du questionnaire. Dans un deuxième temps, parmi les 16 enseignants volontaires, il a été question de sélectionner des répondants provenant des différentes commissions scolaires visées par cette étude. Dans un troisième temps, les enseignants choisis devaient avoir plus de cinq ans d'expérience en enseignement en déficience visuelle. De plus, ils devaient être en mesure d'identifier leurs buts de formation atteints et non atteints, et avoir mis en place divers moyens pour tenter d'y répondre. Ce critère de sélection a été retenu en vue de sélectionner des enseignants experts. En effet, selon Lajoie (2003), il apparaît que les enseignants experts ont « une meilleure conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, et qu'ils ont des solutions plus rapides, plus précises et approfondies » (p.21). Il a été question de sélectionner des enseignants experts dans la mesure où il est possible de croire que ces enseignants sont plus susceptibles d'avoir entrepris une démarche de développement professionnel. Enfin, en dernier lieu, une pige au hasard a été

effectuée parmi tous les répondants correspondant à ces critères. Cinq enseignants experts en déficience visuelle ont ainsi été sélectionnés. Les enseignants sélectionnés ont en moyenne 48,8 ans et le nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent en enseignement auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels varie de six ans à 30 ans, la moyenne étant de 15,2 ans.

Un seul critère de sélection n'a pu être respecté lors de la sélection des participants pour les entretiens de recherche. Les enseignants sélectionnés proviennent de deux des trois commissions scolaires ciblées par cette étude. Les enseignants travaillant à l'autre commission scolaire ne répondaient pas à l'ensemble des critères de sélection mentionnés précédemment.

3.4 Analyse des données

La technique de l'analyse de contenu est la procédure qui est utilisée pour analyser la majorité des données de cette recherche. L'analyse des données recueillies dans les questionnaires a été effectuée à partir de catégories émergentes. Des statistiques descriptives ont aussi été tirées des données, notamment des moyennes et des distributions de fréquences.

L'analyse des données provenant des entretiens de recherche a aussi été effectuée à partir de catégories émergentes. Afin de pouvoir accéder aux renseignements recueillis lors de ces entretiens de recherche, plusieurs étapes ont été réalisées au préalable. Dans un premier temps, il a été question de transformer le plus fidèlement possible l'expression orale des enseignants interrogés en une expression écrite. Tel que mentionné par Boutin (1997), cette étape, qui s'avère être longue et fastidieuse, est d'une grande utilité lorsqu'il s'agit de retracer l'expression initiale d'un participant. Dans un deuxième temps, suite à la transcription des entretiens de recherche, une première lecture globale du contenu de chaque entretien a été

effectuée. Dans un troisième temps, une deuxième lecture a servi à souligner les passages les plus intéressants des entretiens. Ces passages ont ensuite été classés, en fonction des objectifs visés par cette étude. Dans un quatrième temps, il s'est avéré nécessaire de relire les transcriptions des entretiens afin d'identifier et de classer les informations se rapportant à chacun des objectifs. De façon à contrer la subjectivité du chercheur, une deuxième personne a effectué la cotation des données, selon des critères précis. Finalement, l'analyse des données recueillies a été réalisée en faisant ressortir les points communs et distincts des démarches des enseignants interrogés, et ce, pour chacun des objectifs ciblés.

3.5 Stratégies de triangulation

Deux types de triangulation ont été appliqués dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, la triangulation des méthodes a été utilisée lors de la collecte des données. Cette forme de triangulation consiste à recourir à plusieurs instruments de collecte de données, soit, dans cette étude, le questionnaire et l'entretien de recherche, de façon à ce que l'un compense pour les limites de l'autre. Dans un deuxième temps, la triangulation du chercheur a été effectuée lors de l'analyse des données recueillies. Tel que mentionné précédemment, une deuxième chercheuse a procédé à l'analyse des données relatives aux cinq entretiens de recherche et ce, selon des critères définis à l'avance. Il a ensuite été question de comparer les points de vue jusqu'à l'obtention des mêmes résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les chapitres précédents ont porté sur la problématique, le cadre de référence et la méthodologie de la recherche. Dans le présent chapitre, il est question des résultats associés aux objectifs de la recherche. Les résultats obtenus à l'aide des deux instruments de collecte de données sont présentés dans deux sections distinctes, soit les données obtenues par l'entremise du questionnaire et les données recueillies lors des entretiens de recherche.

4.1 Questionnaires

Les données utilisées dans cette section proviennent du questionnaire rempli par 28 enseignants spécialisés en déficience visuelle. La description détaillée de l'échantillon se trouve dans le chapitre portant sur la méthodologie du présent projet de recherche.

Les données recueillies sont relatives aux buts de formation des enseignants au début de leur carrière (voir objectif 1.1), aux moyens utilisés pour les atteindre (voir objectif 1.2), aux raisons qui les ont amenés à travailler auprès de cette clientèle (voir objectif 1.3), à la perception de leurs connaissances (voir objectif 1.4), à leur sentiment d'efficacité (voir objectif 1.5), à l'atteinte de leurs buts de formation (voir objectif 1.6), à leurs buts actuels de formation et aux moyens envisagés pour y satisfaire (voir objectif 1.8), ainsi qu'à la perception de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9). Ces données ont été étudiées afin de répondre à l'objectif 1 : décrire, expliciter et analyser les processus de développement professionnel et les

trajectoires de formation d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle.

4.1.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1)

À la question 15, les enseignants ont rempli un tableau dans lequel ils avaient la possibilité d'inscrire jusqu'à six buts de formation ciblés en début de carrière. La compilation des résultats obtenus à partir des questionnaires des 27 enseignants ayant répondu à la question a fait émerger 13 catégories de buts parmi les 101 buts rapportés. Ces buts sont présentés dans le tableau 4.1 ci-dessous.

Tableau 4.1
Buts de formation en début de carrière d'enseignants spécialisés en déficience visuelle

Buts de formation en début de carrière	Nombre de buts :			Nombre d'enseignants (27 répondants)
	Atteints	Partiellement atteints	Non atteints	
Apprentissage du braille	8	13	0	21
Pathologies de l'œil	10	6	0	16
Caractéristiques de la déficience visuelle	10	5	0	15
Stratégies d'enseignement	6	7	2	15
Aides techniques, optiques et informatiques	5	7	1	13
Matériel : adaptation, utilisation et nouveautés	3	5	0	8
Orientation et mobilité	2	2	0	4
Connaissance des ressources en déficience visuelle	1	1	0	2
Connaissance des évaluations orthopédagogiques	0	2	0	2
Interprétation des évaluations médicales et professionnelles	1	0	1	2
Rôle de l'enseignant itinérant	1	0	0	1
Gestion de classe	1	0	0	1
Connaissance des programmes d'études	0	1	0	1

Après avoir identifié leurs buts de formation en début de carrière, les enseignants devaient se prononcer quant à l'atteinte de ces buts. Il leur était demandé d'indiquer à côté de chaque but le niveau d'atteinte de celui-ci, soit non atteint, partiellement atteint ou atteint. Au total, parmi les 101 buts énoncées par les enseignants, quatre buts de formation ont été identifiés comme étant non atteints. Les enseignants ont donc en majorité partiellement atteint (49 buts) ou atteint (48 buts) les buts qu'ils s'étaient fixés en début de carrière en matière de formation.

4.1.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

Dans le questionnaire, cinq questions portaient sur les moyens utilisés par les enseignants spécialisés en déficience visuelle pour atteindre leurs buts de formation. Les enseignants ont été interrogés quant aux ressources matérielles employées (4.1.2.1), aux ressources humaines consultées (4.1.2.2), aux périodes d'échange avec d'autres collègues (4.1.2.3), aux formations suivies (4.1.2.4), et à leur implication dans une association ou un comité lié à la déficience visuelle (4.1.2.5).

4.1.2.1 Ressources matérielles utilisées

À la question 17, un tableau présentant différentes ressources matérielles était présenté aux enseignants. Parmi les 10 catégories suggérées, les enseignants devaient indiquer à l'aide d'un crochet les ressources matérielles utilisées en vue d'atteindre leurs buts de formation. Ils devaient ensuite compléter les informations se rattachant à ces ressources, soit la fréquence d'utilisation et le degré d'utilité.

Tableau 4.2
Ressources matérielles utilisées par les enseignants spécialisés en déficience visuelle

Ressources matérielles	Nombre d'enseignants (28 répondants)	Fréquence d'utilisation		
		Rarement	Quelques fois	Souvent
Documents fournis par la commission scolaire ou l'école	27	1	12	14
Livres spécialisés	23	4	11	8
Documents publiés par l'INLB ou l'AQPEHV	23	7	8	8
Documents publiés par le Gouvernement du Québec	22	5	14	3
Autres (vidéos, reportages télévisés, etc.)	21	7	11	3
Sites Web spécialisés	19	6	9	4
Articles de revues	19	8	7	4
Comptes rendus de recherches	17	7	6	4
Articles de journaux	16	7	8	1
Forums électroniques	8	4	3	1

En regard au tableau 4.2, trois principales ressources matérielles sont souvent utilisées par les enseignants ayant participé à cette étude. Quatorze enseignants disent recourir souvent aux documents fournis par la commission scolaire ou l'école, huit enseignants indiquent consulter souvent les livres spécialisés en déficience visuelle, et huit enseignants mentionnent utiliser souvent les documents publiés par l'INLB ou l'AQPEHV.

En ce qui concerne le degré d'utilité des ressources matérielles utilisées par les enseignants interrogés, il apparaît qu'il est relativement proportionnel à la fréquence d'utilisation de ces ressources. Le tableau 4.3 présente deux exemples permettant d'illustrer cette affirmation. Les ressources matérielles utilisées à titre d'exemples dans ce tableau ont été pigées au hasard parmi les dix ressources matérielles présentées au tableau 4.2.

Tableau 4.3
Fréquence d'utilisation et degré d'utilité des ressources matérielles: exemples

	Fréquence d'utilisation		Degré d'utilité	
		(nombre de répondants)		(nombre de répondants)
Documents fournis par la commission scolaire ou l'école (27 répondants)	Souvent	14	Très utile	16
	Quelques fois	12	Utile	9
	Rarement	1	Peu utile	2
Articles de revues (19 répondants)	Souvent	4	Très utile	4
	Quelques fois	7	Utile	9
	Rarement	8	Peu utile	6

4.1.2.2 Ressources humaines consultées

Afin de savoir si les enseignants ont reçu l'aide de personnes pour développer leur expertise auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels, les participants devaient répondre à la question 18 et préciser, dans l'affirmative, la fonction de chaque personne aidante et le degré d'utilité de l'aide reçue, soit peu utile, utile ou très utile. Des 28 enseignants ayant rempli le questionnaire, 26 affirment avoir reçu le soutien d'une ou de plusieurs personnes en début de carrière, un indique ne pas avoir reçu d'aide et un n'a pas répondu à la question. En ce qui concerne le degré d'utilité de l'aide reçue, l'ensemble des répondants l'ont qualifié d'utile ou de très utile. Le tableau 4.4 a été élaboré en fonction des réponses des enseignants qui disent avoir reçu l'aide de personnes afin de développer leur expertise en déficience visuelle. Trois catégories ont pu être identifiées suite à la classification des réponses des enseignants. En ce qui concerne la première catégorie, le personnel enseignant est

Trois catégories ont pu être identifiées suite à la classification des réponses des enseignants. En ce qui concerne la première catégorie, le personnel enseignant est mentionné par le plus grand nombre de répondants comme étant une ressource aidante. Afin de bien saisir qui sont les personnes qui composent cette catégorie, certaines précisions s'imposent. La catégorie « personnel enseignant » comprend : 1) les collègues enseignants, qui interviennent auprès d'élèves handicapés visuels; 2) les enseignants-conseils, qui n'interviennent pas directement auprès des élèves handicapés visuels, mais dont la tâche est de conseiller d'autres enseignants; 3) les enseignants spécialistes du braille, qui ont la responsabilité d'enseigner les particularités du braille aux élèves ayant une déficience visuelle; 4) les enseignants associés, spécialisés en déficience visuelle qui reçoivent des stagiaires; 5) les enseignants spécialistes en déficiences multiples, qui travaillent auprès d'élèves qui présentent de multiples déficiences ou qui ont une formation spécifique en enseignement auprès de cette population d'élèves; et 6) moi, un enseignant spécialisé en déficience visuelle qui dit s'être aidé en s'impliquant dans sa formation et dans son travail au quotidien.

En ce qui a trait à la deuxième catégorie, parmi les personnes qui ont aidé les enseignants à développer leur expertise en déficience visuelle, plusieurs répondants ont cité les intervenants de l'Institut Nazareth et Louis-Braille. Parmi les intervenants qui composent cette catégorie, il y a 1) les optométristes; 2) les intervenants pivots, qui sont responsables de coordonner les services offerts aux personnes handicapées visuelles; 3) les techniciens en orientation et mobilité, qui enseignent aux personnes ayant une déficience visuelle comment se déplacer de façon sécuritaire; et 4) les techniciens en informatique, dont la tâche est de permettre aux personnes handicapées visuelles d'utiliser l'ordinateur en apportant des modifications aux programmes informatiques ou encore en leur enseignant certaines notions.

En dernier lieu, dans la troisième catégorie intitulée « autres », il apparaît que les personnes suivantes ont contribué au développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle : 1) les coordonnateurs des secteurs visuels, dont le rôle est de coordonner les services dispensés aux élèves ayant une déficience visuelle qui sont intégrés à leur école de quartier ou qui fréquentent une école adaptée à leurs besoins; 2) les professionnels non enseignants, composés des psychologues, des psychoéducateurs, des conseillers pédagogiques et des orthophonistes; 3) les directions d'école; 4) les transcrip-teurs braille, qui ont la responsabilité de transcrire en braille des textes qui leur sont remis; 5) les ophtalmologistes; 6) les élèves handicapés visuels, auprès desquels les enseignants interviennent; et 7) les agents d'adaptation du matériel, qui s'occupent d'adapter les textes à lire en grossissant les caractères, en adaptant les graphiques et les images, etc.

