



VE PÉDAGOGIQUE



Numéro 160
Février

2012

DOSSIER

Pratiques et
organisations
probantes en
orthopédagogie et en
adaptation scolaire



Numéro 160
Février 2012

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514 873-8095 poste 5357
Télééc. : 514 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

SOUS-MINISTRE ADJOINT
Alain Veilleux

DIRECTION
Estelle Menassier

COMITÉ DE RÉDACTION
Vincent Beaucher
Marylène Bernier
Ghislaine Bolduc
Christine Couture
Gisèle Maheux
Arthur Marsolais
Estelle Menassier
Francine Olano
Jérôme Proulx
Suzanne Vincent
Marc-Yves Volcy

SECRÉTARIAT
Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE
Lise Boivin et Suzanne Vinet

Un héritage : cent soixante publications!

« Lorsque tu ne sais pas où tu vas, regarde d'où tu viens. »
Proverbe africain

Nombreux ont été les apprentis enseignants, ceux d'expérience, les curieux, les passionnés, les critiques, les assoiffés ou les professionnels, tous des acteurs du monde de l'éducation du Québec et de toute la francophonie, à lire régulièrement la revue *Vie pédagogique*. Autrefois déposé sur le bord d'une table, ce magazine était attendu; devenu une version électronique, il est aujourd'hui lu et imprimé par les plus persévérants...

Trente-trois ans que la revue *Vie pédagogique* a existé dans le monde de l'éducation québécois, dans les écoles primaires et secondaires, les universités et les diverses associations éducatives. Tout un parcours qui laisse un héritage riche et des empreintes indélébiles d'une tranche de l'histoire éducative du Québec. C'est le recueil de trois décennies où témoignent des générations d'enseignants sur leur pratique, où se reflètent les courants idéologiques qui se sont succédé, les bricolages et les ajustements des pratiques pédagogiques, ainsi que les innovations qui s'enracinent culturellement dans les propres besoins de la société québécoise. *Vie pédagogique* est un miroir social et culturel de cet espace public qui sort de la pluralité des dynamiques sociales étendue sur un vaste territoire, qui a permis à un enseignant d'Abitibi, du Bas-du-Fleuve ou encore de Sherbrooke, de donner la réplique aux grandes métropoles comme Québec ou Montréal. Tout comme elle laisse dans le monde de la francophonie l'expertise qu'une société a voulu refléter.

Ainsi, comme l'annonce le proverbe, elle restera une référence substantielle et crédible pour ceux et celles qui auront l'initiative d'aller y puiser des références et des sources inspirantes de créativité ou de réalisme, ou qui voudront s'intéresser aux liens entre les théories universitaires et les pratiques de classe.

Se développer professionnellement est un défi de taille que *Vie pédagogique* a voulu explorer dans chacun de ses dossiers. À ce titre, les rédactrices qui s'y sont succédé ont grandement contribué à cette mission par leur vision, leur passion et leur besoin de faire émerger les innovations efficaces en éducation. Merci à elles, tout comme aux différentes équipes du Service de la Direction des communications qui en ont assuré le soutien technologique et linguistique, et ont contribué à son édition.

Nombreux ont été aussi les membres bénévoles du comité de rédaction à lire tous les textes soumis à la revue. En plus d'effectuer cet exercice de lecture et de correction, ils ont été les phares créateurs des dossiers à envisager et ont eu le souci de maintenir une ligne éditoriale de qualité et d'expertise.

Une infinie gratitude pour Josée St-Amour, qui a suivi les pérégrinations de chacun des numéros des onze dernières années; elle coordonnait les rencontres du comité de rédaction, des journalistes et des photographes et assurait toute la logistique du secrétariat à l'informatique, tout en étant une adjointe de qualité et de cœur pour les trois dernières rédactrices.

L'équipe de journalistes et celle des photographes furent aussi un rouage important pour contribuer à la qualité des articles et à la compréhension fine que requièrent les gymnastiques intellectuelles des divers mouvements et influences du système éducatif québécois.

PHOTOS

Denis Garon
Luc Mercure

CONCEPTION GRAPHIQUE

Deschamps design enr.

CONCEPTION INTERNET

L'équipe Internet de la Direction des communications

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives
Canada, 2008
ISSN 1911-8759

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

Les enseignants, les directions d'écoles, les différents acteurs des commissions scolaires et les universités ont également fortement participé à l'essor de la revue et à la création des ponts essentiels que nous devons emprunter, les uns et les autres, pour aller de l'avant vers la réussite éducative de nos jeunes.

Chaque dossier, chaque article se voulait donc le reflet d'un quotidien qui se déroule dans les classes, où le vivant tout comme le changeant est à l'honneur devant les yeux de chacun de ces élèves nouveaux, créatifs et ouverts sur le monde dans lequel ils interagissent. Il est donc rassurant de penser que ce sont eux qui prendront la relève, à la suite des éveilleurs que sont les artisans du monde de l'éducation!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Entrevue avec Claude Villeneuve : Éduquer à la biodiversité

Inês Lopes

« La biodiversité est l'une des plus grandes richesses de la planète, et pourtant la moins reconnue comme telle. »
(Edward Wilson, 1992)

Introduction

Je préfère parler de solutions, mais d'abord, un triste constat : la disparition de certaines espèces a toujours été un phénomène naturel. Toutefois, à l'heure actuelle, les espèces disparaissent à un rythme de 50 à 100 fois supérieur à celui qui aurait été naturel. Et ce rythme devrait s'accélérer encore considérablement si une volte-face ne s'opère pas. En se fiant aux estimations actuelles, 34 000 espèces végétales et 5 200 espèces animales (y compris un huitième des espèces d'oiseaux dans le monde) se retrouvent confrontées à cette menace.¹ Au regard de cette situation de plus en plus préoccupante, les Nations Unies avaient déclaré 2010 l'Année internationale de la biodiversité, rappelant la pertinence d'une éducation à la biodiversité, à son importance, et à sa conservation. Je m'entretiens avec Claude Villeneuve, qui nous parle de biodiversité et d'éducation à

celle-ci. Mais d'abord, une brève présentation de notre invité, ainsi que du concept de biodiversité.

Biodiversité : une définition²

La biodiversité (ou diversité biologique) désigne la diversité des organismes vivants sur notre planète.

Cette notion concerne :

- **la diversité des espèces** (ou « diversité spécifique »);
- **la diversité des gènes au sein de chaque espèce** (ou « diversité génétique »);
- **la diversité et les interactions des écosystèmes** présents sur Terre (ou « diversité écosystémique »).

Claude Villeneuve

Claude Villeneuve est biologiste de formation et l'une des figures de proue en matière d'éducation relative à l'environnement au Québec. Chercheur reconnu mondialement pour ses 30 années de recherche, d'enseignement et de travail en sciences de l'environnement « sur le terrain », M. Villeneuve enseigne actuellement à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), où il dirige la chaire en éco-conseil. Il est également auteur d'une douzaine d'ouvrages, dont *Vivre les changements climatiques, réagir pour l'avenir*. Il cumule de nombreuses reconnaissances, notamment le prix argent des Prix canadiens de l'environnement (section changements climatiques) et le Prix Alphonse-et-Dorimène-Desjardins, en 2010, décerné en collaboration avec le ministère des Relations internationales à un Québécois s'étant illustré à l'étranger.

La biodiversité

Différentes menaces anthropiques (relatives à la présence des humains) provoquent une perte de biodiversité : l'urbanisation croissante, les pratiques agricoles, la déforestation, différents types de pollution, etc.

Perte de biodiversité à échelle mondiale : quelques chiffres

Forêts : Selon la FAO, les pertes nettes de superficies boisées enregistrées entre 2000 et 2005 se sont élevées à 7,3 millions d'hectares/an, soit une superficie équivalant à la Sierra Leone ou à Panama³.

Écosystèmes côtiers et marins : Le corail dur a régressé de 50 à 10 % au cours des trois dernières décennies; baisse de 35 % des mangroves depuis 20 ans⁴.

Espèces marines et terrestres : Régression de 30 %. Entre 12 et 52 % des espèces sont menacées d'extinction⁵.

Poissons : Plus de 61 000 tonnes de poissons sont prélevées chaque année. À ce rythme, selon certains scientifiques, nos océans se videront de leurs poissons d'ici 40 ans⁶.

La protection des espèces et des écosystèmes est donc devenue un sujet pressant. D'une part, pour la protection de cette biodiversité en soi. D'autre part, pour la richesse souvent sous-estimée des services qu'elle rend à l'humain : purification de l'air; épuration de l'eau; régulation climatique; diminution des conséquences des sécheresses, inondations et autres désastres environnementaux; source d'alimentation; ressource pour la fabrication de divers objets; base de médicaments; etc.^{7, 8}.

Une perte de biodiversité équivaut donc à différentes répercussions dommageables, puisqu'elles nous affectent tous, ici et ailleurs, aujourd'hui et demain. Miser sur l'éducation à la biodiversité, c'est donc aussi miser sur la préservation des espèces et des écosystèmes, car lorsqu'un maillon de la chaîne disparaît, c'est aussi toute la chaîne qui peut en être affectée.

Entretien avec Claude Villeneuve

Inês Lopes – Pour vous, que signifie « éduquer à la biodiversité »?

Claude Villeneuve – Éduquer à la biodiversité, c'est éduquer à la complexité. Mais c'est aussi apprendre à s'émerveiller. Pour comprendre un système complexe, il faut d'abord pouvoir en nommer les parties et en qualifier les interactions. Il s'agit donc de prendre conscience de cette biodiversité et des liens étroits qui nous y rattachent. La tâche des enseignants est donc simplement de montrer aux jeunes qu'il existe différentes manifestations du vivant et que nous en sommes tributaires. Pas

seulement pour notre émerveillement, mais aussi pour notre survie, pour notre approvisionnement alimentaire, pour la qualité de l'air et de l'eau. Il suffit simplement de prendre conscience que les espèces sont toutes différentes et que ces espèces sont toutes importantes. Pour prendre conscience de la biodiversité, un mètre carré de gazon suffit. L'observateur attentif peut y retrouver dix ou vingt espèces végétales et animales. Imaginez alors une forêt tropicale! C'est d'ailleurs un aspect du problème; nous ne connaissons qu'une partie des espèces vivantes parce que de grandes portions de la planète, et surtout des océans, n'ont pas été systématiquement décrites par les biologistes. Comme nous pouvons voir que les habitats de la planète se dégradent à cause des transformations attribuables aux humains, nous savons que certaines espèces disparaissent avant même que nous ayons pu les nommer. C'est un problème très grave.

Éduquer à la biodiversité, c'est, par exemple... ⁹

- Aider à créer, rétablir et conserver divers habitats;
- Encourager la conservation de la biodiversité dans sa communauté;
- Faire de la résolution de problèmes relatifs à l'environnement;
- Conserver les espaces urbains verts en plantant des espèces indigènes;
- Répertorier la faune et la flore locales;
- Valoriser la biodiversité.

Pour ma part, j'ai habituellement une approche différente de celle des médias ou des gouvernements, qui mettent l'emphase sur la disparition présumée d'un nombre d'espèces basé sur des estimations. Exposer des chiffres de perte de biodiversité est une approche dramatique; mais mon approche consiste à être très transparent et à dire que, en fait, il y a une trop vaste marge d'incertitude pour qu'on puisse arriver à des chiffres. On ne connaît pas toutes les espèces, nos relevés sont imparfaits, nos listes rouges sont biaisées. Je sais que la notion d'incertitude a moins d'impact que l'approche chiffrée, mais je crois que c'est aussi plus intéressant, en termes éducatifs, d'inciter à aborder la biodiversité par la découverte et l'émerveillement plutôt que par la peur et l'indignation.

I.L. – Croyez-vous que nos jeunes connaissent bien la faune et la flore locale?

C.V. – C'est très variable. On peut en avoir une connaissance « médiatisée », par la télévision ou Internet, par exemple, ou « intime », par l'expérience personnelle. La connaissance d'un enfant va donc varier, selon qu'il va en camp de vacances ou pas, ou qu'il a accès à la nature par la chasse, la pêche ou le camping, par exemple. Mais souvent, cette connaissance est davantage externe et médiatisée que réellement vécue. On connaît souvent plus la forêt parce qu'on la voit à la télé que parce qu'on y est allé.

La biodiversité au Québec : quelques chiffres¹⁰

Au Québec, on compte au moins 40 866 espèces végétales et animales. Le patrimoine végétal québécois (algues, lichens, hépatiques, mousses, prêles, lycopodes, fougères, conifères et plantes à fleurs) comprend plus de 7 000 espèces. Considérés à part, les champignons comptent quelque 2 500 espèces pour la seule catégorie des champignons supérieurs.

Quant à la faune sauvage, elle réunit 653 espèces – soit 199 espèces de poissons, 21 espèces d'amphibiens, 16 espèces de reptiles, 326 espèces d'oiseaux et 91 espèces de mammifères. À cette variété s'ajoutent de nombreuses espèces d'invertébrés. Les insectes représentent à eux seuls plus de 25 000 espèces. Cette diversité étonnante, sans être comparable à celle des contrées plus méridionales, s'explique par la grande variété d'écosystèmes d'un immense territoire traversé par trois zones climatiques :

- la zone arctique,
- la zone boréale,
- la zone tempérée nordique.

I.L. – Quelle est l'importance d'éduquer les jeunes à la biodiversité, selon vous?

C.V. – C'est la base même de l'ERE (éducation relative à l'environnement). Connaître la biodiversité est une étape préalable au respect et à la compréhension de son environnement. La planète se décline en quatre composantes : l'atmosphère,

l'hydrosphère, la biosphère et la lithosphère. Le vivant qui compose la biosphère permet les échanges et le maintien de l'équilibre entre les autres composantes. Comme toute vie se nourrit de la vie, l'humanité dépend des autres organismes vivants. Donc, si nous pensons à l'agriculture ou aux sols, tout ce dont nous dépendons pour manger dépend de la biodiversité. Puis il y a les services que nous rendent les écosystèmes. Les gens ne les connaissent généralement pas, et ne sont donc pas habitués à les apprécier. La purification de l'air et de l'eau, par exemple. Ce sont d'énormes services que nous rend la nature. Il y a également tout un ensemble de services liés à la biodiversité génétique. Plusieurs de nos médicaments proviennent de différents écosystèmes; on n'a qu'à penser à l'Aspirine, dont le principe actif se trouve dans la spirée et dans l'écorce des saules. Ou encore le Taxol, qui aide à guérir certaines formes de cancer et qui est issu de l'if du Canada (*taxus canadensis*). Il en va de même des services que rendent les écosystèmes marins qui soutiennent les pêcheries. Une grande partie de la nourriture protéique de l'humanité vient des poissons.

I.L. – En quelques mots, pourriez-vous nous parler des impacts des changements climatiques sur la biodiversité?

C.V. – Les êtres vivants sont dehors à l'année longue... Donc, il est certain que le climat les affecte beaucoup. En situation de changements climatiques, ils doivent tenter de s'y adapter. S'ils ne sont pas capables de les anticiper ou d'y résister, ils vont disparaître. C'est le cas pour plusieurs espèces qui vivent dans les régions nordiques. Les espèces vivant dans le froid sont nécessairement affectées par le réchauffement planétaire. Leur survie dépend donc du fait qu'ils s'y adaptent ou non, mais surtout, qu'ils s'adaptent aux nouveaux compétiteurs qui vont arriver sur leur territoire parce qu'ils ne sont plus limités par le froid. Le réchauffement peut affecter la composition des écosystèmes. Il ne faut pas oublier qu'au réchauffement planétaire se superposent d'autres facteurs qui nuisent aux écosystèmes. Par exemple, notre développement détruit beaucoup de zones humides (pour y établir des zones résidentielles, agricoles ou industrielles, notamment). Des modifications de la nature des précipitations peuvent imposer un stress important sur les zones humides qui restent. Et si des espèces avaient à migrer vers le nord et qu'elles doivent passer à travers ces milieux anthropisés (qui ont subi l'influence de l'humain), elles risquent d'être arrêtées dans leur progression. Enfin, le réchauffement planétaire fait en sorte que des espèces venant du Sud viennent envahir le Nord, causant certains problèmes. Par exemple, le cerf de Virginie, qui s'est déplacé vers le Nord et qui a amené avec lui des parasites (tel le ver des méninges), inoffensifs pour lui, mais nocifs pour le caribou. Le saumon a aussi été affecté par ce réchauffement. Avec la température très chaude qu'on a eue l'année dernière en juillet, plusieurs n'ont pas survécu. Un autre exemple est le renard arctique, qui perd du territoire au profit du renard roux, et qui est donc moins capable de compétitionner avec cette espèce plus grosse et agressive. La chauve-souris a aussi des problèmes l'hiver, car lors de périodes plus chaudes, elle se réveille plus fréquemment; elle consomme alors une partie de sa graisse, ce qui peut affecter son état de santé et le fait qu'elle ait moins d'énergie au printemps.

I.L. – Les enseignants sont-ils outillés pour éduquer à la biodiversité, à votre avis?

C.V. – C'est sûr que les enseignants doivent être outillés non seulement pour transmettre les messages écologiques, mais aussi pour comprendre les fondements biologiques en tant que tels. Il ne s'agit pas d'être alarmiste; mais il faut comprendre pour mieux expliquer. Je crois qu'il y a par ailleurs une façon de présenter les faits scientifiques et leurs incertitudes sans diminuer leur pertinence. Si je fais un parallèle avec l'enseignement des changements climatiques, par exemple, je trouve que la stratégie de présenter la situation « des deux côtés de la médaille » n'est pas toujours la bonne. Je comprends que certains enseignants souhaitent ainsi faire connaître plusieurs points de vue, afin que les élèves « se fassent une tête »... Sauf qu'il ne faut pas oublier que tous les points de vue n'ont pas le même poids ou les mêmes fondements scientifiques. Dire, par exemple, qu'il y a ceux qui croient que les changements climatiques existent et qu'il y a ceux qui n'y croient pas, ce n'est pas nécessairement rendre service aux jeunes. Parce que la science n'est pas une question de croyance et que l'*avis* d'un expert a plus de poids que l'*opinion* d'une autre personne, quand cet avis concerne son champ d'expertise. Un expert a une vue d'ensemble d'un enjeu; il l'a documenté, il l'a mesuré, vérifié, compris et est en mesure d'expliquer ses propos. Bien que certains doutent encore que les changements climatiques soient réels, il ne faut pas véhiculer le doute pour le doute. Il faut présenter les faits réels et les hypothèses comme des hypothèses, et non comme des conséquences inéluctables. Ainsi, on peut dire que le réchauffement du climat est influencé par les activités humaines. C'est un fait qui s'explique et sur lequel les experts sont d'accord. Par contre, la vitesse à laquelle le climat va se réchauffer au prochain siècle est une hypothèse sur laquelle les experts doivent faire part de leurs incertitudes, ce qui n'empêche pas que la chose soit bien réelle. Donc, en ce sens, rend-on vraiment service aux élèves en présentant les changements climatiques comme une simple question de point de vue? Enseigner l'état réel de la situation ne serait-il pas plus approprié? Distinguer ce que l'on sait avec certitude tout en présentant les limites de la connaissance et les projections avec leurs incertitudes n'enlève rien à la gravité de la situation; c'est comme cela que devrait être présentée toute connaissance scientifique. Ainsi, de mentionner que 100 000 espèces disparaissent chaque année comme une certitude, alors que c'est une projection invérifiable, porte à l'alarmisme plus qu'à l'éducation à la biodiversité. Alors, je crois que la formation des maîtres doit comporter un solide bagage scientifique pour guider les élèves à travers les informations de valeurs très inégales.

I.L. – En 2002, des dirigeants politiques mondiaux se sont fixé l'objectif de réduire considérablement la perte de

biodiversité d'ici 2010; objectif qui ne fut pas vraiment atteint. Les Nations Unies avaient déclaré 2010, l'Année internationale de la biodiversité. Que croyez-vous nécessaire pour qu'un changement plus significatif s'opère quant à la conservation de la diversité biologique?

C.V. – Il est nécessaire de comprendre qu'on affecte la biodiversité dans l'ensemble de nos activités : par notre consommation, par le commerce, par la transformation du territoire... La biodiversité est partout et donc, on l'affecte par tous ces éléments-là. Quand on consomme de l'électricité au Québec, par exemple, on inonde des territoires. Dans d'autres régions du monde, consommer de l'électricité signifie causer des précipitations acides, générer des gaz à effet de serre (GES) et accélérer les changements climatiques. Pour y aller avec un autre exemple, prenons les piles. Seulement 6 % des piles sont mises au recyclage au Québec, le reste (94 %) va à l'enfouissement ou à l'incinération et pollue l'air, l'eau ou le sol. Et parmi celles qui sont mises au recyclage, 70 % contiennent encore de l'énergie utilisable. Il y a là un grand gaspillage. Si on pense que pour faire des piles ça prend des métaux et de l'énergie, cela veut dire qu'il y a eu des impacts environnementaux et peut-être des pertes de biodiversité. Notre consommation est loin d'être optimale. Tout ce gaspillage a un impact sur les mines et la transformation des matériaux un peu partout dans le monde... Juste au Québec, nous achetons 119 millions de piles par année! Imaginez ce qui se consomme en Amérique du Nord. Nous consommons de plus en plus de produits qui viennent de la Chine et de l'Asie du Sud-Est. Il faut donc aussi comptabiliser les impacts du transport. Nous devons penser à l'impact qu'ont ces produits durant tout leur cycle de vie (aux étapes de : 1. l'extraction des matières premières; 2. la production; 3. lors de la distribution et du transport; 4. lors de sa consommation; puis 5. après la consommation, alors que l'objet devient un déchet). Il y a un petit film qui résume bien ce processus, d'ailleurs : [The Story of Stuff \(L'histoire des choses](#), sous-titré en français). Au bout du compte, tout ça va finir dans un dépotoir quelque part. En adoptant cette vue d'ensemble, les enseignants peuvent inviter leurs élèves à réfléchir sur le cycle de vie complet des produits, et à réfléchir également sur notre société de consommation.

I.L. – **Quelles solutions sont à la portée des jeunes pour contribuer, à leur façon, à la conservation de la biodiversité?**

C.V. – Plusieurs choses peuvent être faites. Je viens justement de commencer une série d'articles sur ce qu'on peut faire pour aider les générations futures. Le premier s'intitule « Apprenez-leur à marcher ». On invite alors les jeunes à opter pour le transport actif le plus possible. Apprendre à marcher, ce n'est pas juste à 14 mois; c'est tout au long de sa vie. Si on attendait cinq ans de plus, par exemple, avant d'accorder un permis de conduire aux jeunes, on réduirait considérablement leurs émissions de GES. Une auto produit de quatre à cinq tonnes de GES par an seulement lors de son utilisation (si on exclut ceux produits dans sa production). Donc, attendre cinq ans aurait un impact considérable; ça permettrait de réduire de 20 à 25 tonnes de GES par futur conducteur. Mais la marche est aussi la seule façon d'apprécier la nature et de prendre conscience de la biodiversité. Mes prochains articles s'intituleront « Apprenez-leur à jardiner » et « Apprenez-leur à cuisiner ». Jardiner et cuisiner sont d'autres moyens de comprendre la biodiversité, l'agriculture et son impact, l'apport des espèces à notre alimentation, etc. Apprécier la beauté de la nature et les services que nous rendent les espèces est un autre apprentissage des plus importants.

Ressources éducatives pour éduquer à la biodiversité (divers ordres d'enseignement)

Ressources éducatives :

- [Environnement Canada – Liste de ressources éducatives](#)
- [AQPERE – Répertoire de ressources en ERE \(Éducation relative à l'environnement\)](#)

Vidéos :

- [2010 : Année internationale de la biodiversité](#) (Nations Unies) (sous-titré en français)
- [La biodiversité](#) (CEMAGREF-France)

Comment s'impliquer :

- [Comment pouvez-vous aider à protéger la biodiversité?](#) (Environnement Canada)
- [La Vague verte](#) (Une école, un arbre, un geste pour la nature)

I.L. – **Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager avec les enseignants?**

C.V. – Simplement l'idée de tenter de voir la biodiversité dans tout ce qu'on fait. Puis de l'enseigner avec les émotions que cela nous procure. Il nous faut des « lunettes » qui nous permettent d'apprécier les services que la nature nous rend chaque jour.

Juste de comprendre la beauté de la nature et l'émotion que la nature nous donne, c'est déjà quelque chose à quoi on n'est pas toujours habitués de s'attarder. C'est cette émotion-là chez les élèves qui ouvrira la porte sur la connaissance. Mais la science nous donne une sécurité d'interprétation qui n'enlève rien au plaisir de partager nos émotions.

M^{me} Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux).

1. [<http://www.gralon.net/articles/commerce-et-societe/industrie/article-la-biodiversite---definition-et-enjeux-3539.htm>]
2. [Convention sur la diversité biologique](#), « Assurer la pérennité de la vie sur Terre », 2000.
3. FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture), [La déforestation se poursuit à un rythme alarmant - Nouveaux chiffres de la FAO sur les forêts mondiales](#), 2005.
4. Extrait du rapport des Nations Unies *Perspectives mondiales de la diversité biologique*, cité dans *Réseau vert – Le bulletin d'information de Greenpeace*, vol. 18, n^o 1, printemps-été, 2010, p. 7.
5. Extrait du rapport des Nations Unies *Perspectives mondiales de la diversité biologique*, cité dans *Réseau vert – Le bulletin d'information de Greenpeace*. vol. 18, n^o 1, printemps-été 2010, p. 7.
6. Boris Worm et autres, « Impacts of biodiversity loss on ocean ecosystem services », *Science*, vol. 314, 3 novembre 2006, p. 787-790, cité dans *Réseau vert – Le bulletin d'information de Greenpeace*, vol. 18, n^o 1, printemps-été 2010, p. 7.
7. [<http://www.gralon.net/articles/commerce-et-societe/industrie/article-la-biodiversite---definition-et-enjeux-3539.htm>]
8. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Biodiversit%C3%A9#Services_fournis_par_la_biodiversit.C3.A9]
9. Adapté de : <http://www.cbin.gc.ca/index-fra.php>
10. Ouranos, [S'adapter aux changements climatiques](#), 2004, p. 35.

Présentation

Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire

Ce dossier sur le thème de l'orthopédagogie et de l'adaptation scolaire a été un noyau essentiel dans le processus de réflexion que se fixe le comité de rédaction quant au choix des dossiers. En effet, le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que la Loi sur l'instruction publique ouvrent sur la dimension infinie que chacun a droit à l'instruction et, par le fait même, que chacun a droit à ses différences dans ses apprentissages. Devant la multitude des compétences à échelle variable face à un apprentissage scolaire, et malgré les interventions pédagogiques différenciées, il reste évident que certains élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire ont besoin de recevoir un soutien et de bénéficier d'une intervention individuelle. Faire le point sur les façons de répondre à la demande actuelle des milieux, tout comme aller voir ce qui se met en place pour offrir des résultats optimaux ont donc retenu l'attention de *Vie pédagogique*.

Pour aborder la succession des différents regards que nous portons sur le dossier, nous vous invitons à lire la première partie, qui englobe l'historique ainsi que les différences qui existent entre un orthopédagogue et un enseignant en adaptation scolaire. Une table ronde met ensuite en lumière les discours ambiants autour des caractéristiques relatives à la mission et à la fonction des orthopédagogues. Parler de dispositifs d'intervention nous mènera alors au cœur des plans d'interventions, pour terminer par une entrevue avec une professeure de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a mis au point plusieurs troussees d'interventions pédagogiques.

Les incontournables : historique, définitions et opinions

- *Historique de l'orthopédagogie au Québec* (Line Laplante)
- *L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre* (Carole Boudreau)

- *Une sortie d'impasse pour l'orthopédagogie* (Paul Francœur)
- *Le plan d'intervention « Ketchup »* (Henry Hoppe)
- *Entretien avec Nadia Rousseau, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Réussir malgré l'école... « Le prof m'aimait quand même! »* (Donald Guertin)

La deuxième partie du dossier sera consacrée à certaines manières de penser et d'aborder le soutien nécessaire aux différents milieux, tout en précisant le rôle d'interventions efficaces et efficientes.

Des manières de faire

- *Suis-je équitable en classe? La différenciation pédagogique* (Chantal Legault)
- *La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français* (Alain Desrochers, Lise DesGagné et Gilles Biron)
- *L'enseignement efficace de la lecture* (Steve Bissonnette et Carl Bouchard)
- *L'intervention intensive : l'orthopédagogue au service de l'élève et au centre de l'école. Entrevue avec Christian Boyer* (Daphnée Poirier)
- *Une journée dans l'univers de l'Enseignement explicite : l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet nous ouvre ses portes* (Daphnée Poirier)

Nous poursuivrons ensuite notre exploration des pratiques terrains et des expériences novatrices sur le sujet de l'adaptation scolaire et de l'orthopédagogie.

Nous vous proposons divers articles portant sur les données expérimentales nécessaires à la compréhension de la volonté de trouver des ajustements pour la réussite de tous.

Des approches variées

- *Une clinique universitaire d'orthopédagogie : un lieu de formation, de recherche et de développement* (Manon Doucet et Carole Côté)
- *Quand interroger l'activité mathématique à privilégier dans la classe contribue à développer les compétences* (Mélanie Tremblay et Benoît Dumas)
- *Les orthopédagogues bohémiennes. Un soutien et un accompagnement pour les enseignants* (Daphnée Poirier)
- *La maturation affective, préalable à tout apprentissage* (Paul Francœur)
- *Des écoles-ressources sur les rives du Saguenay* (Paul Francœur)
- *Quand une souplesse d'accueil devient un levier de développement professionnel* (Estelle Menassier)

Enfin, nous vous faisons part du travail d'étudiantes qui proposent différents outils pouvant aider les enseignants ou les orthopédagogues, ayant recensé ce qui est disponible sur le marché actuellement : *Du matériel orthopédagogique* (Stéphanie Lacasse et Rajka Karadeglija).

Ce dossier aurait mérité encore plus d'articles et un suivi, afin de continuer à élargir la prise de conscience relative au virage qui se produit depuis quelques années autour des discussions englobant les élèves en difficulté d'apprentissage. Notre ébauche peut certes se poursuivre; elle doit déjà préoccuper l'ensemble des acteurs du milieu éducatif. Circonscrire le rôle de l'orthopédagogue et dégager les responsabilités de chacun des acteurs scolaires, tel est le défi qui est bien présent, aujourd'hui, dans les pratiques et les manières de penser et d'agir.

Bonne lecture!



DOSSIER

L'historique de l'orthopédagogie au Québec

Line Laplante

On dit souvent que c'est en comprenant d'où l'on vient qu'on est en mesure d'entrevoir où l'on va et, surtout, où l'on désire aller. Le présent article, qui traite de l'historique de l'orthopédagogie au Québec, a été rédigé dans cette perspective. De plus, c'est avec un double regard, celui de l'orthopédagogue qui est intervenue en milieu scolaire pendant quelques années et celui de la professeure d'université engagée dans la formation de futurs orthopédagogues, que j'ai décidé d'aborder la question.

Pour ce faire, j'ai choisi de présenter l'historique en trois périodes, en mettant systématiquement en relation les modifications dans les programmes de formation universitaire, les changements dans l'organisation des services et dans les pratiques orthopédagogiques, et l'évolution des connaissances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage au cours de chacune de ces périodes. Dans la dernière partie, je fais état des défis que devront affronter, au cours de la prochaine décennie, le système scolaire québécois et les universités afin de permettre aux personnes qui le désirent d'accéder à une formation de qualité en orthopédagogie.