Tableau 4.4
Types de ressources humaines consultées par les enseignants spécialisés en déficience visuelle

Fonction des personnes aidantes	Nombre d'enseignants (26 répondants)	Degré d'utilité de l'aide reçue	
		Utile	Très utile
Le personnel enseignant			
Enseignants (collègues)	18	2	16
Enseignants conseils	2		2
Enseignants spécialistes du braille	2		2
Enseignants associés (stage)	1		1
Enseignants spécialistes en déficiences multiples	1		1
Moi (implication)	1		1
Intervenants de l'INLB			
Optométristes	7	1	6
Intervenants pivots	7	2	5
Techniciens en orientation et mobilité	4	1	3
Techniciens en informatique	2		2
Autres			
Coordonnateurs des secteurs visuels	12	1	11
Professionnels non enseignant	6	5	1
Directions	5	3	2
Transcripteurs braille	5	1	4
Ophtalmologistes	1		1
Élèves handicapés visuels	1		1
Agents d'adaptation du matériel	1		1

4.1.2.3 Périodes d'échange

À la question portant sur les périodes d'échange entre les intervenants travaillant auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels, 24 des 28 enseignants ayant répondu à la question indiquent avoir ce type de rencontres prévues à leur horaire. À travers les différentes commissions scolaires ciblées par cette étude, deux types de rencontres sont privilégiées: obligatoires et spontanées. La fréquence des rencontres obligatoires varie d'une fois par semaine à six fois par année. Les rencontres

spontanées ont lieu, quant à elles, au besoin. Ces périodes d'échange ont une durée allant d'une heure à une journée.

4.1.2.4 Formations suivies

Les questions 6 et 7 portent sur les formations suivies par les enseignants spécialisés en déficience visuelle. Dans un premier temps, ils devaient compléter un tableau en indiquant les sujets des quatre formations les plus importantes qu'ils avaient suivies jusqu'à maintenant, liées à la déficience visuelle, ainsi que l'endroit et la durée de ces formations. Dans un deuxième temps, ils devaient exprimer leur niveau de satisfaction quant aux formations suivies et ensuite justifier leur réponse. Au total, 27 enseignants ont répondu aux questions 6 et 7. De ce nombre, deux enseignants ont toutefois répondu n'avoir suivi aucune formation liée à la déficience visuelle. Le tableau 4.5 présente les sujets des différentes formations auxquelles ont participé les 25 enseignants ayant répondu à la question.

Tableau 4.5
Formations liées à la déficience visuelle suivies par les enseignants intervenant auprès d'élèves handicapés visuels

Formations suivies	Nombre d'enseignants (25 répondants)
Braille	14
Pathologies de l'œil	13
Caractéristiques de la déficience visuelle	12
Technologies de l'information et de la communication	8
Formations spécifiques diverses	7
Orientation et mobilité	4
Adaptation du matériel	2
Déficiences multiples	2
Colloque en ophtalmologie	2
Aide à la communication	2
Aides optiques	1
Défis de l'intégration	1

La mise en catégories des données recueillies a été effectuée en fonction des catégories émergentes. Certaines formations n'ont toutefois pas pu être classées en raison de leur spécificité. Elles ont été répertoriées dans la catégorie « formations spécifiques diverses ». Les sujets des formations plus spécifiques suivies par les enseignants sont les suivants : « Getting in touch with literacy », « Little room » de Lily Neilson, « Braille literacy », « vision teacher », neuropsychologie et stimulation précoce. Certains enseignants ont aussi mentionné avoir assisté au congrès de l'AER (Association of Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired) et de l'INLB. En ce qui concerne l'endroit où ont eu lieu les formations suivies par les enseignants, il est possible de constater que la majorité des formations se sont déroulées dans les écoles où travaillent les enseignants ou encore à l'Institut Nazareth et Louis-Braille. Quelques formations ont eu lieu à l'Université de Sherbrooke et de Montréal, alors qu'une formation s'est déroulée au centre de réadaptation Robert Gillard. Afin de participer à des formations plus spécifiques, quelques enseignants ont aussi indiqué s'être rendus en Nouvelle-Écosse et aux États-Unis. La durée des formations suivies par les enseignants est très variable, allant de deux heures à plus de 50 heures. En ce qui a trait à l'apprentissage du braille, deux enseignants ont indiqué avoir une formation continue en la matière.

Le tableau 4.6 fait état du niveau de satisfaction des enseignants quant aux formations liées à l'enseignement aux élèves handicapés visuels qu'ils ont suivies. Les enseignants devaient encrer une réponse parmi les suivantes : très insatisfait, peu satisfait, moyennement satisfait ou très satisfait. Les réponses proviennent des questionnaires des 25 enseignants ayant suivi des formations liées à la déficience visuelle.

Tableau 4.6

Niveau de satisfaction quant aux formations suivies, liées à la déficience visuelle	
Niveau de satisfaction	Nombre d'enseignants (25 répondants)
Très insatisfait	2
Peu satisfait	1
Moyennement satisfait	8
Très satisfait	14

En regard au tableau 4.6, il est possible de constater qu'un grand nombre d'enseignants (14 enseignants) se disent très satisfaits des formations qu'ils ont suivies. Les raisons évoquées par ces derniers pour justifier leur niveau de satisfaction sont les suivantes : ils considèrent que les formations sont généralement très spécifiques à leur clientèle, qu'elles fournissent des informations pertinentes, qu'elles sont directement liées à la pratique donc qu'elles répondent à des besoins concrets, et qu'elles permettent d'échanger avec d'autres enseignants. De plus, les enseignants apprécient le bon encadrement et le suivi effectué par les formateurs. Les répondants qui se disent moyennement satisfaits des formations suivies en déficience visuelle soulignent quant à eux le manque de variété des sujets proposés lors des formations, la grande quantité d'informations à assimiler en peu de temps, la rareté des formations, l'accessibilité aux formations, le manque de profondeur des informations divulguées, ainsi que le manque de suivi et de soutien pour mettre en pratique les enseignements. Enfin, peu de répondants ont dit être peu satisfaits ou très insatisfaits (trois enseignants) des formations qu'ils ont eu l'occasion de suivre. Un enseignant a apporté une justification à sa réponse, mentionnant que les formations étaient incomplètes.

4.1.2.5 Implication dans un comité ou une association lié à la déficience visuelle

À la question 11, les enseignants devaient indiquer s'ils sont impliqués dans une association ou un comité portant sur la déficience visuelle et, dans l'affirmative, apporter des précisions à leur réponse. Des 27 enseignants ayant complété cette

question, 13 ont répondu faire partie d'une association ou d'un comité, alors que 14 ont répondu par la négation. Les associations et les comités mentionnés par les répondants sont les suivants : le CREEVH (Comité de référence et d'étude des élèves visuellement handicapés) (deux enseignants), le Comité consultatif sur l'enseignement du braille (trois enseignants), le Comité portant sur le développement sensoriel (trois enseignants), le Comité portant sur les déficiences multiples (un enseignant), le Comité de travail sur la formation des enseignants (deux enseignants), l'AER (Association of Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired) (un enseignant), l'AQPEHV (Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels) (deux enseignants), le Comité de la fondation de l'école Jacques-Ouellette (deux enseignants), la Fondation Cypihot-Ouellette (deux enseignants), le RAAQ (Regroupement des aveugles et amblyopes du Québec) (un enseignant), et le RAAMM (Regroupement des aveugles et amblyopes du Montréal métropolitain) (un enseignant).

4.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves ayant une déficience visuelle (voir objectif 1.3)

Une seule question du questionnaire portait sur les motivations des enseignants à travailler en déficience visuelle. Vingt-six enseignants ont répondu à la question, alors que deux enseignants n'ont pas fourni de réponse sur le sujet. Parmi les 26 répondants, il apparaît que le hasard ou la disponibilité d'un poste justifie la présence de 18 enseignants auprès de cette clientèle d'élèves. Dix enseignants répondant au questionnaire travaillent quant à eux dans ce domaine en raison de leur intérêt pour cette clientèle. Pour cinq enseignants, la réalisation d'un stage ou de journées de suppléance a motivé leur choix de carrière. Enfin, quatre enseignants travaillent dans ce domaine parce qu'ils voulaient relever un nouveau défi et un enseignant avait de l'intérêt pour l'enseignement en individuel.

Tableau 4.7
Motivations des enseignants à travailler en déficience visuelle

Motivations des enseignants	Nombre d'enseignants (26 répondants)
Hasard, disponibilité d'un poste	18
Intérêt pour la clientèle	9
Stage, suppléance	5
Nouveau défi	4
Intérêt pour la tâche (enseignement individualisé)	1

*Certains enseignants ont exprimé plus d'une motivation, ce qui explique que le total des motivations ne correspond pas au nombre de répondants.

4.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle (voir objectif 1.4)

Les questions 13 et 14 du questionnaire portent sur la perception des enseignants de leurs connaissances en début de carrière des caractéristiques des élèves handicapés visuels (4.1.4.1) et des stratégies d'enseignement à utiliser auprès de cette clientèle (4.1.4.2). Les enseignants devaient encercler une seule réponse parmi les suivantes au sujet de leur niveau de connaissance, soit très faible, faible, élevé, très élevé.

4.1.4.1 Perception des enseignants de leurs connaissances en début de carrière des caractéristiques des élèves handicapés visuels

Vingt-sept des 28 enseignants ont répondu à la question 13 du questionnaire. De ce nombre, un enseignant mentionne qu'il avait un niveau de connaissance élevé de la clientèle en début de carrière. La majorité des répondants, soit 14 enseignants, ont indiqué avoir un faible niveau de connaissances des caractéristiques de la déficience visuelle, alors que 12 enseignants avaient un niveau très faible de connaissances.

Tableau 4.8
Connaissance de la clientèle d'élèves handicapés visuels en début de carrière

Connaissance de la clientèle en début de carrière	Nombre d'enseignants (27 répondants)
Très faible	12
Faible	14
Élevé	1
Très élevé	0

4.1.4.2 Perceptions des enseignants de leurs connaissances des stratégies d'enseignement à utiliser auprès des élèves handicapés visuels

À la question portant sur la perception de leurs connaissances des différentes stratégies d'enseignement à privilégier auprès des élèves ayant une déficience visuelle, trois enseignants ont répondu qu'ils avaient un niveau élevé de connaissances en début de carrière. La majorité des répondants du présent échantillon, soit 20 enseignants, ont répondu avoir un faible niveau de connaissances des stratégies d'enseignement à employer, tandis que cinq enseignants disent qu'ils avaient un niveau très faible de connaissances à ce sujet.

Tableau 4.9
Connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière

Connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière	Nombre d'enseignants (28 répondants)
Très faible	5
Faible	20
Élevé	3
Très élevé	0

4.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle (voir objectif 1.5)

Les questions 12 et 20 du questionnaire servaient à déterminer le sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière (4.1.5.1) et actuellement (4.1.5.2). Les répondants devaient encrer une seule réponse parmi les suivantes au sujet de leur sentiment d'efficacité, soit très peu efficace, peu efficace, efficace ou très efficace.

4.1.5.1 Sentiment d'efficacité en début de carrière

À la question 12, les enseignants devaient se prononcer quant à leur sentiment d'efficacité en début de carrière. Cinq des 28 enseignants ont affirmé s'être senti efficace au commencement de leur carrière en déficience visuelle. La majorité des participants, soit 21 enseignants, ont quant à eux répondu qu'ils étaient peu efficaces à cette période, tandis que deux enseignants ont qualifié leur pratique de très peu efficace.

Tableau 4.10
Sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière

Sentiment d'efficacité en début de carrière	Nombre d'enseignants (28 répondants)
Très peu efficace	2
Peu efficace	21
Efficace	5
Très efficace	0

4.1.5.2 Sentiment d'efficacité actuel

Vingt-six des 28 enseignants ayant rempli le questionnaire ont répondu à la question 20 qui portait sur leur sentiment d'efficacité actuel en déficience visuelle. De ce

nombre, sept enseignants affirment être très efficaces dans l'exercice de leur fonction, 17 enseignants disent se sentir efficaces, alors que deux enseignants se considèrent peu efficaces à l'heure actuelle.

Tableau 4.11
Sentiment d'efficacité actuel des enseignants

Sentiment d'efficacité actuel	Nombre d'enseignants (26 répondants)
Très peu efficace	0
Peu efficace	2
Efficace	17
Très efficace	7

4.1.6 Atteinte des buts de formation (voir objectif 1.6)

À la question 15, les enseignants ont identifié leurs buts de formation en début de carrière (voir objectif 1.1). Ils devaient également indiquer dans quelle mesure ils considéraient avoir atteint leurs buts. Trois catégories étaient proposées aux enseignants: non atteint (1), partiellement atteint (2) et atteint (3)(voir tableau 4.1). La compilation des résultats des 27 questionnaires a permis d'identifier 101 buts de formation énoncés par les enseignants interrogés. Dans la catégorie des buts de formation atteints, 48 buts ont été répertoriés, tandis que 49 buts se retrouvent dans la catégorie des buts partiellement atteints par les enseignants. En ce qui a trait à la catégorie des buts non atteints, quatre buts ont pu être identifiés. Les buts non atteints par les répondants sont les suivants: interprétation des évaluations médicales et professionnelles, utilisation des aides informatiques, et connaissance des stratégies d'enseignement en déficience visuelle.

4.1.7 Projets de formation des enseignants et moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.8)

La question 16 porte sur les buts actuels de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Les enseignants devaient inscrire dans un espace réservé à cette fin les projets de formation qu'ils prévoyaient entreprendre sous peu. Vingt-six enseignants ont répondu à la question, tandis que deux enseignants n'ont rien indiqué sur le sujet dans le questionnaire. La mise en catégories des réponses a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau 4.12.

Tableau 4.12

Buts de formation actuels d'enseignants spécialisés en déficience visuelle	
Buts actuels de formation	Nombre d'enseignants (26 répondants)
Technologies de l'information et de la communication	13
Stratégies d'enseignement	8
Braille	7
Matériel : recherche, adaptation et utilisation	5
Formations spécifiques	3
Pathologies de l'œil	3
Application de la réforme en déficience visuelle	3
Instruments d'évaluations orthopédagogiques	2
Connaissance des ressources en déficience visuelle	1
Rôle des enseignants itinérants	1
Caractéristiques de l'adolescent handicapé visuel	1
Apprentissage de l'anglais	1
Périodes d'échange (concertation)	1

Lors de la mise en catégories des projets de formation des enseignants, certains buts plus particuliers ont été classés dans la catégorie « formations spécifiques ». Les sujets de formation suivants se retrouvent dans cette catégorie : la chambre noire, snoezelen, le test de Frostig, le test de Barraga, la planche de résonance, l'atelier tactile « Pictotac » et le coffre aux trésors. En ce qui concerne la catégorie « périodes

d'échange », bien que ce but n'en soit pas un de formation, il a quand même été conservé dans ce tableau en raison de l'intérêt qu'il suscite.

Les moyens utilisés par les enseignants pour répondre à leurs projets de formation seront abordés à la section suivante, dans les entretiens de recherche.

4.1.8 Perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9)

La question 5 porte sur le niveau de satisfaction des enseignants de leur formation universitaire en enseignement. Les répondants devaient encercler une seule réponse parmi les suivantes : très insatisfait, peu satisfait, moyennement satisfait, très satisfait. Ils devaient ensuite justifier leur réponse en quelques lignes. L'ensemble des 28 enseignants ayant rempli le questionnaire a répondu à la question 5. Toutefois, quatre répondants n'ont pas justifié leur réponse. Le tableau 4.13 fait état des données recueillies à cette question.

Tableau 4.13

Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement	
Niveau de satisfaction	Nombre d'enseignants (28 répondants)
Très insatisfait	1
Peu satisfait	5
Moyennement satisfait	18
Très satisfait	4

En regard au tableau 4.13, il est possible de constater que quatre enseignants ont dit être très satisfaits de leur formation universitaire. La raison évoquée par un des répondants est l'excellence des cours. Deux répondants attribuent quant à eux leur niveau de satisfaction élevé au fait qu'ils ont complété leur baccalauréat il y a plusieurs années, alors que le programme de formation était d'une durée de trois ans.

De façon majoritaire, les enseignants disent être moyennement satisfaits de leur formation en enseignement. Ils justifient leurs réponses en évoquant le manque de cours liés à la déficience visuelle, le manque de cohérence entre la théorie et la pratique, le peu d'heures de formation pratique (stages), les lacunes en ce qui concerne les programmes de rééducation, ainsi que leur insatisfaction de l'enseignement dispensé par les chargés de cours. Ces enseignants considèrent qu'ils ont reçu une formation trop générale, qui ne permet pas de répondre aux buts de formation plus spécifiques. Un enseignant a aussi mentionné que le programme de formation auquel il a participé était trop axé sur la recherche.

En terminant, cinq enseignants disent être peu satisfaits de leur formation universitaire et un enseignant affirme en être très insatisfait, sans toutefois en indiquer la cause. Les raisons mentionnées par les répondants peu satisfaits sont relativement semblables à celles évoquées par les répondants moyennement satisfaits. Ils soulignent le manque de cours liés à la déficience visuelle, le manque de cohérence entre la théorie et la pratique ainsi que le peu d'heures de formation pratique. Ils ajoutent aussi à cette liste la redondance des sujets abordés, l'absence de cours en rééducation et le manque de réflexions pédagogiques, les cours étant trop axés sur la didactique.

Tableau 4.14
Justification du niveau de satisfaction de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Justification	Nombre d'enseignants (23 répondants)
Peu lié à la réalité scolaire, trop théorique et pas assez pratique	14
Peu de cours liés à la déficience visuelle	2
Programme trop général, non orienté sur des clientèles spécifiques	2
Redondance des cours	1
Insatisfaction quant à l'enseignement dispensé par les chargés de cours	1
Ancien programme basé davantage sur la recherche	1
Peu d'heures de stage	1

4.1.9 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire

Le questionnaire de recherche élaboré dans le cadre de cette étude a permis de recueillir de nombreuses données. Il s'avère donc important, afin de bien situer le lecteur, de présenter un bref résumé des principaux résultats obtenus à l'aide de cet instrument de recherche. En majorité, les enseignants interrogés ont indiqué être moyennement satisfaits de leur formation universitaire en enseignement, en raison du manque de cohérence entre la théorie et la pratique. Le hasard ou la disponibilité d'un poste justifie leur présence auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels. En début de carrière, les enseignants ayant complété le questionnaire affirment s'être sentis peu efficaces et avoir eu un faible niveau de connaissances de cette population d'élèves. Parmi les buts de formation, l'apprentissage du braille apparaît comme étant le but le plus mentionné par les enseignants, lors de leur insertion professionnelle dans ce domaine d'enseignement. De façon générale, afin d'atteindre leurs buts de formation en début de carrière, les enseignants disent avoir consulté le plus souvent les documents fournis par la commission scolaire ou l'école, ainsi que leurs collègues enseignants. En ce qui a trait aux formations suivies par ces derniers, le braille

s'avère être le sujet le plus étudié en début de carrière. Actuellement, les enseignants interrogés considèrent être efficaces dans le cadre de leur pratique en déficience visuelle. Enfin, leur principal projet de formation consiste à acquérir des connaissances et à développer des compétences dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

4.2 Entretiens de recherche

Les données utilisées dans cette section proviennent des entretiens de recherche réalisés auprès de cinq enseignants ayant développé une expertise en déficience visuelle. Tel que mentionné précédemment dans le chapitre portant sur la méthodologie, ces enseignants ont été sélectionnés en fonction de critères définis, parmi les 28 enseignants ayant préalablement accepté de participer à ce projet de recherche.

Les données recueillies lors des entretiens de recherche concernent les buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1), les moyens utilisés pour les atteindre (voir objectif 1.2), les raisons qui les ont amenés à travailler auprès de cette clientèle (voir objectif 1.3), la perception de leurs connaissances (voir objectif 1.4), leur sentiment d'efficacité (voir objectif 1.5), les attributions liées à l'atteinte de leurs buts de formation (voir objectif 1.7), leurs buts actuels de formation et les moyens envisagés pour y satisfaire (voir objectif 1.8), ainsi que la perception de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9). Ces données ont été étudiées afin de répondre à l'objectif 1 de cette étude, soit décrire, expliciter et analyser les processus de développement professionnel et les trajectoires de formation d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle. De plus, les résultats obtenus à l'aide des entretiens de recherche ont aussi permis de répondre aux objectifs 2 et 3 de ce présent projet de recherche. L'objectif 2 vise à dégager les éléments considérés par les enseignants comme étant les plus susceptibles

de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle. L'objectif 3 consiste à décrire et à analyser la démarche personnelle de développement professionnel des enseignants à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman.

4.2.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1)

Lors des entretiens de recherche, une fiche présentant les cinq buts de formation mentionnés par le plus grand nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire a été remplie par les participants. Ils devaient classer en ordre de priorité les buts de formation suivants : les caractéristiques de la déficience visuelle, les pathologies de l'œil, les stratégies d'enseignement, les aides techniques et optiques, et l'apprentissage du braille. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.15 ci-dessous (1 étant le plus prioritaire).

Tableau 4.15
Compilation des réponses des enseignants quant au classement des cinq buts de formation les plus importants en début de carrière

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
Caractéristiques de la déficience visuelle	3	1	1	2	2
Pathologies de l'œil	1	3	2	1	5
Stratégies d'enseignement	2	2	3	3	1
Aides techniques et optiques	4	4	4	4	4
Apprentissage du braille	5	5	5	5	3

Dans l'ensemble, les enseignants ont affirmé avoir de la difficulté à classer les buts de formation présentés dans la fiche. Plusieurs buts de formation apparaissent comme étant aussi prioritaires les uns que les autres. Néanmoins, de façon générale, ils considèrent que l'apprentissage des caractéristiques de la déficience visuelle devrait figurer parmi les premiers buts de formation à combler en début de carrière. Des enseignants proposent d'inclure dans cette catégorie un volet portant sur les

déficiences multiples, en raison du nombre d'élèves qui présentent un handicap associé, ainsi qu'un volet sur le fonctionnement cognitif des élèves ayant une déficience visuelle.

Les pathologies de l'œil et les stratégies d'enseignement font aussi partie des premiers buts de formation auxquels les enseignants devraient répondre lorsqu'ils commencent à enseigner en déficience visuelle. Un enseignant n'est toutefois pas en accord avec ce classement. Il considère qu'il est peu utile que les enseignants acquièrent des connaissances sur les pathologies de l'œil en début de carrière, dans la mesure où ils ne sont pas encore aptes à profiter des informations spécifiques divulguées lors de ces formations.

En ce qui concerne les aides techniques et optiques, les enseignants s'entendent à classer ce but de formation au quatrième rang. Un enseignant estime que cet apprentissage est facile à réaliser et qu'il vaudrait mieux, au préalable, s'attarder à l'apprentissage des outils d'évaluation pouvant être utilisés en déficience visuelle, notamment Frostig et Barraga. Un autre enseignant considère, pour sa part, que l'enseignement du fonctionnement des aides techniques et optiques ne doit pas figurer parmi les premiers buts de formation puisque les enseignants ne sont pas encore en mesure de faire des liens entre les informations apprises.

Enfin, l'apprentissage du braille se retrouve au dernier rang du classement, selon quatre répondants sur cinq. Les enseignants considèrent ce but de formation comme étant moins prioritaire que les autres buts présentés dans la fiche. Par ailleurs, un enseignant mentionnait qu'il est peu fréquent d'avoir à enseigner à un élève utilisateur du braille en début de carrière.

D'autres buts de formation en début de carrière ont été mentionnés par les répondants lors des entretiens. Parmi ces buts figurent les techniques en orientation et mobilité,

l'informatique, la gestion de classe ainsi que la connaissance des ressources en déficience visuelle.

4.2.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

Après avoir identifié leurs buts de formation en début de carrière, les enseignants étaient invités à se prononcer quant aux moyens qu'ils ont mis en place pour atteindre ces buts. Les moyens énumérés par les participants aux entretiens de recherche ont été regroupés par catégorie, soit les ressources matérielles exploitées, les ressources humaines consultées, les formations suivies, les démarches concernant plus spécifiquement l'apprentissage du braille, et, enfin, les autres moyens utilisés par les enseignants interrogés.

Dans la première catégorie, il apparaît que les enseignants ayant participé aux entretiens de recherche tentent d'atteindre leurs buts de formation en cherchant des informations dans la littérature. Deux enseignants ont consulté la bibliothèque de leur école, tandis qu'un enseignant a consulté les ressources de la bibliothèque de l'INLB. Un autre enseignant affirme quant à lui faire l'achat d'ouvrages lui permettant de répondre à ses buts de formation. Bien qu'il existe peu d'ouvrages portant sur la déficience visuelle, cet enseignant considère qu'il parvient à combler ses buts de formation en cherchant des informations dans différents domaines disciplinaires, notamment la médecine et la psychologie. De façon générale, les écrits consultés par les enseignants sont des livres de référence, les guides pédagogiques sur la déficience visuelle, des comptes-rendus de recherche, ainsi que des articles provenant de revues spécialisées en éducation, en sciences et en déficience visuelle, telles que les revues de l'AQPEHV, de l'INCA, et les revues « Sciences et vie », « Le valentin à vie » et « Comme les autres ». Ayant consulté un grand nombre d'ouvrages en début de

carrière, un enseignant dit avoir complété pour chacun une fiche bibliographique afin de pouvoir s'y retrouver.

Dans un même ordre d'idées, les participants aux entretiens de recherche ont mentionné être en mesure de trouver des informations via Internet. Trois enseignants ont toutefois précisé que cet outil de recherche n'existait pas encore lorsqu'ils ont débuté leur carrière en enseignement en déficience visuelle. Parmi les cinq enseignants interrogés, trois affirment ne pas être très enclins à rechercher des informations sur les sites Internet. Ils consultent principalement les sites Internet qui leur ont été conseillés par d'autres intervenants oeuvrant en déficience visuelle. Les deux autres enseignants disent quant à eux trouver réponse à plusieurs de leurs interrogations sur les sites Internet. Par ailleurs, lorsqu'il prend connaissance d'informations intéressantes mais plus ou moins liées à ses recherches actuelles, un participant affirme faire imprimer la première page du site Internet afin de conserver l'adresse électronique du site et de pouvoir y référer au besoin. Quelques sites Internet ont été mentionnés par les enseignants, tels que www.enfantsaveugles.com, www.eyepathologist.com, ainsi que les sites de l'AMIB, APH, Texas School for the Blind et World National Institut for the Blind. Un enseignant a aussi mentionné avoir fait l'achat au cours de sa carrière de logiciels lui ayant permis d'élargir ses connaissances sur différents sujets.

Dans la deuxième catégorie, selon les données obtenues lors des entretiens de recherche, les cinq enseignants interrogés accordent beaucoup d'importance aux ressources humaines, comme étant un moyen utilisé pour atteindre leurs buts de formation. Les enseignants disent avoir consulté et questionné plusieurs personnes afin de répondre à leurs buts en début de carrière: les enseignants qui ont travaillé l'année précédente auprès de leurs élèves actuels, des enseignants d'expérience, le coordonnateur du secteur visuel, le personnel des centres de réadaptation et des professionnels non enseignants (médecins, ergothérapeutes, physiothérapeutes,

psychoéducateurs, orthophonistes, ophtalmologistes, optométristes). Deux participants ont aussi mentionné avoir observé, écouté et questionné des adultes ayant une déficience visuelle, en vue de profiter de leur expérience et de connaître leurs opinions sur différents sujets. De plus, ils soulignent l'importance d'observer et d'interroger les enfants qui présentent une déficience visuelle.

Parallèlement, tous les enseignants interrogés ont mentionné que le travail en équipe était un aspect important à prendre en considération, dans la mesure où il a contribué à l'atteinte de leurs buts. Il peut s'agir de travailler avec un autre enseignant, avec une équipe multidisciplinaire ou encore en collaboration avec les techniciens en informatique. Selon ces enseignants, la formation d'équipes de travail permet un grand nombre d'échanges qui s'avèrent être très enrichissants.

Dans la troisième catégorie, afin d'atteindre leurs buts de formation, l'ensemble des enseignants ayant participé aux entretiens de recherche ont affirmé avoir participé en début de carrière à diverses formations portant sur la déficience visuelle. Par ailleurs, un enseignant désirant travailler auprès de cette clientèle d'élèves a suivi une formation avant d'obtenir un contrat dans le domaine. Les formations suivies se présentent sous forme de colloques, de congrès ou de conférences et elles ont lieu à différents endroits, à l'école, à l'INLB, ou encore dans d'autres villes canadiennes et américaines. Certaines formations sont proposées par les directions d'école, tandis que d'autres sont trouvées par les enseignants eux-mêmes, par l'entremise des associations dont ils font partie. Ils doivent alors faire une demande à leur direction ou à la commission scolaire afin de pouvoir participer aux formations qu'ils ont dénichées. Deux enseignants ont précisé que la participation aux formations proposées par la direction était obligatoire lorsqu'ils ont commencé à enseigner en déficience visuelle, de façon à ce que tous les enseignants parlent « le même langage » (entretien 5, p. 9). Deux enseignants affirment avoir participé plusieurs fois aux mêmes formations et toujours y avoir fait de nouveaux apprentissages.

Au cours de leur carrière, trois enseignants ont aussi suivi une formation universitaire au deuxième cycle afin de répondre à leurs besoins. Ces enseignants ont complété un certificat ou encore une maîtrise. Un participant a affirmé que sa formation universitaire au deuxième cycle lui a appris à chercher et à trouver de l'information dans la littérature.

Dans la quatrième catégorie, en ce qui a trait plus spécifiquement à l'apprentissage du braille, la démarche entreprise par la majorité des enseignants pour atteindre leurs buts de formation est sensiblement la même : il s'agit d'une démarche personnelle de formation, guidée par des ouvrages de référence et des enseignants plus expérimentés. Quatre enseignants ont mentionné l'importance d'être discipliné et de faire des exercices régulièrement. Un enseignant a aussi affirmé avoir posé des questions aux transpositeurs braille.