Les années 1960 et 1970 : l'essor d'une profession

La formation en orthopédagogie a vu le jour au milieu des années 1960, dans la foulée de la mise sur pied du ministère de l'Éducation du Québec, en 1963, et de la création des facultés de sciences de l'éducation, dans les universités québécoises (Horth 1998). L'Université de Montréal, en 1967, et l'Université de Sherbrooke, en 1968, ont été les deux premières à offrir un tel programme (Horth 1998; Laplante 2007; Leblanc 2003; Tardif et Lessard 1992). À cette époque, la formation en orthopédagogie se distinguait nettement de la formation en enfance inadaptée, de sorte qu'une même université pouvait offrir autant un programme de baccalauréat en enfance inadaptée (ou adaptation scolaire) qu'un baccalauréat en orthopédagogie¹ (Laplante 2007). La formation en enfance inadaptée s'inscrivait dans le courant psychopédagogique. Elle visait le développement de compétences professionnelles en enseignement permettant de desservir toutes les populations liées au champ de l'adaptation scolaire, telles que celles aux prises avec les handicaps intellectuels et physiques, les difficultés comportementales et les difficultés ou troubles d'apprentissage. Cette formation préparait, essentiellement, à l'enseignement en classe spéciale (Laplante 2007).

En revanche, la formation en orthopédagogie s'inscrivait davantage dans le courant instrumental et cognitif. Elle visait le développement de compétences professionnelles liées à l'évaluation des difficultés et troubles d'apprentissage de nature scolaire ainsi qu'à l'intervention spécialisée à privilégier auprès de cette population (Horth 1998; Laplante 2007). L'évaluation et l'intervention orthopédagogique avaient autant rapport à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques qu'à certaines fonctions instrumentales dont les déficits étaient hautement associés aux difficultés d'apprentissage scolaire. À titre d'exemple, les troubles visuo-spatiaux ont été les premiers à être considérés comme étant à l'origine de la dyslexie (Van Hout et Estienne 1994). Ce faisant, l'évaluation orthopédagogique d'une difficulté de lecture requérait, entre autres, de faire passer des tests de perception et de reproduction de formes géométriques permettant de vérifier la présence de ce trouble visuo-spatial. Le cas échéant, l'intervention orthopédagogique en lecture incluait des activités faisant appel aux capacités visuo-spatiales perceptives et motrices.

La personne titulaire d'un baccalauréat en orthopédagogie était donc préparée à intervenir auprès d'une proportion plus restreinte de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), en particulier les élèves en difficulté d'apprentissage qui étaient intégrés en classe ordinaire et qui avaient besoin de mesures d'aide supplémentaires et spécialisées. En référence aux huit niveaux de mesures d'aide du système en cascade proposé par le rapport COPEX en 1976, l'expertise de l'orthopédagogue était davantage sollicitée dans le contexte de la classe ordinaire, en tant que ressource à l'enseignant (niveau 2) ou à l'enseignant et à l'élève (niveau 3). Elle pouvait également être mise à contribution dans le contexte de l'enseignement à domicile (niveau 7), en centre d'accueil ou en centre hospitalier (niveau 8).

Les années de 1980 à 2000 : la crise d'identité professionnelle

Si, au cours des années 1960 et 1970, nous avons assisté à l'essor de l'orthopédagogie, les décennies suivantes ont été le témoin d'une crise d'identité sur le plan professionnel. Deux facteurs contextuels ont joué un rôle de première importance dans cette crise identitaire.

Tout d'abord, au cours des années 1970, l'évolution des connaissances scientifiques a remis en question le rôle causal des troubles instrumentaux dans l'apparition des troubles d'apprentissage scolaire, ce qui a contribué à déstabiliser les assises de la formation en orthopédagogie. Notamment, les travaux de Vellutino (1979) ont porté le coup de grâce à l'hypothèse d'une faiblesse visuo-spatiale chez les dyslexiques. En effet, ce chercheur a démontré que les études antérieures présentaient de nombreuses lacunes sur le plan méthodologique et que les difficultés des dyslexiques étaient attribuables non pas à un déficit visuo-spatial, mais plutôt à un déficit de traitement de l'information phonologique présentée en succession.

En outre, la réalité du terrain a grandement contribué à cette crise identitaire. En effet, le baccalauréat en orthopédagogie visait la formation d'un spécialiste des difficultés d'apprentissage, sans que celui-ci ait une base solide en pédagogie et en didactique. Il va sans dire qu'une telle formation *ultra* spécialisée exerçait une influence considérable sur la pratique de l'orthopédagogie. Cette pratique, que l'on qualifiait de « clinique », considérait que la difficulté d'apprentissage était attribuable, principalement, à un déficit instrumental. Ce faisant, elle prenait peu en considération le rôle des facteurs de risque et de résilience de nature environnementale, tels que la famille ou les approches pédagogiques. En conséquence, un élève pouvait se voir rapidement affublé de l'étiquette « trouble d'apprentissage », par exemple, la dyslexie, laquelle supposait une atteinte neurologique et demandait une intervention spécialisée en orthopédagogie, alors que ses difficultés pouvaient être d'ordre environnemental et requérir un ajustement des pratiques pédagogiques. De plus, les interventions orthopédagogiques proposées étaient souvent *déconnectées* des apprentissages scolaires et de la réalité de la classe ordinaire, de sorte que les progrès obtenus n'étaient pas toujours perceptibles dans les tâches exécutées en classe.

Dans ce contexte, et dans la foulée du courant de l'intégration scolaire qui a pris de l'ampleur dans les années 1980, il n'est guère surprenant que la formation initiale en orthopédagogie ait subi de profonds changements. En effet, à la demande des autorités ministérielles, la formation en orthopédagogie et la formation en adaptation scolaire ont graduellement fusionné. Certaines universités ont alors offert des programmes de baccalauréat qui ne faisaient qu'initier à l'orthopédagogie, alors que d'autres ont accordé une large part de la formation au développement de compétences propres à l'orthopédagogie. Pour ajouter à la confusion, le libellé des diplômes ne permettait pas de déterminer si la formation reçue avait une concentration plus ou moins forte en orthopédagogie (Laplante 2007).

De tels changements ont, à leur tour, entraîné des bouleversements importants dans la pratique de l'orthopédagogie. Ainsi, de nombreux orthopédagogues ont commencé à accorder une importance moindre à l'évaluation et à privilégier une intervention axée sur le contenu des programmes de formation ministériels. En accord avec le modèle de service PIER (Programme d'intervention pour les élèves à risque : St-Laurent et coll., 1995), ils ont également commencé à intervenir davantage en classe ordinaire, allant même parfois jusqu'à se substituer à l'enseignant ou à assumer la responsabilité pédagogique de la moitié du groupe. L'orthopédagogie était donc passée du courant instrumental et cognitif au courant psychopédagogique, ce qui, jusqu'alors, était l'apanage de l'enseignement en adaptation scolaire (pour une analyse détaillée de la question, voir Brodeur et autres 2008).

Ces changements de pratique ont permis à l'orthopédagogie de prendre davantage en considération la réalité scolaire dans la mise en œuvre d'interventions ayant pour but de répondre non seulement aux besoins des élèves en difficulté, mais également à ceux de l'ensemble des élèves de la classe. En revanche, ils ont contribué à restreindre l'accès à des services spécialisés de qualité en orthopédagogie. En effet, si une partie de la tâche de l'orthopédagogue est dévolue à l'intervention en classe ordinaire, il reste moins de temps pour faire une intervention spécialisée auprès des élèves qui en ont besoin. De surcroît, ces changements de pratique ont contribué à altérer l'identité professionnelle de l'orthopédagogue, en entretenant une confusion quant aux rôles respectifs et aux compétences de celui-ci et de l'enseignant, que ce dernier soit titulaire d'une classe ordinaire ou d'une classe spéciale.

Les changements en profondeur amorcés au cours des années 1980 et 1990 se sont poursuivis au cours des années 2000. Ainsi, depuis 2002, seuls les programmes de baccalauréat préparant à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, incluant parfois une initiation à l'orthopédagogie, sont agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (Brodeur et autres 2008). Ces programmes visent le développement des mêmes compétences professionnelles à l'enseignement que tous les autres programmes de formation à l'enseignement, préscolaire et primaire, secondaire, du français ou de l'anglais langue seconde. On est donc passé d'une formation initiale ultra-spécialisée en orthopédagogie, sans

fondements solides en enseignement, à une formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire avec, dans certains cas, une initiation à l'orthopédagogie.

En dépit de cette disparition du baccalauréat en orthopédagogie, les services d'orthopédagogie ont continué d'exister dans le système scolaire québécois. En effet, l'orthopédagogue qui, jusqu'en 2002, relevait des services à l'enseignement, est rattaché maintenant aux services complémentaires, au même titre que le psychologue, le psychoéducateur ou l'orthophoniste qui, au moins, sont titulaires d'un diplôme de formation de 2^e cycle (MELS 2002). À cet égard, le mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec rappelle que la pratique de l'orthopédagogie comporte deux composantes : l'évaluation et l'intervention (ADOQ 2003). Ce dernier volet inclut des services directs donnés à l'élève et des services indirects de soutien offerts à l'enseignement.

Par ailleurs, les deux dernières conventions collectives des enseignants ont assuré la création et le maintien, au primaire, de 600 postes en orthopédagogie. Dans le contexte d'accroissement de ces services, il arrive fréquemment qu'en ce qui concerne les sortants de l'enseignement en adaptation scolaire, près de 20 p. 100 d'entre eux obtiennent des postes en orthopédagogie, et ce, malgré une formation largement déficitaire dans ce domaine (Legault et autres 2006). Dans le même ordre d'idées, les répondants à un sondage mené auprès de 150 orthopédagogues ont exprimé que les compétences développées en enseignement de la lecture-écriture et des mathématiques, dans le contexte des programmes d'enseignement en adaptation scolaire, ne sont pas suffisamment spécialisées pour assurer une intervention optimale auprès des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire (Laplante, Brodeur et Godard 2006).

La situation qui a cours depuis les années 2000 se révèle donc problématique au regard de la qualité des services offerts, en orthopédagogie, aux élèves en difficulté d'apprentissage et au regard du soutien qui peut être offert aux enseignants titulaires de la classe ordinaire où ces élèves sont intégrés. À l'heure où l'on se questionne sur le « décrochage » des jeunes enseignants qui désertent la profession au cours des cinq premières années de carrière, cette situation se révèle également problématique parce qu'elle risque de nuire à la construction et au maintien du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants qui obtiennent des postes en orthopédagogie.

De plus, parallèlement à cette disparition du baccalauréat en orthopédagogie ainsi qu'à la réorganisation et à l'accroissement des services d'orthopédagogie, l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine des difficultés d'apprentissage a connu un essor remarquable lors des dernières décennies (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation 2009). Par exemple, au cours des années 1990, la recherche scientifique a fait la preuve, de façon rigoureuse, que certaines capacités, telles que la conscience phonémique et la compréhension du principe alphabétique, sont étroitement associées non seulement aux troubles d'apprentissage de la lecture (par exemple, la dyslexie), mais également à la réussite des premiers apprentissages en lecture chez l'ensemble des élèves (Ehri et autres 2001a, 2001b; NELP 2008). De telles découvertes ont des implications pratiques importantes quant au dépistage précoce des élèves à risque de présenter des difficultés, voire des troubles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et quant aux interventions à mettre en place pour aider ces élèves à progresser, de façon optimale, sur le plan des apprentissages scolaires.

Les années 2010 : les assises d'une nouvelle identité professionnelle

En tenant compte des orientations de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ 1999) et des difficultés manifestées au regard des EHDA, la ministre de l'Éducation annonce, en juin 2008, sept priorités d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'une des mesures de ce plan d'action a rapport à la formation universitaire en orthopédagogie, particulièrement : « [...] 16) *Le MELS invitera les universités à élaborer des formules souples pour les programmes de 2^e cycle permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie* » (p. 4).

Depuis la diffusion de ce plan d'action, certaines universités ont créé ou consolidé une concentration existant déjà au 2^e cycle, en orthopédagogie. Les formules proposées varient d'une université à l'autre, allant de programmes courts ou de diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) à des programmes de maîtrise professionnelle en orthopédagogie, en passant par une option en orthopédagogie offerte à l'intérieur d'une maîtrise en éducation ou en adaptation scolaire. Même si aucun organisme ne s'assure que les compétences professionnelles qui sont développées dans le contexte de ces formations couvrent le champ de pratique de l'orthopédagogie, force est de reconnaître qu'il s'agit là d'un pas dans la bonne direction. En effet, en tenant compte de l'avancement considérable des connaissances scientifiques et en considérant la crise identitaire qu'a vécue l'orthopédagogie au cours des dernières décennies, il paraît évident qu'une spécialisation en orthopédagogie ne peut, à partir de là, que s'inscrire dans une formation universitaire de 2^e cycle.

Cette formation spécialisée devrait permettre aux personnes qui désirent occuper un poste en orthopédagogie d'acquérir les connaissances scientifiques dans le domaine des difficultés d'apprentissage et d'approfondir les outils conceptuels et

méthodologiques propres à l'exercice de cette profession. Elle devrait également contribuer au développement d'une identité professionnelle claire en permettant à l'orthopédagogue d'exercer son rôle, pleinement et avec efficacité, dans les différents contextes de pratique, en collaboration avec les autres acteurs de la communauté éducative et en complémentarité de ceux-ci.

Cette identité professionnelle en émergence pourra mettre à profit autant les connaissances issues de la recherche en éducation que celles provenant de disciplines connexes comme les sciences cognitives. En effet, en raison de sa formation initiale en enseignement, l'orthopédagogue partage de nombreux champs de compétence avec l'enseignant. L'un et l'autre doivent avoir mis à profit les mêmes compétences professionnelles dans les domaines relatifs aux fondements, à l'acte d'enseigner proprement dit, au contexte social et scolaire ainsi qu'à l'identité professionnelle. Il s'agit là d'un avantage indéniable dans la mesure où la personne qui occupe un poste en orthopédagogie intervient généralement en milieu scolaire, et est amenée à collaborer, de façon privilégiée, avec l'enseignant titulaire de la classe ordinaire où sont intégrés les élèves manifestant des besoins particuliers. Une telle formation initiale à l'enseignement permet également à l'orthopédagogue de proposer à l'enseignant des mesures d'aide efficaces qui tiennent compte non seulement des besoins et des capacités de ces élèves, mais également des contraintes liées à l'acte d'enseigner et au système scolaire (Laplante 2007).

Par ailleurs, il convient de rappeler qu'en dépit d'une intervention différenciée en enseignement, certains élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire continueront d'avoir besoin d'une intervention orthopédagogique individualisée, adaptée à leur condition, et donnée en dehors de la classe ordinaire. Dans le meilleur des scénarios, cette intervention pourrait être de courte durée. Dans d'autres cas, elle pourrait s'échelonner sur quelques années, voire durant toute la scolarisation, même si elle devrait s'adapter à la progression de l'élève. Par sa formation spécialisée de 2^e cycle en orthopédagogie, l'orthopédagogue sera en mesure d'évaluer, avec précision et rigueur, les difficultés et les troubles particuliers qui affectent les apprentissages scolaires; de plus, il pourra intervenir, de façon particulière et ciblée, dans les dimensions directement liées aux apprentissages scolaires.

Les défis de la prochaine décennie

Depuis le moment où les premiers programmes de formation universitaire ont été créés au milieu des années 1960, l'orthopédagogie a subi de profondes transformations. Celles-ci sont à l'image de l'évolution de l'organisation des services dans le système scolaire québécois et de l'avancement des connaissances scientifiques dans les domaines liés à l'enseignement-apprentissage et aux difficultés d'apprentissage.

À ce jour, la société québécoise a choisi de scolariser les élèves manifestant des besoins particuliers et de mettre en place les moyens qui permettent une intégration maximale de ces élèves dans la classe ordinaire. Grâce à une formation initiale solide dans le domaine de l'enseignement en adaptation scolaire et à une spécialisation de 2^e cycle en orthopédagogie, l'orthopédagogue des années 2000 devrait pouvoir jouer un rôle crucial dans l'accomplissement de cette mission. En effet, en se situant à la frontière des services à l'enseignement et des services complémentaires, il contribuera à ce que des liens plus étroits s'établissent entre l'enseignant et les autres professionnels des services complémentaires. Cette collaboration interdisciplinaire s'avère essentielle au cheminement optimal des élèves manifestant des besoins particuliers dans le milieu scolaire québécois.

Il n'en demeure pas moins que de nombreux défis doivent être relevés. L'un d'entre eux a rapport au fait qu'une spécialisation de 2^e cycle en orthopédagogie fait suite à une formation initiale de quatre ans en enseignement. Il s'agit là d'une période fort longue pour qui veut se spécialiser en orthopédagogie, ce qui risque d'en décourager plus d'un. C'est pourquoi les universités devraient envisager des modalités permettant aux étudiants du programme de formation à l'enseignement qui désirent se spécialiser en orthopédagogie, d'accéder plus rapidement à cette formation de 2^e cycle.

Un autre défi réside dans la formation continue des orthopédagogues en exercice qui, dans certains cas, n'ont pas reçu une formation spécialisée en orthopédagogie avant leur entrée en poste. Il s'agit là d'un défi de taille; en effet, on peut difficilement imaginer que la formation continue et le soutien offerts par les commissions scolaires puissent se substituer à un programme de 2^e cycle spécialisé en orthopédagogie, considérant le nombre d'années durant lesquelles une telle formation n'a pas été offerte et l'avancement des connaissances scientifiques au cours de cette période. Il est donc essentiel que les commissions scolaires et les universités se concertent dans leurs efforts, afin de mettre en place les conditions permettant aux orthopédagogues en exercice qui désirent se spécialiser, de le faire dans des conditions optimales.

M^{me} Line Laplante est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC. *L'acte orthopédagogique*, mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec, Montréal, Association des orthopédagogues du Québec, 2003.

BRODEUR, M. et autres. *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London, Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2008.

EHRI, L. C. et autres. « Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis », *Review of Education*, vol. 71, n° 3, 2001b, p. 393-447.

EHRI, L.C. et autres. « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, 2001a, p. 250-287.

LAPLANTE, L. « De la spécificité de l'orthopédagogie ou le rôle du chaînon manquant », *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*, 2007, p. 3-6.

LAPLANTE, L., M. BRODEUR et L. GODARD. *Questionnaire sur les besoins de formation des orthopédagogues du Québec*, Université du Québec à Montréal, document inédit, 2006.

LEBLANC, J. « Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003, p. 48-50.

LEGAULT, F. et autres. *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec, rapport préliminaire présenté à la table MELS-Universités*, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence pour l'organisation des services complémentaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (NELP). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington, DC, National Institute for Literacy, 2008.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Pour un enseignement efficace de la lecture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, novembre 2009.

SAINT-LAURENT, L. et autres. *Programme d'intervention pour les élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin, 1995.

TARDIF, M. et C. LESSARD. « L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours », *Historical Studies in Education*, vol. 4, n° 2, automne 1992, p. 232-267.

VELLUTINO, F. R. *Dyslexia: Theory and research*, MIT press, Cambridge, Mass, 1979.

-
1. Pour une distinction entre l'orthopédagogie et l'adaptation scolaire, voir l'article de Carole Boudreau intitulé *L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre*, publié dans le présent numéro de *Vie pédagogique*.

DOSSIER

L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre

Carole Boudreau

Dans les milieux scolaires québécois, les orthopédagogues occupent une place importante au sein du personnel scolaire, et chaque année, de nombreux élèves en difficulté bénéficient de leurs services. Or, malgré la présence d'un grand nombre d'orthopédagogues dans les écoles, la confusion entre orthopédagogie et enseignement en

adaptation scolaire est toujours présente. Est-ce que le travail de la personne qui enseigne en adaptation scolaire est de même nature que celui de l'orthopédagogue? Qu'est-ce qui distingue l'adaptation scolaire de l'orthopédagogie? La formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale permet-elle de devenir orthopédagogue? Voilà le type de questions que se posent non seulement le grand public, mais également un bon nombre d'acteurs du milieu scolaire.

Dans le présent article, nous définirons sommairement l'adaptation scolaire et les services complémentaires, deux domaines liés de près aux services éducatifs offerts aux élèves en difficulté. Par la suite, nous tenterons de différencier le travail de l'enseignant en adaptation scolaire de celui de l'orthopédagogue. Puisque le dossier du présent numéro de *Vie pédagogique* traite de l'orthopédagogie, nous ferons davantage porter le propos sur les rôles et responsabilités spécifiques de cette profession. Nous verrons également comment les études universitaires actuelles comprennent de la formation en enseignement en adaptation scolaire, ainsi que les études en orthopédagogie. Nous terminerons l'article en mentionnant les améliorations qui doivent être apportées dans le domaine de l'orthopédagogie.

Le domaine de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Au Québec, c'est en 1969 que le ministère de l'Éducation met sur pied le Service de l'enfance inadaptée (Goupil 2007), dont le but est d'encourager les commissions scolaires à structurer et à mettre en place des services scolaires destinés aux élèves en difficulté. Presque dix ans plus tard, la politique de l'adaptation scolaire (1978) demande clairement aux milieux scolaires de revoir « leurs pratiques professionnelles et leurs modes de gestion » afin de répondre plus adéquatement aux besoins de formation et de socialisation des élèves en difficulté. En 1999, la Politique de l'adaptation scolaire propose six voies d'action afin « d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ». Depuis plusieurs années, le terme adaptation scolaire est utilisé pour désigner les **services éducatifs** mis en œuvre pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), peu importe que ces élèves soient rattachés à l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire. De son côté, Legendre (2005) définit l'adaptation scolaire comme étant un « ensemble de mesures et d'activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire [...] ». Les classes spéciales, dont l'enseignement est généralement donné par des **enseignants en adaptation scolaire**, font partie des services éducatifs de l'adaptation scolaire dont le but est de répondre aux besoins des EHDA.

En plus des services éducatifs relevant de l'adaptation scolaire, les élèves en difficulté peuvent bénéficier de services éducatifs complémentaires. En effet, le régime pédagogique prévoit quatre programmes de services complémentaires ayant pour but de « favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages », et ce, pour tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Ces programmes touchent les services de soutien, d'aide à l'élève, de vie scolaire ainsi que de promotion et de prévention. À cet égard, les services donnés, à titre d'exemple, par les psychologues, les orthophonistes et les **orthopédagogues**, relèvent des services complémentaires.

Dans le dossier qui nous intéresse, il serait pertinent de se demander si un orthopédagogue peut enseigner dans une classe d'adaptation scolaire et à l'inverse, si un enseignant en adaptation scolaire peut donner des services en orthopédagogie? Compte tenu de la conjoncture actuelle liée à la formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et en orthopédagogie, nous verrons plutôt à faire la distinction entre les rôles et responsabilités de l'enseignant en adaptation scolaire et ceux de l'orthopédagogue, puisqu'en cela réside une ambiguïté maintes fois observée.

L'enseignant en adaptation scolaire

Au Québec, l'enseignant en adaptation scolaire est la personne qui donne un enseignement à un groupe d'élèves en difficulté. Généralement, il est titulaire d'une classe d'adaptation scolaire constituée de petits groupes d'élèves en difficulté, dont le rythme d'apprentissage requiert un enseignement particulier qui se révèle difficile, voire impossible, à donner en classe ordinaire. L'enseignant en adaptation scolaire est le plus souvent titulaire d'un diplôme relevant d'une formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale, qui s'échelonne sur une période de quatre ans et conduit à l'obtention d'un permis d'enseignement. Le programme de formation en enseignement en adaptation scolaire a pour but de former des enseignants qui seront aptes à soutenir l'élève intégré en classe ordinaire, au primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes, de même qu'à enseigner à des groupes d'élèves d'une classe spéciale. C'est d'ailleurs dans ce contexte que travaillent un bon nombre d'enseignants formés à l'enseignement en adaptation scolaire. Finalement, la plupart des enseignants en adaptation scolaire ont été, au cours de leur formation universitaire, initiés aux pratiques orthopédagogiques liées à l'évaluation-intervention auprès des élèves en difficulté.

L'orthopédagogue

Avant d'aborder les rôles et responsabilités de l'orthopédagogue, définissons d'abord ce qu'est l'orthopédagogie. Selon Legendre (2005), l'orthopédagogie « se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires ». Dans un mémoire publié par l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ 2003), l'acte orthopédagogique est défini comme la mise en place de « conditions permettant une utilisation maximale du potentiel d'apprentissage des élèves ayant des difficultés. [...] ces interventions sont adaptées aux capacités et aux besoins des élèves et concernent particulièrement certaines disciplines scolaires ».

L'ADOQ (2003) définit l'orthopédagogue comme une ou un spécialiste des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture et en mathématiques. Cette profession exige des connaissances et des compétences particulières liées à l'évaluation des difficultés et aux interventions appropriées et ciblées qui sauront répondre aux besoins des élèves dans ces domaines d'apprentissage. En milieu scolaire, l'orthopédagogue intervient lorsque les difficultés de l'élève en lecture-écriture et en mathématiques persistent en dépit d'un enseignement différencié en classe. Bien que la demande d'aide en orthopédagogie provienne, habituellement, de l'enseignant, il se peut que d'autres professionnels, tels que le psychologue ou l'orthophoniste, en fassent aussi la demande.

Les orthopédagogues étant considérés comme des spécialistes des difficultés d'apprentissage, leurs compétences se situent sur le plan de l'évaluation-intervention spécialisée en lecture-écriture et en mathématiques, de même que sur celui de l'accompagnement à l'enseignement. Plus particulièrement, les rôles et responsabilités de l'orthopédagogue consistent 1) à repérer les obstacles aux apprentissages scolaires; 2) à évaluer, avec précision et rigueur, les difficultés affectant les apprentissages scolaires; 3) à intervenir, de façon particulière, sur les dimensions directement liées aux apprentissages scolaires. En tant qu'expert, l'orthopédagogue est aussi appelé à soutenir la différenciation pédagogique en travaillant de concert avec l'enseignant. À cet égard, l'orthopédagogue joue un rôle important dans la préparation et la mise en œuvre du plan d'intervention individualisé. En tout temps, l'orthopédagogue est appelé à faire des liens entre les interventions particulières ayant pour but de répondre aux besoins de l'élève en difficulté et les apprentissages ciblés dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001).

En raison de la nature de son travail, l'orthopédagogue doit faire preuve d'un comportement éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, notamment en assurant la confidentialité de l'information relative à la situation de l'élève en difficulté. De plus, devant l'avancée des connaissances quant aux pratiques probantes destinées à favoriser les apprentissages des élèves tout-venant, et des élèves en difficulté en particulier (Swanson, Harris et Graham 2003), il doit constamment maintenir à jour ses connaissances liées au développement des compétences à lire, à écrire et à résoudre des problèmes. Les interventions de l'orthopédagogue peuvent avoir lieu en classe, auprès d'un groupe restreint d'élèves dont la problématique scolaire est de même nature, ou en rencontres individuelles.

La formation des orthopédagogues

Bien que bon nombre d'orthopédagogues occupant des postes en orthopédagogie soient titulaires d'un diplôme relevant d'une formation universitaire dans ce domaine (baccalauréat en orthopédagogie), la plupart sont des enseignants formés en enseignement en adaptation scolaire et sociale. La situation s'explique par le retrait de la formation initiale en orthopédagogie au profit de celle en enseignement en adaptation scolaire (voir, à ce sujet, l'article de Line Laplante, intitulé *L'histoire de l'orthopédagogie au Québec*). Or, dans un souci de répondre avec efficacité, rigueur et précision aux besoins des élèves en difficulté, de nombreux orthopédagogues et enseignants en adaptation scolaire ont exprimé le besoin de parfaire leur formation dans le domaine de l'orthopédagogie, notamment en ce qui a trait aux difficultés en lecture-écriture et en mathématiques. Afin de pouvoir répondre à cette demande, certaines universités québécoises ont mis au point des programmes de 2^e cycle spécialisés dans ce domaine. La plupart des étudiants inscrits à ces programmes de formation continue sont soit des orthopédagogues, soit des enseignants en adaptation scolaire et sociale, soit des enseignants venant de l'enseignement primaire ou secondaire qui ont enseigné à des élèves en difficulté et manifesté un intérêt particulier pour des interventions particulières en lecture-écriture et en mathématiques, dans un contexte orthopédagogique.

Ainsi, la formation universitaire de 2^e cycle en orthopédagogie a pour but de former des spécialistes des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture et en mathématiques, dont les évaluations-interventions seront basées sur les avancées scientifiques liées aux sciences cognitives et aux apprentissages.

Quelques améliorations à apporter

En guise de conclusion au présent article, je me permettrai d'exprimer trois souhaits visant l'amélioration des services

orthopédagogiques actuellement offerts dans les milieux scolaires. Ces considérations auraient sans doute une retombée positive importante auprès des élèves qui bénéficient de services en orthopédagogie.

Bien que les rôles et responsabilités des orthopédagogues soient bien définis, force est de constater que bon nombre de milieux scolaires hésitent à mettre en place des mesures ayant pour but de mieux structurer les services orthopédagogiques donnés aux élèves en difficulté d'apprentissage. Le premier souhait exprimé se rapporte à l'assurance que les personnes occupant des postes en orthopédagogie possèdent une formation spécialisée dans ce domaine, ou soient engagées dans une démarche de formation continue de 2^e cycle universitaire. À défaut de satisfaire à ce premier critère, elles devraient tout au moins être des enseignantes ou enseignants en adaptation scolaire.

Un deuxième souhait serait que les pratiques orthopédagogiques prennent davantage en considération l'avancement des connaissances liées au développement des apprentissages, aux sciences cognitives, aux caractéristiques des élèves en difficulté et aux pratiques orthopédagogiques efficaces. À titre d'exemple, des études (National Reading Panel 2000; Schum 2006) ont montré l'importance, pour **certain**s élèves en difficulté, de recevoir des interventions ciblées et intensives pour assurer un développement optimal de leurs compétences. Or, peu de milieux scolaires tiennent compte de cette donnée, ce qui peut nuire à l'efficacité des mesures mises en place.

Un troisième et dernier souhait concerne la reconnaissance liée à l'expertise des orthopédagogues dans un contexte d'interdisciplinarité. Certaines difficultés liées aux apprentissages scolaires requièrent l'expertise de plusieurs professionnels pour en arriver à une meilleure détermination des besoins et, surtout, des interventions auxquelles donner la priorité (Risko et Bromley 2001). Dans l'intérêt des élèves en difficulté, il est important et nécessaire d'établir une communication et un partenariat qui se révéleront respectueux, rigoureux et efficaces, et ce, en tenant compte des domaines de connaissances et de compétences de chaque professionnel.

M^{me} Carole Boudreau est professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale et responsable des études de 2^e cycle en adaptation scolaire et en orthopédagogie, à l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC. *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*, mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec, Montréal, 2003.

GOUPIL, G. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2007.

LEBLANC, J. « Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès », *Vie pédagogique*, n^o 127, avril-mai 2003, p. 48-50.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*, Washington, DC, National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

RISKO, V. J., et K. BROMLEY. *Collaboration for Diverse Learners: Viewpoints and Practices*, Newark, DE, International Reading Association, 2001.

SAINT-LAURENT, L. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2008.

SCHUM, J. S. *Reading Assessment and Instruction for all Learners*, New York, Guilford Press, 2006.

SWANSON, H. L., K. R. HARRIS et S. GRAHAM. *Handbook of Learning Disabilities*, New York, Guilford Press, 2003.

Une sortie d'impasse pour l'orthopédagogie

Paul Franceœur

Réunis en table ronde le 26 janvier 2011, neuf agents d'éducation s'entendent sur la nécessité de recentrer le rôle de l'orthopédagogue selon ses caractéristiques propres, de lui ménager une formation spécialisée plus approfondie et de lui accorder une pleine reconnaissance professionnelle dans l'exercice de sa mission particulière.