Enfin, dans la cinquième catégorie, plusieurs autres moyens ont été utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts. Trois enseignants se sont inscrits dans des associations liées à la déficience visuelle et trois enseignants ont fait des expérimentations (essai/erreur). Deux enseignants ont fait des recherches pour savoir de quelle façon procèdent d'autres enseignants, dans d'autres écoles et dans d'autres pays, et deux participants ont fait de nombreuses activités de la vie quotidienne sous bandeau afin de se mettre dans la peau de leurs élèves non voyants. Un enseignant a visionné des vidéos portant sur la déficience visuelle et un autre dit avoir appris l'anglais pour pouvoir accéder à un plus grand nombre d'écrits.

4.2.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves ayant une déficience visuelle (voir objectif 1.3)

Lors des entretiens de recherche, les enseignants ont été interrogés à savoir quelles sont les motivations qui les ont amenés à travailler en déficience visuelle. Pour quatre

des cinq enseignants rencontrés, le hasard et la disponibilité d'un poste figurent au premier rang des raisons évoquées. Deux enseignants ont connu les services offerts aux élèves handicapés visuels en faisant de la suppléance. Ces enseignants ont précisé avoir été intéressés au départ par la description de la tâche, l'un ayant de l'intérêt pour l'enseignement individualisé, l'autre pour l'absence de routine et les apprentissages à réaliser, notamment le braille et l'informatique. Deux participants ont indiqué connaître au préalable des enseignants dans le domaine. L'un de ces participants a d'ailleurs suivi sa formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale en vue de travailler en déficience visuelle, après avoir discuté de la tâche avec un enseignant spécialisé en la matière.

4.2.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle (voir objectif 1.4)

Une étude de la transcription des données des entretiens a permis de faire ressortir des éléments permettant de cibler la perception des enseignants de leurs connaissances de la clientèle d'élèves ayant une déficience visuelle. Aucune question spécifique ne leur a été posée sur le sujet lors de la tenue des entretiens de recherche. Un double encodage a été effectué afin de s'assurer de la validité des données sélectionnées. Dans un premier temps, il a été question d'identifier la perception des enseignants de leurs connaissances de la clientèle en début de carrière, et, dans un deuxième temps, leur perception actuelle.

En début de carrière, trois enseignants ont mentionné avoir un faible niveau de connaissances des particularités de la déficience visuelle. Un enseignant considère, qu'à l'époque, il « en connaissait à peine plus » (entretien 1, p. 5) que l'enseignant du régulier qui recevait ses élèves. Cet enseignant affirme aussi avoir été confronté à son manque de connaissances du vocabulaire spécifique au domaine visuel. Un autre participant dit avoir refusé un contrat à titre d'enseignant conseil lors de sa première

année d'enseignement, ne se sentant « vraiment pas prête » à accomplir cette tâche (entretien 2, p. 3). De plus, un enseignant précise qu'il a dû investir beaucoup de temps pour pallier son manque de connaissances, notamment en informatique. En terminant, aucune donnée n'a pu être recensée dans les transcriptions des entretiens de deux enseignants quant à leur perception de leurs connaissances en début de carrière.

En ce qui concerne la perception des enseignants de leurs connaissances actuelles en déficience visuelle, il est possible de constater que l'ensemble des cinq enseignants considèrent avoir acquis des connaissances au fil des années. Par ailleurs, quatre enseignants sur cinq affirment qu'ils auront toujours des apprentissages à réaliser, dans la mesure où le domaine est en constante évolution.

4.2.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction (voir objectif 1.5)

Afin de déterminer le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction, une étude des données obtenues lors des entretiens de recherche a été effectuée. Les entretiens ont permis de recueillir des données concernant le sentiment d'efficacité des enseignants interrogés à deux périodes, soit en début de carrière et actuellement.

Trois enseignants se sont exprimés quant à leur sentiment d'efficacité en début de carrière. De façon générale, ces enseignants affirment s'être sentis peu efficaces lorsqu'ils ont commencé à enseigner en déficience visuelle. Un enseignant dit avoir vécu de l'insécurité en début d'année scolaire, lorsqu'il devait présenter aux enseignants les élèves handicapés visuels à intégrer dans leurs classes. Il avait de la difficulté à conseiller les enseignants recevant ces élèves, alors qu'il connaissait peu les caractéristiques de la clientèle d'élèves auprès de laquelle il était amené à

intervenir. Un autre enseignant mentionne avoir eu l'impression de perdre son temps lors de ses débuts en enseignement en déficience visuelle. Il se sentait peu productif, car il observait beaucoup les élèves et intervenait peu. Un troisième enseignant affirme quant à lui être retourné aux études en début de carrière afin de devenir un meilleur enseignant.

En ce qui a trait au sentiment d'efficacité actuel des enseignants ayant participé aux entretiens de recherche, quatre enseignants considèrent avoir acquis de l'expérience au fil des années et avoir développé une expertise auprès de la population d'élèves handicapés visuels. Certains enseignants apportent toutefois quelques précisions à ce sujet. Un enseignant affirme ne pas se sentir efficace en matière d'informatique. Un autre enseignant précise que le développement du sentiment d'efficacité doit être perçu comme une démarche à long terme, dans la mesure où l'expertise ne peut s'acquérir en un an. Enfin, un enseignant dit qu'il est compétent, mais qu'il peut tout de même faire des erreurs. Selon lui, il n'est pas bon, il est enthousiaste.

4.2.6 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés (voir objectif 1.7)

Les données obtenues lors des entretiens de recherche ont permis d'identifier à quoi les enseignants attribuent l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés en début de carrière. De façon générale, les participants attribuent l'atteinte et la non atteinte de leurs buts à leurs démarches personnelles de formation. Les enseignants considèrent important d'avoir une ouverture d'esprit et une curiosité intellectuelle, d'être perfectionniste, professionnel et persévérant. Afin de se responsabiliser dans leurs démarches personnelles de formation, les enseignants disent avoir fait des recherches via Internet et dans des livres de référence, s'être impliqués dans des comités et avoir poursuivi des études universitaires au deuxième cycle. Un enseignant

attribue également l'atteinte de certains buts personnels de formation au fait que sa direction l'ait obligé à participer à des formations portant sur la déficience visuelle.

4.2.7 Projets de formation des enseignants et moyens utilisés pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.8)

Les enseignants ayant participé aux entretiens de recherche ont été amenés à s'exprimer quant aux projets de formation qu'ils prévoient entreprendre prochainement et aux moyens qu'ils comptent utiliser pour parvenir à leurs fins. Deux participants ont affirmé être préoccupés et intéressés par la formation des enseignants travaillant au sein de leur école. Ces participants considèrent acquérir un grand nombre de connaissances en préparant des perfectionnements sur divers sujets. Lorsque certains sujets leur sont moins familiers, les participants disent effectuer des recherches dans la littérature et via Internet afin de les maîtriser.

Les autres projets de formation énumérés par les enseignants sont davantage de nature personnelle. Un enseignant a mentionné vouloir entreprendre une démarche de formation liée à l'enseignement aux élèves présentant des déficiences multiples. Les moyens utilisés dans le cadre de cette démarche seront essentiellement la consultation de collègues ayant de l'expérience dans le domaine, en vue de répondre aux interrogations qui se présentent. Un autre enseignant a affirmé vouloir maîtriser davantage les outils d'évaluation utilisés en déficience visuelle, ainsi que poursuivre ses apprentissages en ce qui a trait à la stimulation sensorielle. Afin d'atteindre ses buts de formation, cet enseignant prévoit travailler en collaboration avec les centres de réadaptation, effectuer des lectures et consulter des enseignants experts dans ces domaines. Un enseignant estime quant à lui qu'il aurait avantage à approfondir ses connaissances des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les moyens qu'ils comptent utiliser pour y parvenir n'ont toutefois pas été mentionnés par ce dernier lors de l'entretien de recherche. Enfin, un enseignant dit

s'intéresser aux nouveautés reliées au domaine de la déficience visuelle. Lorsqu'il rencontre un problème, il effectue des recherches via Internet pour y répondre et il lui arrive alors souvent de découvrir plusieurs informations qui lui étaient jusqu'à maintenant inconnues. Ces informations donnent ensuite lieu à des recherches plus poussées afin d'en savoir davantage.

4.2.8 Satisfaction des enseignants de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale (voir objectif 1.9)

Les cinq enseignants interrogés ont complété un programme d'études en adaptation scolaire, par le biais d'un baccalauréat, d'un certificat ou encore d'une maîtrise. De ce nombre, trois enseignants ont fait part de leurs satisfactions et de leurs insatisfactions en regard de leur formation, les deux autres enseignants ne s'étant pas prononcés sur le sujet. Dans un premier temps, les enseignants ont mentionné avoir réalisé de nombreux apprentissages lors de leur formation pratique, lors de stages effectués en milieu scolaire. De plus, ils ont indiqué avoir apprécié les cours portant sur la didactique, la pédagogie, le développement de l'enfant et les différents courants en éducation. Les discussions engagées avec les professeurs, les superviseurs de stage et les étudiants concernant des problématiques réelles vécues dans les établissements scolaires apparaissent aussi comme étant très formatrices. Un enseignant affirme être satisfait de sa formation en adaptation scolaire en raison de son implication et de son investissement dans les cours suivis. Un autre enseignant précise qu'il ne se sentait spécialisé dans aucun domaine d'enseignement à la fin de son baccalauréat.

Dans un deuxième temps, tous les enseignants rencontrés se sont exprimés quant aux éléments de formation liés à la déficience visuelle qui devraient figurer aux programmes d'enseignement en adaptation scolaire. Deux enseignants considèrent qu'il serait important d'offrir une formation de base dans le domaine, en s'attardant notamment aux pathologies de l'œil et à l'intégration des élèves handicapés visuels.

Un enseignant affirme quant à lui qu'il n'est pas essentiel d'offrir des cours portant sur l'apprentissage du braille, mais qu'il serait approprié de s'attarder à la population d'élèves présentant de multiples déficiences. De plus, un enseignant soutient que la formation médicale des enseignants spécialisés en déficience visuelle est insuffisante et qu'il serait essentiel de proposer aux étudiants un cours portant sur la pédopsychiatrie. Enfin, un enseignant estime qu'il n'est pas nécessaire que les universités offrent un volet de formation lié à la déficience visuelle, dans la mesure où il considère qu'il est plus important de maîtriser la matière à enseigner, soit le français, les mathématiques, les sciences, etc. Selon cet enseignant, l'employeur devrait être responsable de former les enseignants désirant se spécialiser en déficience visuelle au sein de son établissement d'enseignement.

4.2.9 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle (voir objectif 2)

Afin de dégager les éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle, la question suivante a été posée aux participants lors des entretiens de recherche: « Quels conseils donneriez-vous aux nouveaux enseignants en déficience visuelle? ». Les données obtenues ont été classées en deux catégories, soit les attitudes à privilégier et les comportements à adopter, et les démarches de formation suggérées par les enseignants interrogés. À l'intérieur de chacune des catégories, aucune importance ne doit être accordée au classement des éléments, dans la mesure où la fréquence d'apparition de ces éléments dans le discours des enseignants ne s'est pas avérée être une donnée utile à la réalisation de cette étude. Les résultats de ce classement sont présentés dans le tableau 4.16.

Tableau 4.16

Éléments considérés comme étant les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel

Attitudes à privilégier et comportements à adopter
Prendre en considération les capacités et les besoins spécifiques de chaque élève
Encourager le développement d'habiletés sociales chez l'élève
Capacité à identifier ses forces et limites personnelles en tant qu'enseignant
Être autonome dans ses démarches de développement professionnel
Être à l'affût des nouveautés
Avoir une grande capacité d'adaptation
Privilégier l'enseignement individualisé et adapté
Être à l'écoute des besoins des parents et des élèves
Démarches de formation suggérées
Connaissance des ressources en déficience visuelle
Investir du temps à la recherche de nouveautés dans le domaine de la déficience visuelle
Lectures variées liées à la déficience visuelle
Poser des questions aux enseignants et aux différents intervenants ayant de l'expérience
Participer à des comités
Participer à des périodes de concertation
Réaliser des stages en déficience visuelle
Privilégier la formation continue
Vivre des activités de la vie quotidienne sous bandeau
Poser des questions aux élèves et aux adultes handicapés visuels

4.2.10 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide des entretiens de recherche

Plusieurs données ont pu être recueillies lors de la réalisation des cinq entretiens de recherche. Il s'agit maintenant de présenter, en résumé, les principaux résultats obtenus à l'aide de cet outil de collecte de données. Dans l'ensemble, les enseignants interrogés se disent satisfaits de leur formation en enseignement en adaptation scolaire, en raison des apprentissages réalisés lors de leur formation pratique. Le hasard ou la disponibilité d'un poste justifie la présence de la majorité de ces enseignants auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels. En début de carrière, trois enseignants ont affirmé s'être sentis peu efficaces et avoir eu un faible niveau de

connaissances de cette population d'élèves. En ce qui a trait aux buts de formation, les caractéristiques de la déficience visuelle apparaissent comme étant le premier but de formation à combler par les enseignants lors de leur insertion professionnelle. En vue d'atteindre leurs buts de formation, les participants considèrent que la lecture d'ouvrages de références, les informations disponibles via Internet, la consultation de personnes ressources, le travail en équipe, ainsi que la participation à diverses formations portant sur la déficience visuelle, sont des moyens efficaces à utiliser dans cette optique. De façon générale, les enseignants interrogés ont mentionné avoir développé une expertise dans le domaine de la déficience visuelle au cours de leur carrière. Ils attribuent l'atteinte de leurs buts à leur démarche personnelle de formation. Enfin, en ce qui concerne leurs projets de formation, tous les enseignants ont énoncé des buts de formation à combler. Ces buts sont très diversifiés et ils sont davantage de nature personnelle.

4.3 Questionnaires et entretiens de recherche

Le troisième objectif visé par cette étude consiste à décrire et analyser la démarche personnelle de développement professionnel des enseignants interrogés en fonction du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman. Tel que mentionné précédemment, ce modèle apparaît comme étant d'une grande utilité dans cette étude en vue de relever des indices d'autorégulation de l'apprentissage des enseignants, processus qui leur permet d'optimiser leur apprentissage et d'améliorer la perception qu'ils ont de leur efficacité et du contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage (Zimmerman et al., 1996). Dans cette optique, un repérage d'indices d'autorégulation de l'apprentissage est effectué dans les données recueillies par le questionnaire et l'entretien de recherche, chez les enseignants experts en déficience visuelle. Ces indices sont ensuite analysés selon les composantes des trois phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, soit la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. Des extraits provenant des transcriptions des entretiens

de recherche ont été sélectionnés afin d'illustrer certaines composantes du modèle de Zimmerman.