Malgré la diversité des approches et des cadres d'organisation en usage dans leurs milieux respectifs, les participants de cette rencontre se font unanimes autour de la constatation suivante : dans l'ensemble du dispositif gradué d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et d'intégration, le créneau de l'orthopédagogie appelle une révision et une redéfinition en fonction de sa spécificité, peu importe qu'il s'agisse du statut et du rôle du praticien, de sa formation initiale et continue, ou de sa relation de complémentarité et de convergence par rapport aux autres acteurs du milieu, tels que l'enseignant titulaire, l'enseignant en adaptation scolaire, l'enseignant-ressource, le conseiller pédagogique, le psychologue, l'orthophoniste, le psychoéducateur, ou les parents.

Cette mise au point requiert, avant tout, une clarification des responsabilités relevant, au premier chef, de l'enseignant titulaire par rapport aux mesures qu'il peut et doit appliquer lui-même devant les difficultés qui se manifestent chez un élève. Avec un soutien pédagogique, on estime généralement possible de remédier à presque 80 p. 100 des problèmes repérés à un stade précoce dans la démarche d'apprentissage. Ensuite seulement, si la difficulté résiste à ces mesures de première ligne, il est justifié d'avoir recours aux services proprement dits de l'orthopédagogue.

L'animatrice, Lise Bibaud, amorce et soutient le débat à partir d'une liste de dix questions préparées par Line Laplante, de l'Université du Québec à Montréal, et Carole Boudreau, de l'Université de Sherbrooke. M^{me} Bibaud est soucieuse de focaliser la discussion sur quelques questions essentielles : Est-ce que le statut réservé à l'orthopédagogue, à l'école, lui permet vraiment d'exercer correctement et efficacement ce rôle plus pointu qu'on entend lui attribuer? Est-ce qu'une formation adéquate lui est accessible pour assumer cette responsabilité? Est-ce que l'enseignant titulaire, de son côté, dispose de la compétence nécessaire et de l'accompagnement indispensable pour appliquer les premiers niveaux d'intervention qui lui appartiennent?

Tout au long de ces deux heures d'échange, les propos, parfois vifs, n'empruntent jamais le ton alarmiste. Les confrontations avec la réalité vécue s'avèrent lucides et directes, sans complaisance, mais toujours orientées dans une perspective constructive. À l'arrière-plan des discussions se profile l'immense effort déployé par le réseau scolaire du Québec pour soutenir, sans relâche, l'élève en difficulté. Dans la conjoncture analysée, les participants préconisent un rajustement d'orientation de nature à accroître la pertinence et l'efficacité des interventions pédagogiques et cliniques.

Un premier correctif en amont

À la question introductive de l'animatrice au sujet des principaux défis affrontés à cet égard sur le terrain, Julie Bouchard s'empresse, d'entrée de jeu, de désigner la surcharge de travail qui accable, de manière endémique, les orthopédagogues en exercice. « Avec 30, 40 et même 50 dossiers de suivi à traiter, pouvons-nous, honnêtement, faire autre chose que de la récupération? Avec des sous-groupes de 6 et 7 élèves, alors qu'un tête-à-tête s'imposerait, est-il possible de s'engager dans une démarche de rééducation? Dans un tel contexte, est-il réaliste d'attendre, de notre part, une évaluation en bonne et due forme qui exige de 2 à 3 heures de travail par élève? » Là-dessus, Marc St-Pierre renchérit sans ambages : « J'ai 20 ans d'expérience en classe d'adaptation scolaire et j'en arrive à la même constatation au sujet de cette accumulation anormale des cas confiés à l'orthopédagogue. Je vais me permettre une affirmation énorme, mais je l'assume : depuis une dizaine d'années, l'ensemble des propositions pédagogiques faites aux enseignants et mises en œuvre dans les classes se sont révélées inadéquates aux besoins des élèves à risque, en difficulté d'apprentissage ou venant de milieux défavorisés. Pour confirmer ce fait, il suffit de considérer les avenues efficaces recommandées maintenant pour cette catégorie d'élèves, à la suite de recherches et d'expérimentations rigoureuses. Elles sont tout autres. En conséquence, il est logique que ces enfants, soumis à des approches inappropriées, se retrouvent aujourd'hui à grossir la file d'attente au bureau de l'orthopédagogue. Dans ma commission scolaire, un établissement a adopté certaines mesures de prévention, comme la littératie précoce au préscolaire, en première et en deuxième année. Deux ans plus tard, l'orthopédagogue m'apprend qu'elle a maintenant en main une douzaine de dossiers au lieu de la quarantaine qui lui incombait autrefois. »

Dans la même veine, Christine Pruneau rapporte les initiatives prises dans son milieu pour parer à cet état d'engorgement. « Nous avons élaboré une procédure d'évaluation comportant quatorze étapes à franchir dans la trajectoire d'intervention pour le traitement des difficultés persistantes d'apprentissage. Cette procédure a été présentée aux directions d'école, qui l'ont acceptée, et sa mise en application sur tout le territoire se fait progressivement. La responsabilité des interventions des six premières étapes appartient à l'équipe-école et se concrétise par la mise en place d'interventions préventives relevant de l'enseignant, avec d'autres membres de l'équipe-école, dont l'orthopédagogue. Dès la septième étape, s'il y a persistance des difficultés malgré les moyens utilisés et les mesures appliquées par l'enseignant, on procédera à une évaluation orthopédagogique. Des recommandations et des mesures de compensation, de flexibilité, d'adaptation ou de modifications seront proposées à l'intérieur du plan de travail déposé par l'orthopédagogue lors du plan d'intervention. »

L'importance de chercher à régler d'abord les problèmes dans la salle de classe, en investissant prioritairement dans la formation de tous les titulaires et dans l'accompagnement, à l'étape de mise en œuvre d'une intervention de premier niveau, rejoint également l'expérience de Marc St-Pierre, à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, où 15 écoles primaires sur 35 sont situées dans des milieux défavorisés : « En appliquant un modèle de réponse à l'intervention à trois niveaux, nous avons aussi observé des progrès notables. Le dépistage au préscolaire, ainsi que l'accompagnement d'un conseiller pédagogique et d'un orthophoniste, contribuent à réduire la pression sur les orthopédagogues. Il n'est pas normal, par exemple, au milieu d'une année scolaire, de dénombrer une moyenne de 22 élèves par école qui sont incapables de lire. Ce coup de barre devient possible dès qu'une direction générale de commission scolaire et l'ensemble des directions d'établissement prennent conscience que la solution réside d'abord dans la salle de classe. Alors, nos orthopédagogues allégés peuvent mettre l'accent sur les classes maternelles, sur un soutien personnalisé en profondeur auprès d'un nombre restreint d'élèves et, pourquoi pas, sur la réflexion relative à l'apprentissage des mathématiques... »

L'intervention spécifique de l'orthopédagogue

« Justement, s'interroge Lise Bibaud, pourrions-nous mieux préciser les composantes de l'expertise qui revient en propre à l'orthopédagogue, au chapitre de la prévention, de l'évaluation, du soutien direct de l'élève et de l'enseignant, de la communication et de l'interaction avec les parents d'élèves HDAA, de la complémentarité avec les autres professionnels, etc.? »

La prévention des difficultés et des troubles

Tous admettent que la prévention constitue l'un des trois axes fondamentaux du rôle de l'orthopédagogue, les deux autres étant le repérage de ces troubles et leur correction. Julie Bouchard estime que la classe de maternelle représente le lieu privilégié de cette activité très rentable pour la suite du parcours de l'élève. « Par exemple, quand l'enfant résiste à la prise de conscience phonologique qui, généralement, donne de bons résultats, c'est alors que l'intervention de l'orthopédagogue, au moyen d'autres approches, est manifestement indiquée. » Marc St-Pierre, quant à lui, enfonce le clou : « La prévention est d'abord du ressort de la pratique de l'enseignant en classe, à la condition que celui-ci s'inspire d'approches et de méthodes dont l'efficacité est scientifiquement prouvée, car nous devons impérativement produire de bons résultats. L'intervention de l'orthopédagogue s'inscrit donc, au besoin, dans ce contexte et dans le prolongement de l'action de la classe ordinaire. On entend trop souvent dans nos milieux cette définition de la prévention : *ce que celui qui avait l'élève avant moi aurait dû faire*. » Linda Landry déclare que, dans la région où elle exerce ses activités, l'intervention de l'orthopédagogue tend à soutenir et à accompagner cette vague de fond en prévention qui a cours dans la plupart des écoles et à laquelle tous les acteurs veulent s'associer. Par exemple, au préscolaire comme au primaire se propage le déploiement d'actions visant la réussite en lecture et en écriture, telles que l'exploitation du matériel didactique relatif au développement de la conscience phonologique ou encore, le continuum en lecture au primaire. Sylvie Guertin rejoint également le point de vue exprimé par Marc St-Pierre, en privilégiant le choix judicieux des pratiques gagnantes, mais elle souligne que la principale difficulté apparaît au moment de la mise en œuvre. Un transfert réussi exige un accompagnement assidu, à l'étape délicate de la mise en place.

L'évaluation orthopédagogique

Selon Julie Bouchard, la première étape de l'évaluation orthopédagogique consiste à vérifier s'il s'agit bien d'un cas relevant de l'orthopédagogie, ou bien d'une démarche de récupération ou d'adaptation qui peut, justement, se réaliser en classe. Après ce tri, on pousse la recherche davantage vers l'avant, ce qui demande une exploration exhaustive de la difficulté. Par la suite, on sera justifié de recourir aux soins de l'orthophoniste ou du psychologue, ou bien d'intervenir soi-même en tant que soutien, si tel est le meilleur moyen. Sylvie Desrosiers décrit le mode de fonctionnement appliqué, à cet égard, à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. « Nous avons d'abord formé un comité (REGARD) avec un orthopédagogue, un orthophoniste et un psychologue, afin de préparer des formations à l'intention de tous les psychologues qui doivent traiter des troubles plus

particuliers, comme la dyslexie et la dysorthographe. Un guide a aussi été élaboré pour mettre à leur disposition un instrument pratique de travail, notamment quand ils sont en situation d'interaction avec d'autres intervenants. Pour établir un diagnostic sûr, nous travaillons systématiquement en équipe multidisciplinaire. Notre approche évaluative privilégie, en effet, la formation d'une telle équipe dans chacune des écoles qui deviennent ainsi autonomes dans le choix des moyens les plus adaptés à leur milieu. »

Sylvie Guertin signale combien l'étape de l'évaluation des situations problématiques s'impose en pédagogie, où l'on a parfois tendance à l'escamoter au profit d'une approche commune et uniforme pour tous les élèves. « L'évaluation orthopédagogique cible, justement, les processus cognitifs déficitaires. Ses résultats orientent, avec précision, le type d'intervention à appliquer dans un cas particulier et la nature des conseils à donner à l'enseignant en cause pour une adaptation judicieuse des moyens. L'évaluation de l'enseignant et celle de l'orthopédagogue procèdent sous des angles différents et ne portent pas sur les mêmes aspects d'une production – par exemple en lecture ou en écriture. Leurs conclusions se complètent et s'enrichissent. »

« Pour assurer cette complémentarité, enchaîne Sylvie Desrosiers, une communication étroite s'impose entre l'orthopédagogue et l'enseignant relativement au plan de suivi. Ainsi, après que j'ai travaillé pendant dix semaines avec un élève, à raison de trois rencontres par semaine, il est indispensable que le transfert soit assuré en classe pour une continuité d'application des exercices prescrits. Nous veillons donc à outiller l'enseignant pour une poursuite méthodique de ce travail amorcé en rééducation. Une séance hebdomadaire de dix minutes d'information est prévue avec le titulaire. Encore une fois, c'est dans la classe que ça se passe... »

Le soutien à l'élève et à l'enseignant

Christine Pruneau reconnaît volontiers le caractère indispensable de ce transfert qui se traduit, en effet, par une relation suivie avec l'enseignant. « Je suis régulièrement présente dans deux écoles primaires qui tiennent lieu de points de service dans leur secteur. Il est donc plus facile pour moi d'établir un lien de confiance avec les titulaires, souvent d'ailleurs de manière indéfinie et spontanée. À cause de nos horaires plutôt chargés (autant pour nous que pour les enseignants), des moments définis à l'avance et inscrits dans l'agenda se font assez rares, voire inexistantes. Cette réalité de travail, nécessaire, semble peu connue et reconnue. Par ailleurs, toutes les mesures préconisées se trouvent dûment consignées dans le plan de travail de l'élève. »

« Cet échange, souligne Nadège Jean, est évidemment nécessaire pour le prolongement en classe du travail de l'orthopédagogue, mais, selon mes observations, la porte de la classe lui est encore trop souvent fermée pour cette concertation. Est-ce que les enseignants feraient encore preuve de trop d'individualisme, malgré les appels répétés des dernières années en faveur de la solidarité et de la collégialité professionnelles? Beaucoup d'orthopédagogues me répètent qu'il leur est quasi impossible d'entrer dans une classe pour travailler auprès d'un élève. Il appartient sans doute à la direction d'un établissement de briser ce blocage. » À ce propos, Julie Bouchard confirme que certains enseignants se montrent peu intéressés à établir cette relation, même si leur refus n'est pas explicite. « En revanche, de plus en plus d'entre eux manifestent une attitude d'ouverture, notamment pour discuter des nouveaux moyens d'action à leur portée. Mais nous disposons de peu de temps pour ce type d'échanges. »

Selon l'expérience de Christine Pruneau, le soutien à l'enseignant peut s'accomplir même en dehors d'un cadre défini. « J'assure actuellement le suivi d'une quarantaine de plans de travail incluant le secondaire et le primaire. Cet outil constitue un bon moyen pour informer le personnel au sujet de différentes stratégies ou attitudes à adopter auprès de l'élève ayant une difficulté persistante. C'est une excellente porte d'entrée auprès des enseignants, particulièrement au secondaire. Il arrive aussi que certains outils didactiques que j'exploite avec des élèves – comme *Récit en 3D* ou *Grammaire en 3D* – retiennent l'attention et l'intérêt des titulaires qui amorcent parfois un dialogue avec moi à ce sujet. »

Au secondaire, Linda Landry estime que la formule du coenseignement représente une voie prometteuse d'introduction en classe pour l'orthopédagogue. Par exemple, l'orthopédagogue ou l'enseignant en adaptation scolaire peut se jumeler à un enseignant de la classe ordinaire qui accueille des élèves en difficulté, soit pour assumer de concert la responsabilité d'un groupe-classe, se partageant les matières selon leurs compétences particulières et leurs forces personnelles, soit pour soutenir l'enseignement disciplinaire et mettre en place des interventions favorisant la réussite des élèves. « En fait, le recours à l'orthopédagogue ne devrait pas se limiter à l'établissement d'un diagnostic de retard scolaire ou d'un classement. Quelles que soient les modalités choisies par le milieu pour cette collaboration, il importe que celle-ci soit fondée sur les besoins des élèves et sur la création d'un environnement qui favorise des conditions optimales d'apprentissage pour chacun. Le fait que l'enseignement stratégique revienne à *la mode* me paraît une avenue intéressante pour une meilleure insertion de l'orthopédagogie dans la trame de l'enseignement. Dans ce sens, le soutien à la classe ordinaire devrait se traduire par l'exploitation d'interventions consacrées au développement des compétences cognitives et des stratégies qui lui sont associées. »

Sylvie Guertin dit qu'à la Commission scolaire des Patriotes, l'ouverture des classes est maintenant un fait acquis, en tout cas,

de plus en plus. « Nous en sommes plutôt à l'étape où nous travaillons à mieux répartir les rôles respectifs des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues, des enseignants-ressources et des techniciens en éducation spécialisée. Ces professionnels interviennent en classe auprès des élèves en difficulté. Comment l'orthopédagogue va-t-il orienter son accompagnement? Sur quoi, précisément, doit porter son intervention? Nous cherchons à élucider ce partage dans une perspective multidisciplinaire. » Ce à quoi répond Christine Pruneau : « Chez nous, c'est aussi une réalité préoccupante. Parmi les lignes directrices qui aident à baliser nos places respectives, on trouve cette distinction : le conseiller pédagogique accompagne l'enseignant dans sa démarche avec l'ensemble de la classe, tandis que l'orthopédagogue se concentre auprès de l'élève avec lequel il travaille et soutient l'enseignant en vue de répondre, le plus adéquatement possible, aux besoins du jeune. Toutefois, il reste encore à préciser certaines zones d'intervention. »

Sur ce chapitre, Marc St-Pierre conclut en disant que « certains orthopédagogues semblent satisfaits du rôle d'aides-enseignants auquel les attentes d'un milieu les ont finalement confinés. Il appartient à la direction des commissions scolaires et à celle des écoles de rectifier cette dérive, à partir d'une vision claire et pertinente de ce qui doit impérativement se passer dans la salle de classe ».

Les relations avec les parents

Julie Bouchard confirme que, dans son milieu, il revient à l'enseignant titulaire d'assumer principalement la liaison avec les parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). « Bien sûr, à certaines occasions, comme la rencontre au sujet des bulletins, l'orthopédagogue est aussi présent, de même que dans des situations précises comme l'établissement du plan d'intervention. » Nadège Jean fait remarquer que, néanmoins, quand des cas spéciaux sont en cause, il arrive que l'orthopédagogue prenne le leadership dans l'établissement de ce lien. « Mais, relativement au plan d'intervention, outil fondamental en adaptation scolaire, je m'étonne qu'il demeure si fréquemment inutilisé. Dans le contexte d'une formation au sujet du portrait de classe, j'ai eu la surprise de constater que les enseignants présents ne l'avaient jamais consulté et que la direction de l'établissement n'avait aucune idée de son existence. » Ce fait est également relevé par Christine Pruneau qui observe très rarement, chez les enseignants, le réflexe d'aller consulter le dossier d'aide particulière à l'élève.

« Dans le milieu rural où je travaille, poursuit M^{me} Pruneau, avec la création de points de service pour chacun des secteurs, l'orthopédagogue a maintenant l'occasion d'établir un contact plus fréquent avec les parents des élèves dont elle assume le suivi. Dans mon secteur, cette nouvelle organisation nous rapproche des familles où la communication se trouve facilitée et intensifiée par une plus grande présence de l'orthopédagogue dans l'école ainsi que par l'utilisation de la pochette d'orthopédagogie, qui devient un instrument courant d'information. »

Encore une fois, Marc St-Pierre conclut en ramenant la question à sa dimension essentielle : « Dans une conjoncture scolaire où les frontières sont encore floues, où les lignes de démarcation ne sont pas nettement tirées pour différencier la contribution propre à chaque intervenant, où les pratiques en vigueur se révèlent carrément inefficaces, il devient sans conséquences que tout le monde parle avec tout le monde. La communication avec les parents devient positivement expressive dans un cadre d'organisation cohérent et crédible, dans un environnement humain où une continuité de la relation entre les adultes et les enfants est favorisée – par exemple, par une présence maintenue, dans la même école, durant quatre ou cinq ans. C'est alors que l'orthopédagogue est en mesure de jouer un rôle significatif, stratégique et efficace, y compris dans la relation qualitative qu'il peut entretenir avec les parents des élèves qu'il soutient. »

Une situation particulière au secondaire

Tout au long de l'échange, qui a surtout porté sur les conditions ayant cours au primaire, Linda Landry, personne-ressource pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, et Sonia Larouche, enseignante en adaptation scolaire au secondaire, ont insisté sur les possibilités qu'offrent les ressources de l'orthopédagogie au cours de l'adolescence. Au passage, elles ont exposé la situation particulière de cette région dans ce domaine, spécialement du point de vue de la formation et du statut des praticiens. Au secondaire, le modèle orthopédagogique commence à peine à s'introduire comme un appui souhaité auprès des élèves en difficulté. « Évidemment, au secondaire, l'évaluation d'un trouble d'apprentissage ne vise pas sa correction précoce, souligne Linda Landry, mais a plutôt pour but de déterminer les interventions compensatoires permettant à l'adolescent d'être fonctionnel dans un monde où il sera constamment sollicité par la lecture et l'écriture. En réalité, l'évaluation orthopédagogique porte fréquemment sur la détermination du retard scolaire de l'élève et sur son classement dans son cheminement scolaire. » Sa collègue, Sonia Larouche, renchérit là-dessus : « Le rôle que doit jouer l'orthopédagogue est encore loin d'être élucidé et les attentes du milieu à son endroit demeurent carrément vagues. Par ailleurs, la formule du soutien pédagogique et la formation continue promise aux orthopédagogues au secondaire ne sont pas opérationnelles dans tous les milieux et nous nous trouvons toujours à pied d'œuvre à cet égard. » Et Linda Landry de poursuivre : « Le modèle de réponse à l'intervention paraît particulièrement pertinent, surtout par la consolidation du premier niveau, qui mobilise directement l'enseignant ordinaire. Quant

au traitement des troubles spécifiques de l'apprentissage chez les jeunes de 15 ou 16 ans, des adaptations s'imposent dans l'instrumentation orthopédagogique. Il faut un matériel adapté – celui du primaire étant manifestement inadéquat pour répondre aux besoins particuliers des élèves plus âgés – pour susciter leur intérêt et leur engagement. Par ailleurs, est-ce que l'exploitation massive de l'aide technologique est la seule solution appropriée dans tous les cas? Autant de questions à trancher. »

Les conditions d'une orthopédagogie à efficacité maximale

À ce point de la table ronde, l'animatrice formule trois présupposés qui émergent du débat et paraissent constituer les piliers d'un redressement de situation souhaité. Les participants les étoffent de quelques commentaires supplémentaires.

1. *La reconnaissance d'un statut et d'un rôle correspondant au contenu de la science et des techniques que l'orthopédagogue doit normalement maîtriser.*

Sylvie Desrosiers évoque les nombreux changements qu'elle a connus au cours de ses 33 ans de carrière en éducation. « J'ai eu le privilège de recevoir une formation de caractère clinique au cours de mes études à l'Université de Montréal où j'ai obtenu, en 1978, un baccalauréat en orthopédagogie. Depuis, le parcours fut parfois un peu erratique. Dans le cadre d'un projet innovateur, j'ai l'occasion aujourd'hui de me concentrer sur la formation d'orthopédagogues en vue d'une intervention de niveau 3, celui de la rééducation, qui correspond au rôle premier de l'orthopédagogie. Toutefois, il m'arrive de recevoir des enseignants nullement préparés à remplir cette fonction à la suite d'un stage intensif de dix semaines. Par exemple, un enseignant d'éducation physique à qui l'on propose ce travail comme complément de tâche. »

On constate que la réalité du milieu scolaire offre toute la gamme de statuts, depuis celui d'enseignant titulaire de classe ordinaire ou d'enseignant en adaptation scolaire, dont l'orthopédagogie figure parmi les divers volets de compétences acquises, jusqu'à celui d'orthopédagogue dûment établi, reconnu avec un plein statut professionnel, incluant, au départ, celui d'enseignant. Marc St-Pierre note que, depuis dix ans, l'orthopédagogue cherche sa place exacte. « Est-elle en classe? En rééducation? À titre d'aide-enseignant? C'est quoi, précisément, mon champ d'expertise? Autrefois destiné à exercer dans une classe fermée, l'orthopédagogue pourrait en arriver à se situer correctement à l'école, sur la base d'une formation plus précise et d'un cadre d'organisation qui l'associe logiquement à une démarche générale d'intervention cohérente, intégrée et complémentaire. » Plusieurs participants confirment cet état de fait par rapport aux lieux, en ajoutant les propos suivants :

Linda Landry : Dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, la formation en soutien orthopédagogique au secondaire est habituellement celle de l'adaptation scolaire. Généralement, la reconnaissance de l'orthopédagogue est associée au statut de professionnel.

Sylvie Guertin : À la Commission scolaire des Patriotes, les orthopédagogues ont tous des statuts d'enseignants, mais ils tiennent un rôle se rapprochant des professionnels.

Nadège Jean : En intensifiant l'intervention de niveaux 1 et 2 dans la classe ordinaire, on permet à l'orthopédagogue de se consacrer à celle de niveau 3, la rééducation, qui se trouve directement dans son champ d'expertise.

Christine Pruneau : Le rôle-conseil de l'orthopédagogue s'affirme de plus en plus, mais pour répondre aux exigences de son juste exercice, cet orthopédagogue doit obligatoirement parfaire ses compétences et ses habiletés par le recours à une solide formation initiale et continue.

Sylvie Guertin : Pour que l'orthopédagogue en arrive à occuper la place qui lui revient dans un modèle de réponse à l'intervention, il doit, en effet, se munir d'une formation crédible en relation avec cette tâche de rééducation.

2. *La mise en place d'une formation universitaire cohérente par rapport aux attentes du milieu et suffisamment encadrée pour corriger les dérives observées depuis une trentaine d'années.*

Lise Bibaud se demande si le plan d'action déjà dévoilé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dont une mesure recommande, précisément, une révision du contenu du programme universitaire en enseignement ne pourrait pas représenter une voie de solution : une formation de base, commune à tous les enseignants et incluant une connaissance fondamentale du traitement des troubles d'apprentissage. À la suite de quoi, l'orthopédagogie deviendrait une spécialisation de deuxième cycle, conduisant à l'obtention d'une maîtrise.

Nadège Jean endosse cette recommandation à laquelle quelques universités ont d'ailleurs commencé de donner suite. « En fonction de la réalité montréalaise, j'ai déjà préconisé que tous les futurs enseignants du primaire reçoivent une formation en

adaptation scolaire. Durant leurs stages, il est patent que les étudiants actuels en sciences de l'éducation ne disposent pas des outils nécessaires pour aborder, sur le plan pratique, les défis qui les attendent dans une classe. Les cours universitaires sont encore trop exclusivement théoriques, quoique l'Université de Sherbrooke ait fait des efforts remarquables pour corriger cet état de fait. » Julie Bouchard se souvient que ses études en orthopédagogie à l'Université de Montréal prévoyaient un cours de didactique des arts plastiques, mais aucun cours ne traitait du problème de dyslexie, par exemple.

Marc St-Pierre reconnaît que l'instauration d'une formation de base commune à tous les enseignants, puis une spécialisation de deuxième cycle, représentent une solution d'avenir. « Cette formation devra, cependant, être sanctionnée par une reconnaissance professionnelle dans le milieu de travail. Et, durant la formation de base commune, on devra veiller à multiplier les occasions de collaboration entre chercheurs et praticiens. *Chantier 7*, instauré par le MELS dans le contexte de la formation continue, représente l'exemple d'un catalyseur bénéfique. Pourquoi ne pas créditer ce travail effectué sur le terrain, souvent plus formateur qu'un cours théorique donné sur les bancs de l'université? Pourquoi ne pas confier la responsabilité de la formation continue à des universitaires et concentrer la tâche de nos conseillers pédagogiques sur l'accompagnement des enseignants, considéré comme l'aspect le plus important? »

3. *L'introduction, dans les organismes scolaires, d'un cadre de référence détaillé et d'un cadre d'organisation garantissant un maillage harmonieux du soutien multidisciplinaire accordé aux élèves en difficulté.*

L'heureux effet constaté progressivement là où des cadres de référence semblables ont été mis en œuvre plaide en faveur d'une généralisation d'une telle politique. Une grande latitude est accordée aux commissions scolaires pour l'élaboration d'une structure d'organisation, ce qui présente l'avantage de coller aux caractéristiques de chaque milieu. « Cependant, la définition de balises précises et de points de repères communs serait souhaitable pour garantir un minimum de cohérence et de continuité à travers le réseau scolaire », plaide Christine Pruneau.

Les échanges substantiels enregistrés durant cette discussion démontrent que l'éducation au Québec est résolument engagée dans un mouvement prometteur vers la mise en place éventuelle d'un service d'orthopédagogie cohésif et cohérent. Quelques universités appliquent déjà les recommandations ministérielles en vue de la consolidation de la formation de ces spécialistes. Plusieurs organismes scolaires paraissent disposés à leur accorder la reconnaissance professionnelle correspondante. Les cadres d'organisation innovateurs appliqués à quelques endroits prouvent le bien-fondé, dans les faits, de cette orientation ayant pour but de mieux circonscrire le rôle de l'orthopédagogue.

En tout cas, les réflexions formulées le 26 janvier, dans un élan de convergence spontané, témoignent d'une prise de conscience lucide et articulée des agents d'éducation relativement à ce tournant inéluctable dont devraient bénéficier les élèves en difficulté d'apprentissage. On y parviendra en départageant clairement les responsabilités complémentaires des différents acteurs, en leur procurant la formation adéquate et en intégrant leurs interventions multifformes.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Participants à la table ronde

Lise Bibaud

Directrice générale de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Animatrice de cette table ronde, elle a longtemps travaillé comme orthopédagogue.

Julie Bouchard

Orthopédagogue à l'école *La Mosaïque*, dans le quartier montréalais de Côte-Saint-Luc. L'établissement relève de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Sylvie Desrosiers

Orthopédagogue professionnelle à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, à Saint-Jérôme, au primaire.

Sylvie Guertin

Conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Patriotes, au primaire et au secondaire.

Nadège Jean

Conseillère pédagogique à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, au primaire et au secondaire.

Linda Landry

Personne-ressource pour la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, à l'intention des élèves en difficultés d'apprentissage et pour les parcours de formation axée sur l'emploi au secondaire.

Sonia Larouche

Enseignante en adaptation scolaire à l'école secondaire *Le Tournant*, de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets.

Christine Pruneau

Orthopédagogue professionnelle au primaire et au secondaire, à la Commission scolaire de la Riveraine, à Nicolet.

Marc St-Pierre

Directeur général adjoint à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Il a travaillé, pendant plusieurs années, dans une classe d'adaptation scolaire.

DOSSIER

Le plan d'intervention « Ketchup »

Henry Hoppe

Devant les difficultés éprouvées par les élèves HDAA¹, le plan d'intervention s'est révélé une nécessité, un incontournable, qui est institué de manière définie et légale sous l'appellation *Plan d'intervention adapté (PIA)*. Le PIA² devient pour l'école une obligation et, pour le jeune, un droit inaliénable.

Article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique³ :

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

Si, à travers une recension de la documentation, d'autres textes légaux (Articles 22; 185; 187; 235, etc.) viennent renforcer l'intention de se charger véritablement des élèves HDAA, le souci principal de l'école, qui a été exprimé à travers les membres du personnel enseignant à la fois par leur insatisfaction et par leur engagement, est de fournir à tous les élèves, identifiés ou non, « cotés » ou non, les moyens et les ressources pour que chacun ou chacune d'entre eux puisse emprunter, selon les postulats de Burns (1972)⁴, la voie de la réussite. Une voie qui lui est propre, une voie qui est la sienne et non pas celle que le ministère, la commission scolaire, le conseiller pédagogique, ses parents ou son enseignante ou son enseignant voudraient qu'il prenne. Cette voie, c'est celle de son désir, celle de ses aspirations : « [...] un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. »

Ce désir, ces besoins, nous direz-vous, le jeune n'est pas toujours « en état » de les exprimer et, encore moins, de les définir. Oui, nous le confirmons, cette affirmation est exacte. Bonne raison, donc, pour laquelle il y a pertinence qu'un collectif puisse se réunir dans le but d'établir et de préparer ledit « plan », avec le jeune et pour le jeune.

Si tous les acteurs du domaine scolaire sont unanimes pour reconnaître l'importance du plan d'intervention, il est moins certain que ce « plan » soit véritablement ce qu'il devrait être et, encore moins certain, qu'il serve la cause pour laquelle il a été créé.

Dans son rapport de l'année 2004, le Vérificateur général définit très clairement les carences, les lacunes et, même, certaines absurdités qui entourent ce plan d'intervention qui pourtant, selon lui, « est reconnu comme l'outil privilégié pour répondre aux besoins des élèves en difficulté » (2004, p. 16), et selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), « fait partie des pratiques éducatives des écoles du Québec depuis plusieurs années⁵ ».

Comme la documentation sur le PIA foisonne, l'objet du présent article n'est pas tant d'en écrire un de plus, mais plutôt de rappeler à quel point le PIA est présenté pour ce qu'il n'est pas, et ce, à la fois dans sa nature, dans sa fonction et dans ses objectifs. Parfois méconnu et souvent mal connu, le PIA semble être un véritable « serpent de mer » dans le monde de

l'adaptation scolaire. Et pourtant le PIA existe bel et bien.

Pour les uns, il est un document confidentiel qui fait partie d'un dossier mis sous scellé dans le coffre de la direction ou du psychologue (si l'école en a un...); il est tout aussi confondu avec un plan d'action, une feuille de route ou un cahier des charges ou encore, avec un contrat de comportement préparé par la personne qui donne l'enseignement ou par les acteurs du domaine scolaire, dans le but de « sanctionner » les écarts de comportement de Kevin⁶, par exemple, et il est assimilé à eux. Ce qui est une totale aberration et même, une perversion de ce doit être le PIA.

Être ou ne pas être...

Le PIA n'est pas un document confidentiel

Sans détours et encore moins sans fioritures, qu'on se le dise une fois pour toutes, entre nous professionnels de l'éducation, et aussi entre nous, partenaires des actions éducatives menées de concert pour la réussite des élèves, au cœur de nos préoccupations et souvent à des lieux de celles de Kevin : LE PIA N'EST PAS UN DOCUMENT CONFIDENTIEL.

Inscrire dans le PIA des renseignements confidentiels, tels que le code permanent, l'adresse, ou le code de classification selon la nomenclature des EHDA, c'est d'emblée le restreindre à une confidentialité qui ne peut que nuire à son efficacité. Ces renseignements deviennent alors des données superflues qui réduisent la portée d'action et d'intervention des acteurs éducatifs travaillant pour le bien de Kevin.

Rappelons que cette portée d'action et d'intervention doit être concrétisée : « [...] avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève [...] »⁷.

Les parents, ce sont à la fois les parents biologiques, les parents adoptifs ou les parents ayant la tutelle légale de l'enfant. Par exemple, dans un lien avunculaire, dans un lien de parrainage, ou encore, dans un lien fraternel.

Que dire alors de ce « voisin » qui, sans aucun lien « familial » de quelque nature que ce soit, simplement dans un élan de générosité et d'humanisme, prend soin de Kevin quand sa mère, monoparentale et submergée par une insuffisance financière, doit articuler sa vie professionnelle entre deux, voire trois employeurs distincts afin de pouvoir assurer à Kevin (et à sa fratrie) le minimum vital.

Ce voisin, n'est-il pas aussi, sinon plus que la mère, présent dans la vie de Kevin? Ce voisin qui est « le dépanneur du coin », qui voit à ce que Kevin fasse ses devoirs quand il rentre de l'école, qui le « surveille » jusqu'au retour de sa mère après son travail, pour ne pas qu'il « traîne » tard dehors, ne devrait-il pas participer, lui aussi, à la préparation du PIA? Sans aucune hésitation, la réponse à donner est évidemment affirmative. La raison en est qu'elle est pleine de bon sens.

Quant au personnel, c'est à la fois celui qui travaille à l'école, comme l'enseignant, et tout le groupe composé de non-enseignants, même celui ou celle qui, sans être à l'école, officie tout autant pour la cause de Kevin. C'est, par exemple, le cas du travailleur social ou du conseiller pédagogique, ou encore, celui de l'éducateur en centre éducatif (DPJ)⁸ chargé du cas de Kevin.

Que dire alors de l'entraîneur de hockey, de soccer, de football, de baseball ou de basketball qui « rencontre » Kevin parfois plusieurs fois par semaine?

Et qu'en est-il, également, de l'animateur de la maison des jeunes du quartier qui, lui aussi, est en présence de Kevin parfois plusieurs fois par semaine, pour lui apporter du soutien sur le plan scolaire ou pour faire de l'animation socioéducative à travers des projets communautaires, par exemple?

Toutes ces personnes « extrascolaires » ne sont-elles pas des références sur le plan éducatif qu'il ne faudrait nullement ignorer, car elles sont tout aussi importantes que le parent et, parfois même, plus?

Il ne fait aucun doute que, dans une perspective systémique, il ne faut exclure *a priori* aucun acteur sur le plan éducatif, assurant ainsi à Kevin les ressources humaines, affectives, émotionnelles et empathiques qui lui permettront de se construire à l'école à travers le PIA qui serait élaboré en concertation avec toutes ces personnes qui comptent pour lui. L'important, comprenons-le bien, n'est pas dans le nombre de personnes que l'on réussira à intéresser au cas de Kevin, mais bien dans le rôle significatif joué par un groupe de personnes conscientes des interventions concertées et cohérentes qu'elles partagent dans un but commun : la réussite globale (éducative et scolaire) du jeune.

Cette non-confidentialité ne dilue en rien l'importance ni la valeur du PIA. Au contraire, elle permet à tous les acteurs éducatifs que concerne la situation de Kevin, de savoir « Qui fait quoi? Quand? Comment? et Pourquoi? ». Cette cohérence des

interventions est d'autant plus importante qu'elle permet d'éviter les collisions et les interférences dans les actions entreprises et, surtout, de coordonner et de réguler la circulation et la transmission des renseignements. En ce qui concerne la gestion quotidienne des difficultés de Kevin dont se charge l'enseignant, cette manière d'agir constitue un allègement substantiel qui lui permettra de viser, avec plus d'efficacité, l'intégration dans une classe ordinaire, ou encore, le retour dans le milieu scolaire le plus habituel.

Par ailleurs, et c'est là une dimension très importante dans le fait de se charger du cas de Kevin, cette non-confidentialité permet à l'enseignant suppléant d'être également associé au processus d'éducabilité qu'engendre la préparation du PIA. En ayant « accès » au PIA de l'élève, le suppléant n'est plus considéré comme un « faire-valoir », mais plutôt comme un acteur éducatif conjoncturel qui, par la « conscience » qu'il manifeste à propos de la situation, devrait poursuivre ce qui a été commencé sans lui et qui se poursuivra encore sans lui. Il n'aura nullement mis en péril le processus; au contraire, il aura contribué à le poursuivre.

Si, pour une suppléance ponctuelle de quelques périodes d'enseignement, voire d'une journée ou deux, l'impact du manque d'information pour le suppléant se révèle nul à négligeable (sous toute réserve), il en sera tout autre pour une suppléance de plus longue durée. Dans ce cas, il devient impératif que les renseignements sur le PIA soient transmis à l'enseignant suppléant, au même titre qu'il est transmis à ses autres collègues agissant sur d'autres plans auprès de Kevin, c'est-à-dire comme lui-même, l'enseignant, le fait au quotidien dans sa gestion de classe.

Comme le dit si bien le MELS dans son document *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*⁹ :

« Il existe des différences significatives d'une commission scolaire à l'autre, voire d'une école à l'autre, quant aux modalités d'élaboration, de réalisation et d'évaluation du plan d'intervention. Plusieurs commissions scolaires ont mis au point des façons de faire intéressantes à cet égard. Il est important de reconnaître que les compétences acquises par les milieux scolaires, avec les nouveaux éléments amenés par la réforme de l'éducation, pourront faciliter les ajustements nécessaires à une appropriation renouvelée du plan d'intervention. »

Si ces différences ont des souplesses permises par le cadre légal qui circonscrit le PIA, elles ne devraient pas conduire sa préparation dans une voie sans issue qui le mènerait inévitablement vers la fin.

Et c'est bien ce vers quoi nous nous dirigeons si le PIA n'est pas rétabli dans son essence première, c'est-à-dire un acte d'action. En fait, plus qu'un document ou une procédure, le PIA est un processus évolutif du parcours de construction de Kevin.

D'une école à une autre, d'une commission scolaire à une autre, pour un élève HDAA, le dossier qui l'accompagne dans une nouvelle école devrait, entre autres, contenir ses bulletins scolaires, tout comme le PIA qui aura été préparé à son intention. Malheureusement, le « transfert » du PIA n'est pas systématique et, dans la pratique, il n'est même pas demandé par la nouvelle école que fréquentera l'élève.

Pourtant, le réflexe devrait être de consulter systématiquement le PIA qui est supposé avoir été préparé pour l'élève considéré comme HDAA.

Le PIA n'est pas une planification didactique faite par l'enseignant

C'est un fait, la réunion de tous les partenaires éducatifs pour la préparation du PIA de Kevin est un obstacle non négligeable. Il n'en reste pas moins que le PIA ne doit surtout pas être rédigé par la personne qui donne l'enseignement, comme elle le ferait pour une planification d'activités dans le contexte de son enseignement et des apprentissages des élèves.

Cela signifie que, pour aucune raison, il ne peut être demandé à la personne qui enseigne de rédiger individuellement les PIA des élèves de sa classe. Partir chez soi la fin de semaine avec les PIA pour « les faire », comme on part avec les examens pour les corriger, est une aberration et surtout, une atteinte, sur le plan moral et déontologique, au professionnalisme dont doit faire preuve l'enseignant. La préparation du PIA est, et doit demeurer, une action concertée. Comme l'affirme si bien le rapport du Vérificateur général :

« Le principal avantage du plan d'intervention est sûrement de favoriser, lors de son élaboration, la concertation entre la direction de l'école, les enseignants et le personnel non enseignant. L'élève et ses parents sont toutefois au centre de la démarche. L'élève doit, le plus possible, jouer un rôle dans les décisions qui le concernent. Les parents, quant à eux, sont des partenaires essentiels : ils connaissent mieux que personne leur enfant. Leur appui est donc nécessaire¹⁰ ».

Dans sa responsabilité envers les élèves HDAA, la personne qui donne l'enseignement, avec la complicité de l'orthopédagogue

et avec celle des autres acteurs du domaine scolaire, tels que les éducateurs ou le psychologue, doit déjà affronter les lourdeurs administratives que sont les différents rapports, synthèses, bilans et autres évaluations qu'elle doit rédiger et soumettre pour des besoins de classement, de repérage ou d'orientation.

Les parents et le PIA

Quel que soit son degré de compétence parentale, son degré d'éducation et d'instruction ou son statut social, aucun parent ne devrait être « ignoré » dans le processus de préparation du PIA de son enfant. Tout parent qui en a l'autorité légale, morale et affective devrait être invité à participer à ce travail de réflexion et de construction d'un cadre de prise de son enfant sous une responsabilité particulière. De nombreuses recherches le confirment, les parents ont un rôle d'influence important auprès de leur jeune.

Cette présence est d'autant plus importante que pour valider le PIA, il faut, entre autres choses, la signature des parents, qui s'y opposent souvent à juste titre faut-il le dire, car ils n'ont jamais (ou presque jamais) été consultés ni même informés. Cet anachronisme, disons-le, est plus fréquent dans les situations d'un élève aux prises avec des troubles du comportement, que pour un élève handicapé.

Ce que confirme bien le MELS :

« Moins du tiers des élèves participent à l'élaboration de leur plan d'intervention. La raison la plus fréquemment invoquée est leur jeune âge. Quarante pour cent des répondants mentionnent que la participation de l'élève ne fait pas partie des habitudes de leur école. Plus du tiers des répondants indiquent que les parents ne sont pas toujours invités à participer au plan d'intervention de l'élève à risque. Par contre, les parents des élèves handicapés (82 %) seraient plus fréquemment invités à le faire, surtout dans les écoles primaires. Dans les groupes de discussion où les parents sont présents, ces derniers signalent qu'ils ont besoin que l'école prenne en compte leur expertise relativement à leur enfant et au contenu du plan d'intervention¹¹. »

C'est donc bien à travers la préparation du PIA que la collaboration école-famille doit se renforcer et prendre tout son sens véritable et concret.

Une responsabilité partagée

Ainsi, plus qu'un formulaire à remplir, le PIA n'est surtout pas une tâche qui incombe seulement à la personne qui donne l'enseignement, ou seulement encore à l'orthopédagogue, à la direction de l'établissement scolaire ou aux parents. Que la direction délègue, à tout autre professionnel ou à l'enseignant, l'autorité de la préparation du PIA est une chose, mais que cette préparation incombe seulement à l'enseignant en est une autre. Considéré comme étant celui qui se situe en première ligne pour ce qui est de l'identification de l'élève en difficulté d'apprentissage ou de comportement, l'enseignant n'échappe pas à l'idée farfelue que c'est lui qui doit rédiger les PIA sous prétexte que ce sont « ses » élèves et qu'il les connaît mieux que quiconque. Encore une autre aberration, dans la mesure où ce sont toujours les parents qui sont les mieux placés pour parler de leur enfant.

Le PIA n'est pas une finalité

« La démarche du plan d'intervention semble plus difficile d'application au secondaire. Les raisons invoquées sont, entre autres, le grand nombre de personnes qui travaillent avec un même élève ainsi que l'organisation des services (type de regroupements, organisation des services complémentaires, etc.) », nous dit le MELS¹².

Comme nous l'évoquions plus haut, le PIA est un processus dynamique et évolutif qui devrait débiter très tôt dans les premières années de fréquentation scolaire, c'est-à-dire dès le primaire. Pour ces élèves HDAA et, particulièrement pour ceux qui sont qualifiés de « difficiles » à cause de leurs comportements dérangeants et perturbateurs, ce processus ne devrait pas être moins important, dès lors que c'est au secondaire que l'écart de comportement devient problématique.

C'est un fait que de nombreux jeunes arrivent au secondaire après avoir franchi tous les cycles du primaire sans avoir été identifiés comme ayant des « besoins particuliers ». Pour aucune raison ni sous aucun prétexte, cette lacune ne devrait perdurer encore au secondaire. Parfois même, il devient urgent de préparer, au secondaire, un PIA pour Kevin tant il devient « insupportable » par ses écarts de comportement qui, malheureusement, exercent une mauvaise influence sur les autres ou se combinent avec de graves difficultés d'apprentissage.

Le mal est trop profond pour y remédier, diront certains en « proposant » de placer Kevin dans une classe ou une école spéciale dans l'attente qu'il atteigne la limite légale de l'obligation scolaire. Après cette limite, l'administration scolaire est déchargée de

toutes responsabilités vis-à-vis de Kevin sans pour autant que le « problème » de celui-ci ait été réglé.

Voilà la réalité des élèves qui – puisque ces derniers n’ont pas été suivis par un plan d’intervention adapté à leurs besoins – se dissimule subtilement dans une partie du pourcentage très ou trop élevé (25,3 p. 100¹³) de jeunes qui décrochent de l’école secondaire sans aucune formation ni diplôme.

Il est encore temps d’agir, diront d’autres. Le PIA sera alors ce vecteur par lequel le jeune en difficulté pourra être suivi sous responsabilité particulière afin d’élaborer avec lui, et pour lui, des axes de construction et d’évolution qui lui permettront, avec ses forces et faiblesses repérées, de poursuivre des objectifs clairement structurés et des échéances rigoureuses. Et afin d’aboutir à une évaluation de son parcours scolaire et comportemental qui lui permettra de pouvoir être orienté, dans les meilleures conditions possible, vers un avenir qu’il aura envisagé avec les partenaires de son éducation et en fonction de ses besoins et de ses désirs.

Si la nature intrinsèque et légale du PIA demeure clairement et invariablement circonscrite, sa portée, quant à elle, va se colorer des ambitions et des perspectives d’avenir de l’élève pour lequel et avec lequel il est préparé. Ainsi, loin d’être une finalité, il devient un tremplin qui permettra au jeune du secondaire de faire « son » saut dans l’avenir post-secondaire.

Comme un passeport pour l’avenir, le PIA prend alors, globalement, tout son sens de document vivant, dynamique et évolutif.

Le PIA est un document vivant, dynamique et évolutif!

Préparé sous l’autorité de la direction de l’école, le PIA est un engagement concret précisant que l’on se chargera du cas de Kevin. Ce document qui balisera l’évolution de l’élève HDAA est un cadre de référence, un document de travail dans un axe à la fois comportemental et scolaire.

Le PIA doit être clair, explicite et rigoureux. De manière générale, le MELS le réaffirme ainsi : « Le plan d’intervention s’inscrit dans un processus dynamique d’aide à l’élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l’élève et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions. Le plan d’intervention, présenté comme une démarche, permet de mettre en évidence la continuité des actions dans le temps¹⁴. »

Parce que son PIA est un document dynamique, vivant et évolutif, Kevin doit en obtenir une copie. Il doit conserver cette copie dans son agenda, dans son casier, dans sa chambre, dans sa poche. Il doit l’avoir avec lui partout où il va. Loin d’être un document à mettre dans un dossier qui se range dans un tiroir, le PIA de Kevin doit respirer la vie. Il doit être froissé, sali par le jus d’orange qu’il a renversé dessus parce qu’il l’a sorti de sa poche pour discuter d’un aspect avec telle ou telle personne qui le suit. Le PIA de Kevin doit aussi être sali par du Ketchup, de la moutarde ou de la sauce barbecue, parce qu’il l’a déposé sur la table de cuisine ou sur la table de la salle à manger pour en parler avec sa mère.

C’est cela, un PIA vivant, un PIA dynamique, un PIA qui a du sens. C’est tout le contraire d’un document immaculé dont seuls les spécialistes détiennent une copie.

Il doit être préparé dans une large perspective, comme le rappelle si bien le MELS : « Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l’élève... Ainsi, le plan d’intervention peut nécessiter des actions se situant au-delà du contexte de la classe¹⁵. » Le PIA prolonge les zones où l’on se charge de Kevin, en dehors de l’école. En fait, c’est l’ensemble de son environnement socioéducatif qui est engagé dans le processus.

La mère de Kevin possède une copie du PIA, de même que son grand frère, l’animateur avec lequel il fait des activités parascolaires deux ou trois soirs par semaine, son entraîneur de baseball, le monsieur du dépanneur qui le « surveille » afin qu’il ne « traîne » pas trop tard dans les rues le soir avant le retour de sa mère, etc. Tous les acteurs éducatifs qui sont des personnes significatives pour Kevin doivent en avoir une copie, tout comme le travailleur social qui fait son suivi auprès du juge, par exemple. Évidemment, son enseignant, l’éducateur, la psychoéducatrice, la psychologue ou l’orthopédagogue qui le suivent en dénombrement flottant en ont aussi une copie. Pour tous ces acteurs éducatifs, le PIA de Kevin ne doit nullement être un secret.

C’est à ce prix que la cohérence de la communication et la régulation de l’information se feront. C’est aussi à ce prix que le fait de se charger du cas de Kevin lui permettra d’évoluer, de se construire.

Conçu comme un document très pratique à tout point de vue, le PIA devrait s’articuler autour d’un certain nombre de questions et d’axes de préparation (se reporter au tableau ci-dessous).

Tableau : Questions et axes d’élaboration du PIA

Des questions à faire valoir pour la préparation du PIA

- Quelles sont les forces et les faiblesses de l'élève?
- Quels sont les buts éducatifs qu'il faut viser en cours d'année?
- Quels sont les objectifs qui doivent retenir l'attention des acteurs du milieu?
- De quels services complémentaires l'élève a-t-il besoin pour connaître une progression harmonieuse?
- Quelles sont les ressources humaines et matérielles nécessaires pour lui venir en aide?
- Dans quelle mesure peut-il participer aux activités de l'école et de la classe ordinaire?
- Peut-il recevoir les services dont il a besoin dans une classe ordinaire?
- Quels critères seront utilisés pour évaluer les progrès de l'enfant?

Des axes pour la préparation du PIA

- Les capacités et les besoins prioritaires de l'élève.
- Les objectifs à atteindre.
- Les moyens d'intervention à privilégier.
- Les modalités et les conditions du suivi.
- La fréquence et les modalités d'évaluation.
- L'identification, le rôle et les responsabilités des acteurs du milieu.

Mais alors, quelle forme doit avoir ce document si « populaire » et si utilisé? Indéniablement, il doit être pratique, rigoureux et usuel. Le PIA doit tenir en une page ou deux (recto verso), tout au plus. La « liberté » que le MELS laisse aux commissions scolaires et aux écoles quant à la forme que devrait revêtir le PIA donne toute la latitude à la créativité et à l'originalité, et ce, tout en respectant la rigueur de son contenu qui, pour Kevin, doit être une ouverture à son avenir en construction.

« De plus, pour certains élèves, une attention particulière doit être accordée à la transition de l'école vers la vie active. Afin de faciliter et d'assurer un passage harmonieux de l'élève vers cette prochaine étape de son développement, une planification à plus long terme doit être envisagée dans le plan d'intervention. Cette planification s'inscrit dans une approche multisectorielle et porte sur différents volets de l'insertion sociale et professionnelle de l'élève lorsqu'il aura quitté l'école : travail, loisir, transport, etc.¹⁶. »

Document officiel et non confidentiel, dynamique et non statique, évolutif et non restrictif, le plan d'intervention adapté est plus qu'un outil. Il constitue une porte ouverte à une prise de responsabilité vis-à-vis de quelqu'un, laquelle prise de responsabilité est concertée et systémique. Pour Kevin, il constitue la perspective qui s'ouvre à lui dans la certitude d'être suivi et encadré pour que son parcours scolaire s'inscrive dans la voie de la réussite. Une réussite dont il fera, par ses moyens, ses désirs et ses ambitions, une réussite qui lui ressemble qui est la sienne. Cette réussite qu'il aura bâtie avec le soutien de son environnement socioéducatif, au moyen de son PIA... taché de Ketchup et qui, pour lui, goûte le plaisir d'apprendre.

M. Henry Hoppe est chercheur, consultant, psychopédagogue et chargé de cours au Département d'éducation et de formation spécialisées, à l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

BURNS, R. W. « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », dans J.-P. ASTOLFI, *Éducatons*, décembre 1994-janvier 1995, p. 47.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1988.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec,

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC. « Gestion des services visant l'adaptation scolaire des élèves en difficulté », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1999-2000*, t. I, chap. 4, p. 124.

1. Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
2. Plan d'intervention adapté.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Loi sur l'instruction publique, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1988, 167 p.
4. Les postulats de Burns :
 - il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse;
 - il n'y a pas deux élèves qui sont prêts à apprendre en même temps;
 - il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
 - il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière;
 - il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements;
 - il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt;
 - il n'y a pas deux élèves qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts.
5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 1.
6. Kevin est un prénom générique donné pour désigner ce jeune EHDA.
7. Article 96-14 de la Loi sur l'instruction publique.
8. Direction de la protection de la jeunesse.
9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 1.
10. VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, « Gestion des services visant l'adaptation scolaire des élèves en difficulté », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1999-2000*, p. 27.
11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 5.
12. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 5.
13. Pour l'Institut de la statistique du Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (2008).
14. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 22.
15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 22.
16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, p. 24.

DOSSIER

Entretien avec Nadia Rousseau, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières Réussir malgré l'école... « Le prof m'aimait quand même! »

Vie pédagogique a rencontré Nadia Rousseau, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), où elle enseigne depuis 1999. Diplômée de l'Université d'Alberta, en psychopédagogie, M^{me} Rousseau voue sa carrière aux élèves différents qui éprouvent un trouble ou une difficulté d'apprentissage.

Chercheuse titulaire de la chaire de recherche Normand-Maurice¹, codirectrice du laboratoire helvético-canadien LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire [section Canada]), responsable de l'équipe de recherche Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), et attirée au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle participe également à des comités à l'UQTR et dans la communauté.

D'entrée de jeu, Nadia Rousseau précise que son expertise est particulièrement fondée sur ses expériences et ses recherches au Québec, au Canada et aux États-Unis d'Amérique. Même si elle participe régulièrement à des séminaires ou à des travaux en Europe, elle reconnaît que les recherches menées en Amérique du Nord sont nombreuses, riches et variées. De même, le système scolaire nord-américain est plutôt différent des systèmes que l'on trouve dans les pays européens. Il est donc plus aisé de comparer la situation dans les écoles du Québec avec celle des écoles du Canada ou des États-Unis.

La légitimité de la place à l'école de tous les élèves

Au-delà de cette considération, Nadia Rousseau précise qu'au Québec, les interventions qu'elle mène dans les écoles qui veulent se perfectionner et, ainsi, mieux répondre aux besoins des élèves contribuent, d'abord et avant tout, à la **légitimité** de la place, à l'école, des enfants dits différents. Ainsi, elle constate qu'au Québec, du fait de notre héritage et de notre histoire, les acteurs scolaires investissent beaucoup d'énergies à argumenter sur la place des uns et des autres à l'école. Elle constate que ces énergies devraient être investies pour construire une école accueillante où tous, sans discrimination, ont une place reconnue. Fréquenter l'école n'est pas un privilège, mais bien un droit reconnu à chacun, quel que soit son statut d'apprenant. Autrement, dans les provinces canadiennes, elle travaille à la recherche de solutions à mettre en place pour la réussite de tous les enfants à l'école.

Pour en arriver à faire une place légitime à tous les élèves qui fréquentent l'école, il faut cesser de tout remettre en question et avancer ensemble pour que l'école soit un réel milieu de vie pour tous. Il faut accepter de changer l'école et d'accorder à chacun la place qui lui revient sans discrimination, sans distinction, sans préjugés. Changer, c'est prendre des risques. Pour ce faire, l'école doit modifier sa structure, adapter son organisation et réformer son mode de fonctionnement : les cloches aux heures, la rigidité des horaires, l'isolement de l'enseignant dans sa classe, la primauté du livre comme outil d'enseignement et d'apprentissage, la juxtaposition des interventions et des pratiques, etc. Il est temps que les résultats de la recherche pénètrent dans les classes et les écoles. Les chercheurs ont des indicateurs, des pistes et des stratégies à proposer qui ont été éprouvés par des recherches multiples, variées et diversifiées. Il est difficile d'actualiser des stratégies de changement visant l'inclusion de tous les élèves quand on maintient obstinément une structure scolaire traditionnelle : une école faite presque exclusivement pour les élèves dits normaux. La norme a priorité sur l'inclusion.

L'école en changement

Pour entrer dans un processus de changement, les acteurs scolaires doivent accepter de remettre en question leurs croyances et leurs attitudes. Si l'on veut que tout enfant ait sa place dans la classe et à l'école, l'enseignant, le professionnel et le directeur doivent s'interroger sur les perceptions qu'ils ont de l'élève différent : lourdeur de l'intégration d'un élève dans une classe et à l'école, sentiment d'impuissance, remise en question des avantages à intégrer un élève différent, sentiment d'incompétence, poids d'une planification adaptée, avantage de la normalisation, difficulté à évaluer selon des critères différents, privilège accordé aux élèves différents, etc. Le changement passe essentiellement par l'examen rigoureux des croyances pédagogiques et des valeurs sociales des acteurs scolaires; cela se fait dans une démarche individuelle qui culmine dans une reconnaissance collective, commune et communautaire. Il faut partager un but commun pour mettre en œuvre des interventions concertées.

À l'intérieur des activités menées à la chaire de recherche Normand-Maurice, les chercheurs constatent que, là où les écoles ont accepté d'entrer dans un processus de changement visant l'inclusion de tout élève, les enseignants sont plus heureux dans leur rôle et les élèves réussissent mieux. Le projet central de la chaire est *L'école en changement*, et son objectif principal est la réussite et le bien-être des élèves en difficulté. Les écoles qui s'engagent dans ce projet le font pour une période de trois ans, durant laquelle l'équipe-école est accompagnée par des chercheurs dans le but de trouver des solutions adaptées à son milieu propre. Certes, précise Nadia Rousseau, il y a des écoles où les membres du personnel hésitent à s'embarquer dans une telle

aventure, car ils sont exaspérés par le temps considérable à consacrer pour nommer les valeurs communes et pour reconnaître les attitudes à mettre en place. C'est l'exigence d'une démarche de qualité où les membres du personnel doivent se dire « les vraies choses », s'avouer leurs lacunes, reconnaître leurs forces et préciser les zones d'incertitude. Les écoles volontaires qui sont allées jusqu'au bout du processus – dont certaines ne voyaient pas toujours, au point départ, la nécessité et la pertinence d'entreprendre une telle démarche – ont réussi à cerner leurs croyances et les valeurs fondatrices de leur projet d'école.

Si l'on compare cette démarche à celle menée autrefois pour élaborer un projet éducatif d'école, *L'école en changement* se base sur des croyances, des principes, des valeurs et des attitudes, et elle s'appuie sur une démarche de clarification faite individuellement, puis collectivement. Il ne s'agit pas seulement de cibler les bonnes intentions, mais de cerner les croyances qui génèrent le choix de la profession d'enseignant. Trop souvent, hélas! la présence d'élèves en difficulté dans la classe laisse une mauvaise impression qui, souvent, résulte d'une mauvaise compréhension de qui ils sont. L'exercice de clarification permet de revoir le tout et d'aligner sur un but clair et précis le choix des valeurs retenues : faire en sorte que tous soient à l'école et s'y sentent bien. Ainsi, grâce à l'analyse des croyances et des valeurs, l'équipe-école repère les manifestations éloquentes qui permettront d'atteindre la visée et les résultats attendus. À long terme, cette démarche change l'école et l'enfant; cela passe par la pratique du dialogue et par la recherche d'un but commun.

Force est de constater que plusieurs stratégies d'évitement amènent certains membres du personnel scolaire à nier la réalité en justifiant la validité et la pertinence des actions actuelles. À titre d'exemple, une règle, une convention, une politique, une pauvreté de ressources ou une perte de pouvoir parfois l'inaction et la rigidité. Souvent, en contexte québécois, l'intervention retenue pose la question de la légitimité de la place de l'enfant différent à l'école. Dans cette perspective, la rigidité des conventions collectives et la lourdeur des normes qu'elles imposent freinent l'innovation et l'engagement sur le plan professionnel. L'innovation et l'initiative du personnel scolaire sont essentielles pour amener un réel changement dans une école. Il faut cesser de le faire comme si cela était une anomalie; il faut redonner toute sa place à l'engagement professionnel afin que l'espace pédagogique favorise l'hétérogénéité et la pratique de la différenciation.

Les élèves différents

Avant d'entreprendre des études dans le domaine des sciences de l'éducation, Nadia Rousseau avait obtenu un diplôme du conservatoire de musique. C'est par l'intermédiaire de l'art musical qu'elle signe un premier contrat en enseignement de la flûte traversière dans une école secondaire. À partir de cette première activité professionnelle se développera sa carrière d'éducatrice. Cette expérience lui a permis de réaliser jusqu'à quel point bon nombre d'enfants ne trouvaient pas leur place à l'école, même s'ils adoraient le cours de musique et aimaient jouer de la flûte. Cet état de fait l'a conduite à entreprendre des études en psychopédagogie.

Ses premiers travaux de recherche l'ont amenée à observer des élèves qui ne trouvaient pas leur place à l'école, afin de définir les conditions qui auraient pu faire en sorte qu'ils s'y sentent heureux. La première constatation a été de mesurer à quel point ces jeunes souffraient à l'école; ils ne se sentaient pas reconnus comme personne, mais l'étaient pour quelque chose qu'ils ne savaient pas. La deuxième constatation a été d'apprendre que la plupart ne savaient pas pourquoi ils étaient en difficulté; ils avaient accès à des services sans connaître le pourquoi d'un tel soutien. « J'ai constaté à quel point ces jeunes étaient fragiles, fragiles devant le regard que leur enseignant portait sur eux. Un geste, une parole, un reproche les habitaient parce qu'ils avaient été ramassés », ajoute Nadia Rousseau. Malgré tout cela, ce qui pouvait leur permettre de *survivre* à l'école était une conviction, commune à tous : *leur prof les aimait quand même*.