4.3.1 Phase de planification

La phase de planification du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman comprend cinq composantes : 1) établissement des buts; 2) planification stratégique; 3) croyances d'autoefficacité; 4) orientation des buts; et 5) intérêt intrinsèque. Après avoir analysé les questionnaires et les transcriptions des entretiens de recherches des cinq participants, il est possible de constater que tous les enseignants interrogés mentionnent des éléments qui se rapportent à la phase de planification. Des précisions seront maintenant apportées quant à chacune des composantes de la phase de planification.

La première composante est l'établissement des buts. Cette composante consiste pour l'enseignant à identifier des buts de formation spécifiques en début de carrière et actuellement. De façon générale, en analysant le contenu des transcriptions des entretiens de recherche et des questionnaires, il apparaît que tous les enseignants interrogés établissent des buts de formation en fonction de leurs besoins. Les buts de formation identifiés en début de carrière sont généralement moins définis que ceux qu'ils poursuivent actuellement. Ainsi, les buts tendent à se préciser au fil des années, avec l'expérience acquise. Par exemple, un enseignant mentionne qu'en début de carrière, ses buts de formation concernaient principalement les pathologies de l'œil, l'apprentissage du braille et l'adaptation du matériel, tandis que ses buts actuels sont liés au domaine de l'informatique, plus précisément à l'utilisation des signes spéciaux sur le clavier et à la lecture de la plage tactile.

La deuxième composante est la planification stratégique. Cette composante consiste pour l'enseignant à choisir des moyens pour atteindre ses buts de formation. En

somme, il est possible d'observer que tous les enseignants interrogés sélectionnent des moyens pour atteindre leurs buts de formation. Fait à signaler, l'analyse des transcriptions des entretiens de recherche a permis de constater que, majoritairement, chaque participant utilise les mêmes moyens pour atteindre ses différents buts de formation, peu importe la nature de ces buts. Par ailleurs, un enseignant insiste sur l'importance de la formation continue et affirme qu' « il faut trouver des solutions à tout ça, il faut être proactif » (entretien 2, p. 3).

La troisième composante correspond aux croyances d'autoefficacité. Cette composante consiste pour l'enseignant à se sentir efficace et capable d'atteindre ses buts de formation. Il a été possible de vérifier cette dimension uniquement par l'entremise des données obtenues dans les questionnaires. Deux questions permettaient aux enseignants de s'exprimer quant à leur sentiment d'efficacité en début de carrière et actuellement. Des choix de réponse leur étaient proposés, allant de *très peu efficace* à *très efficace*. De façon générale, les enseignants interrogés ont indiqué une progression de leur sentiment d'efficacité avec l'expérience acquise. Ainsi, par exemple, la majorité des répondants ont mentionné s'être sentis très peu ou peu efficaces en début de carrière, et se sentir actuellement efficaces ou très efficaces dans l'exercice de leurs fonctions. Néanmoins, certains enseignants identifient encore, à ce jour, des domaines où ils se sentent moins efficaces, notamment en informatique.

La quatrième composante est l'orientation des buts. Cette composante consiste pour l'enseignant à rester centré sur ses progrès d'apprentissage, plutôt que sur la compétition et la performance. L'analyse de cette composante a été effectuée à partir des transcriptions des entretiens de recherche. Aucune donnée spécifique n'a pu être relevée en ce qui a trait à l'orientation des buts des participants. Il a été difficile d'obtenir des données à ce sujet sans influencer les réponses des enseignants. Aucune notion de compétition et de performance n'a pu être décelée lors de la collecte des données. Deux participants ont toutefois mentionné vouloir être plus efficaces en tant

qu'enseignants spécialisés en déficience visuelle afin que leurs élèves puissent en bénéficier.

Enfin, la cinquième composante est l'intérêt intrinsèque. Cette composante consiste pour l'enseignant à identifier ce qui le motive intrinsèquement à poursuivre ses buts de formation. Aucune question spécifique n'a été posée directement aux participants à ce sujet. Par contre, certains enseignants se sont exprimés quant aux éléments qui les motivent à poursuivre leurs apprentissages. Il a été possible de relever des extraits provenant des transcriptions des entretiens de recherche de quatre des cinq participants. Par exemple, deux enseignants sont motivés à poursuivre leurs apprentissages afin de maintenir à jour leurs connaissances du braille, et de posséder de nouveaux outils leur permettant d'aider les élèves ayant des besoins plus spécifiques. Deux enseignants disent quant à eux être motivés par le besoin de relever de nouveaux défis.

4.3.2 Phase du contrôle d'exécution

La phase du contrôle d'exécution du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman comprend trois composantes : 1) centration de l'attention; 2) auto-instruction et imagerie; et 3) monitoring de soi. Cette phase du modèle cyclique de l'autorégulation de l'apprentissage comprend des processus qui surviennent durant les efforts d'apprentissage et qui affectent la concentration et la performance (Brodeur et al., 2006). Après avoir analysé les transcriptions des entretiens de recherche des cinq participants, il est possible de constater que quatre des cinq enseignants interrogés mentionnent des éléments qui se rapportent à la phase du contrôle d'exécution. Par contre, il s'est avéré complexe d'obtenir des éléments d'informations concernant plus spécifiquement chacune des trois composantes de la phase d'exécution puisqu'il est difficile d'interroger les enseignants à ce sujet, sans leur suggérer des éléments de

réponses. Des précisions seront maintenant apportées quant à chacune des composantes de la phase du contrôle d'exécution.

La première composante est la centration de l'attention, afin de protéger l'intention d'apprentissage (Zimmerman, 1998). Pour ce faire, l'enseignant met en place des moyens pour lui permettre de réduire ou d'éliminer les distractions qui peuvent survenir durant ses apprentissages. Deux enseignants ont identifié des éléments leur permettant de rester centrés sur leurs buts de formation en déficience visuelle. Il s'agit d'éléments qui influencent leur motivation à poursuivre leur développement professionnel en déficience visuelle. Un enseignant affirme que « tant que je vais apprendre des choses, je vais avoir de l'intérêt » (entretien 1, p. 12). Un autre enseignant considère quant à lui persister dans le domaine puisque « il y a toujours des choses à apprendre » (entretien 3, p. 2). En ce qui a trait aux moyens mis en place pour persister dans l'atteinte de leurs buts de formation, trois enseignants se prononcent à ce sujet. Les enseignants mentionnent l'importance d'être discipliné, d'entreprendre des démarches de formation continue, et de poursuivre ses buts de formation, tel que l'apprentissage du braille, en dehors des heures de travail.

La deuxième composante est l'auto-instruction et l'imagerie. Cette composante consiste pour l'enseignant à élaborer des images mentales lui permettant de poursuivre sa tâche d'apprentissage. Aucune donnée n'a pu être recueillie suite à l'analyse des transcriptions des cinq entretiens de recherche et des questionnaires, ce qui fera l'objet d'un point de discussion dans la section prévue à cet effet.

Enfin, la troisième composante est le monitoring de soi. Cette composante consiste pour l'enseignant à prendre conscience de ses progrès en fonction des buts de formation fixés et à contrôler ses apprentissages. Peu de données concernant cette composante ont pu être relevées dans la transcription des entretiens de recherche des enseignants. Un seul extrait, qui témoigne d'une trace ténue de monitoring de soi, a

pu être identifié chez un enseignant, affirmant qu'il est « en train d'acquérir une expérience » (entretien 1, p. 12).

4.3.3 Phase d'autoréflexion

La phase d'autoréflexion du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman comprend quatre composantes : 1) autoévaluation; 2) attribution; 3) autoréactions; et 4) adaptativité. Cette dernière phase du modèle cyclique regroupe des processus qui interviennent après les efforts d'apprentissage et qui influencent les réactions de l'apprenant au regard de cet apprentissage (Brodeur et al., 2006). Après avoir analysé les transcriptions des entretiens de recherche des cinq participants, il est possible de constater que tous les enseignants interrogés mentionnent des éléments qui se rapportent à la phase d'autoréflexion. Des précisions seront maintenant apportées quant à chacune des composantes de cette troisième phase du modèle de Zimmerman.

La première composante est l'autoévaluation. Cette composante consiste pour l'enseignant à évaluer ses apprentissages en fonction de ses buts de formation. De façon générale, en analysant le contenu des transcriptions des entretiens de recherche et des questionnaires, il apparaît que tous les enseignants interrogés procèdent à une autoévaluation en fonction de leurs buts de formation. Toutefois, bien que les enseignants se soient prononcés quant à cette autoévaluation, il s'avère impossible dans le cadre de cette recherche de vérifier si cette composante fait partie de leur pratique quotidienne. Par ailleurs, suite à l'analyse, il est possible de constater que les enseignants évaluent leurs démarches d'apprentissage en les classant en deux catégories : 1) démarche efficace, à poursuivre; et 2) démarche peu ou pas efficace, à exclure. Par exemple, un enseignant considère efficace d'assister plus d'une fois à la même formation. L'expérience acquise lui permet d'autoévaluer ses apprentissages de façon positive, en raison des nombreux apprentissages réalisés. En ce qui concerne

les démarches d'apprentissage peu efficaces, un enseignant affirme que la lecture des dossiers d'élèves en début de carrière ne s'avère pas être un moyen efficace de répondre à ses buts de formation, dans la mesure où plusieurs termes spécifiques demeurent incompris. Il mentionne que c'est une « chose que je ferais peut-être moins aujourd'hui avec l'expérience » (entretien 1, p. 4). En terminant, il apparaît que certains enseignants ont recours à des démarches d'autoévaluation systématiques et organisées. À titre d'exemple, un enseignant dit faire des hypothèses, tenter de les vérifier, identifier ses erreurs et ajuster sa démarche de formation au besoin.

La deuxième composante correspond aux attributions. Cette composante consiste pour l'enseignant à déterminer à quoi est attribuée l'atteinte ou la non atteinte de ses buts de formation. L'analyse de la transcription des entretiens de recherche a permis de constater que tous les enseignants interrogés s'attribuent l'atteinte ou la non atteinte de leurs buts de formation. Les exemples suivants ont été relevés dans les extraits d'entretiens de recherche des participants : « Moi, j'étais très engagée dans ma formation, j'étais très impliquée. » (entretien 2, p. 4), « Ça, c'est une formation que moi je me suis donnée. » (entretien 3, p. 10). Un enseignant attribue également l'atteinte de ses buts de formation au fait que son directeur l'ait obligé à suivre certaines formations.

La troisième composante est l'autoréaction. Cette composante consiste pour l'enseignant à réagir affectivement aux attributions liées à l'atteinte ou à la non atteinte de ses buts de formation. Suite à l'analyse de la transcription des entretiens de recherche, il est possible de constater que quatre des cinq enseignants réagissent à la non atteinte de leurs buts de formation. Un enseignant dit : « Moi, je ne suis pas très à l'aise avec ça (l'informatique) » (entretien 1, p. 6). Un autre enseignant affirme ne pas avoir atteint son but de formation quant à l'apprentissage du braille. N'ayant aucun élève utilisateur du braille présentement, il soutient ne pas avoir de motivation à poursuivre actuellement ce but de formation. En ce qui concerne l'atteinte des buts de

formation, aucune donnée n'a été relevée concernant la réaction des enseignants à ce sujet.

Enfin, la quatrième composante est l'adaptativité. Cette composante consiste pour l'enseignant à s'adapter et à s'ajuster au cours d'une démarche d'apprentissage. Après avoir analysé l'ensemble des transcriptions des entretiens de recherche, il apparaît que tous les enseignants sont en mesure de s'adapter et de s'ajuster au terme d'une démarche d'apprentissage. Par exemple, un enseignant affirme avoir adapté une méthode d'apprentissage du braille déjà existante afin de répondre plus spécifiquement à ses besoins. De plus, un enseignant considère qu'il est important d'avoir une grande capacité d'adaptation lorsqu'il s'agit d'enseigner à des élèves handicapés visuels. Pour ce faire, les enseignants ont recours à différents moyens tels que la lecture et la synthèse des informations utiles. Il importe toutefois de préciser qu'aucun enseignant n'a fait mention de la façon dont il procéderait, lors d'une prochaine démarche d'apprentissage, pour répondre à des buts de formation non atteints. Aucun extrait provenant de la transcription des entretiens de recherche des participants n'a pu être relevé à ce sujet.

Finalement, il est intéressant de souligner que l'entretien de recherche semble permettre aux enseignants de procéder à une autoréflexion. Ainsi, un enseignant a fait part de cette réflexion lors de la tenue de l'entretien de recherche : « Je me surprends dans mes réponses. On ne s'arrête pas toujours... quand tu es là-dedans, tu ne t'arrêtes pas à des choses comme ça. Tu réagis quand tu t'arrêtes et que tu décortiques un peu » (entretien 3, p. 11).

4.3.4 Synthèse de la présence des phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman par les enseignants spécialisés en déficience visuelle

L'analyse de la démarche personnelle de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle, à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, a permis de dresser un tableau-synthèse en ce qui concerne chacune des composantes du modèle.

Tableau 4.17
Synthèse de la présence des phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman par les enseignants spécialisés en déficience visuelle

Composantes de Zimmerman	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
Phase de planification					
1. Établissement des buts	X	X	X	X	X
2. Planification stratégique	X	X	X	X	X
3. Croyances d'autoefficacité	X	X	X	X	X
4. Orientation des buts	X			X	
5. Intérêt intrinsèque	X	X	X	X	
Phase du contrôle exécutif					
6. Centration de l'attention	X		X		X
7. Auto-instruction/imagerie					
8. Monitorage de soi	X				
Phase d'autoréflexion					
9. Autoévaluation	X	X	X	X	X
10. Attribution	X	X	X	X	X
11. Autoréactions	X	X	X	X	X
12. Adaptativité	X	X	X	X	X

Le tableau 4.17 fait état des pratiques d'autorégulation des enseignants ayant participé à ce présent projet de recherche. L'analyse des phases du modèle de Zimmerman, étudiées dans le cadre de cette étude auprès d'enseignants spécialisés en déficience visuelle, est présentée au chapitre suivant, à la section 5.3.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Après avoir présenté les résultats obtenus par la collecte des données, il s'agit maintenant de discuter des points intéressants et significatifs reliés à cette étude. Afin de mettre en contexte ces résultats, il importe tout d'abord de s'attarder à la représentativité de l'échantillon de cette étude. Dans un premier temps, en ce qui a trait au taux de participation des enseignants, il apparaît que 28 des 55 enseignants visés par cette recherche ont accepté de compléter le questionnaire relatif à cette étude. Ce taux de participation représente approximativement 50% de l'échantillon. Lors de l'interprétation des résultats, il est donc important de prendre en considération ce pourcentage, qui permet d'avoir accès aux trajectoires de développement professionnel de la moitié des enseignants ciblés par cette recherche. Le taux de participation obtenu lors de la passation des questionnaires s'avère tout de même relativement élevé, dans la mesure où les questionnaires ont été distribués de façon collective, et non pas de manière personnelle et individuelle.

Dans un deuxième temps, il importe de s'attarder à l'âge des participants de cette recherche, au nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent en enseignement, et plus précisément en enseignement en déficience visuelle. De façon générale, il est possible de constater que la moyenne d'âge des enseignants ayant participé à cette étude, qui est de 44 ans, est représentative de l'âge des enseignants intervenant en adaptation scolaire, selon les données du MIEQ (2003). Dans un même ordre d'idées, en prenant connaissance du nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent en enseignement, soit en moyenne 18,5 ans, et du nombre d'années d'expérience qu'ils détiennent en enseignement en déficience visuelle, la moyenne étant de 12,7 ans, il

apparaît que les enseignants s'étant portés volontaires pour répondre au questionnaire ont une expérience importante. Ces données permettent d'observer une certaine persistance des enseignants à poursuivre leur carrière en déficience visuelle. Par ailleurs, les mêmes constatations peuvent être émises en regard des données d'identification des enseignants interrogés lors des entretiens de recherche. Les moyennes d'âge et d'années d'expérience en enseignement et en déficience visuelle des participants sont sensiblement les mêmes pour l'échantillon relatif à l'enquête par questionnaire écrit et celui obtenu pour les entrevues.

Tel que mentionné lors de la présentation du cadre de référence de cette recherche, aucune étude traitant du développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle n'a pu être recensée dans la littérature. Il n'est donc pas possible de vérifier la concordance des résultats de ce projet de recherche avec ceux obtenus par d'autres chercheurs lors d'études antérieures. Dans cette optique, cette étude apparaît comme ouvrant de nouvelles pistes de recherche dans le domaine de la déficience visuelle.

Des articles ont toutefois pu être recensés quant aux éléments théoriques liés au développement professionnel. Ces articles ont contribué à la compréhension de concepts en vue d'élaborer nos instruments de collecte de données. Par ailleurs, celui de Lajoie (2003) portant sur les trajectoires de développement professionnel d'enseignants experts a été étudié afin d'établir les critères de sélection des enseignants participant aux entretiens de recherche. Tel que présenté par Lajoie (2003), les caractéristiques suivantes ont été retenues afin de sélectionner des enseignants ayant développé une expertise : « une meilleure conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, et des solutions plus rapides, plus précises et approfondies » (p.21). Les autres caractéristiques énumérées par Lajoie n'ont pu être utilisées à des fins de sélection des participants compte tenu de la difficulté à les identifier par l'entremise d'un questionnaire. D'autres critères ont cependant été

établis afin de sélectionner des enseignants experts, notamment le nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent dans le domaine de la déficience visuelle.

En ce qui a trait aux études portant sur la déficience visuelle, il a été possible de recenser dans la littérature deux types d'écrits: 1) des articles résumant des programmes de formation existant dans d'autres pays, pour les enseignants désirant se spécialiser en déficience visuelle; et 2) des écrits traitant des buts de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Dans un premier temps, en ce qui concerne les écrits sur les programmes de formation en déficience visuelle existant à l'étranger, il y est question de la structure organisationnelle de ces programmes, qui peuvent être suivis à distance. L'intérêt suscité par ce type de programmes est notable, et pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure. Cependant, dans le cadre de ce présent projet de recherche, compte tenu de l'absence de ce type de programme au Québec, l'examen de l'autorégulation de l'apprentissage s'est avérée comme étant une avenue plus profitable à explorer en vue de décrire et d'analyser les trajectoires de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Dans un deuxième temps, les études de Swenson (1999) et de Mastropieri et Scrugg (2004) ont inspiré notre analyse quant aux buts de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Ces auteurs présentent dans leurs écrits une synthèse des connaissances essentielles à acquérir pour enseigner aux élèves ayant une déficience visuelle. Ces études seront discutées dans la section 5.1 de ce chapitre, à la lumière des résultats obtenus dans ce projet de recherche.

Ce chapitre fera donc l'objet de discussions en vue d'identifier les facteurs pouvant expliquer les résultats obtenus et de mettre en relation les données relatives aux deux instruments de collecte des données, soient le questionnaire et l'entretien de recherche. Afin de faciliter l'organisation de ce chapitre, les résultats obtenus au regard de chacun des objectifs visés par cette étude seront revus et commentés.

Quelques améliorations souhaitables ont pu être notées lors de l'analyse des données. Elles sont présentées dans chacune des sections s'y rattachant.

5.1 Trajectoires de développement professionnel (voir objectif 1)

Les deux instruments de collecte de données ont permis de recueillir de nombreuses informations portant sur les trajectoires de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Aucune contradiction n'a pu être relevée concernant les données relatives à chacun des instruments utilisés. Les entretiens de recherche ont servi à apporter de plus amples précisions quant à plusieurs objectifs abordés dans le questionnaire.

5.1.1 Buts de formation en début de carrière (voir objectif 1.1)

L'analyse des buts de formation énoncés par les enseignants interrogés a permis de prendre connaissance de la nature des buts à combler. Au total, il a été possible d'identifier 13 catégories de buts de formation (voir tableau 4.1). Il apparaît que la majorité de ces buts de formation sont d'ordre pédagogique, tels que les stratégies d'enseignement à privilégier auprès de cette clientèle et l'enseignement du braille. Lors des entretiens de recherche, certains enseignants ont mentionné que l'acquisition de connaissances portant sur des aspects d'ordre médical, tel que les pathologies de l'œil, ne s'avère pas prioritaire dans la mesure où ces connaissances ont peu d'influence sur les stratégies d'enseignement utilisées en début de carrière. Ces enseignants ne remettent pas en question l'importance de réaliser des apprentissages relevant du domaine médical. Cependant, ils considèrent prioritaire le développement de compétences pédagogiques en début de carrière.

Tel que présenté lors de la recension des écrits, Swenson (1999) et Mastropieri et Scruggs (2004) ont traité dans leurs ouvrages des buts de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Ces auteurs appuient les dires des enseignants

interrogés en accordant une grande place aux connaissances d'ordre pédagogique. Ils abordent aussi la dimension médicale liée à la déficience visuelle dans la section portant sur les caractéristiques de la clientèle d'élèves handicapés visuels. Aucune précision n'est cependant apportée dans ces ouvrages en ce qui a trait à l'importance respective à accorder à chacun des domaines d'apprentissage. Le programme de formation à distance décrit par Arter et ses collaborateurs (2001) pour les enseignants travaillant auprès d'élèves handicapés visuels au Royaume-Uni s'avère, lui aussi, davantage axé sur l'apprentissage de connaissances d'ordre pédagogique. Le premier des quatre modules de ce programme de formation est néanmoins réservé en partie à l'étude des aspects médicaux associés à la déficience visuelle. Le braille en tant que mode de communication est quant à lui abordé au troisième module. Par ailleurs, les enseignants doivent se soumettre à un examen vérifiant leurs connaissances du braille à la fin de leurs études.

L'étude des buts de formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle a aussi permis de prendre connaissance de la perception des participants quant à la priorité qu'ils accordent aux buts à combler en début de carrière. Les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche ont classé en ordre de priorité les cinq principaux buts de formation énoncés dans les questionnaires. Des précisions doivent toutefois être apportées en ce qui a trait à l'importance de l'apprentissage du braille en début de carrière. Bien qu'il apparaisse au premier rang dans le tableau de classement des buts de formation, ayant été mentionné par 78% des enseignants ayant rempli le questionnaire, le braille a été classé par les participants aux entretiens de recherche au quatrième rang parmi les cinq buts présentés. Ce résultat peut paraître surprenant à première vue, mais il s'avère être plus compréhensible en regard des caractéristiques des enseignants interrogés lors des entretiens de recherche. Il importe de préciser qu'aucun des participants aux entretiens de recherche n'est titulaire d'une classe spécialisée en déficience visuelle. L'ensemble des participants interrogés sont considérés comme étant des enseignants ressources ou des enseignants itinérants en

déficience visuelle. Tel que mentionné précédemment dans le chapitre III de ce projet de recherche, lors de la description de l'échantillon, ces enseignants n'ont pas les mêmes tâches et les mêmes responsabilités que les enseignants qui ont la responsabilité d'un groupe d'élèves handicapés visuels. Les enseignants ressources/itinérants interrogés lors des entretiens de recherche ont mentionné que l'enseignement du braille fait rarement partie de leur tâche, du moins lorsqu'ils débutent dans la profession. Dans cette optique, il est possible de croire que les résultats de ce classement auraient pu différer si les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche avaient été titulaires de classes spéciales en déficience visuelle. L'étude de Wolffe et al. (2002) portant sur la répartition du temps d'enseignement des enseignants spécialisés en déficience visuelle vient toutefois nuancer cette hypothèse de recherche. En effet, cette étude démontre que les enseignants, itinérants et titulaires de classes spéciales en déficience visuelle, passent plus temps à enseigner des habiletés scolaires (27%) qu'à enseigner des habiletés de communication telles que l'enseignement du braille (18%). Il n'est donc pas surprenant de constater que certains buts de formation liés aux stratégies d'enseignement figurent avant l'apprentissage du braille au classement des cinq buts de formation proposés aux enseignants lors des entretiens de recherche.

Enfin, plusieurs enseignants interrogés lors des entretiens de recherche ont indiqué qu'il s'avérait difficile de classer en ordre de priorité les buts de formation présentés lors des entretiens de recherche. Ces buts de formation devraient plutôt être abordés en parallèle, dans une perspective de développement professionnel continu.

5.1.2 Moyens utilisés pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

Les ressources matérielles et humaines ont été identifiées par les enseignants interrogés comme étant un moyen aidant, favorisant l'atteinte de leurs buts de formation. Plus précisément, il apparaît que l'accessibilité est un critère important

dans la sélection des ressources consultées. Par exemple, en ce qui concerne les ressources matérielles, il s'avère que les documents fournis par la commission scolaire sont mentionnés par le plus grand nombre d'enseignants interrogés comme étant un outil de travail aidant. En ce qui a trait aux ressources humaines, les participants ont indiqué que leurs collègues enseignants figurent parmi les personnes les plus aidantes dans l'atteinte de leurs buts de formation. En plus de l'accessibilité de ce moyen, il est possible de croire que les enseignants ont davantage recours à cette ressource dans la mesure où ces collègues enseignants sont susceptibles d'avoir le même type de buts de formation. Le degré d'utilité de l'aide reçue ne s'est pas avéré être une donnée utile dans le cadre de cette recherche, dans la mesure où les enseignants se sont attardés uniquement aux personnes qui les ont aidés à se développer professionnellement.

Un autre moyen permettant aux enseignants d'atteindre leurs buts de formation consiste à suivre des formations liées à la déficience visuelle. Suite à la mise en catégories des formations suivies par les enseignants interrogés, il est possible de constater que les sujets de ces formations correspondent directement aux buts de formation énoncés en début de carrière.

En ce qui concerne les périodes d'échange, la majorité des enseignants ayant rempli les questionnaires ont indiqué avoir du temps réservé à cet effet dans leur description de tâche. Bien que la satisfaction des participants quant à ces périodes de concertation avec leurs collègues n'ait pas été mesurée, il est possible de croire que les enseignants considèrent utiles ce type de rencontres, dans la mesure où ils ont identifié que leurs collègues enseignants sont une ressource humaine très aidante dans l'atteinte de leurs buts de formation.

Finalement, suite à l'analyse du taux de participation des enseignants interrogés à différents comités ou associations liés à la déficience visuelle, il apparaît que près de

la moitié des participants, soit 48%, sont impliqués dans ce type de regroupement. Ce pourcentage s'avère être élevé, en tenant compte de la charge importante de travail supplémentaire exigée par ces rencontres. Toutefois, lors des entretiens de recherche, plusieurs enseignants ont indiqué avoir du temps alloué à la formation de comités dans la description de leur tâche. Cette pratique s'avère être très pertinente en vue de favoriser le développement professionnel continu des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Dans le cadre de cette étude, il n'a toutefois pas été question d'explorer les retombées de ces comités et le niveau de satisfaction des enseignants qui y participent.

5.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves ayant une déficience visuelle (voir objectif 1.3)

En analysant les données recueillies dans les questionnaires et dans les transcriptions des entretiens de recherche, il apparaît que le hasard ou la disponibilité d'un poste est la principale motivation qui justifie la présence de la majorité des enseignants qui interviennent présentement auprès d'élèves handicapés visuels. Considérant ces données, il n'est pas surprenant de constater qu'un grand nombre d'enseignants débutent leur carrière en enseignement en déficience visuelle sans posséder de connaissances dans le domaine, n'ayant pas envisagé la possibilité d'enseigner auprès de cette clientèle d'élèves.

5.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle (voir objectif 1.4)

La majorité des enseignants ayant rempli les questionnaires mentionnent que leur niveau de connaissance, en début de carrière, de la clientèle d'élèves handicapés visuels variait de très faible à faible. Lors des entretiens de recherche, il a été possible de constater que la perception des enseignants interrogés quant à leur niveau de connaissance pour l'enseignement en déficience visuelle s'est modifiée au fil des

années. Selon les données recueillies, il apparaît que le niveau de connaissance des enseignants spécialisés en déficience visuelle progresse en fonction de leur nombre d'années d'expérience dans le domaine. Cependant, certains participants travaillant auprès de cette clientèle d'élèves depuis plus de 15 ans affirment avoir toujours des apprentissages à réaliser dans ce domaine qui est en constante évolution, notamment avec la venue de l'informatique. Considérant ces données, il s'avère que la formation continue en déficience visuelle occupe une place importante dans le développement professionnel de ces enseignants sélectionnés en fonction de leur expertise.

5.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle (voir objectif 1.5)

Les données recueillies dans les questionnaires démontrent une progression du sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle auprès d'élèves handicapés visuels, allant de très faible à très élevé. Cette progression s'avère être conforme aux attentes : les enseignants qui acquièrent de l'expérience sont généralement susceptibles de se sentir plus efficaces dans leur pratique. Par ailleurs, il est possible de croire que le sentiment d'efficacité des participants soit lié à la perception de leurs connaissances de l'enseignement en déficience visuelle. En ce qui a trait aux données provenant des questionnaires des enseignants ayant indiqué être très efficaces actuellement au travail, elles démontrent que ces enseignants possèdent un grand nombre d'années d'expérience dans le domaine, allant de 12 à 30 ans. Il apparaît donc que leur sentiment d'efficacité a progressé au fil des années, en fonction de l'expérience acquise en enseignement en déficience visuelle. Ainsi, il s'avère que les enseignants plus âgés se sentent plus efficaces que les enseignants moins âgés. Compte tenu des formations que les enseignants ont suivies, il est possible de conclure que le développement du sentiment d'efficacité n'est pas le produit du temps, mais bien des moyens de formation cumulés durant leur carrière.