La pédagogie de la sollicitude

Cette prise de conscience capitale a amené Nadia Rousseau à développer ce qu'elle appelle la *pédagogie de la sollicitude*. D'abord, selon elle, un enseignant qui travaille avec un élève en difficulté a le devoir de lui dire et de lui faire comprendre qu'il l'accepte. Puis, il doit affirmer qu'il le respecte et l'aime. Également, il doit s'efforcer de lui dire qu'il reconnaît ce qu'il sait faire et non pas l'accabler en lui démontrant ce qu'il ne sait pas. Ces attitudes sont des tournants pour les élèves et les enseignants qui s'exercent à la pédagogie de la sollicitude. Elles consistent à mettre en avant une relation de confiance, un moteur pour l'enfant, une influence positive exercée par l'enseignant à son endroit. L'enseignant a aussi le devoir d'expliquer à l'élève et de lui faire comprendre le trouble ou la difficulté qu'il a, car la pédagogie de la sollicitude doit conduire l'enfant à se connaître lui-même, donc à connaître ses limites et son potentiel.

La pédagogie de la sollicitude à l'école élémentaire Carrefour-Jeunesse (Ontario)

Le Conseil scolaire des écoles publiques de l'est de l'Ontario et Nadia Rousseau ont conçu un projet d'intervention pour mettre en œuvre la pédagogie de la sollicitude : *Mieux se connaître pour mieux apprendre*. Un document numérique, *Bravo Camille!*, a

été produit afin de promouvoir le projet réalisé à l'école élémentaire Carrefour-Jeunesse. Enseignantes, directrice, parents et orthopédagogues y témoignent de l'impact positif qu'a eu ce projet dans leur milieu. « La pédagogie de la sollicitude, précise P. Fequet, enseignante, c'est une façon de comprendre nos élèves, incluant ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. C'est-à-dire d'être empathique à l'égard de ce qu'ils vivent et de réaliser que ce n'est pas une question de mauvais vouloir des enfants, mais c'est qu'ils ne sont pas capables. » La directrice de l'école rappelle que la mise en place de cette pédagogie a amené les enseignants à être davantage à l'écoute des besoins de leurs élèves. « Ils sont touchés et veulent vraiment aider leurs jeunes à performer dans la classe. Quand, durant les pauses, le contenu des échanges entre enseignants a pour but de mieux répondre aux besoins des élèves, c'est un succès dans une école. » Mario Sirois, parent d'un enfant aux prises avec un trouble d'apprentissage, témoigne des améliorations incroyables qu'a démontrées sa fille Camille. Chantal Duford, mère d'un enfant aux prises avec un trouble d'apprentissage, affirme qu'elle a constaté une énorme différence chez son garçon : « Ses meilleurs résultats en sont la preuve. » Tous les témoignages de cette vidéo rappellent que les enjeux du projet demeurent une meilleure connaissance de soi; cela passe par le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi-même. La pédagogie de la sollicitude mise sur le potentiel de chaque élève et amène toutes les personnes en cause à bien comprendre qu'un élève aux prises avec un trouble ou une difficulté d'apprentissage apprend et réussit tout simplement différemment. Ce projet a également permis aux enseignants de mieux comprendre et de mieux connaître leurs élèves, pour enseigner différemment.

L'inclusion

L'école doit, d'abord et avant tout, accueillir les enfants de sa communauté. Actuellement, selon Nadia Rousseau, les enfants sont trop souvent déplacés d'une école à une autre au nom de normes ou de politiques de classement et de répartition. Il faut donner la priorité à l'école de quartier, car l'appartenance est un facteur à considérer. Dans cette perspective, l'intégration peut être faite selon des modèles variés et avec des moyens multiples. L'école inclusive est celle qui, obligatoirement, accueille l'élève et différencie sans qu'il s'en sente « coupable ». À titre d'exemple, Nadia Rousseau cite le cas d'un élève du secondaire dont le potentiel en sciences et en mathématiques était très élevé. À cause de son trouble de dysorthographe, il n'atteignait jamais les exigences fixées pour l'épreuve d'écriture en français; il échouait. Malheureusement, en évaluation, les règles d'accommodation et d'adaptation sont faites en fonction de normes communes et uniques. Il faut que les décideurs scolaires considèrent la particularité du handicap, du trouble ou de la difficulté dans toute la mesure des obstacles qu'ils imposent à l'élève. « Pourtant, ajoute Nadia Rousseau, on pratique facilement l'inclusion et autorise l'usage du braille pour un élève ayant un handicap visuel, un handicap visible. » Dans une école inclusive, les différences individuelles sont considérées; elles peuvent même altérer les modalités pédagogiques et les pratiques évaluatives.

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent en ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.

(N. Rousseau et L. Prud'homme 2010, p. 10)

Un autre exemple cité par Nadia Rousseau est celui de cette élève qui, au collégial, a réussi à faire reconnaître les limites que lui imposait sa dyslexie. En philosophie et en français, les enseignants ont accepté de tenir compte des contraintes que lui infligeait son handicap et ils adaptaient les exigences en fonction des limites réelles de l'étudiante. Ainsi, elle a pu terminer ses études collégiales, poursuivre des études universitaires et connaître le succès dans la pratique de son art.

« Au Nouveau-Brunswick, explique Nadia Rousseau, les autorités diplôment les élèves différents en mentionnant sur le diplôme, selon les circonstances, une note à propos de l'adaptation qui a été faite pour sanctionner les apprentissages de tel élève. Ce modèle de pratique administrative reconnaît explicitement tous les apprentissages accomplis par l'élève, et conséquemment, le fruit de son engagement scolaire. »

Force est de constater qu'une culture du mépris ou du soupçon existe envers les élèves éprouvant des difficultés; c'est ce qui ressort d'une analyse faite à la suite d'une revue de presse québécoise des six derniers mois. Si l'on veut changer l'école, il faut

donc agir sur les valeurs et les croyances. Considérer les élèves différents en fonction de leur potentiel et de leurs ressources est moins épuisant que de vouloir en faire des enfants pareils aux autres. La normalisation exige l'investissement de beaucoup d'énergie qui, à la longue, tronque considérablement le sens de l'action professionnelle de la personne qui enseigne. Enseigner demeure un défi à relever chaque jour. Le faire dans une perspective d'inclusion scolaire accorde à l'enseignant le droit d'agir différemment et d'aller contre la normalisation; ce simple droit rend la tâche plus agréable, et ce, autant pour l'enseignant que pour les élèves (lire autrement, écrire autrement, etc., en fonction des forces et des limites de l'enfant).

Les recherches actuelles et les travaux menés auprès d'écoles inclusives démontrent les gains et les bénéfices qu'en retirent le personnel scolaire et les membres de la communauté. Les pertes sont minimales, si ce n'est le temps qu'exige la mise en place d'une réelle démarche d'élaboration d'un projet éducatif centré sur l'inclusion.

Des conditions à remplir

Pour ce faire, il faut une **ouverture** d'esprit, et aussi une ouverture au changement, à la différence, aux élèves différents, et à la finalité même de l'éducation. Sans ouverture, l'inclusion est impossible.

Une autre condition pour faciliter l'inclusion est le **leadership** de la direction. La personne responsable de la direction joue un rôle crucial par l'influence qu'elle exerce sur le personnel scolaire de son école. Le leader est porteur d'une vision; il suggère et propose des aménagements organisationnels (espace et temps) propices aux échanges et à la coopération entre membres du personnel; il se préoccupe de la multiplicité et de la disponibilité des ressources; il est proactif. Le leadership de la direction doit favoriser la voie de la réflexion plus que le corridor de la confrontation. Une constatation éloquentes à ce sujet provient de recherches américaines menées au cours des dernières années : les directeurs et les directrices ayant été formés en adaptation scolaire exercent un leadership plus déterminant au regard de l'inclusion.

L'**attitude** des acteurs du milieu à l'endroit des élèves en difficulté intervient sur l'impact de la mise en place de l'inclusion à l'école. Le regard, la parole, le geste qui écrasent ou éveillent l'élève, voilà ce qui freine ses élans ou facilite l'actualisation de son potentiel à la mesure de ce qu'il est.

Le **ratio naturel** d'élèves en difficulté dans une école donnée est un autre facteur important à considérer. Si l'organisation scolaire favorise l'école de quartier, c'est-à-dire l'école dans le milieu de vie naturel des enfants, le ratio sera atteint presque automatiquement. Malheureusement, les déplacements fréquents d'élèves, les découpages arbitraires de territoire, les regroupements d'effectif dans certaines écoles sont des facteurs qui affectent l'atteinte d'un ratio naturel d'élèves aux prises avec un trouble ou une difficulté dans une classe donnée.

Un autre aspect important à considérer est le **temps**. À cet égard, la personne qui dirige l'établissement scolaire exerce un rôle capital dans l'organisation et la répartition du temps. Il faut favoriser la concertation entre les membres du personnel et mettre en place des structures de coopération et de collaboration.

La participation des **pairs** est un autre facteur qui accroît l'inclusion. Les pairs, ce sont les confrères et consœurs, les collègues, les amis, les parents, la communauté, les ressources locales, les services sociaux ou autres, etc. Leur participation, c'est la mise en œuvre d'un réseau de solidarité où tous deviennent artisans de l'inclusion scolaire.

Ainsi, dans une école inclusive, tous les **services offerts** le sont différemment; une convergence existe quant à la mise en œuvre des conditions propices à l'inclusion. En fait, l'enseignant n'a pas besoin d'être un expert des troubles et des difficultés d'apprentissage, bien qu'il ait tout avantage à s'ouvrir aux ressources de son milieu qui, à partir d'observations faites dans la classe, l'aideront à reconnaître les solutions les plus adéquates à telle ou telle situation. Il faut briser l'isolement de l'enseignant dans la classe et faire de l'école une communauté éducative.

La trousse Dans les bottines de Benoît

Afin d'illustrer la pédagogie de la sollicitude, Nadia Rousseau a conçu une trousse pédagogique qui décrit la vie difficile de Benoît à l'école, soit celle d'un élève aux prises avec des troubles d'apprentissage. La trousse comprend la vidéo d'un film d'animation, un livre et un guide d'utilisation; elle est destinée aux élèves, à l'enseignant, à Benoît lui-même et à ses parents. Cet outil aide à comprendre ce qu'est un trouble d'apprentissage et à adopter des stratégies appropriées.

Puis, Benoît grandit. Il est au secondaire. Il crie sa colère, parle de son anxiété et de ses expériences scolaires difficiles; c'est le *Journal de Benoît*, adolescent, qui raconte ses préoccupations et se pose des questions à propos de ce qui lui arrivera après le secondaire.

Un livre a été ajouté à la trousse initiale; on y décrit des techniques d'aide à l'apprentissage. Également, on traite la question du logiciel compensatoire, des limites et des défis de la mise en œuvre de techniques de pointe pour les élèves aux prises avec un trouble ou une difficulté d'apprentissage.

Conclusion

Selon Nadia Rousseau, il faut que la société change son regard sur l'enfant différent. Trop souvent, les médias décrivent les enfants aux prises avec une difficulté ou un trouble d'apprentissage comme les principaux coupables de leur handicap ou de leur trouble. Dans ce contexte, pour plusieurs d'entre eux, le pari est de *réussir malgré l'école*.

Premier défi

Il est urgent de revoir la formation initiale des maîtres afin de s'assurer que tous comprennent bien le rôle crucial qu'ils joueront comme enseignantes et enseignants auprès des jeunes quant au développement global de ceux-ci. Ces futurs maîtres doivent mesurer l'influence qu'ils exerceront sur la perception et l'estime que les élèves auront d'eux-mêmes. Ils auront le pouvoir d'affecter positivement, ou négativement, la vie des élèves présents dans leur classe.

Deuxième défi

Le temps est venu, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, d'emprunter la voie de l'inclusion scolaire. Pour ce faire, les résultats de la recherche doivent atterrir dans la classe; cela devrait être une priorité ministérielle. Pourrait-on concevoir que la découverte d'un médicament qui guérit le cancer soit occultée pour des motifs administratifs et que les gens n'en soient pas informés?

Si les élèves aux prises avec un trouble ou une difficulté d'apprentissage sont convaincus qu'ils sont aimés par leurs profs, que pouvons-nous faire alors, en tant que société, pour que l'école soit un véritable lieu de réussite pour tous les élèves sans distinction?

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

Références bibliographiques

ROUSSEAU, N. *Bravo Camille!*, *La pédagogie de la sollicitude au service du mieux-être à l'école*, [disque numérique], réalisateur : François Bouchard, Trois-Rivières, UQTR, 2007.

ROUSSEAU, N. et L. PRUD'HOMME. « C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive », dans N. ROUSSEAU (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, PUQ, 2^e édition, 2010, p. 9-46.

-
1. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1979

DOSSIER

Suis-je équitable en classe? La différenciation pédagogique

Chantal Legault

Lundi matin, 11 h. Véronique termine son examen de production écrite. Avant de déposer ses écouteurs et de refermer son ordinateur portable, elle enregistre son texte sur la clé USB qu'elle remettra à son enseignant. Épuisée, mais souriante, Véronique sort de la classe avec le sentiment de fierté d'avoir enfin réussi son premier examen de français écrit! Véronique a la chance de travailler avec un enseignant qui utilise des modalités d'enseignement et d'évaluation équitables pour l'ensemble. En fait, il a choisi de mettre en pratique les directives du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) au sujet de la différenciation pédagogique.

Mais alors, qu'entend-on par différenciation? En tant que personnes exerçant leurs activités dans le milieu

scolaire, comment pouvons-nous, efficacement et facilement, mettre en place des pratiques qui respectent ces principes, tout en demeurant « justes » pour l'ensemble?

Le MELS définit cette différenciation comme « une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, et ultérieurement, la réussite éducative¹. » Conséquemment, le MELS prévoit une politique d'évaluation des apprentissages inspirée par six valeurs : la justice, l'égalité, l'équité, la cohérence, la rigueur et la transparence.

Ces principes directeurs permettent une ouverture quant au choix des modalités utilisées en situation d'apprentissage et d'évaluation. « Pour les élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant peut adapter plus spécifiquement les situations d'apprentissage et d'évaluation. Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, de la sanction des études ou de la reconnaissance des acquis, le respect des différences suppose l'adaptation des modalités d'évaluation à la particularité de certains élèves, tout en maintenant des exigences uniformes. [...] Pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs compétences [...] les décisions doivent être prises dans le cadre d'un plan d'intervention, et ce, de concert avec les acteurs concernés². »

Toutefois, est-ce que la différenciation est nécessaire dans tous les milieux et dans toutes les classes?

Au Québec, du primaire aux études supérieures, la majorité des apprentissages passe par la lecture et l'écriture d'un code qui est spécifique de la langue française. Pour un individu qui ne maîtrise pas ce code, cette obligation aura comme conséquences que l'accès à ces nouveaux savoirs sera difficile et elle occasionnera un ralentissement, voire mettra un frein à la mise en valeur d'habiletés et de compétences particulières. Imaginez que vous devez déménager au Japon et que vous ne possédez pas le code pour lire et écrire cette langue. Comment ferez-vous pour apprendre l'histoire de ce pays, pour mettre en valeur vos habiletés à résoudre des problèmes - qui vous sont présentés par écrit - ou encore, pour faire valoir votre habileté à raconter les événements par écrit, à argumenter ou à décrire les choses de façon cohérente? Peut-être qu'après plusieurs mois de travail acharné, arriverez-vous à « décoder » des bribes de la langue et à faire certains apprentissages. Le ferez-vous, cependant, au même rythme que les personnes qui possèdent et maîtrisent bien ce même code? Après des mois et des années de travail acharné, dans « quel état » seront votre estime de vous-même, votre motivation à apprendre et votre confiance en vos capacités? Pour comprendre ce qu'il en est, plaçons-nous, l'espace d'un paragraphe, dans la vie d'une jeune élève.

Vendredi matin, Stéphanie, une élève de 5^e année, s'installe pour faire sa « maudite » dictée. Le qualificatif utilisé ici semble vulgaire, mais Stéphanie l'utilise toujours lorsqu'elle parle de cette situation. Pourquoi? Eh bien, cette jeune fille, malgré un trouble spécifique de l'apprentissage considéré comme grave, a appris à lire et à écrire. En plus de fréquenter l'école, elle doit « passer à travers » une heure de rééducation, de deux à trois fois par semaine juste avant de s'installer pour faire ses devoirs, et ce, depuis trois ans. Stéphanie fréquente une école où la différenciation pédagogique n'est pas acceptée et, par conséquent, n'est pas appliquée dans les classes. Depuis nombre d'années, malgré les rencontres dans le milieu scolaire, malgré l'intervention des parents et le travail des personnes-ressources externes, et en dépit de l'accumulation des « E » en haut de la feuille de dictée de Stéphanie, celle-ci revit cette humiliation chaque semaine! L'enseignante refuse toute différenciation, de peur que Stéphanie ne tombe dans une certaine paresse si elle modifie la tâche.

Évidemment, appliquer la différenciation pédagogique dans une classe suppose certaines modifications dans la façon de concevoir l'apprentissage que l'on doit y faire et l'enseignement que l'on y donne. Un changement de pratique occasionne toujours une insécurité. L'information demeure notre meilleur atout. Choisir de faire « disparaître » le problème en l'ignorant et en se confinant dans des pratiques non efficaces ne peut plus être la solution. Nous ne pouvons faire disparaître nos enfants en difficulté et, surtout, nous ne pouvons plus tolérer qu'ils soient ignorés.

Afin de vous guider dans vos réflexions sur l'application de la différenciation en classe, je vous propose de répondre aux deux questions suivantes avant chaque situation d'apprentissage ou d'évaluation.

1. Quelle est la compétence visée?
2. Est-ce que le fait d'adapter les modalités change (ou facilite) la compétence que j'évalue?

Une réponse négative vous confirme que le changement que vous désirez apporter à cette situation d'évaluation est permis et que les politiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) vous permettent de le faire.

Ci-dessous, nous donnons quelques exemples de flexibilité, d'adaptation et de modification qui favorisent l'apprentissage de l'ensemble des élèves. Habituellement, les adaptations permises par le MELS en ce qui concerne la sanction figurent dans le

guide d'administration de l'épreuve et ont préséance sur celles dont nous parlons dans le présent article.

Flexibilité : Elle est définie comme la « souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées **ne sont pas modifiés** ».

Adaptations : Le mot se définit comme le « changement dans la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation pour des élèves ayant des besoins particuliers généralement nommés dans le plan d'intervention. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées **ne sont pas modifiés** ».

Modification : Il s'agit d'une « démarche exceptionnelle qui consiste à apporter un changement dans la nature même de la situation d'apprentissage pour l'élève ayant des besoins particuliers nommés dans le plan d'intervention. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées **sont modifiés**³ ».

L'enseignement et l'évaluation de la langue (toutes les classes)

Flexibilité et adaptations

contre

Modifications (changement dans la compétence évaluée)

Enseignement : Situations d'apprentissage en classe ou à la maison, situations d'évaluation formative.

Évaluation : Situations d'évaluation en vue de porter un jugement relativement à une compétence donnée.

Sanction : Évaluations ministérielles en vue de reconnaître les compétences pour les besoins de la sanction des études.

Les exemples ci-dessous ne sont pas présentés par gradation. Les besoins de chacun des enfants présentant une trop grande variabilité, chacun des cas doit être analysé individuellement afin de permettre un choix judicieux du degré de différenciation à mettre en place pour une situation donnée.

	Enseignement Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Modifications
Dictée	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diminuer le nombre de mots ou de phrases ■ Donner une dictée trouée ■ Réduire le nombre de mots à étudier 	X	X
Étude des mots de vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diminuer le nombre de mots ■ Réorganiser la liste en regroupant les mots par similitudes orthographiques (aidant, aide, aigle, aise) 	X	X
Exercices en classe	TOUT EST PERMIS.		
Lecture de textes à la maison	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diminuer la quantité à lire ■ Diviser la lecture entre le parent et l'enfant, afin de poursuivre le développement du vocabulaire et de la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre les notes personnelles ■ Fournir une copie du texte que l'enfant pourra annoter ■ Permettre les 	

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Envoyer des textes d'une classe inférieure à celle que fréquente l'élève 	organiseurs graphiques	
Devoirs à la maison	<ul style="list-style-type: none"> ■ Réduire la quantité de devoirs ■ Enlever complètement certains devoirs ou les remplacer par une tâche accessible 	X	X
Production de textes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Réduire le nombre d'objectifs (par ex. : cibler la ponctuation et les accords dét. + nom) ■ Réduire la quantité à produire ■ Réduire la quantité à corriger ■ Écrire, dans la marge, le nombre d'erreurs ■ Souligner un mot mal écrit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Corriger la copie brouillon ■ Utiliser un dictionnaire électronique ■ Utiliser un ordinateur portable avec correcteur Antidote (désactiver la fonction de correction automatique, info sanction 554 et autres, RÉCIT) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Réduire le nombre d'objectifs ■ Réduire la quantité de mots à produire ■ Réduire la quantité à corriger ■ Écrire dans la marge le nombre d'erreurs ■ Souligner un mot mal écrit
Compréhension de textes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prendre un texte relevant d'une classe inférieure à celle que fréquente l'élève ■ Diminuer la quantité (par ex. : lire seulement un paragraphe) ■ Utiliser de la couleur pour faire ressortir les passages qui aideront à répondre aux questions ■ Diminuer le nombre de questions ■ Permettre de répondre oralement ■ Reformuler les questions, fournir des explications supplémentaires, donner la signification d'un mot inconnu ■ Reprendre une lecture mal faite ■ Suggérer des stratégies de dépannage pour le décodage 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Remettre, à l'école, le texte qui pourra être lu à l'avance, la journée même de l'épreuve ■ Permettre, en plus, l'équivalent du tiers du temps déjà accordé ■ Lire ou enregistrer les questions ■ Permettre de répondre oralement ■ Ne pas pénaliser l'élève à cause de l'orthographe ou d'une structure de phrase déficiente ■ Reformuler une question sans explication supplémentaire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prendre un texte relevant d'une classe inférieure à celle que fréquente l'élève ■ Lire le texte à la maison avant l'épreuve ■ L'enseignant utilise de la couleur pour faire ressortir les passages qui aideront à répondre aux questions ■ Utiliser de la couleur pour faire ressortir les passages qui aideront à répondre aux questions ■ Diminuer la quantité ■ Réduire le nombre de questions ■ Lire à la place de l'élève ou reprendre un mot mal lu ■ Suggérer des stratégies de dépannage pour le décodage

Le contenu présenté s'applique également à l'enseignement d'une langue seconde. Pour une ou un enfant qui utilise un

ordinateur ou un dictionnaire, il sera important de désactiver les fonctions de traduction qui interviennent directement sur la compétence.

L'enseignement et l'évaluation des mathématiques

Le texte qui suit est inspiré de la version du 7 avril 2010 d'un document de travail de M^{mes} Anne Marie Carbonneau, Sylvie Dufresne et Caroline Perron, fait en collaboration avec M. Benoît Dumas.

Flexibilité et adaptations (ne changent pas la compétence évaluée; permises)

contre

Modifications (changent la compétence évaluée; non permises en évaluation)

	Enseignement Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Modifications
Toutes situations mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lire les problèmes à l'enfant ■ Enregistrer l'examen dans un lecteur MP3 ou dans un ordinateur ■ Permettre l'utilisation de la calculatrice ■ Utiliser la modélisation ou tout autre support pour favoriser l'adoption de stratégies efficaces chez l'enfant ■ Souligner les mots porteurs de sens d'opérations ■ Vérifier la compréhension des élèves au regard de l'organisation et du contenu du document ■ Décomposer la tâche en plusieurs étapes ■ Aider les élèves à mettre en relief les connaissances mathématiques et les stratégies à mobiliser pour exécuter la tâche complexe 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lire les problèmes à l'enfant ■ Enregistrer l'examen dans un lecteur MP3 ou dans un ordinateur ■ Permettre l'utilisation de la calculatrice pour une évaluation où seulement les processus de résolution sont évalués ■ Vérifier la compréhension des élèves au regard de l'organisation et du contenu du document ■ Aider les élèves à mettre en relief les connaissances mathématiques et les stratégies à mobiliser pour exécuter la tâche complexe 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre l'utilisation de la calculatrice pour un examen où les algorithmes sont évalués ■ Utiliser la modélisation ou tout autre support pour favoriser le développement de stratégies efficaces chez l'enfant ■ Souligner les mots porteurs de sens d'opérations ■ Décomposer la tâche en plusieurs étapes

Enseignement et évaluation des autres disciplines

Géographie, histoire, sciences, etc.

Flexibilité et adaptations (ne changent pas la compétence évaluée)

contre

Modifications (changent la compétence évaluée)

	Enseignement Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Flexibilité et adaptations	Évaluation et sanction Modifications
Autres disciplines	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diminuer la quantité de travail ■ Fournir une version numérique des textes à lire ■ Lire le texte à la place de l'élève ■ Lire ou enregistrer des questions ■ Répondre oralement ■ Enregistrer ses réponses ■ Utiliser un ordinateur ■ Ne pas pénaliser l'élève pour les fautes d'orthographe ni pour les erreurs dans les structures de phrases 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fournir une version numérique des textes à lire ■ Lire le texte à la place de l'élève ■ Lire ou enregistrer des questions ■ Répondre oralement ■ Enregistrer ses réponses ■ Utiliser un ordinateur en désactivant la fonction de dictionnaire ■ Ne pas pénaliser l'élève pour les fautes d'orthographe ni pour les erreurs dans les structures de phrases 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diminuer la quantité de travail

Certaines mesures, en ce qui concerne l'organisation des lieux et du temps, peuvent s'appliquer à toutes les matières. Par exemple, un endroit calme, exempt de va-et-vient, favorise la concentration et diminue le stress de voir les autres élèves terminer avant le temps accordé. De plus, il facilite la gestion de la prolongation du temps de l'épreuve.

La différenciation pédagogique ne peut se vivre aisément pour les élèves en cause sans la sensibilisation nécessaire auprès du groupe. Nous connaissons bien le sens de « la justice » et l'importance du sentiment d'appartenance et d'être « comme les autres » que manifestent nos élèves. Par conséquent, la sensibilisation aux différences de chaque personne et à leurs répercussions sur la vie sociale et scolaire devient primordiale pour que la différenciation pédagogique soit réussie. Pourquoi ne pas profiter de cette situation pour lancer un projet sur le cerveau ou, encore, une recherche sur quelques célèbres Québécois, tels que Annie Brocoli, Janette Bertrand, Charles Tisseyre ou Jacques Demers, qui ont eu d'importants problèmes liés à la langue, allant de la dyslexie à l'analphabétisme.

Un deuxième facteur influençant la réussite de cette différenciation est la mise en place, avec l'enfant, des différentes adaptations. À la suite de l'établissement du plan d'intervention en début d'année, il est important de prévoir une rencontre individuelle avec l'enfant où les modalités d'application des adaptations que l'on prévoit faire lui seront expliquées.

La réussite scolaire est une chaîne continue où tous les anneaux doivent s'imbriquer solidement les uns dans les autres. Nous entendons régulièrement parler du taux de décrochage scolaire qui ne cesse d'augmenter. Les budgets semblent toujours insuffisants pour le contrer. Il est clair que cette situation demeure complexe et qu'elle doit être étudiée sous plusieurs facettes. Et si la différenciation pédagogique était l'un des chaînons manquants? Dans cette perspective, croyons-nous que nous investissons notre précieux temps dans des pratiques, justes, équitables et efficaces?

M^{me} Chantal Legault est orthopédagogue clinicienne, conférencière et formatrice, avec spécialité en rééducation des dyslexies.

-
1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La différenciation de l'évaluation : Questions et éléments de réponse*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.
 2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : le défi d'une réussite de qualité*, Québec, Les Publications du Québec, 1993, p. 16 et 24-25.

3. Ces trois définitions sont tirées de CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : le défi d'une réussite de qualité*, Québec, Les Publications du Québec, 1993, p. 39.

DOSSIER

La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français

Alain Desrochers, Lise DesGagné et Gilles Biron

Résumé

Le but du présent article est d'introduire le concept de la réponse à l'intervention (RàI) et de discuter sa pertinence dans le milieu scolaire québécois. Nous faisons d'abord un retour sur quelques observations qui ont conduit à une remise en question des pratiques éducatives actuelles relatives à l'enseignement de la lecture. Puis, nous décrivons le concept de réponse à l'intervention et sa mise en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français à l'école.

Nous discutons ses principaux ingrédients : un enseignement efficace et différencié dès la maternelle, le dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture, le pistage régulier des progrès en lecture, la formation professionnelle et l'accompagnement soutenu des acteurs du milieu scolaire. Nous commentons également les conséquences attendues de la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention sur la gestion des ressources et sur l'organisation des services éducatifs en milieu scolaire.

Introduction

L'instruction publique obligatoire dans les sociétés modernes confronte les éducateurs à toute l'étendue des différences interindividuelles qui peuvent être observées dans la population des personnes qui apprennent. Les différences qui ont des répercussions directes sur le cheminement scolaire des élèves sont nombreuses : leur aptitude à apprendre, leur capacité d'autorégulation comportementale, leur état de santé (par exemple, la présence d'un handicap), ou leur attitude à l'endroit de l'école ou de la société. Il reste que la Loi sur l'instruction publique prévoit que : « Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire [...] » (Gouvernement du Québec 2011, article 1). La mise en application de cette loi et la mise en œuvre du régime pédagogique qui lui est associé (Gouvernement du Québec 2000) suscitent naturellement de vives préoccupations quant à l'exploitation optimale du programme de formation et des services éducatifs complémentaires pour répondre aux besoins de *l'ensemble* des élèves¹.

Le programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation 2006, p. 3) s'est donné comme mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes qui se joindront, à moyen terme, à la main-d'œuvre dans le marché du travail. Cette mission passe par des apprentissages fondamentaux et fonctionnels, par l'harmonisation du développement des habiletés intellectuelles et des connaissances disciplinaires, et par des apprentissages qualifiants, différenciés, actuels et culturellement ancrés. Le programme québécois, comme celui de toutes les sociétés modernes, vise la mise en valeur de la compétence à lire. Consécutivement à cet apprentissage, on s'attend à ce que les étudiants, jeunes ou adultes, puissent apprendre en lisant et le faire de manière autonome.

La transition entre « apprendre à lire » et « lire pour apprendre » est complexe et périlleuse. Sa complexité est liée, en partie, aux exigences de la langue elle-même et à la variété des habiletés qui doivent appuyer la lecture experte. Par exemple, l'apprenti lecteur doit s'approprier les conventions qui gèrent les relations entre les graphies et les sons de la parole, la structure des mots (par exemple, dérivés ou composés), la structure des phrases et des textes ainsi que les relations entre les mots, les expressions idiomatiques et leurs significations. Il doit généraliser ces connaissances à différents types de textes pour en comprendre l'intention, pour activer spontanément ses connaissances générales et ses capacités de raisonnement en cours de lecture et pour analyser un texte (par exemple, pour définir le point de vue de l'auteur ou pour évaluer la qualité de l'information qui s'y trouve ou ses conséquences). Malgré les dispositions du programme de formation, l'analphabétisme perdure. L'enquête internationale menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Statistique Canada et OCDE 2000) indique que 16 p. 100 des adultes québécois sont complètement analphabètes et que 33 p. 100 d'entre eux sont

en situation d'analphabétisme fonctionnel. C'est dire que près de 50 p. 100 des adultes ont un niveau de littératie insuffisant pour occuper un emploi de base dans le marché du travail actuel, bien que les adultes analphabètes fonctionnels actuels aient en réalité fréquenté l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Cette constatation nous place devant une interrogation collective : Comment peut-on améliorer le niveau de compétence en lecture des élèves à la fin de leur scolarisation obligatoire? Dans le présent article, nous décrivons les principales caractéristiques d'une approche, appelée *Réponse à l'intervention* (RàI)², qui a le potentiel de hausser significativement le niveau de compétence des élèves en lecture et de réduire le nombre des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture.

L'approche de la réponse à l'intervention

L'élaboration de cette approche a largement été motivée par la prise de conscience des limites et des conséquences d'une règle de décision couramment utilisée pour identifier les élèves qui éprouvent de graves difficultés en lecture : l'observation d'un écart entre l'aptitude à apprendre (typiquement mesurée par le quotient intellectuel, QI) et le rendement en lecture (CIM-10, Organisation mondiale de la santé 2007; DSM IV-TR, Association américaine de psychiatrie 2000; Kozey et Siegel 2008). En gros, un élève est jugé en difficulté lorsque la différence entre son aptitude à apprendre (par exemple, son QI) et son rendement en lecture pour son âge chronologique atteint un certain seuil (par exemple, deux écarts types). Bien que l'application de cette règle de décision soit variable dans le milieu scolaire, elle présente plusieurs faiblesses (pour une discussion détaillée, voir Fletcher et autres 2007; Fréchette et Desrochers 2011).

La principale faiblesse qui retient notre attention ici est le fait que cette procédure conduit souvent à une identification tardive des élèves à risque ou en difficulté (vers la 3^e ou la 4^e année du primaire, par exemple)³. Les études épidémiologiques et longitudinales (telles que celles de Landerl et Wimmer 2008; Shaywitz et autres 1999) donnent à penser que les cas de rémissions spontanées sont rares chez les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. De plus, lorsque les élèves sont encore en difficulté après leur troisième année de scolarisation, les interventions correctives exigent des ressources éducatives considérables pour des gains modestes (Torgesen 2006; Torgesen, Rashotte et Alexander 2001). Pour corriger cette situation, les chercheurs ont élaboré le concept de *réponse à l'intervention* et l'ont harmonisé avec deux objectifs complémentaires : le dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture et la prévention de ces difficultés. Cette approche nous conduit donc à intervenir efficacement *avant* que les élèves se trouvent en état d'échec scolaire.

Le modèle de réponse à l'intervention est à la fois un modèle d'identification des élèves à risque ou en difficulté et un modèle d'intervention axé sur une forme particulière de différenciation pédagogique (pour une discussion détaillée, se reporter à Fuchs et Fuchs 2007a; Haager, Klingner et Vaughn 2007; Mellard et Johnson 2007). De plus, ce modèle est systémique, dans la mesure où il nécessite la coordination des différents services éducatifs en milieu scolaire, c'est-à-dire ceux qui sont offerts par les personnes-ressources chargées de donner la formation ou les services complémentaires aux élèves (entre autres, les orthopédagogues, les psychologues scolaires ou les orthophonistes). Ce modèle est conçu pour identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins *avant* que des problèmes légers deviennent de graves problèmes. Dans ce qui suit, nous examinons les principaux moyens qui ont été proposés pour mettre en œuvre une telle approche. Pour les détails de la mise en œuvre, nous devons reporter nos lecteurs aux ouvrages cités plus haut.

Un enseignement de qualité

Avant d'attribuer les difficultés en lecture aux caractéristiques personnelles des élèves, il est impératif de leur offrir un enseignement de qualité. Le concept d'enseignement de qualité est complexe et multidimensionnel, mais on s'accorde généralement pour dire qu'un enseignement est de qualité lorsqu'il conduit à des progrès scolaires significatifs et qu'il répond adéquatement aux besoins des élèves. Les pratiques pédagogiques cohérentes s'inscrivent typiquement dans un modèle d'enseignement (se reporter au Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation 2009). Ce modèle d'enseignement s'appuie, idéalement, sur un cadre théorique et sur des pratiques qui permettent l'atteinte de cibles d'apprentissage. La revue de méta-analyses menée par Bissonnette et autres (2010) indique clairement que, de toutes les approches pédagogiques considérées, l'enseignement explicite s'avère l'approche la plus efficace pour le développement de la conscience phonémique, du décodage des unités infralexicales, de la reconnaissance visuelle des mots, de la lecture orale, de la compréhension et de la rédaction des textes. L'enseignement explicite comprend plusieurs pratiques pédagogiques qui se sont révélées efficaces, telles que l'énoncé des objectifs d'apprentissage, le choix raisonné du matériel linguistique, le contrôle de la cadence et du gradient de difficulté des activités d'apprentissage (de la plus simple vers la plus complexe), la pratique de l'explication explicite et du modelage, la rétroaction, la pratique guidée, et la pratique autonome (se reporter à Carnine et autres 2004). De plus, cette approche peut aisément être combinée à d'autres approches efficaces, comme l'enseignement réciproque (Elbaum et autres 1999).

Un enseignement différencié sur le plan de l'intensité

Vaughn et autres (2007) estiment que l'enseignement efficace de la lecture en grande classe est suffisant pour assurer les progrès attendus auprès de 70 à 80 p. 100 des élèves; de 20 à 30 p. 100 ont besoin d'une intervention d'appoint pour suivre le rythme de l'ensemble du groupe. C'est dire que même les méthodes d'enseignement efficaces (tel l'enseignement explicite) ne sont pas suffisantes pour répondre aux besoins de *tous* les élèves. Par ailleurs, on estime que de 5 à 10 p. 100 des élèves sont des « non-répondants », c'est-à-dire que les procédés d'enseignement qui permettent à la majorité des élèves de faire des progrès soutenus en lecture ne répondent pas adéquatement à leurs besoins. Pour ce dernier groupe, une intervention intensive est fortement recommandée.

Dans l'élaboration d'un modèle de réponse à l'intervention en milieu scolaire, on recommande de différencier l'intensité et les modalités des interventions. Cette différenciation pédagogique s'actualise en ciblant les élèves à risque ou en difficulté, en leur offrant un programme d'intervention complémentaire à l'enseignement universel (en grande classe) et en individualisant cette intervention. Par rapport à l'enseignement universel, elle peut être différenciée sur le plan des contenus (par exemple, un découpage plus fin des habiletés à développer), des approches pédagogiques (enseignement explicite, enseignement réciproque, répétition des activités d'apprentissage, etc.), du suivi des progrès (par exemple, des évaluations plus fréquentes) et des personnes-ressources (en sollicitant l'orthopédagogue ou le psychoéducateur, entre autres).

Fuchs et Fuchs (2007a; voir aussi Vaughn et autres 2007) sont d'avis que trois niveaux d'intensité pédagogique sont suffisants pour assurer l'efficacité du modèle et sa gestion quotidienne. Le niveau 1 désigne l'enseignement universel, dirigé par l'enseignant en grande classe, conformément au programme de formation prévu et appuyé par des pratiques pédagogiques dont on a démontré l'efficacité. Pour assurer des progrès continus et soutenus, Vaughn et autres (2007) estiment qu'il faut consacrer un minimum de 90 minutes par jour à l'apprentissage de la lecture pendant les trois premières années de scolarisation.

Comme nous le soulignons plus haut, les interventions de niveau 2 et 3 ne se substituent pas à celle de niveau 1, elles s'y ajoutent⁴. De plus, elles sont offertes ponctuellement, jusqu'à ce que la trajectoire d'apprentissage de l'élève se soit redressée et que le rythme de ses progrès se soit rapproché de celui de la classe. La fonction des niveaux d'intensité 2 et 3 est donc d'élargir la portée de l'enseignement universel en le bonifiant par la différenciation, afin d'inclure *tous* les élèves dans la démarche éducative. Vaughn et ses collaboratrices (2007) recommandent que l'intervention de niveau 2 soit menée par l'enseignant titulaire ou par une personne-ressource spécialisée, auprès de petits groupes homogènes de 3 à 5 élèves, à raison de 20 minutes par jour. L'intervention de niveau 3, à l'intention des élèves en grande difficulté, peut être mise en œuvre par une orthopédagogue auprès de groupes plus restreints, encore ou individuellement, et la durée recommandée est de 45 à 60 minutes par jour.

Le dépistage précoce des élèves à risque

La prévention des difficultés en lecture étant centrale dans l'approche de la réponse à l'intervention, une attention particulière est accordée au dépistage précoce des élèves à risque⁵. L'état actuel des recherches indique qu'il est possible d'identifier, dès la maternelle ou au début de la 1^{re} année, les élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture (voir Fréchette et Desrochers 2011). Pour mener à bien ce dépistage, on recommande de rassembler plusieurs éléments : un modèle de dépistage (Glover et Albers 2007), la sélection d'indicateurs prédictifs (Kirby et autres 2008; National Early Literacy Panel 2008; Scarborough 1998), des outils d'évaluation standardisés et assortis d'un cadre d'interprétation (Desrochers, Simon et Thompson 2011), la main-d'œuvre pour assurer la coordination, la collecte, la saisie et l'interprétation des données et un système de communication efficace pour transmettre ponctuellement les résultats du dépistage aux acteurs du milieu scolaire (Kovaleski et Pedersen 2008). L'enjeu central du dépistage consiste à identifier avec justesse les *vrais positifs*, c'est-à-dire les élèves qui sont jugés à risque, selon les indicateurs employés, et qui, ultérieurement, éprouveront effectivement des difficultés en lecture si aucune mesure préventive n'est prise.

Le pistage régulier des progrès scolaires

Le pistage régulier des progrès scolaires peut servir : a) à suivre les progrès des élèves, b) à identifier ceux qui trouvent difficile l'atteinte des cibles d'apprentissage préétablies ou c) à guider l'élaboration d'une intervention pour redresser la trajectoire d'apprentissage des élèves en difficulté (Fuchs et Fuchs 2007b). Pour être utiles, les indicateurs de progrès scolaire doivent être axés sur le programme scolaire (d'où ils tirent leur validité externe), cibler des habiletés particulières (par exemple, pour dresser un profil détaillé des forces et des faiblesses des élèves), et s'appuyer sur des outils d'évaluation standardisés dont les propriétés psychométriques sont documentées (se reporter à Dion, Roux et Dupéré 2011) et qui sont conçus pour effectuer une collecte de données rapide et efficace (Fuchs et Fuchs 2007b). L'instrumentation pour le pistage des progrès, comme pour le

dépistage précoce des élèves à risque, constitue un défi de taille en éducation, mais quelques outils de pistage existent déjà en français (tels que IDAPEL, Dufour-Martel 2003; INDISSE, Saint-Laurent et Giasson 2010; Trousse d'évaluation en lecture GB+, Éditions Beauchemin 2010).

Vaughn et ses collaborateurs (2007) recommandent que les progrès des élèves exposés à une intervention de niveau 1 seulement soient évalués trois fois par année : au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. Pour les élèves qui reçoivent une intervention de niveau 2, la fréquence recommandée est de deux fois par mois. Les élèves qui reçoivent une intervention de niveau 3 nécessitent un suivi particulièrement serré, avec un pistage hebdomadaire. Ce régime de pistage permet de suivre les progrès effectués et, ainsi, de déterminer comment on doit ajuster les modalités de l'intervention pour appuyer l'apprentissage efficacement.

La formation professionnelle et l'accompagnement des personnes-ressources

La mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention peut nécessiter une redéfinition du rôle des personnes-ressources dans une école et un ajustement de leurs tâches ou de leurs méthodes de travail. Par exemple, un enseignant peut être amené à maîtriser de nouvelles pratiques pédagogiques, un nouveau matériel pédagogique, de nouvelles modalités d'évaluation des élèves ou un nouveau mode d'interaction avec les autres acteurs du milieu scolaire. Les acteurs qui gravitent autour de l'enseignant devront peut-être aussi pouvoir maîtriser de nouvelles modalités d'intervention ou d'évaluation. Pour atteindre ces objectifs, il est essentiel de solliciter la participation d'experts et d'offrir aux personnes-ressources un programme de formation et un accompagnement soutenu (Brodeur et autres 2008; Kratochwill et autres 2008). Ce programme de formation peut également être consolidé par la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans l'école (Leclerc, Moreau et Clément 2011).

Conclusion

L'approche de la réponse à l'intervention comprend des éléments de solution à plusieurs problèmes réels en milieu scolaire. Premièrement, elle incorpore des pratiques d'évaluation qui rendent possibles le dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture et l'identification des élèves dont le rendement dévie de la trajectoire d'apprentissage attendue. Deuxièmement, elle nécessite comme condition d'identification des élèves en difficulté la démonstration d'un enseignement efficace. On s'assure ainsi que l'échec scolaire n'est pas imputable à des pratiques pédagogiques déficientes. Troisièmement, le programme d'intervention est systématiquement différencié de manière à pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves, en incluant les « non-répondants » à l'intervention. Quatrièmement, la mise en œuvre de cette différenciation permet de préciser le rôle des diverses personnes-ressources (par exemple, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues, les psychologues scolaires, les psychoéducateurs et les orthophonistes) selon les moyens disponibles dans un milieu scolaire particulier. Enfin, cette approche fait explicitement graviter tous les services éducatifs autour de leurs bénéficiaires prioritaires, c'est-à-dire les élèves.

M. Alain Desrochers est professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. M^{me} Lise DesGagné et M. Gilles Biron sont respectivement personne-ressource régionale et psychologue scolaire, à la Commission scolaire des Draveurs.

Références bibliographiques

ASSOCIATION AMÉRICAINE DE PSYCHIATRIE. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., texte révisé), Washington, DC, 2000.

BISSONNETTE, S. et autres. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, n^o 1, 2010, p. 1-35.

BRODEUR, M. et autres. *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London, ON, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2008.

CARNINE, D. et autres. *Direct instruction reading*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2004.

CLAY, M.-M. *Trousse d'évaluation en lecture GB+*, Montréal, Groupe Beauchemin, 2010.

DESROCHERS, A., M. SIMON et G. L. THOMPSON. « Formes et fonctions de l'évaluation de la littératie », dans M. J. BERGER

- et A. DESROCHERS (dir.), *L'évaluation de la littératie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa (sous presse), 2011, p. 29-61.
- DION, E., C. ROUX et V. DUPÉRÉ. « Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture », dans M. J. BERGER et A. DESROCHERS (dir.), *L'évaluation de la littératie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa (sous presse), 2011, p. 117-137.
- DUFOUR-MARTEL, C. *Assessing French reading skills of elementary French immersion students: Utility of DIBELS in French*, thèse de doctorat non publiée, Eugene, University of Oregon, 2003.
- ELBAUM, B. et autres. « Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities », *Exceptional Children*, vol. 65, n° 3, 1999, p. 399-415.
- FLETCHER, J. et autres. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*, New York, Guilford Press, 2007.
- FRÉCHETTE, S. et A. DESROCHERS. « Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture », dans M. J. BERGER et A. DESROCHERS (dir.), *L'évaluation de la littératie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa (sous presse), 2011, p. 81-116.
- FUCHS, L. S. et D. FUCHS. « A model for implementing responsiveness to intervention », *Teaching Exceptional Children*, vol. 39, n° 5, 2007a, p. 14-20.
- FUCHS, L. S. et D. FUCHS. « The role of assessment in the Three-Tier approach to reading instruction », dans D. HAAGER, J. KLINGNER et S. VAUGHN (dir.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, 2007b, p. 29-42.
- GLOVER, T. A. et C. A. ALBERS. « Considerations for evaluating universal screening assessment », *Journal of School Psychology*, n° 45, 2007, p. 117-135.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, mise à jour : 1^{er} mars 2011. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », *Gazette officielle du Québec*, 14 juin 2000, Décret 651-2000.
- HAAGER, D., J. KLINGNER et S. VAUGHN (dir.). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, 2007.
- KIRBY, J. R. et autres. « Longitudinal predictors of word reading development », *Canadian Psychology*, n° 49, 2008, p. 103-110.
- KOVALESKI, J. F. et J. A. PERDERSEN. « Best practices in data-analysis teaming », dans A. THOMAS et J. GRIMES (dir.), *Best Practices in School Psychology*, Washington, DC, National Association of School Psychologists, vol. 2, 2008, p. 115-130.
- KOZEY, M. et L. S. SIEGEL. « Definitions of learning disabilities in Canadian provinces and territories », *Canadian Psychology*, vol. 49, 2008, p. 162-171.
- KRATOCHWILL, T. R. et autres. « Professional development in implementing and sustaining multitier prevention models: Implications for response to intervention », *School Psychology Review*, vol. 36, 2007, p. 618-631.
- LANDERL, K. et H. WIMMER. « Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, 2008, p. 150-161.
- LECLERC, M., A. MOREAU et N. CLÉMENT. « Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves », *Revue de recherche en éducation*, vol. 1, 2011, p. 1-27.
- MELLARD, D. F. et E. JOHNSON. *RTI: A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press and Alexandria, VA, National Association of Elementary School Principals, 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès – Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec, Gouvernement du Québec, 2011.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington, DC, National Institute for Literacy, 2008.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (10^e révision), [En ligne], 2007, [<http://www.who.int/classifications/icd/en/>] (11 avril 2011).

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, [En ligne], 2009, [http://foundationsforliteracy.ca/index.php/Foundations_For_Literacy].

SAINT-LAURENT, L. et J. GIASSON. *Épreuves informatisées des indicateurs des savoirs essentiels en lecture pour élèves francophones au début du primaire (INDISSE)*. Manuscrit en cours d'évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 2010.

SCARBOROUGH, H. S. « Early identification of children at risk for reading disabilities », dans B. K. SHAPIRO, P. J. ACCARDO et A. J. CAPUTE (dir.), *Specific Reading Disability: A View of the Spectrum*, Timonium, MD, York Press Inc., 1998, p. 75-119.

SHAYWITZ, S. E. et autres. « Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at adolescence », *Pediatrics*, n^o 104, 1999, p. 1351-1359.

STATISTIQUE CANADA et ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa, 2000.

TORGESEN, J. K. « Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia », dans M. SNOWLING et C. HULME (dir.), *The Science of Reading: A Handbook*, Oxford, Blackwell Publishers, 2006, p. 531-537.

TORGESEN, J. K., C. A. RASHOTTE et A. ALEXANDER. *Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes*, dans M. WOLF (dir.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain*, Parkton, MD, York Press, 2001, p. 333-355.

VAUGHN, S. et J. KLINGNER. « Overview of the Three-Tier Model of reading intervention », dans D. HAAGER, J. KLINGER et S. VAUGHN (dir.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, 2007, p. 3-9.

VAUGHN, S. et autres. « Prevention and early identification of students with reading disabilities », dans D. HAAGER, J. KLINGNER et S. VAUGHN (dir.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, 2007, p. 11-27.

Note des auteurs

Les travaux du premier auteur du présent article reçoivent l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Nous tenons à remercier vivement M^{mes} Monique Brodeur et Hélène Poliquin-Verville pour leurs précieuses suggestions à propos d'une version antérieure du présent texte. Adresse de correspondance : Alain Desrochers, École de psychologie, Université d'Ottawa, Pavillon Vanier, 3^e étage, 136, rue Jean-Jacques-Lussier, Ottawa (Ontario), Canada K1N 6N5; courriel : Alain.Desrochers@uOttawa.ca.

-
1. En 1997-1998, on estimait que 11,16 p. 100 des élèves éprouvaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et que 1,26 p. 100 d'entre eux avaient un handicap (ministère de l'Éducation du Québec, 1999).
 2. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec met actuellement en pratique cette approche à l'intervention en lecture (se reporter au référentiel, 2011).
 3. C'est pourquoi on a désigné cette méthode d'identification « Wait to fail » ou « Attendre l'échec » (Fletcher et autres 2007; Fuchs et Fuchs 2007a; Vaughn et Klingner 2007). Rappelons que l'identification tardive des élèves à risque ou en difficulté contrevient aux dispositions de la politique de l'adaptation scolaire au Québec (ministère de l'Éducation 1999).

4. L'élève qui éprouve des difficultés en lecture n'est pas retiré de son groupe de référence; en plus de l'enseignement universel, il reçoit une intervention d'appoint, soit d'intensité 2 ou 3, selon le degré de gravité de ses difficultés. Cette caractéristique de l'approche Ràl est conforme à la disposition de la politique de l'adaptation scolaire du Québec qui prévoit « organiser les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves et privilégier l'intégration à la classe et au groupe ordinaire » (ministère de l'Éducation 1999, p. 23).
5. Comme c'est le cas dans la politique de l'adaptation du Québec qui prévoit « reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires » (ministère de l'Éducation 1999, p. 18).

DOSSIER

L'enseignement efficace de la lecture¹

Steve Bissonnette et Carl Bouchard

Introduction

Dans notre société actuelle, le diplôme d'études secondaires (DES) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) constituent le minimum requis pour bénéficier des outils de développement, de formation ou de spécialisation dont tout citoyen aura besoin sa vie durant. Or, malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées pour soutenir la persévérance scolaire, notre système d'éducation échappe, bon an mal an, presque un jeune sur trois.

En effet, 30 p. 100 de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2008). Cette situation est dramatique et il importe d'intervenir auprès des élèves dont les probabilités d'abandonner l'école sont élevées, soit ces jeunes qui ont des difficultés sur le plan scolaire, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. À ce sujet, les résultats, publiés récemment, d'une étude longitudinale menée auprès d'environ 4 000 élèves ont montré que les élèves qui ne lisent pas efficacement en 3^e année du primaire ont quatre fois plus de risque de quitter l'école sans diplôme que les bons lecteurs (Hernandez 2011).

Puisque les difficultés en lecture au primaire semblent avoir un impact important sur le décrochage au secondaire, il devient alors essentiel, d'une part, de privilégier des interventions précoces dans la scolarité des élèves et, d'autre part, de déterminer les méthodes d'enseignement les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Nos propos rejoignent ceux de Bost et Riccomini lorsqu'ils affirment que « compte tenu des nombreuses recherches sur l'enseignement efficace, les décideurs, les enseignants et les chercheurs doivent considérer l'efficacité des méthodes et des pratiques d'enseignement utilisées auprès des élèves en difficulté comme étant une stratégie pouvant prévenir le décrochage scolaire » (Bost et Riccomini 2006, p. 308). Afin d'augmenter les probabilités de succès de telles méthodes d'enseignement, il est préférable de repérer celles qui sont fondées sur des données probantes.

Depuis quelques années, les bienfaits des pratiques fondées sur les données probantes sont évoqués en sciences sociales et humaines. « Quand on parle de pratique fondée sur les données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques. » (La Roche 2008, p. 2). D'ailleurs, le recours aux pratiques fondées sur des données probantes est l'un des moyens que suggère le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009) pour contrer l'abandon scolaire. Quelles sont alors les méthodes d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de la lecture auprès des élèves du primaire et qui sont fondées sur des données probantes? C'est à cette question que la présente étude tente d'apporter une réponse.

Pour y parvenir, nous présentons une synthèse partielle des résultats provenant d'une méga-analyse² parue récemment et ayant déterminé les méthodes d'enseignement efficace pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des élèves en difficulté au primaire (Bissonnette et autres 2010).

Une méga-analyse sur l'enseignement de la lecture

La méga-analyse est une synthèse de résultats provenant de différentes méta-analyses. La méta-analyse, quant à elle, est une

recension d'écrits scientifiques qui utilisent une technique statistique permettant de quantifier les résultats provenant de diverses recherches expérimentales et quasi expérimentales dont le but était d'étudier l'effet d'une variable. Ainsi, les résultats provenant de plusieurs méta-analyses, regroupés au sein d'une méga-analyse, permettent aux chercheurs de repérer les grandes tendances ressortant d'un ensemble de recherches. Sur la base de ces tendances, il devient alors possible de poser un regard sur l'efficacité de différentes interventions et de choisir celles qui sont les plus aptes à améliorer le rendement des élèves.

Étant donné que l'objectif poursuivi par la présente étude est d'effectuer une recension des recherches ayant permis de repérer des méthodes efficaces pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves en difficulté au primaire, nous avons répertorié l'ensemble des méta-analyses publiées à ce sujet. Après avoir sélectionné les méta-analyses les plus pertinentes pour notre propos³, nous avons regroupé, à l'intérieur d'une méga-analyse, les résultats obtenus dans ces différentes études et nous les avons comparés.

Cette méga-analyse a fait appel à l'utilisation des principaux moteurs de recherche en éducation, plus particulièrement ERIC (Educational Resources Information Center) et PsycINFO, de l'American Psychological Association (APA). De fait, nous avons répertorié sept méta-analyses publiées durant une période de onze ans, soit de 1999 à 2007, ce qui nous a permis de répondre à la question posée précédemment. Des renseignements généraux à propos de chaque méta-analyse sont présentés au tableau 1. On y trouve le nom des chercheurs, l'année de publication, la scolarité, le type de difficulté, les stratégies d'enseignement utilisées, la durée des interventions, le nombre d'élèves en cause, la quantité de recherches analysées et la période de temps couverte. Au total, ces sept méta-analyses ont permis d'examiner 260 recherches publiées au cours des années allant de 1963 à 2005 et mettant en cause plus de 24 000 élèves⁴. Les résultats présentés dans ces méta-analyses sont exprimés sous une forme standardisée qu'on appelle *ampleur de l'effet* et ils correspondent à la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle. Il importe de signaler que l'analyse des présents résultats prend comme point d'appui une ampleur d'effet cible de 0.40, car ce résultat représente actuellement l'effet moyen, ou seuil standard, calculé dans plusieurs méga-analyses ayant permis d'examiner l'influence de différentes variables ou divers facteurs sur le rendement des élèves (Forness 2001; Hattie et Timperley 2007). Une ampleur d'effet de 0.40 révèle que l'intervention augmente le rendement d'un élève moyen du groupe expérimental (50^e centile) au 66^e centile (Best Evidence Encyclopedia 2007).

Tableau 1 : Description des sept méta-analyses retenues

Auteurs	Année de publication	Scolarité des élèves	Sujets de l'étude	Types d'intervention	Durée de l'intervention	Nombre de recherches	Nombre d'élèves	Période couverte
(1) Swanson	1999	Primaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire Dyslexie Sous-performants	Enseignement direct (ED) Enseignement de stratégies (ES) Modèle combiné (ED+ ES) Autres	3 jours au minimum	92	nd	1963-1997
(2) Elbaum et autres	1999	Primaire	Difficultés d'apprentissage Troubles de comportement Dyslexie Troubles neurologiques	Travail en dyades-enseignement réciproque Travail en petits groupes Regroupements multiples	de 5 à 36.5 heures	20	787	1975-1995
(3) Elbaum et Vaughn	2000	Primaire	Sous-performants Difficultés d'apprentissage	Tutorat	De 8 à 90 semaines, De 8 à 150 heures	29	1 539	1975-1998
(4) Jeynes et Littell	2000	Primaire	Élèves à risque d'échec (milieux défavorisés)	Langage global (<i>Whole Language</i>)	De 1 à 33 mois	14	10 796	1966-1994
(5) Ehri et autres (<i>National Reading Panel</i>)	2001	Maternelle et primaire	Élèves ordinaires Sous-performants Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire	Enseignement explicite de la conscience phonémique (<i>Phonemic awareness</i>)	De 1 à 75 heures	52	4 500 (approximation)	1976-2000
(6) Ehri et autres (<i>National Reading Panel</i>)	2001	Maternelle et primaire	Élèves ordinaires Sous-performants Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire	Enseignement phonique et systématique du décodage (<i>Phonics Instruction</i>)	De 6 semaines à 3 années complètes	38	6 000 (approximation)	1970-2000
(7) Sencibaugh	2007	Primaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage	Enseignement explicite de stratégies métacognitives	De 1 session de 50 minutes à 2-3 sessions de 45 minutes pendant 12 semaines	15	538	1985-2005

Pour faciliter la présentation des résultats, nous avons regroupé ces derniers selon les différentes méthodes d'enseignement que nous avons répertoriées dans les études consultées, et selon les modalités pédagogiques dominantes que ces études proposent : (1) enseignement structuré et directif, (2) enseignement réciproque et (3) pédagogie constructiviste. Ces enseignements sont présentés dans le tableau 2. L'enseignement structuré et directif représente la première modalité pédagogique dominante que nous avons repérée. Généralement désigné sous l'appellation d'enseignement explicite, ce type d'enseignement fait appel à une démarche d'apprentissage qui est dirigée par l'enseignant et qui procède du simple vers le complexe. Généralement, cette démarche se déroule en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens 1986). La deuxième modalité dominante, l'enseignement réciproque, propose le recours au travail en équipe. L'enseignement réciproque se déroule exclusivement en dyades et utilise une démarche structurée dont les modalités sont enseignées explicitement aux élèves (Elbaum et autres 1999). Ensuite, la pédagogie constructiviste s'impose en tant que troisième modalité pédagogique dominante. Elle fait appel à une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève en fonction de son rythme et de ses préférences (Chall 2000). Ce type de pédagogie préconise le recours à des activités authentiques, complètes et complexes, à l'intérieur desquelles l'enseignant joue un rôle de facilitateur et de guide, en procédant surtout par questionnement auprès des élèves (Jeynes et Littell 2000).

L'analyse du tableau 2 nous permet de constater, d'une part, que l'enseignement structuré et directif est la modalité pédagogique qui contient le plus grand nombre de stratégies d'enseignement. En effet, six stratégies se retrouvent dans cette catégorie et celles-ci ont en commun le recours à une démarche d'enseignement explicite. D'autre part, l'enseignement structuré et directif se démarque des autres modalités pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture, avec des effets variant de 0.41 à 1.18, ce qui situe ces résultats au-dessus de l'effet d'ampleur cible de 0.40.

Tableau 2 : Synthèse des principaux résultats présentés dans les sept méta-analyses retenues

Modalités pédagogiques dominantes	Ampleur de l'effet (AE)
LECTURE	
Enseignement structuré et directif	
Enseignement explicite de stratégies auditives : compréhension de texte (Sencibaugh 2007)	1.18
Enseignement direct et de stratégies : compréhension de texte (Swanson 1999)	1.15
Enseignement direct : reconnaissance des mots (Swanson 1999)	1.06
Enseignement de stratégies visuelles : compréhension de texte (Sencibaugh 2007)	0.94
Enseignement explicite de la conscience phonémique (Ehri et autres 2001)	0.53
Méthodes phoniques systématiques « <i>Systematic Phonics Instruction</i> » (Ehri et autres 2001)	0.41
	Variation de l'ampleur des effets (de 0.41 à 1.18)
Enseignement réciproque	
Dyade-enseignement réciproque (Elbaum et autres 1999)	0.40
Pédagogie constructiviste	
Méthode « Whole Language » (Jeynes et Littell 2000)	-0.65

Ainsi, l'enseignement explicite favorise l'apprentissage de différentes composantes en cause dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives (Sencibaugh 2007), la conscience phonémique (Ehri et autres 2001b), la reconnaissance de mots (Swanson 1999), la compréhension de texte (Sencibaugh 2007; Swanson 1999) et le décodage (Ehri et autres 2001a). Ces

résultats rejoignent ceux qui sont présentés dans différentes synthèses de recherches publiées au cours des quarante dernières années, et qui ont montré les effets positifs d'un enseignement explicite de la lecture (Adams 1990; Chall 1967, 2000; Snow, Burns et Griffin 1998).

En poursuivant notre analyse du tableau 2, nous constatons que l'enseignement réciproque se situe au deuxième rang des modalités pédagogiques dominantes avec un effet d'ampleur de 0.40, ce qui constitue le seuil visé et retenu pour notre étude. Dans leur méta-analyse, Elbaum et ses collaborateurs (2001) ont montré que les élèves en difficulté ont un rendement en lecture plus élevé quand il leur est possible de travailler en dyades. Sur la base de ces résultats, ce groupe de chercheurs encourage les membres du personnel enseignant à utiliser cette stratégie pour l'enseignement de la lecture. À ce sujet, Rosenshine (2002) suggère d'incorporer, à l'intérieur d'une démarche d'enseignement explicite, le travail en dyades. Ainsi, il devient possible de combiner deux stratégies efficaces pour l'enseignement de la lecture.