5.1.6 Atteinte des buts de formation (voir objectif 1.6)

À la question portant sur les buts de formation des enseignants en début de carrière, il a été possible de constater que 48 des 101 buts énoncés par les participants ont été identifiés comme étant des buts de formation atteints. C'est donc dire que ce nombre représente l'atteinte d'environ la moitié des buts de formation visés par les enseignants lors de leur insertion professionnelle en déficience visuelle. Les caractéristiques des élèves ayant une déficience visuelle, les pathologies de l'œil ainsi que les aides techniques et optiques font partie des buts de formation que les enseignants considèrent avoir atteints. En regard du nombre d'années d'expérience des participants dans le domaine, il s'avère étonnant que 52% des buts de formation énoncés par les enseignants interrogés soient encore considérés à ce jour comme étant partiellement atteints ou non atteints. Les buts de formation non atteints par les répondants sont liés, entre autres, à l'interprétation des évaluations médicales et professionnelles, et à l'utilisation des aides informatiques. Aucun retour n'a toutefois été effectué auprès des enseignants ayant participé aux entretiens de recherche à savoir les raisons qui justifient la non atteinte de ces buts de formation. Suite à l'analyse des transcriptions des entretiens de recherche, il est possible de croire que certains enseignants ont identifié comme étant partiellement atteints des buts de formation qu'ils considèrent pouvoir développer davantage au fil des années, tel que l'apprentissage du braille.

5.1.7 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés (voir objectif 1.7)

Suite à l'analyse des données obtenues, il est possible de constater que la majorité des enseignants attribuent à leur propre démarche l'atteinte de leurs buts de formation. Les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche affirment avoir entrepris une démarche personnelle de formation afin de se développer professionnellement.

Par ailleurs, un enseignant a écrit son nom dans la liste des personnes l'ayant aidé dans son cheminement professionnel. Ces données viennent donc appuyer l'hypothèse de départ de cette recherche, stipulant que l'autorégulation de l'apprentissage peut contribuer favorablement à la formation des enseignants intervenant auprès de clientèles spécifiques.

5.1.8 Projets de formation et moyens envisagés (voir objectif 1.8)

L'analyse des données recueillies a permis de constater que la majorité des participants affirment avoir encore des buts de formation. Les projets de formation identifiés par les enseignants visent davantage à répondre à leurs besoins immédiats, liés aux problématiques rencontrées dans le cadre de leur pratique. Par ailleurs, ces projets de formation correspondent pour plusieurs enseignants aux buts de formation énoncés en début de carrière, ces derniers n'ayant pas encore été atteints. En ce qui concerne les moyens envisagés par les enseignants pour réaliser leurs projets de formation, il apparaît que les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche utiliseront sensiblement les mêmes moyens pour y parvenir. L'arrivée des technologies de l'information et de la communication a toutefois apporté des modifications à la démarche de formation des enseignants ayant débuté leur carrière il y a plusieurs années. Ces enseignants comptent recourir à ces moyens pour répondre à leurs buts de formation futurs, ayant déjà bénéficié des avantages de cet outil technologique.

5.1.9 Perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9)

Parmi les enseignants ayant rempli les questionnaires, 64% se disent moyennement satisfaits de leur formation universitaire en enseignement. La présence de cours très théoriques, peu liés à la réalité scolaire, est la principale cause d'insatisfaction énoncée par les enseignants lors de la passation des questionnaires. Les enseignants

qui se disent très satisfaits de leur formation universitaire évoquent quant à eux très peu de raisons pour justifier leur perception.

Suite à l'analyse des données recueillies, il apparaît qu'un ajustement aurait été souhaitable dans l'élaboration du questionnaire, quant aux choix de réponse proposés à la question portant sur le niveau de satisfaction des enseignants de leur formation initiale en enseignement. Les participants devaient faire un choix entre: très insatisfait, peu satisfait, moyennement satisfait et très satisfait. Or, il aurait été préférable de remplacer le choix de réponse *moyennement satisfait* par *satisfait*, afin de diminuer l'écart entre les deux choix de réponse suivants, soit *moyennement satisfait* et *très satisfait*. Cette option aurait peut-être donné lieu à des résultats différents, obligeant les participants à préciser davantage leur perception.

5.2 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle (voir objectif 2)

Lors des entretiens de recherche, les enseignants sélectionnés en fonction de leur expertise étaient invités à énoncer des conseils visant à favoriser le développement professionnel des nouveaux enseignants en déficience visuelle. En plus d'énumérer des moyens susceptibles d'orienter la démarche de formation des enseignants, plusieurs participants se sont attardés aux attitudes à privilégier ainsi qu'aux comportements à adopter lors de l'enseignement auprès d'élèves handicapés visuels. Les données obtenues dans le cadre de ce projet de recherche viennent confirmer les écrits de Swenson (1999) et de Mastropieri et Scruggs (2004). Ces auteurs accordent de l'intérêt aux adaptations matérielles et pédagogiques à mettre en place, mais ils soulignent également l'importance pour les enseignants spécialisés en déficience visuelle de développer des attitudes et des comportements favorisant la réussite scolaire des élèves. Tel que mentionné par les participants aux entretiens de recherche, les auteurs affirment qu'il importe de tenir compte des besoins spécifiques et des

forces des élèves, et d'encourager le développement d'habiletés sociales chez ces derniers. Ces attitudes et ces comportements à privilégier viennent aussi appuyer les principes d'intervention énoncés par les auteurs, notamment la nécessité de concrétiser l'enseignement et de faire vivre des situations d'apprentissage significatives pour les élèves.

5.3 Modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (voir objectif 3)

Des études ont été recensées concernant l'autorégulation de l'apprentissage en tant que principal modèle théorique de ce projet de recherche. Plus précisément, c'est le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000) qui a été exploité en vue d'étudier les trajectoires de développement professionnel des enseignants sélectionnés. Par ailleurs, ce modèle a servi de cadre de référence lors de l'élaboration des instruments de collecte de données. Le troisième objectif de ce présent projet de recherche étant de décrire et d'analyser les démarches personnelles de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, il sera donc maintenant question de discuter des éléments significatifs qui se rapportent à cette étude.

À partir des données recueillies lors de la passation des questionnaires et des entretiens de recherche, il apparaît que la phase de planification, première phase du modèle de Zimmerman, est utilisée par les enseignants interrogés en vue de réguler leurs apprentissages. Plus précisément, les enseignants établissent leurs buts de formation et planifient des moyens pour les atteindre. La deuxième phase de l'autorégulation, soit celle du contrôle d'exécution, semble quant à elle peu exploitée par les participants de cette étude. Peu de données ont pu être relevées dans les transcriptions des entretiens de recherche des enseignants concernant les composantes

de cette phase. Cette observation peut être attribuable au fait qu'un moins grand nombre de questions aient été posées à propos de la phase du contrôle d'exécution que des deux autres phases de modèle de l'autorégulation. Enfin, cette étude démontre que les enseignants sont en mesure de procéder à l'autoévaluation de leurs apprentissages. C'est ce que révèlent les données portant sur les composantes de la troisième phase du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, soit l'autoréflexion. Lorsqu'on les interroge sur le sujet, les enseignants sont capables d'évaluer leurs apprentissages, d'identifier les éléments ayant contribué à l'atteinte ou à la non atteinte de leurs buts de formation, et d'identifier les adaptations qu'ils devraient apporter à leur démarche afin d'optimiser leurs apprentissages.

Afin de bien interpréter les résultats mentionnés précédemment, deux précisions doivent être apportées à cette étape de la discussion. Premièrement, il est possible de croire que les enseignants interrogés ne procèdent pas toujours d'eux-mêmes à l'autoévaluation de leur démarche d'apprentissage, dans la mesure où peu d'enseignants abordent le sujet sans qu'ils y soient invités. Deuxièmement, il s'est avéré difficile de questionner les enseignants à propos de certaines composantes des phases du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, notamment les composantes de la phase du contrôle d'exécution. Il était complexe d'élaborer des questions sans influencer la réponse des participants. L'absence de données concernant ces composantes ne peut toutefois pas conduire à la conclusion que les participants ne régulent pas leurs apprentissages à l'aide de celles-ci. Il est possible que les enseignants aient recours à certaines composantes du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman sans en avoir fait mention lors des entretiens de recherche.

5.4 Limites de la présente étude

Lors de l'analyse des données de ce projet de recherche, quatre principales limites ont pu être relevées. Dans un premier temps, une part de subjectivité peut être attribuée à cette étape de la recherche, dans la mesure où les données ont été sélectionnées et classées à partir de catégories émergentes élaborées par la chercheuse. Cependant, la triangulation effectuée par la chercheuse a permis de contrer en partie ce biais (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Dans un deuxième temps, il importe de préciser que le modèle théorique de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, exploité en vue d'étudier les trajectoires de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle, a pu constituer une limite en soi dans la mesure où il a été nécessaire d'orienter les questions relatives aux instruments de collecte de données en fonction des trois phases de ce modèle. Ce choix méthodologique a toutefois été retenu en raison de ses avantages, soit notamment l'identification des diverses composantes du processus.

Dans un troisième temps, bien que le terme trajectoire laisse sous-entendre que les réponses des participants seront analysées selon une séquence de formations suivies, il ne s'est pas avéré pertinent de présenter les résultats de cette façon dans le cadre de cette recherche. Ils ont plutôt été analysés à l'aide de fréquences, en raison de la plus grande richesse d'informations découlant de ce choix méthodologique.

Enfin, lors de la collecte des données de cette recherche, il aurait été intéressant de questionner davantage les enseignants quant à leurs motivations à se former en déficience visuelle. Bien que certains participants se soient exprimés à ce sujet, aucune question n'avait été prévue en ce sens lors de l'élaboration des instruments de collecte des données.

CONCLUSION

Cette étude portait sur les trajectoires de développement professionnel des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Plus précisément, il a été question d'analyser les démarches de formation des participants de cette recherche à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman. Aucun programme universitaire ne fournit de formation spécifique liée à la déficience visuelle. Cependant, il apparaît que les enseignants désirant acquérir des connaissances et développer une expertise dans le domaine parviennent à atteindre leurs buts, malgré l'absence de formations structurées. Dans cette optique, il s'avère essentiel et indispensable que les enseignants prennent en charge leur développement professionnel, qu'ils fassent des liens entre les connaissances acquises et qu'ils les réinvestissent dans leur pratique. Les enseignants doivent donc être responsables de leur démarche de formation, et ils doivent mettre en place des moyens leur permettant de réguler leurs apprentissages en vue d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences.

Dans le cadre de ce projet de recherche, les enseignants ayant acquis une expertise dans le domaine de la déficience visuelle ont suivi une trajectoire de développement professionnel similaire. En général, le hasard et la disponibilité d'un poste justifient l'engagement des enseignants interrogés auprès des élèves handicapés visuels. Lors de leur insertion professionnelle dans ce domaine d'enseignement spécialisé, les enseignants tentent tout d'abord de recueillir de l'information générale portant sur la déficience visuelle. Pour ce faire, ils consultent les documents à leur disposition ainsi que leurs collègues de travail, en raison de l'accessibilité de ces ressources. Après avoir acquis un certain nombre de connaissances en ce qui a trait à la déficience visuelle, les enseignants mettent en pratique les notions théoriques étudiées. Suite à cette expérimentation, ils sont davantage en mesure d'identifier leurs buts de

formation, qui sont principalement d'ordre pédagogique. Ces buts se précisent avec le temps, en fonction de leurs besoins immédiats. Les enseignants tentent alors de répondre à ces buts de formation en utilisant des moyens diversifiés, de façon à être plus efficaces dans leur enseignement auprès des élèves handicapés visuels. Dans cette optique, il est possible de croire que le développement de l'élève agit à titre de déclencheur du processus d'autorégulation de ces enseignants. Afin de répondre à leurs buts de formation et aux besoins de leurs élèves, l'arrivée des technologies de l'information et de la communication permet aux enseignants d'accéder plus facilement à l'information relative à la déficience visuelle. Ce moyen technologique a grandement contribué à la diffusion des connaissances dans ce domaine spécialisé.

Considérant la trajectoire de développement professionnel décrite précédemment, il est possible de se questionner à savoir quelle est l'efficacité de ce type de démarche de formation. Y a-t-il des améliorations pouvant y être apportées afin d'optimiser la régulation des apprentissages des enseignants désirant développer une expertise dans le domaine de la déficience visuelle? En vue de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants intervenant auprès de la clientèle d'élèves handicapés visuels, il serait souhaitable de proposer à ces enseignants des pistes de formation plus structurées, élaborées à partir des données recueillies dans le cadre de cette étude. Ainsi, les enseignants pourraient profiter de l'expérience de leurs prédécesseurs. Il serait aussi important de mettre en place des communautés d'apprenants via Internet, comme cela se fait aux États-Unis. De cette façon, les enseignants provenant des différentes commissions scolaires du Québec pourraient échanger sur divers sujets liés à la déficience visuelle. Cette pratique serait d'autant plus profitable pour les enseignants oeuvrant en régions éloignées des grands centres urbains, où les ressources apparaissent comme étant moins accessibles.

RÉFÉRENCES

- Arter, C., McLinden, M. et McCall, S. (2001). A distance education program for teachers of children with visual impairments in the United Kingdom. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, (9), 567-572.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Legault, F. (2002). L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration pédagogique des TIC chez de futurs enseignants. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : Bilan et perspective*, p. 181-198. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., Deaudelin, C. et Richer, J. (2006). Élaboration et validation de l'échelle d'autorégulation de l'apprentissage de l'intégration pédagogique des TIC. *Revue canadienne des sciences du comportement/Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 238-249.
- Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, S. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 435-455.
- Commend, S. (2001). *Les Instituts Nazareth et Louis-Braille (1861-2001): Une histoire de cœur et de vision*. Québec: Éditions du Septentrion.
- Day, C. (1999). Being a teacher, developing as a professional. In *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (1-21). London: Falmer Press.
- DeMario, N. et Heinze, T. (2001). The status of distance education in personnel preparation programs in visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, (9), 525-532.