En analysant les résultats obtenus par la troisième modalité pédagogique dominante, nous observons que l'effet d'ampleur de - 0.65 obtenu par la méthode Langage global (*Whole Language*), une pédagogie constructiviste (Johnson 2004), situe cette stratégie d'enseignement nettement en deçà du seuil visé pour notre étude. Un effet d'ampleur négatif de - 0.65 signifie une diminution d'environ 25 centiles sur le rendement en lecture d'un élève moyen du groupe expérimental (Marzano, Pickering et Pollock 2001). Dans cette perspective, il est inapproprié de recourir à cette stratégie pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves qui risquent d'échouer, surtout lorsqu'on dispose de méthodes pédagogiques comme l'enseignement explicite ou l'enseignement réciproque, dont les résultats apparaissent nettement supérieurs. Nous tenons à signaler que les travaux du National Reading Panel (2000) ont montré la supériorité d'un enseignement explicite du code écrit, comparativement aux méthodes de type Langage global (*Whole Language*).

En somme, les résultats provenant des différentes méta-analyses effectuées auprès des élèves en difficulté et de ceux qui risquent d'échouer semblent indiquer qu'un enseignement structuré et directif, de type enseignement explicite, est une stratégie à privilégier pour favoriser l'apprentissage des différentes composantes de la lecture auprès de cet effectif. Il est également possible d'incorporer, à travers cette démarche pédagogique, un enseignement réciproque, tel que le recommandent Elbaum et ses collaborateurs (1999). **Il importe de mentionner que les résultats de notre méga-analyse ont également montré les effets bénéfiques de l'enseignement explicite et réciproque pour l'apprentissage de l'écriture et des mathématiques auprès des mêmes élèves** (Bissonnette et autres 2010).

Conclusion

Notamment en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture, la recherche en enseignement a donné lieu, auprès des élèves en difficulté, à des résultats à la fois solides et convergents. En effet, les résultats de notre méga-analyse montrent les effets positifs liés aux méthodes d'enseignement explicite et réciproque. Cette revue systématique de méta-analyses permet de repérer des stratégies d'enseignement efficaces, fondées sur des données probantes. Il importe de mentionner que « la méthode des revues systématiques est actuellement considérée comme la méthode la plus valide et la plus fiable pour repérer et synthétiser les connaissances existantes. De ce fait, elle offre des résultats très solides pour la prise de décision » (Landry et autres 2008, p. 4).

La mise en place de l'enseignement explicite et réciproque pourrait, dans une perspective longitudinale, non seulement favoriser la réussite scolaire des élèves, mais également réduire le recours aux interventions de remédiation et, surtout, améliorer le taux de délivrance des diplômes et les possibilités d'insertion professionnelle dans la société de demain.

MM. Steve Bissonnette et Carl Bouchard sont professeurs au Département de psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Références bibliographiques

ADAMS, M. J. *Beginning to read : thinking and learning about print*, Cambridge, MA, MIT Press, 1990.

BEST EVIDENCE ENCYCLOPEDIA. *About the Best Evidence Encyclopedia*, [En ligne], 2007, [<http://www.bestevidence.org/about/about.htm>].

BISSONNETTE, S. et autres. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol. 3, n^o 1, p. 1-35.

BOST, L. W. et P. J. RICCOMINI. « Effective instruction: an inconspicuous strategy for dropout prevention », *Remedial and*

Special Education, vol. 27, n^o 5, 2006, p. 301-311.

CHALL, J. S. *Learning to read: the great debate*, New York, McGraw Hill, 1967.

CHALL, J. S. *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*, New York, NY, Guilford Press, 2000.

EHRI, L. C. et autres. « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n^o 3, 2001, p. 250-287.

EHRI, L. C. et autres. « Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis », *Review of Educational Research*, vol. 71, n^o 3, 2001, p. 393-447.

ELBAUM, B. et S. VAUGHN. « School-based interventions to enhance self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis », *The Elementary School Journal*, vol. 101, n^o 3, 2001, p. 303-329.

ELBAUM, B. et autres. « Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities », *Exceptional Children*, vol. 65, n^o 3, 1999, p. 399-415.

FORNESS, S. R. « Special education and related services: What have we learned from meta-analysis? », *Exceptionality*, vol. 9, n^o 4, 2001, p. 185-197.

GRUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC. *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.

HATTIE, J. A. et H. TIMPERLEY. « The power of feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n^o 1, 2007, p. 81-112.

HERNANDEZ, D. J. *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*, Baltimore, MD, Annie E. Casey Foundation, 2011.

JEYNES, W. et S. LITTELL. « A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students », *Elementary School Journal*, vol. 101, n^o 1, 2000, p. 21-33.

JOHNSON, G. M. « Constructivist remediation: correction in context », *International Journal of Special Education*, vol. 19, n^o 1, 2004, p. 72-88.

LANDRY, R. et autres. « La recherche, comment s'y retrouver? », *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008.

LA ROCHE, M. *Vers une pratique fondée sur les données probantes. Document d'information*, Ottawa, Université d'Ottawa, 2008.

MARZANO, R. J., D. J. PICKERING et J. E. POLLOCK. *Classroom instruction that works*, Alexandria, VA, ASCD, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Indicateurs de l'éducation – Édition 2008*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

ROSENSHINE, B. V. « Converging finding on classroom instruction », dans A. MOLNAR (dir.), *School reform proposals: The research evidence*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2002, p. 91-103.

ROSENSHINE, B. V. et R. STEVENS. « Teaching functions », dans M. C. WITTRICK (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York, NY, Macmillan, 1986, p. 376-391.

SENCIBAUGH, J. M. « Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications », *Reading Improvement*, vol. 44, n^o 1, 2007, p. 6-22.

SNOW, C. E., M. S. BURNS et P. GRIFFIN. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press, 1998.

SWANSON, H. L. « Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, n^o 6, 1999, p. 504-532.

1. Ce texte constitue une adaptation d'une méga-analyse produite par S. BISSONNETTE et autres, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, n^o 1, 2010, p. 1-35.
2. La méga-analyse est une synthèse de méta-analyses.
3. Les critères d'inclusion utilisés dans cette méga-analyse sont présentés dans BISSONNETTE et autres, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol. 3, n^o 1, p. 7.
4. Une description sommaire de chaque méta-analyse et de ses principaux résultats, exprimés sous forme d'ampleur de l'effet, est présentée dans BISSONNETTE et autres, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol. 3, n^o 1, p. 11-16.

DOSSIER

L'intervention intensive, l'orthopédagogie au service de l'élève et au centre de l'école

Entrevue avec Christian Boyer

Une équipe de *Vie pédagogique* a rencontré Christian Boyer¹, l'initiateur des programmes DIR (développement intensif du raisonnement en lecture), EERCL (enseignement explicite du raisonnement et de la compréhension en lecture), EERRE (enseignement explicite du raisonnement et de la rédaction en écriture) et DAL (développement accéléré de la lecture). Ces programmes constituent l'architecture de la pédagogie SESSIONS, qui se situe dans le courant de l'Enseignement explicite.

Vie pédagogique est allée voir l'application de cette approche dans une école primaire du Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien. Les paragraphes qui suivent rapportent l'essentiel des propos tenus par M. Boyer au cours de la rencontre. Complémentaires de la pratique, ces propos brossent un aperçu de la philosophie qui guide son approche. Orthopédagogue de formation, Christian Boyer est un intervenant qui place au centre de sa pratique l'enfance en difficulté et, avec des résultats à l'appui², il propose une approche pédagogique qui vise, notamment, la réduction des écarts parmi les élèves au sein d'une classe, de manière à faciliter les apprentissages.

Lire et écrire, « c'est raisonner »

La perspective de M. Boyer est très *explicite* :

« Nous raisonnons tous lorsque nous lisons et écrivons, à différents niveaux évidemment, mais nous le faisons tous. Par exemple, en lisant, nous créons des liens, nous nous posons des questions, nous faisons des inférences, nous retenons l'information de certains passages, nous tirons des conséquences de ce que nous lisons, nous posons des jugements, etc. Qui plus est, lorsque les enfants jouent, ils se parlent à eux-mêmes, ils décrivent ce qu'ils font et se racontent des histoires. Les enfants, comme nous, ont tous un discours intérieur. Ce discours intérieur est impliqué dans presque tout ce que nous faisons et nous amène éventuellement à réfléchir, à raisonner. Une activité centrale de mes programmes se nomme justement "lecture raisonnée" parce que lire, c'est raisonner. Cette activité, et plusieurs autres que nous utilisons, rendent explicite le discours intérieur et permettent de le systématiser pour comprendre, élaborer, inférer, juger, créer, etc. »

Cette perspective constitue le point d'ancrage des formations³ qu'offre Christian Boyer aux intervenants (entraîneurs, enseignants-ressources [orthopédagogues] et enseignants) qui désirent recourir à l'Enseignement explicite dans leur pratique pédagogique. Selon lui, une des tâches du pédagogue est d'amener l'élève à exercer ce raisonnement de manière systématique et autonome. L'atteinte de cette autonomie est possible en rendant explicite le processus de raisonnement grâce, notamment, à des méthodes d'enseignement particulières. Par exemple, l'enseignant recourt à la verbalisation des différentes étapes qui composent le processus de lecture et d'écriture pour que l'élève suive, pas à pas, le raisonnement. Nous touchons ici au

modelage qui, selon Christian Boyer, est la « pierre angulaire » de l'Enseignement explicite. Prenons l'exemple d'une méthode d'enseignement utilisée dans une classe de 1^{re} année⁴ pour étudier les mots d'orthographe. Cette méthode enseigne explicitement à l'enfant comment étudier ses mots d'orthographe.

Les mots à étudier sont, par exemple, « manger, bonbon, cabane ».

L'exercice consiste à enseigner une méthode qui se présente de la manière suivante : 1^{re} étape : lire, épeler; 2^e étape : lire, cacher, épeler, vérifier; 3^e étape : lire, cacher, écrire, vérifier. Ces étapes sont répétées quatre fois par l'enseignant avec les élèves et, par la suite, ces mots sont donnés en dictée aux élèves.

Le décodage

Christian Boyer est d'avis que le décodage constitue un apprentissage prioritaire, voire incontournable, en lecture. Lors de notre entrevue, il a utilisé, par analogie, le pas alternatif dans le ski de fond afin d'illustrer la place importante du décodage dans le processus d'apprentissage de la lecture.

« Le ski de fond, ce n'est pas que le pas alternatif, mais si tu ne le maîtrises pas, tu ne fais pas du ski de fond. Il y a 20 ans, je faisais le tour des congrès et dès que je parlais de décodage, la salle se refroidissait et, parfois, se vidait! Jusqu'à il y a cinq ans, la majorité des enseignants faisait du décodage, mais peu de gens osaient l'avouer ouvertement. [...] Par contre, il ne faut pas conclure que lire, c'est décoder. Lire ce n'est pas décoder, quoique le décodage soit essentiel; lire ce n'est pas non plus "faire du sens" [sic], lire ça va bien plus loin que ça; lire c'est simplement raisonner d'une manière particulière, puisqu'on le fait en lisant. Écrire ou mathématiser, c'est aussi raisonner. »

« Rendre les écarts surmontables »

Jusqu'à présent, nous avons mis davantage l'accent sur l'aspect généralisable des programmes DIR et DAL, c'est-à-dire des principes qui touchent tous les élèves, peu importe leur degré d'apprentissage. Toutefois, il est important de rappeler que Christian Boyer, qui a une formation en orthopédagogie, s'intéresse en particulier à l'enfant à risque et en difficulté d'apprentissage. Comme il le rapporte dans son livre *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'intervention intensive en lecture*, c'est de constater l'échec répété de différentes approches orthopédagogiques qui l'a motivé à mettre au point son programme intensif en lecture (DIR).

« Au mois d'août 1990, je suis nommé directeur adjoint d'une école primaire [...]. J'ai lu le livre de Slavin, Karweit et Madden (1989), qui jette un doute sur l'efficacité du dénombrement flottant. Influencé par cette lecture, je propose bien prétentieusement à l'orthopédagogue professionnelle expérimentée de mon école d'évaluer les effets de ses interventions parce que je les soupçonne d'être décevants... Malgré mon culot – je viens d'être embauché et je n'ai que quelques années d'expérience en enseignement –, l'orthopédagogue de l'école accepte de relever le défi⁵. »

La confirmation, sur le terrain, de ses intuitions à propos de l'inefficacité des interventions l'incite à repérer la faiblesse de certaines approches en pédagogie et en orthopédagogie, telles que le *Whole Language* et le *Reading Recovery*, que l'on trouve colligées dans le même ouvrage. Au-delà du contenu des approches, c'est leur intensité dans l'intervention qui le préoccupe. Comme il le rappelle lors de l'entrevue :

« Dans la plupart des écoles, l'orthopédagogie se greffe aux activités de l'école, en dernier, quand les horaires sont remplis. Ça en dit long! En plus, il faut bien le reconnaître, souvent l'orthopédagogie est au service des titulaires, avant tout. En réalité, elle devrait être au service de l'enfant. C'est le contraire avec le programme DIR; l'orthopédagogie se retrouve au centre des activités essentielles de l'école. Il faut savoir que si on veut augmenter le rendement global d'une école, on doit travailler prioritairement avec la cohorte des élèves les plus faibles. »

En effet, pour Christian Boyer, des écarts d'apprentissage très grands entre les enfants d'une même classe rendent la tâche d'enseignement très ardue. Il ne nie pas l'existence des différences entre les élèves. Il privilégie le fait que les élèves les plus faibles puissent rattraper le plus possible leur cohorte. Cela est possible grâce à différents moyens : une intervention intensive auprès des enfants présentant des difficultés d'apprentissages, grâce à leur séjour (dix semaines) dans une classe dirigée par une enseignante-ressource (orthopédagogue), et grâce à un cadre scolaire qui privilégie l'harmonisation des pratiques et des discours entre les classes et les différents intervenants au sein de l'équipe-école (enseignement dans les classes ordinaires coordonné en fonction de la classe-ressource, utilisation de matériel et d'outils pédagogiques similaires, et modes d'évaluation uniformisés). En ce sens, le fait que l'Intervention intensive (DIR) n'est pas ponctuelle et isolée contribue, selon Christian Boyer,

à son efficacité : l'élève en difficulté se trouve au sein d'un milieu cohérent et vit une continuité dans ses apprentissages. Dans l'extrait ci-dessous, il explique concrètement ce que représentent, selon lui, des écarts qui freinent le rendement d'un groupe et ceux qui sont jugés plus acceptables.

« Il y a des écarts gérables et des écarts ingérables : le titulaire de 3^e année qui a un élève qui lit 15 mots par minute lorsque la moyenne de la classe est de 75 mots par minute, c'est simplement ingérable. L'élève qui lit 15 mots par minute ne pourra pas suivre les activités de la classe. Malheureusement, le titulaire ne pourra à peu près rien faire pour lui. Si, par contre, cet élève faible a un débit de 35 à 40 mots par minute, il va devoir faire un effort, mais il va pouvoir suivre, et ça va être une différence gérable par le titulaire. »

Cette accentuation du discours de M. Boyer à l'égard du débit de la lecture orale chez l'élève n'est pas fortuite car, dans le cadre de ses programmes en lecture, l'évaluation du débit oral, accompagnée d'une évaluation indépendante de la compréhension inférentielle, constitue un instrument de mesure⁶ qui est à la base de la sélection des élèves pour accéder au programme DIR et pour déterminer les ajustements nécessaires à l'enseignement en classe dans l'ensemble de ses programmes. En effet, dans son ouvrage, Christian Boyer présente de manière détaillée des seuils quantitatifs minimaux qui déterminent un rendement en lecture jugé acceptable selon la scolarité d'un élève en fonction des critères d'évaluation que sont le débit et l'exactitude en lecture orale et le degré de compréhension.

Qu'en est-il de l'encadrement motivationnel?

Afin que des élèves considérés comme étant à risque et en difficulté d'apprentissage puissent atteindre les objectifs escomptés, une cadence élevée de l'enseignement et un apprentissage accéléré sont requis, selon Christian Boyer. Fort de sa pratique et d'études⁷ sur la question, il défend l'idée que les élèves doivent recevoir « un minimum de 76 heures au cours d'une période de huit à dix semaines », à raison de 120 minutes quotidiennement pour des élèves du primaire à l'intérieur du programme DIR. À cet égard, plusieurs avenues ont été envisagées pour maintenir le degré d'attention et de participation de la part des élèves. C'est dans ce contexte que Christian Boyer justifie le recours à un système *behavioral* d'économie de jetons de renforcement et de récompense. Il est conscient que ce type de système peut attirer différentes critiques, mais il croit fermement en son efficacité. Il attire notre attention sur le fait que la cadence des apprentissages exigée par l'Enseignement explicite sollicite beaucoup d'efforts de la part de l'élève; toutefois, pour M. Boyer, le fait de demander à l'enfant un « dépassement de soi » est porteur et il est nécessaire de lui offrir des dispositifs grâce auxquels il constate, de manière immédiate, les effets tangibles de ses efforts.

« C'est important d'avoir une pédagogie qui provoque l'enfant, qui l'invite explicitement à aller au-delà de son niveau naturel d'effort. [...] Le dépassement de soi est, en lui-même, un apprentissage, une thérapie et une habileté essentielle au développement humain. C'est, entre autres, le tempo élevé de l'enseignement et le système behavioral d'économie qui permettent cela. [...] Nous travaillons également la relation pédagogique. Dans ce contexte, l'humour est particulièrement important pour les garçons. Cependant, les enfants ont besoin d'un encadrement qui leur donne le goût de faire un effort supplémentaire. [...] Il y a certains enfants qui feront l'effort supplémentaire pour plaire à l'enseignant (motivation extrinsèque "pour plaire à autrui"). Il y a en d'autres qui le feront simplement parce que le texte qu'ils lisent les intéresse (motivation intrinsèque) et, finalement, d'autres fourniront cet effort supplémentaire pour amasser des points qu'ils pourront échanger contre une récompense (motivation extrinsèque "pour un bénéfice extérieur"). Les enfants, il ne faut pas l'oublier, sont humains! Ils ont besoin de toutes les sources possibles de motivation, comme nous. Par contre, je suis en désaccord avec une approche qui ne privilégie qu'une seule source de motivation, quelle qu'elle soit. »

S'assurer d'intervenir auprès des élèves qui en ont besoin

S'appuyant toujours sur sa pratique et sur son expérience dans différents milieux scolaires, Christian Boyer constate que les élèves qui bénéficient de services orthopédagogiques ne sont pas toujours ceux qui en ont véritablement besoin. Cette constatation troublante l'amène à expliquer que l'application de ses programmes suppose que les différents intervenants signent librement une charte de qualité et s'engagent à la respecter. M. Boyer offre un argumentaire simple afin de justifier le recours à ce moyen. Il compare cette charte à la certification ISO, en usage dans l'industrie. Il défend l'idée que la signature de la charte est un outil permettant de s'assurer que les différents intervenants qui adhèrent volontairement à son programme s'engagent à respecter les fondements de celui-ci. En signant la charte, les intervenants s'engagent à récupérer systématiquement, sans compromis, les élèves les plus faibles.

Le succès du programme DIR (Intervention intensive) repose sur plusieurs facteurs (intensité de l'intervention, outils pédagogiques appropriés, intervenants formés avec rigueur et intensité, travail de collaboration entre les entraîneurs et les enseignants, harmonisation des pratiques au sein de l'équipe-école, récupération systématique des élèves les plus faibles, etc.).

Évidemment, le défi est de s'assurer que ceux-ci seront tous réunis afin que l'approche offerte soit adéquate :

« Intervenir auprès des enfants les plus faibles, c'est une idée qui peut paraître banale. Malheureusement, la réalité en est parfois éloignée. Il arrive souvent que la petite fille qui est en difficulté d'apprentissage, mais qui ne dérange pas vraiment, ne soit pas repérée. Au bout de quelques mois, on constatera qu'elle éprouve des problèmes, et l'on aura perdu de précieux mois d'intervention. D'un autre côté, le petit garçon turbulent a plus de chance d'être rapidement recommandé, même s'il n'est pas si faible. [...] En Ontario, la signature de la charte de qualité assure le respect de mes programmes et que la petite fille qui ne dérange pas, mais qui est en difficulté, sera repérée. [...] C'est aussi un engagement à effectuer une récupération systématique et fréquente des élèves les plus faibles, à respecter les protocoles des évaluations, à travailler le développement du raisonnement, etc. [...] Par ailleurs, le volontariat est un aspect essentiel dans l'application de mes programmes : l'orthopédagogue, la direction, le personnel enseignant doivent être volontaires [...] Je ne suis pas d'accord avec l'imposition, dans les milieux scolaires, de mes programmes ou de quelque programme que ce soit. Il est important que les gens veuillent, volontairement, adopter un programme ou une approche. Ensuite, il faut évaluer rigoureusement les effets de ces programmes afin d'en valider l'application. Si ça ne fonctionne pas, si ça ne donne pas de résultats tangibles, observables et mesurables, à court et à moyen terme – on ne doit pas attendre des années –, on doit faire les ajustements nécessaires ou passer carrément à autre chose. Et, bien sûr, évaluer de nouveau les effets. En éducation, on n'a pas de temps à perdre. »

Selon lui, il n'y a qu'une voie à emprunter pour que les différents milieux croient à l'efficacité d'une approche. Elle s'accompagne de résultats tangibles mesurables et observables à court et à moyen terme. Christian Boyer se fait le défenseur de l'utilisation d'outils pédagogiques et d'instruments d'évaluation qui permettent aux intervenants de constater les effets bénéfiques de leurs interventions. *Vie pédagogique* a rencontré des intervenants qui baignent dans l'univers de l'Enseignement explicite et tous s'entendent sur le fait que celui-ci est caractérisé par la rigueur, la systématisation et la cohérence.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

-
1. C. BOYER, *Balises d'interprétation des résultats en intensif*, version 9000, Montréal, Éditions SESSIONS, 2004.
C. BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'Intervention intensive en lecture*, Montréal, Éditions de l'Apprentissage, 2010.
 2. C. GÉRARD, Y. LAVIGNE et S. WILSON. *Effets des programmes SESSIONS sur le rendement en lecture des élèves de 2^e année du CSDCEO*, Service à l'élève, CSDCEO, 2010.
 3. Les détails du contenu de ces formations se trouvent colligés dans l'article intitulé *Une journée dans l'univers de l'Enseignement explicite : l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet nous ouvre ses portes*.
 4. Exercice observé dans la classe de 1^{re} année de M^{me} Christine Racine, à l'école élémentaire de Saint-Paul-de-Plantagenet. Nous désirons remercier les élèves et l'enseignante pour nous avoir permis d'observer cet exercice.
 5. C. BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'Intervention intensive en lecture*, Montréal, Éditions de l'Apprentissage, 2010, p. 10.
 6. Pour obtenir des exemples des protocoles d'évaluation, il faut se reporter aux annexes du livre de Christian Boyer, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'Intervention intensive en lecture*, 2010, p. 101 et suivantes.
 7. Christian Boyer s'appuie, notamment, sur les travaux de Harn, Linan-Thompson et Roberts (2008) et sur ceux de Maden et Slavin (1989). « Ce n'est qu'à partir de 120 minutes que des résultats intéressants ont commencé à poindre, au niveau du débit et de la compréhension en lecture. Il est devenu assez clair qu'en deçà de 120 minutes, il n'y a pas assez de temps pour travailler intensément la compréhension littérale et inférentielle ainsi que la fluidité avec des enfants présentant un retard pédagogique important. » Christian BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'Intervention intensive en lecture*, 2010, p. 33.

DOSSIER

Une journée dans l'univers de l'Enseignement explicite : l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet¹ (en Ontario) nous ouvre ses portes

Daphnée Poirier

Vie pédagogique s'est intéressée au programme orthopédagogique DIR² en lecture. Le premier contact s'est fait lors d'une

entrevue avec M. Christian Boyer³, l'initiateur de cette approche au Québec.

Forte de cette rencontre, une équipe⁴ de *Vie pédagogique* s'est déplacée pour observer l'application de l'approche dans une école francophone de l'Est ontarien. Cette école élémentaire de 250 élèves offre tous les programmes SESSIONS, allant de la maternelle à la 6^e année, y compris la classe dite « spéciale », l'équivalent d'une classe fermée en adaptation scolaire, au Québec.

« Merci pour votre attention. Ici Kevin et Justin qui vous disent : passez une belle journée! » La lecture à l'interphone des annonces quotidiennes, faite par deux élèves de l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet, vient de se terminer. Nous nous trouvons dans la classe de Nicole, en compagnie de huit élèves de 2^e année qui se prêtent à une activité de lecture à relais. L'enseignante commence la lecture d'un texte narratif et interpelle les enfants de manière aléatoire afin de poursuivre la lecture. Les élèves interpellés doivent continuer la lecture à voix haute à l'endroit où l'enseignante s'est arrêtée, et ainsi de suite. Nous sommes au début de novembre et la lecture est très fluide et agréable à entendre. Tous les enfants de la classe suivent la lecture avec leur crayon. Ils sont concentrés et chacun formule les mots silencieusement : ils font le « poisson ». Évidemment, les enfants sont aux aguets, prêts à être interpellés à tout moment.

L'image classique d'une classe du primaire, mais...

Pourtant, la particularité de cette classe consiste en ce que les élèves qui s'y trouvent ont été ciblés comme étant à risque ou accusant un retard en lecture. Ils suivent le programme de lecture DIR, en classe-ressource. Nicole est une enseignante-ressource (l'équivalent d'une orthopédagogue au Québec); elle a bénéficié d'une formation de base de huit jours qui s'inscrit dans le courant des programmes SESSIONS⁵. Ces programmes privilégient un enseignement explicite qui « consiste à rendre visibles aux élèves les actes cognitifs qu'ils doivent produire pour réaliser une tâche ou exercer une habileté⁶ ».

L'harmonisation des pratiques

La classe de Nicole s'insère dans le projet éducatif de l'école, lequel a pour but d'assurer une cohérence entre la classe-ressource et les classes « ordinaires ». Ces classes suivent les programmes EERCL, allant de la 2^e à la 6^e année, et DAL, s'adressant à la 1^{re} année, tout en respectant certains objectifs prévus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). Comme le fait remarquer la surintendante du Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO), « la préoccupation principale est d'assurer une continuité et de privilégier l'harmonisation des pratiques entre la classe où l'on applique l'approche "intensive" et les autres classes de l'école ». Le pari est que les élèves qui suivent le programme DIR pendant une période de huit à dix semaines, dans la classe de Nicole, retourneront dans leur classe respective en ayant rattrapé le retard qui les défavorisait, sans avoir à vivre (ou en vivant très peu) l'effet du décalage causé par une absence prolongée. La décision d'instaurer ces programmes dans une école et d'uniformiser les pratiques d'enseignement revient, de manière ultime, à l'équipe-école.

La dimension intensive inhérente au programme DIR⁷ est de soumettre quotidiennement les élèves à 120 minutes consécutives de lecture (incluant une pause de cinq minutes), pour une durée allant de huit à dix semaines. Cette exigence quantitative n'est pas aléatoire; en effet, elle découle de plusieurs heures de recherche⁸ et des résultats viennent confirmer ses effets bénéfiques⁹. Deux objectifs principaux sont visés par cette approche : 1) la réduction des écarts entre les élèves du groupe intensif et les autres élèves de la classe; 2) l'amélioration du rendement en lecture de tous les élèves. Le débit oral de la lecture doit atteindre une cadence fluide et précise (habileté¹⁰ à lire) et on doit observer chez l'élève une compréhension littérale et inférentielle (habileté à comprendre ce qui est lu). Plusieurs activités sont proposées pour atteindre ces objectifs : la *Lecture à relais*, la *Banque murale*, la *Surlecture*, la *Lecture raisonnée* ou les *Niveaux de compréhension*, entre autres.

L'enseignement des apprentissages s'effectue selon la procédure suivante : modelage, pratique dirigée, pratique coopérative (dyade) et pratique autonome. À l'étape du modelage, l'enseignant applique les stratégies d'apprentissage devant les élèves en verbalisant le processus de raisonnement à voix haute. Comme le mentionne Christian Boyer, cette étape « constitue la pierre angulaire de l'enseignement explicite ». Par la suite, à l'étape de la pratique dirigée, l'enseignant reprend l'activité modelée, tout en accompagnant les élèves et en les incitant à effectuer seuls certaines parties de la tâche. Au cours de la pratique autonome, l'élève applique individuellement les stratégies apprises et apprend à les valider.

À titre d'exemple, prenons l'activité *Niveaux de compréhension* pratiquée à l'école Saint-Paul-de-Plantagenet. Au moment où nous étions dans la classe de Nicole, les élèves devaient répondre à des questions de compréhension sur le texte lu précédemment, au cours de l'activité *Lecture raisonnée*.

Un exemple de la pratique dirigée d'un Niveau de compréhension dans la classe intensive de 2^e année de Nicole¹¹

Tout en se reportant à l'affiche *Niveaux de compréhension*, l'enseignante débute en incitant les élèves à lire la question à relais. Ensuite, ils procèdent à l'analyse de la question (Je cherche) et à la recherche d'information, en survolant le texte pour en arriver à un raisonnement qui leur permettra de formuler la réponse justifiée par le texte. Les types de questions sont littérales ou inférentielles. Tout au long de cette pratique dirigée, Nicole circule, intervient et donne une rétroaction, soit individuellement, soit collectivement, en s'assurant d'encourager l'effort, la participation à la tâche et le respect des étapes de la procédure par des pages de jetons et des félicitations.

Les pages de jetons et les félicitations transmises par l'enseignante ont rapport à deux des trois aspects du système de renforcement¹². Ce dernier accompagne l'enseignement des apprentissages. Deux formes de motivation extrinsèque existent. On accomplit une tâche pour : 1) « faire plaisir à autrui »; 2) « obtenir une monnaie d'échange ». Il y a aussi la motivation intrinsèque, qui consiste à accomplir une tâche pour « le plaisir ». Concrètement, la motivation extrinsèque s'exprime par des mots d'encouragement, un sourire ou un commentaire humoristique qui fait comprendre à l'enfant que son effort est reconnu par l'enseignant; elle s'actualise grâce à une monnaie d'échange, comme des trombones, des jetons de Bingo ou autres, accordés pour renforcer l'habileté des enfants au cours des différentes activités. Ces récompenses peuvent être échangées pour des privilèges, des activités collectives et en intensif, ou pour des objets que les élèves peuvent acheter au « magasin général » de la classe.

Lorsque les élèves retourneront dans leur classe à la fin des huit à dix semaines réglementaires, ils ne seront pas déstabilisés car ils retrouveront ce cadre familial. Bien que certaines activités, comme la *Surlecture*, soient réservées à l'intensif, les élèves reconnaîtront la *Banque murale*, la *Lecture étudiée appuyée*, la *Lecture rétention*, la *Lecture raisonnée*, les *Niveaux de compréhension*, entre autres. Ils continueront à bénéficier de l'enseignement explicite (le modelage, la pratique dirigée, la pratique coopérative et la pratique autonome), d'un système de renforcement et de cette atmosphère qui demande d'être constamment aux aguets. De plus, ils disposeront de différents outils pour se corriger eux-mêmes, pour se dépanner et pour se faire aider à cheminer sur le plan scolaire. À l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet, chaque élève utilise des référentiels comme la Comptine des boîtes de sons, (*ch, oi, on, in, ou*), la Comptine des mots à globaliser (*et, j'ai, est, etc.*), la Comptine du c et du g (*ca, co, cu, etc.; ga, go, gu, etc.*) et les petites affiches avec les méthodes utilisées. Bref, des référentiels auxquels font constamment appel les enseignants et les élèves dans la pratique de la lecture et de l'écriture.

Encore de la cohérence...