- Gouvernement du Québec (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves - Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves - Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA): définitions*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hall Lueck, A. (2001). Live and online: A year-round training program for teachers of students with visual impairments in California. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, (9), 533-542.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 229-241.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Lajoie, S. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educational Researcher*, 32, (8), 21-25.
- Mastropieri, M. A. et Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New-Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Guide de la déclaration du personnel des commissions scolaires (Percos)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Swenson, A. M. (1999). *Beginning with braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. New-York: AFB Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M. et Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairment: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, (5), 293-302.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In H. Shunk, et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p. 1-19). New-York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman et D. H. Dale (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (second edition)* (p. 1-37). Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (1996). *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*. Traduction de la 1^{re} édition américaine par Christine Pagnouille et Gaëtan Smets (2000). Bruxelles: De Boeck Université.
- Zimmerman, B. J. et Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

APPENDICE A
HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES
HANDICAPÉS VISUELS: TABLEAU-SYNTHESE

1861	Fondation de l'Institut Nazareth par Benjamin-Victor Rousselot et les sœurs Grises de Montréal Clientèle : personnes aveugles de tout âge, filles et garçons 95, rue Sainte-Catherine Ouest, Montréal
1908	Fondation de la <i>Montreal Association for the Blind</i> par Philip Layton Clientèle : personnes aveugles anglophones
1930	Fondation de plusieurs associations pour personnes aveugles par d'anciens élèves de l'Institut Nazareth
1932	Premier déménagement de l'Institut Nazareth Clientèle : personnes aveugles de tout âge, filles et garçons 4565, chemin de la Reine-Marie, Montréal
1940	Deuxième déménagement de l'Institut Nazareth Clientèle : enfants d'âge scolaire et adolescentes aveugles 1460, chemin de la Côte Saint-Michel
1953	Création de l'Institut Louis-Braille Clientèle : garçons aveugles âgés entre 12 et 21 ans 500, rue Claremont, Westmount
1960	Déménagement de l'Institut Louis-Braille Clientèle : garçons aveugles âgés entre 12 et 21 ans 1255, rue Beauregard, Longueuil
1975	Fusion des Instituts Nazareth et Louis-Braille sous le nom de l'Institut Nazareth et Louis-Braille Clientèle : Enfants et adolescents d'âge scolaire, filles et garçons 1255, rue Beauregard, Longueuil
1975-1979	- Augmentation du nombre d'élèves ayant une déficience visuelle qui fréquentent leur école de quartier, en classe ordinaire - Présence du premier enseignant itinérant en classe ordinaire
1986	L'école Nazareth et Louis-Braille change de nom et devient l'école Jacques-Ouellette 1255, rue Beauregard. Longueuil
1992	Déménagement de l'école Jacques-Ouellette Rue Nohert, Longueuil

APPENDICE B
TABLEAU-SYNTHESE DES COURS, OFFERTS DANS QUATRE
UNIVERSITÉS FRANCOPHONES, QUI ABORDENT LE SUJET
DE LA DÉFICIENCE VISUELLE

Université	Cycle d'étude	Programme	Cours	Offerts en 2002-2003
Université du Québec à Montréal	Baccalauréat (1 ^e cycle)	Enseignement en adaptation scolaire et sociale	EDU3800 Enfants présentant des difficultés particulières	X
		Psychologie	PSY5320 Psychologie de la marginalité en éducation : problèmes cognitifs	X
			EDU6772 Pédagogie de la déficience visuelle	
			EDU2772 Bilan des acquisitions et déficiences visuelles	
Université de Montréal	Baccalauréat (1 ^e cycle)	Orthopédagogie, éducation préscolaire et enseignement primaire	PPA4406 Incapacités et pratiques d'intervention	
		Orthopédagogie	PPA1111 Élèves HDAA et modèles de services	X
	Maîtrise (2 ^e cycle)	Optométrie	OPP6044 Déficience visuelle : aspect psychosocial	

			OPP6029 Handicap visuel : approche multidisciplinaire	
		Intervention en déficience visuelle	IDV6002 Déficience visuelle : aspect fonctionnel	
Université de Sherbrooke	Baccalauréat (1 ^e cycle)		ASL108 Déficiences physiques et sensorielles	
	Maîtrise (2 ^e cycle)		MES718 Déficiences physiques et sensorielles	
Université du Québec à Trois- Rivières	Baccalauréat (1 ^e cycle)	Enseignement en adaptation scolaire	EFI1048 Déficiences sensorielles	
		Éducation au préscolaire et enseignement au primaire	EFI1077 Handicaps et intégration en classe ordinaire	X

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS
INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE
DÉFICIENCE VISUELLE

A. Identification du répondant

1. Âge : _____

2. Sexe : F ou M

3. Commission scolaire : _____

B. Renseignements sur les études

4. Veuillez indiquer tous les programmes d'études de niveau collégial et universitaire que vous avez entrepris ou complétés en commençant par le plus récent.

Nom du programme d'études	Institution où vous avez poursuivi ces études	Diplôme obtenu (DEC, Bacc. certificat, maîtrise, doctorat, etc.)
a)		
b)		
c)		
d)		

5. Quel est votre niveau de satisfaction quant à la formation initiale en enseignement que vous avez reçue? Encerclez une seule réponse.

Très insatisfait Peu satisfait Moyennement satisfait Très satisfait

Justifiez votre réponse:

C. Renseignements sur les formations

6. Veuillez indiquer les 4 formations spécialisées les plus importantes que vous avez suivies depuis le début de votre carrière, liées à l'enseignement aux élèves handicapés visuels. Il peut s'agir de colloques, de congrès ou de perfectionnements.

Formation(s) suivie(s) (sujet de la formation)	Endroit (école, commission scolaire ou autre)	Durée de la formation (heures)
a)		
b)		
c)		
d)		

7. Quel est votre niveau de satisfaction quant aux formations que vous avez suivies, liées à la déficience visuelle? Encercliez une seule réponse.

Très insatisfait Peu satisfait Moyennement satisfait Très satisfait

Justifiez votre réponse :

D. Renseignements sur les expériences professionnelles

8. Depuis combien d'années exercez-vous la profession d'enseignant?

9. Combien d'années d'expérience possédez-vous en enseignement auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle? _____

10. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner auprès de cette clientèle d'élèves ?

11. Êtes-vous impliqué dans une association ou un comité portant sur la déficience visuelle? Oui Non

Si oui, précisez :

E. Réflexion sur le développement professionnel

12. Dans quelle mesure vous sentiez-vous **efficace** lorsque vous avez débuté votre enseignement auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle? Encerclez une seule réponse.

Très peu efficace Peu efficace Efficace Très efficace

13. Quel était votre niveau de connaissance de la clientèle d'élèves ayant une déficience visuelle en début de carrière? Encerclez une seule réponse.

Très faible Faible Élevé Très élevé

14. Quel était votre niveau de connaissance des stratégies d'enseignement à utiliser auprès de cette clientèle? Encerclez une seule réponse.

Très faible Faible Élevé Très élevé

15. Quels ont été vos buts de formation lorsque vous avez commencé à enseigner aux élèves qui présentent une déficience visuelle? Complétez le tableau suivant en indiquant dans quelle mesure vous considérez avoir atteint vos buts de formation.

But de formation en début de carrière	Ce but est : 1. Non atteint 2. Partiellement atteint 3. Atteint
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	

16. Actuellement, quels sont vos buts de formation liés à votre domaine d'enseignement ?

17. Veuillez indiquer à l'aide d'un crochet les ressources matérielles que vous avez utilisées en vue de répondre à vos buts de formation. Complétez ensuite les informations se rattachant à ces ressources.

(✓)	Ressources matérielles	Fréquence d'utilisation (1) rarement (2) quelques fois (3) souvent	Degré d'utilité (1) peu utile (2) utile (3) très utile
()	a) Documents fournis par la commission scolaire ou l'école		
()	b) Livres spécialisés		
()	c) Articles de revues		
()	d) Comptes rendus de recherches		
()	e) Documents publiés par le Gouvernement du Québec		
()	f) Documents publiés par l'INLB, l'AQHPEV, etc.		
()	g) Articles de journaux		
()	h) Forums électroniques		
()	i) Sites Web spécialisés		
()	j) Autres (vidéos, reportages télévisés, etc.)		

18. Y a-t-il des personnes qui vous ont aidé à développer votre expertise auprès de la clientèle d'élèves ayant une déficience visuelle? Oui Non

Si oui, laquelle (lesquelles)? Précisez la fonction de chaque personne (direction, enseignant, conseiller pédagogique, etc.) et le degré d'utilité de l'aide reçue.

Fonction de la personne	Degré d'utilité de l'aide reçue (1) Peu utile (2) Utile (3) Très utile
a)	
b)	
c)	
d)	

19. Y a-t-il des périodes d'échange avec d'autres intervenants travaillant auprès de cette clientèle prévues à votre horaire? Oui Non

Si oui, précisez le type de rencontres (obligatoires, optionnelles, organisées, spontanées, fréquence, durée, etc.)

20. Actuellement, dans quelle mesure vous sentez-vous efficace lorsque vous intervenez auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle? Encercliez une seule réponse.

Très peu efficace

Peu efficace

Efficace

Très efficace

Nous vous remercions grandement d'avoir rempli ce questionnaire.

Invitation à participer à une entrevue individuelle

Afin de compléter cette recherche, nous sollicitons une fois de plus votre participation. Votre accord à cette demande implique que nous pourrions vous contacter à nouveau pour participer à un entretien de recherche portant sur le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves qui présentent une déficience visuelle.

Si vous acceptez de participer à un entretien de recherche d'une durée maximale d'une heure, veuillez inscrire votre nom et un numéro de téléphone où nous pourrions vous rejoindre.

Nom :

Numéro de téléphone :

Merci de votre précieuse collaboration,

Marie-Pier April-Caron

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal

APPENDICE D

LETTRE ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES

Montréal, jeudi le 2 octobre 2004

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal, je réalise actuellement une étude portant sur les trajectoires de formation d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves handicapés visuels. Cette étude vise plus précisément à décrire leurs démarches de développement professionnel, dans la mesure où aucune formation n'est offerte dans le domaine de la déficience visuelle. Mon projet de recherche est supervisé par Monique Brodeur et Frédéric Legault, professeurs au département d'Éducation et de formation spécialisées à l'UQAM.

C'est sur une base volontaire que vous êtes invité à participer à cette étude. Il s'agit tout simplement de remplir le questionnaire ci-joint et de le remettre à votre direction dans les délais prévus. La durée requise pour compléter le questionnaire est estimée à 30 minutes.

Votre participation à cette recherche sera grandement appréciée et profitable. Elle permettra d'étudier, de décrire et de mieux comprendre certains aspects liés à la formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle. Je tiens à vous assurer que toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Des mesures seront entreprises afin de respecter l'anonymat de toutes les personnes qui accepteront de participer à cette recherche.

Si vous désirez plus d'information, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Marie-Pier April-Caron

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec À Montréal

APPENDICE E
GRILLE D'ENTREVUE SERVANT À LA RÉALISATION DES
ENTRETIENS DE RECHERCHE

Présentation personnelle (UQAM, enseignante)	
Présentation du projet de recherche : motivation, objectifs	
Remerciements	
Expliquer le déroulement de l'entretien de recherche - Enregistrement : consentement, signature - Expliquer le traitement des données	
Point en commun : enseignement auprès d'élèves ayant une déficience visuelle	
Question 1 Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner auprès d'élèves ayant une déficience visuelle?	
Question 2 Parlez-moi de votre formation universitaire : - durée, endroit, - impressions, satisfaction, utilités	
Question 3 Retour sur le nombre d'années d'enseignement - en général - en déficience visuelle	
Question 4 Parlez-moi de votre première expérience de travail en déficience visuelle : - commission scolaire, école, type de classe, âge, clientèle, niveau scolaire, services offerts, tâche globale, rôle...	
Question 5 Avez-vous rencontré des difficultés en début de carrière? - Avez-vous eu à vous adapter? De quelle façon? - Avez-vous dû réaliser des apprentissages particuliers?	
Question 6 Présenter la fiche des 5 buts de formation en début de carrière répertoriés dans tous les questionnaires : - Classer les buts de formation en ordre de priorité (1 à 5) - Êtes-vous en accord avec ces buts? - En auriez-vous ajouté d'autres?	

<p>Question 7</p> <p>Dans votre questionnaire, vous avez indiqué les buts de formation suivants en début de carrière (voir fiche personnelle). Dans quel ordre de priorité les classeriez-vous compte tenu de la fiche des 5 buts de formation et pourquoi?</p>	
<p>Question 8</p> <p>De façon générale, comment avez-vous procédé pour répondre à vos buts de formation? Quels moyens avez-vous utilisés?</p>	
<p>Question 9</p> <p>Pour le but de formation 1, quelle a été votre démarche d'apprentissage? Avez-vous atteint les buts que vous vous étiez fixés? Pourquoi? Comment?</p>	
<p>Question 10</p> <p>Avez-vous procédé de la même façon pour répondre à tous vos buts de formation?</p>	
<p>Question 11</p> <p>Actuellement, avez-vous encore des buts de formation à combler? Quels moyens prévoyez-vous utiliser?</p>	
<p>Question 12</p> <p>Comment faites-vous, malgré toutes vos occupations, pour réaliser ce que vous avez planifié, afin d'atteindre vos buts?</p>	
<p>Question 13</p> <p>Actuellement, pensez-vous atteindre les buts de formation que vous vous êtes fixés?</p>	
<p>Question 14</p> <p>Aujourd'hui, avec l'expérience acquise, referiez-vous la même démarche d'apprentissage? Pourquoi? Sinon, que conseilleriez-vous à un nouvel enseignant?</p>	
<p>Question 15</p> <p>Suite à notre discussion, qu'auriez-vous aimé retrouver dans votre formation universitaire?</p>	
<p>Question 16</p> <p>Quels autres conseils donneriez-vous aux nouveaux enseignants dans votre domaine?</p>	
<p>Question 17</p> <p>Avez-vous de l'intérêt à former de nouveaux enseignants, des stagiaires? Pourquoi?</p>	
<p>Question 18</p> <p>Quels sont vos plans de carrière à l'heure actuelle?</p>	
Remerciements	
Précisions additionnelles par téléphone	

APPENDICE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN
ENTRETIEN DE RECHERCHE

RECHERCHE PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS EN DÉFICIENCE VISUELLE

La présente certifie que j'ai pris connaissance des buts de la recherche et que, _____ (votre nom), j'accepte de participer à ce projet de recherche mené par Marie-Pier April-Caron (étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM) et supervisé par Madame Monique Brodeur, Ph.D. et Monsieur Frédéric Legault, Ph.D., professeurs à l'UQAM.

Je comprends que comme participant(e), mes droits et ma vie privée seront respectés, que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeurera confidentielle.

J'accepte de prendre part à cette étude et il est entendu que je pourrai mettre fin à ma participation à tout moment et sans préjudice, dans quel cas les informations que j'aurai transmises seront détruites.

Nom de la chercheuse (en lettres moulées, SVP) : _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom de l'enseignant(e) (en lettres moulées SVP) : _____

Signature de l'enseignant(e) : _____

Date : _____