Durant la journée, nous avons également eu l'occasion d'assister à certaines activités de lecture et d'écriture dans les classes « ordinaires » de Christine (1^{re} année), de Claudette (1^{re} année) et de Josiane (3^e année). Une fois de plus, nous avons pu observer la motivation des élèves, l'usage des réflexes et des stratégies en lecture, la sollicitation imprévisible des élèves, la ténacité ainsi que le déploiement d'efforts, et ce, dans toutes les classes. Certes, l'application de ces programmes à l'ensemble de l'école favorise l'harmonisation des pratiques tant préconisées par le CSDCEO, mais cette cohérence a pour objectif l'amélioration du rendement de tous les élèves, plus particulièrement de celui des élèves à risque. Un élève faible est en plus grande difficulté devant l'incohérence des interventions. L'uniformisation des pratiques pédagogiques est privilégiée, car les enfants sont repérés et récupérés dès la maternelle et une continuité est favorisée entre les interventions de récupération et celles de la classe ordinaire.

Le modelage de l'activité Dictée étudiée dans la classe ordinaire de 1^{re} année de Christine

Soit la phrase : « Il y a des camions sur la route. »

L'enseignante étudie la phrase avec les élèves en encerclant, soulignant, raturant des bouts de phrase à l'aide de crayons de couleur, au tableau interactif. Chaque action est accompagnée de sa justification, par une explication à voix haute formulée par l'enseignante ou par un élève interpellé. Par exemple : « Vous commencez la phrase avec une majuscule et elle se termine par un point. Vous encadrez la lettre majuscule et encerclez le point. Soulignez le mot camion, c'est un mot d'unité orthographique que nous avons vu. Le son "on" du mot "camion" fait partie de votre boîte de sons que vous avez sur votre pupitre. Il y a un "s" à la fin de "camions", parce qu'il est au pluriel. Entourez le déterminant "des" et liez "camions" et "des". On dessine les lunettes. » L'étude grammaticale et syntaxique de la phrase terminée, la dictée est donnée aux élèves. Le degré de réussite ciblé est très élevé.

Les enseignants de l'école Saint-Paul-de-Plantagenet croient que chaque élève dispose d'un potentiel pour apprendre. Cette

perspective constitue la philosophie à la base des programmes SESSIONS. Afin de soutenir cette vision, les écoles qui adoptent ce programme bénéficient d'une équipe et d'outils pédagogiques pour niveler les écarts qui existent entre les élèves. D'une part, on s'assure que les progrès obtenus au sein de la classe « orthopédagogique », comme celle de Nicole, ne sont pas caducs. Cela est possible en raison d'une organisation scolaire qui privilégie la continuité entre les différentes classes. D'autre part, une formation est offerte aux enseignants¹³, du matériel pédagogique leur est fourni et des entraîneurs assurent un accompagnement soutenu dans cette démarche.

En effet, le CSDCEO assume l'embauche de trois entraîneurs dont la tâche consiste à former les enseignants et à assurer un suivi continu sur le terrain en visitant, régulièrement, tous les enseignants des écoles du conseil scolaire qui suivent ces programmes. Concrètement, le suivi des entraîneurs prend la forme d'une participation active aux activités de la classe. Cette personne connaît tous les élèves par leur prénom et travaille à leur réussite en étroite collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant, qu'elle soutient dans ses activités; elle offre un encadrement complémentaire aux élèves en les encourageant et en les aidant; elle effectue des retours avec l'enseignante ou l'enseignant pour lui permettre d'avoir la perspective nécessaire sur sa pratique; elle s'assure que le matériel pédagogique est approprié et adéquatement utilisé, et elle procède aux ajustements nécessaires; l'entraîneur et les enseignants évaluent ensemble, et de manière régulière, le cheminement des élèves en lecture, au moyen d'évaluations qui mesurent le débit et la compréhension (littérale et inférentielle), et en écriture, à partir des dictées et des rédactions.

Les témoignages des trois entraîneurs du CSDCEO

« J'ai été enseignante pendant cinq ans en première année, dont les deux dernières années avec le programme DAL. C'était pour moi magique! À partir de ce moment, j'ai dit que plus jamais je n'enseignerais autrement. C'était formidable de voir la participation des élèves, de constater leur cheminement et leur progrès. Il y a aussi la confiance des parents. Un soir, lors d'une réunion de parents, j'ai dit que nous abandonnerions les pots de margarine avec les mots étiquettes et que nous utiliserions dorénavant le décodage. Les parents étaient vraiment soulagés. Ça fait maintenant cinq ans que j'accompagne les enseignants en tant qu'entraîneur. » *Chantal Gerard, entraîneure SESSIONS au CSDCEO.*

« J'ai essayé différentes ressources lorsque j'étais enseignante en première année (Astrobô, Entête, Mémo, Bravo, Je lis!), mais ce n'était pas comme DAL. Mon élève la plus forte lisait 120 mots par minute. C'était exceptionnel. Je n'avais jamais vu cela en onze ans d'enseignement en première année. Je suis devenue entraîneur SESSIONS en 2003. » *Yvette Lavigne, entraîneure SESSIONS au CSDCEO.*

« L'enfance en difficulté a toujours été ma grande préoccupation. J'ai pris connaissance des programmes SESSIONS lors de l'entrevue d'une enseignante en 2000 qui avait fait des *Interventions intensives* au Québec. C'est à partir de ce moment que nous avons introduit les programmes au conseil. Je suis entraîneur depuis 2003 pour le conseil scolaire. » *Sylvie Wilson, entraîneure SESSIONS au CSDCEO.*

Les témoignages de ces entraîneurs sont éloquentes. Comme le souligne la surintendante du CSDCEO, M^{me} France D. Lamarche : « Ces trois dames véhiculent et transmettent la passion pour les enfants et les programmes qu'elles enseignent. Elles croient sincèrement à la réussite de chaque élève et encouragent un esprit de collaboration dans l'application des programmes. »

Notre visite à l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet a permis de voir et de sentir la « culture de collaboration » ainsi que le climat d'échange et de communication qui teintent l'atmosphère de cette école. On peut l'observer chez tous les acteurs du milieu : entre les entraîneurs et les enseignants, au sein du personnel enseignant et également à la direction. Bref, chaque personne met en relief les bienfaits des programmes et concourt à sa réussite pour le bien des élèves. La directrice de l'école et la surintendante de l'éducation du CSDCEO le disent fièrement : « Nous croyons aux effets bénéfiques des programmes. La réussite repose sur une équipe-école extraordinaire, sur son dynamisme et son travail collaboratif constant, ainsi que sur le travail formidable d'accompagnement de l'équipe-conseil des entraîneurs. »

Organisation scolaire autour des programmes SESSIONS, en Ontario

Les conseils scolaires en Ontario¹⁴

Il y a douze conseils scolaires francophones en Ontario :

- huit conseils scolaires sont catholiques;

- quatre conseils scolaires sont publics.

Le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO) compte 30 écoles élémentaires :

- quinze écoles appliquent partiellement ou en totalité les programmes SESSIONS.

Ce conseil fait la mise en œuvre des programmes SESSIONS depuis maintenant dix ans. Il s'assure qu'un budget sera prévu pour ce programme afin d'assumer le salaire des entraîneurs, la formation des enseignants en classe ordinaire et des enseignants-ressources, et le coût du matériel pédagogique.

Les entraîneurs sont sous la responsabilité de la surintendante de l'éducation, qui est responsable des Services pédagogiques de la maternelle à la sixième année et de la Direction du service à l'élève, qui constitue le service de l'enfance en difficulté au conseil scolaire.

Le conseil scolaire cible les écoles selon le rendement des élèves en lecture et écriture au *Testing* provincial du MÉO, ainsi que les écoles qui se trouvent dans des milieux plus défavorisés sur le plan socio-économique. Toutefois, la décision ultime de mettre en place les programmes SESSIONS revient à l'équipe-école.

Les programmes SESSIONS

La formation

Les entraîneurs en lecture et en écriture :

- ont reçu 70 jours de formation pratique et théorique en lecture et 40 jours de formation pratique et théorique en écriture. L'animation est assurée par Christian Boyer.

Les enseignants-ressources (orthopédagogues) :

- reçoivent, en plus d'une formation en enfance en difficulté, huit jours de formation de base SESSIONS en lecture et huit jours de formation de base en écriture. De plus, ils bénéficient d'au moins 25 séances de suivi en classe, assuré par les entraîneurs.

Les enseignants en classe ordinaire :

- reçoivent 4 jours de formation de base en lecture et 4 jours de formation de base en écriture. Ils bénéficient d'au moins 25 séances de suivi en classe, assuré par les entraîneurs.

Le statut du matériel pédagogique

Le matériel pédagogique est créé par SESSIONS et par les entraîneurs. Il appartient au conseil et non à l'enseignant. Autrement dit, il ne suit pas l'enseignant lorsqu'il change d'école.

Engagement de l'enseignant

L'enseignant décide, sur une base volontaire, de suivre les formations SESSIONS. À la suite de cette formation, on lui demande de signer une entente où il s'engage, par souci de cohérence, à respecter certaines normes de qualité et à manifester une rigueur minimale dans la gestion et l'application des programmes.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

Annexe 1

Exemple d'un exercice de la Banque murale, dans la classe intensive de 2^e année de Nicole

L'enseignante débute en donnant un exemple de l'exercice : « Je te demande de compléter une phrase et la réponse se trouve sur la banque murale : "Je cherche un animal qui est un mammifère? Je commence mon raisonnement : Est-ce que je sais ce que signifie mammifère? Si oui, je trouve l'animal sur la banque murale. Je trouve"... ». Les élèves répondent en cœur « l'ourse » et indiquent la coordonnée qui lui correspond, « c'est 3B ». L'enseignante poursuit l'exercice avec une porte

d'entrée différente. Les élèves doivent compléter l'énoncé suivant : « L'ourse mange de tout, c'est un... » Interpellé, le petit Justin répond : « C'est un omnivore » et mentionne la coordonnée 4B. Le petit Justin reçoit un « bravo » de la part de l'enseignante, accompagné d'une feuille contenant des étampes de Bingo.

1. *Vie Pédagogique* tient à remercier tout le personnel de l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet pour son accueil chaleureux. Notre gratitude s'adresse particulièrement aux élèves et aux enseignantes qui ont accepté notre visite pendant les heures de classe. Merci à M^{mes} Nicole Chevrier, Christine Racine, Claudette Normand et Josiane Bourgeois. Merci également à la directrice, M^{me} Dyane Bissonnette, ainsi qu'au personnel du secrétariat. Après notre visite, on a organisé une table ronde, dirigée par M^{me} Estelle Menassier, rédactrice en chef de la revue *Vie pédagogique*. Nous remercions la surintendante au Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO), M^{me} France D. Lamarche, et les entraîneurs SESSIONS Sylvie Wilson, Chantal Gerard et Yvette Lavigne, qui nous ont accompagnés et ont offert des témoignages sur l'organisation scolaire du conseil et le fonctionnement des programmes offerts.
2. DIR en lecture signifie Développement intensif du raisonnement en lecture, au primaire et au secondaire.
3. C. BOYER, *Balises d'interprétation des résultats en intensif*, Version 9000, Montréal, les Éditions SESSIONS, 2004.
C. BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'intervention intensive en lecture*, Montréal, les Éditions de l'Apprentissage, 2010.
4. Cette équipe était composée de la rédactrice en chef de la revue *Vie pédagogique*, d'une journaliste ainsi que du photographe.
5. **DIR** en lecture signifie Développement intensif du raisonnement en lecture, au primaire et au secondaire; **DAL**, Développement accéléré de la lecture, en 1^{re} année du primaire; **EERCL**, Enseignement explicite du raisonnement et de la compréhension en lecture, de la 2^e année du primaire au secondaire; **EERRE**, Enseignement explicite de la rédaction et du raisonnement en écriture, au primaire et au secondaire; **JSC**, Je suis capable – apprentissage de la lecture au préscolaire 5 ans.
6. C. BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'intervention intensive en lecture*, Montréal, les Éditions de l'Apprentissage, 2010, p. 54.
C. BOYER, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graphicor, 1993.
7. « Le contenu du programme DIR en lecture inclut l'apprentissage du bruit des lettres, du décodage et de son automatisation (l'exactitude, la vitesse, le respect de la ponctuation et la prosodie), le développement de la compréhension littérale et inférentielle et de la rétention des informations, l'enrichissement du vocabulaire, ainsi que le développement de l'autoraînement ». C. BOYER, *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'intervention intensive en lecture*, Montréal, les Éditions de l'Apprentissage, 2010, p. 55.
8. Dans son livre intitulé *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : L'Intervention intensive en lecture*, Christian Boyer offre des explications complètes sur les raisons qui ont amené les chercheurs à privilégier cette cadence.
9. Voir le rapport de C. GERARD, Y. LAVIGNE et S. WILSON, *Effets des programmes SESSIONS sur le rendement en lecture des élèves de 2^e année du CSDCEO*, Service à l'élève, CSDCEO, 2010.
10. Ici, il est important de préciser que les personnes qui adhèrent à l'*Intervention intensive*, articulée selon la perspective de Christian Boyer, doivent parler en utilisant des termes d'habiletés plutôt que de compétences.
11. Voir, en annexe, un autre exercice intitulé *Banque murale*, que nous avons observé dans la classe de Nicole.
12. Christian Boyer explique : « Un système de renforcement bien appliqué et équilibré entre les trois types de motivations contribue à motiver l'enfant qui fournit de grands efforts. Tous les individus fonctionnent selon ce schéma dans la vie. Pourquoi croirait-on qu'il en irait autrement pour les enfants? » Ce sujet est plus élaboré dans l'entrevue réalisée avec Christian Boyer, publiée dans le présent numéro.
13. Le conseil scolaire (l'équivalent de la commission scolaire au Québec) assume les frais inhérents à cette formation et libère le personnel enseignant pour la durée de la formation, soit de quatre à huit jours, selon le programme. Voir la section organisation scolaire, à la fin du présent article. Le choix de suivre cette formation s'effectue sur une base volontaire.
14. L'information présentée ici a été recueillie lors d'une table ronde tenue à l'école élémentaire Saint-Paul-de-Plantagenet et dirigée par M^{me} Estelle Menassier, rédactrice en chef de la revue *Vie pédagogique*. Nous tenons à remercier M^{mes} Dyane Bissonnette, directrice de l'école, France D. Lamarche, surintendante au CSDCEO et Sylvie Wilson, Yvette Lavigne et Chantal Gerard, toutes les trois entraîneuses SESSIONS au CSDCEO.

Une clinique universitaire d'orthopédagogie : un lieu de formation, de recherche et de développement

Manon Doucet et Carole Côté

Tout dernièrement, la Clinique d'orthopédagogie de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a reçu le statut de clinique universitaire. Forte de son expérience passée, dont la mission première consiste à former des enseignants en adaptation scolaire qui seront compétents dans leurs interventions auprès des élèves manifestant des besoins particuliers, elle possède aujourd'hui sa structure officielle. En plus d'être un lieu de formation, elle est aussi un espace de recherche et de développement.

La création de la Clinique d'orthopédagogie de l'UQAC s'est progressivement imposée, particulièrement comme moyen pour répondre à la préoccupation d'intégrer la dimension orthopédagogique dans la formation universitaire, étant donné que cette formation a été délaissée (AQETA 2010) au profit des orientations stipulées dans les récents programmes de formation à l'enseignement (MEQ 2001). Par sa structure, ses missions et ses orientations, elle permet alors aux étudiants d'acquérir une expertise et de mettre en valeur des compétences plus spécialisées pour accomplir les tâches, exercer les rôles et assumer les responsabilités qui sont liés à un poste en orthopédagogie (Legault et autres 2006).

Dans le présent texte, on verra comment a progressé la Clinique d'orthopédagogie de l'UQAC et comment elle est également un lieu qui s'ouvre à la recherche et au développement, en plus d'être un berceau ouvert aux réalités et aux besoins du milieu. On portera également un regard sur la collaboration et le partenariat avec les milieux d'enseignement, en guise de réflexion sur les projets d'avenir de la clinique.

La petite histoire de la clinique d'orthopédagogie de l'Université du Québec à Chicoutimi

À la fin des années 1980, soucieuse d'offrir une formation polyvalente qui serait apte à répondre au défi de l'intégration scolaire et basée sur une formation jumelant la théorie à la pratique, l'UQAC a proposé, dans le programme menant au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, des cours offrant la possibilité d'intervenir auprès d'élèves vivant des difficultés sur le plan scolaire. Dans un but d'expérimentation des principes fondamentaux pour l'intervention psychopédagogique auprès d'élèves ayant des difficultés dans leur parcours scolaire, les professeurs Guy Ouellet et Jean-Robert Poulin ont alors pensé à une structure organisationnelle sous forme de clinique, pour que leurs étudiants puissent mettre en action les bases de cet acte professionnel. À cette époque, au début de chaque année, une recherche d'enfants par l'intermédiaire d'une publicité dans les médias locaux permettait le recrutement d'élèves pouvant recevoir de tels services. À la suite de ce recrutement, les élèves inscrits, venant du primaire ou du premier cycle du secondaire, étaient invités à se rendre à l'université afin d'être évalués en lecture, en écriture et en mathématique. Tout en croisant les évaluations avec d'autres renseignements disponibles (questionnaire à l'intention des parents, bulletins, rapport des autres professionnels), les étudiants devaient établir le profil des forces et des difficultés de chaque élève. Par la suite, ils identifiaient ceux qui, tout au long de l'année, pourraient bénéficier d'un soutien adapté et individualisé, pour enfin entreprendre un tel travail, sous une forme qui a alors été appelée « la Clinique ».

À partir de 1997, la formation en enseignement s'étend sur quatre années universitaires. Cette formation se doit alors d'intégrer la dimension professionnelle menant à l'autorisation d'enseigner à la fin de la formation. La question du rôle de l'enseignant en adaptation scolaire se posait donc de façon plus cruciale : obtenir une solide formation de base sur les fondements de l'enseignement et de l'acte pédagogique, et une formation particulière propre à l'adaptation scolaire. Dans cette perspective, les cours de « la Clinique » exigeaient l'intégration pratique des compétences liées à l'intervention particulière auprès des élèves aux prises avec des difficultés et des troubles d'apprentissage.

En 2002, avec la refonte de tous les programmes menant au baccalauréat en enseignement, laquelle était orientée vers les compétences professionnelles prescrites par le ministère de l'Éducation (MEQ 2001), le programme d'adaptation scolaire et sociale propose des avenues novatrices pour la formation des enseignants en adaptation scolaire. En plus des compétences pédagogiques et psychopédagogiques nécessaires pour intervenir à titre d'enseignant en adaptation scolaire dans les classes spéciales, l'acquisition d'une expertise professionnelle engageant à poser des gestes orthopédagogiques auprès des élèves en troubles d'apprentissage devient officiellement une caractéristique particulière du programme de formation offert à l'UQAC. C'est en vue de tendre vers cette spécialité que la formation pose alors les balises nécessaires pour que les étudiants puissent exercer leur rôle d'experts et de conseillers auprès des enseignants des classes ordinaires dans l'intégration des élèves aux

prises avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Plus précisément, au terme de sa formation, et ce, depuis 2002, l'étudiant ou l'étudiante doit être en mesure : 1) de créer des conditions d'apprentissage qui favorisent la mise en valeur des compétences (instruire, qualifier, socialiser) chez les élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles; 2) d'appliquer des interventions pédagogiques et psychopédagogiques basées sur les principes de l'enseignement différencié et sur ceux de l'orthopédagogie, et ce, auprès des élèves en difficulté des ordres d'enseignement primaire ou secondaire; 3) d'intervenir comme titulaire d'une classe spéciale; 4) d'accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui fréquentent la classe ordinaire; 5) de faire des interventions orthopédagogiques auprès des élèves qui présentent des troubles spécifiques de l'apprentissage; 6) d'agir comme expert-conseil auprès de l'enseignant de classe ordinaire dans sa démarche d'adaptation de l'enseignement; et 7) de reconnaître le savoir venant de l'expérience des parents et d'accompagner ceux-ci dans leur démarche éducative ainsi que dans leur collaboration avec l'école.

Depuis, le volet orthopédagogique, travaillé avec les étudiants de 4^e année, est une avenue audacieuse qui caractérise notre programme de formation à l'UQAC. Toutefois, c'est une voie qui est très exigeante, mais fort enrichissante et pertinente compte tenu des besoins actuels dans les milieux d'enseignement. Dans ce contexte, la clinique offre l'infrastructure et l'encadrement nécessaires pour soutenir et guider les étudiants dans la conception et la concrétisation des interventions. Celles-ci se font directement auprès d'un jeune en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, de façon intensive durant toute l'année scolaire, soit sur une période de 15 à 20 semaines consécutives, et à raison de deux rencontres de 50 minutes par semaine, en équipe de deux étudiants. Pour l'évaluation, ils utilisent les outils diagnostiques qu'ils se sont appropriés au cours des trimestres précédents. Par la suite, ils rédigent un rapport synthèse leur permettant de cibler les besoins prioritaires, puis doivent préparer et appliquer un plan d'intervention orthopédagogique (PIO) qui propose des activités d'enseignement et d'apprentissage adaptées et différenciées qui ont pour but de placer le jeune en situation de réussite et de progrès. Le travail d'intervention en équipe offre un contexte de discussion et de réflexion nécessaires pour bien justifier et expliciter les différents choix pédagogiques et orthopédagogiques privilégiés. De plus, les étudiants sont amenés à échanger et à collaborer avec d'autres personnes-ressources (parents, enseignants, neuropsychologue, orthophoniste, psychologue) pour assurer une vision systémique de la problématique du jeune dans la poursuite des interventions. En plus de mettre en valeur des compétences en orthopédagogie, ils font une synthèse de l'ensemble de leurs connaissances et de leur compréhension des difficultés et des troubles spécifiques de l'apprentissage, notamment par rapport à la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

C'est dans cette foulée de construction de connaissances particulières et approfondies en orthopédagogie que le projet de cette clinique, comme entité, prend actuellement forme. La reconnaissance institutionnelle de cette entité, au cours de l'été 2010, marque une étape qui donne une nouvelle impulsion aux professeurs chercheurs en cause : faire de cette clinique un lieu qui s'ouvre vers la recherche et le développement.

La place donnée à la recherche et au développement

La Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC est une fierté pour les professeurs, les étudiants et l'université elle-même. Organisme qui relève du Département des sciences de l'éducation, la clinique est grandement reconnaissante de l'expertise passée et de l'appui de l'UQAC pour poursuivre sa mission. Ses objectifs visent toujours la formation professionnelle des étudiants en adaptation scolaire du premier cycle, tout en leur offrant la possibilité de poursuivre leurs études dans un programme spécialisé en orthopédagogie, propre aux cycles supérieurs et à la recherche. Depuis 2005, un programme menant au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en orthopédagogie est actuellement en rodage. Il est offert aux titulaires du diplôme du premier cycle en adaptation scolaire qui désirent poursuivre leurs études dans une spécialité portant sur l'orthopédagogie. Il en est de même pour des enseignants en orthopédagogie qui sont déjà en exercice et qui ont manifesté la volonté d'entreprendre une démarche de changement et de réflexion sur leurs pratiques. Dans cette démarche de formation, une dizaine d'étudiants en sont à leur projet final. La clinique constitue, pour eux, un moyen d'agir comme conseillers-experts en assurant un encadrement et une supervision des interventions qu'effectuent les étudiants en formation initiale auprès des élèves. La clinique est aussi un lieu où tous les gestes professionnels des étudiants sont encadrés et supervisés par une équipe multidisciplinaire de professeurs universitaires dont les domaines d'expertise sont la lecture et l'écriture, les mathématiques, l'affectivité et la neuropsychologie. Des praticiennes-orthopédagogues reconnues pour leur expertise dans le milieu scolaire y contribuent également.

Dans sa mission actuelle de recherche, la Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC travaille à deux axes principaux. Un premier axe de recherche a pour but de regrouper l'ensemble des problématiques propres à être approfondies par les étudiants du DESS en orthopédagogie, qui émergent essentiellement des situations de pratique à visée orthopédagogique, autant dans le secteur des jeunes que dans celui des adultes. Une dizaine d'étudiants de la première cohorte du DESS sont à l'étape de la poursuite de leur recherche sur le terrain. Les professeurs-chercheurs qui assurent l'encadrement de ces activités de recherche mettent en place actuellement, et de manière simultanée, les balises théoriques et méthodologiques propres à la

recherche collaborative et à la recherche-action. Celles-ci sont propices à alimenter la réflexion et les actions dans des pratiques confirmées, puis basées sur la collaboration entre tous les acteurs que concerne la réussite des élèves en difficulté.

Un deuxième axe focalise sur les recherches dont les spécificités apporteront de nouvelles connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie. Ainsi, une équipe regroupant des chercheurs et des étudiants de la maîtrise et du doctorat pourra, dans ce contexte de clinique, mettre en valeur des approches théoriques et méthodologiques novatrices dans le domaine de l'orthopédagogie.

Dans sa mission de développement, la clinique universitaire d'orthopédagogie accorde une grande place aux besoins du milieu et à la collectivité. Depuis cinq ans, près d'une centaine d'élèves du primaire et du secondaire qui sont aux prises avec des difficultés ou un trouble d'apprentissage ont pu bénéficier d'un soutien individualisé et spécialisé en orthopédagogie. La collaboration avec les parents, les milieux d'enseignement, les enseignants et d'autres spécialistes devient de plus en plus une préoccupation importante. Les besoins en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire sont également pris en considération dans un projet de collaboration réunissant les quatre cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean (de Chicoutimi, de Jonquière, d'Alma et de Saint-Félicien) ainsi que l'Université du Québec à Chicoutimi. Financé par le MELS, ce projet en est à sa deuxième étape, celle de mettre en œuvre des services destinés à des étudiants qui sont aux prises avec des difficultés et des troubles d'apprentissage et qui fréquentent ces établissements. Il mise sur la synergie existante entre les différentes personnes-ressources, et les divers professionnels, directions et enseignants, en plus de se préoccuper de la mise en valeur d'une expertise régionale faisant participer conjointement la Clinique universitaire de psychologie (CUP) de l'UQAC. C'est ainsi que, depuis deux ans, près d'une centaine d'étudiants des cégeps de la région et de l'UQAC ont pu recevoir des services spécialisés en orthopédagogie et en neuropsychologie, adaptés à leur réalité.

Un berceau ouvert aux réalités et aux besoins actuels

En 2004, dans le contexte de la transformation du rôle de l'enseignant en adaptation scolaire, les professeurs et les étudiants du module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale ont organisé une journée colloque dont le thème était « La transformation du rôle de l'enseignant en adaptation scolaire : impacts et enjeux ». Dans un élan proactif, ce colloque ouvrait des voies possibles vers des pratiques orthopédagogiques qui s'inscrivent dans les nouveaux rôles de l'enseignant en adaptation scolaire. (Leblanc 2003)

Quatre ans plus tard, toujours dans la poursuite des réflexions et des changements au sujet des pratiques, on a organisé un autre colloque, sous le thème « La diversité de l'orthopédagogie : mille et une réalités ». Le but était cette fois de mettre en évidence les innovations et les différentes initiatives de la plupart des écoles quant au plan de l'organisation des services offerts aux élèves en difficulté. On souhaitait rendre compte des multiples visages de l'orthopédagogie dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Le plus récent colloque, qui s'est tenu en avril 2011, avait pour thème « L'école, les parents et la communauté... des alliés privilégiés ». L'événement donnait une place de choix à des projets novateurs témoignant de la richesse insoupçonnée de telles alliances pour mieux intervenir auprès des jeunes.

Ces différentes initiatives montrent qu'au-delà des murs universitaires, et même de l'ensemble des établissements scolaires, il importe de tenir compte des diverses réalités et des différents problèmes qui mettent en lumière les besoins des jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En effet, malgré les nombreux efforts des dernières années, l'accès à des services spécialisés demeure encore insuffisant dans la plupart des écoles du Québec, particulièrement dans un contexte où l'intégration scolaire et professionnelle constitue un droit fondamental revendiqué par la société. Par son expertise sur le plan de la formation et des occasions de recherche et de développement qu'elle offre, la Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC s'inscrit dans ce mouvement prioritaire qu'est celui de contribuer au mieux-être des élèves. Cependant, c'est en association avec tous les partenaires en cause et dans leur respect qu'elle a pour but de poursuivre cette mission globale.

Des perspectives d'avenir...

Confiants dans la pertinence de l'existence de la jeune Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC et convaincus de sa longévité, les responsables réfléchissent actuellement sur des stratégies originales en ce qui a trait à la mise en valeur d'une expertise régionale en orthopédagogie. De nouvelles synergies sur la base des collaborations actuelles doivent être déployées avec les milieux scolaires, pour la formation des membres du personnel enseignant qui sont en exercice. Ceux-ci occupent parfois des postes en orthopédagogie qui les obligent à remettre à niveau leurs connaissances théoriques et leurs pratiques professionnelles. Relativement à la progression et la réussite des élèves, une clinique universitaire pourrait être le lieu de projets diversifiés d'expérimentation de nouvelles pratiques, de nouvelles collaborations et de partenariats entre les milieux en cause.

Nous devons saisir cette occasion inégalée d'échanger et de discuter, avec les milieux scolaires, à propos des avenues créatrices et prometteuses qui mèneront vers des moyens à mettre en œuvre pour intervenir auprès des élèves en difficulté et pour les soutenir.

Nous croyons que le temps est venu, pour l'ensemble des acteurs que ces élèves concernent, de sortir des sentiers battus et de trouver, ensemble, des solutions nouvelles à des problèmes récurrents que nous constatons toujours, malgré toute l'énergie et les ressources humaines et financières déployées chaque année. Unir les expertises, faire les meilleurs compromis, établir de véritables partenariats, aller au-delà de l'individualité et vers la collectivité, voilà les grands défis des cinq prochaines années.

M^{mes} Manon Doucet et Carole Côté sont, respectivement, professeure-chercheure, directrice de la CUO, et professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Références bibliographiques

ARCHAMBEAULT, J. et L. FORTIN. « Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation », *Vie pédagogique*, n^o 120, septembre-octobre 2001.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*, mémoire, Montréal, octobre 2003.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (AQETA). *Rencontre des partenaires de l'éducation sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, mémoire de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage du Québec, Montréal, 2010.

BOUCHARD, J.-M. « Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action », *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n^o 2, 1999, p. 47-58.

COMMISSION SCOLAIRE DES RIVES-DU-SAGUENAY. *Cadre d'organisation des services offerts par l'enseignant, l'enseignante en orthopédagogie*, Chicoutimi, 2004.

DEBEURME, G. et S. JUBINVILLE. « Une clé dans l'accompagnement des élèves à risque. Interventions novatrices entre enseignants et orthopédagogues », *Vie pédagogique*, n^o 139, avril-mai 2006. Article exclusif au site Web de la revue.

DIONNE, C. et N. ROUSSEAU. *Transformation des pratiques éducatives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

KALUBI, J.-C. et autres. *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.

KALUBI, J.-C., S.-J. LARIVÉE et J. DETRAUX. « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n^o 3, 2006, p. 525-543.

LEBLANC, J. « Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès », *Vie pédagogique*, n^o 127, avril-mai 2003, p. 48-50.

LEGAULT, F. et autres. *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec*, rapport préliminaire présenté à la table MELS-Universités, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*, Gouvernement du Québec, Québec, 1999.

DOSSIER

Quand interroger l'activité mathématique à privilégier dans la classe contribue à développer les compétences

Mélanie Tremblay et Benoît Dumas

La valorisation d'une approche par compétences pourrait permettre de développer les savoirs et une riche activité mathématique en situations. Lesquelles devraient 1) susciter l'intérêt des élèves, 2) par moments, s'appuyer sur des contextes proches de leur vie, mais pas nécessairement, 3) contribuer à l'élaboration des

Cependant, pour la personne qui enseigne et qui s'interroge sur la perfectibilité de sa pratique dans une logique de compétences, ce qui précède peut masquer les intentions qui se voulaient porteuses de changement. Intentions que nous rappellerons dans un premier temps pour, dans un second, repérer des actions que nous considérons comme porteuses pour accompagner les élèves dans la progression de leurs compétences. Avant cela, toutefois, illustrons à grands traits une pratique observée dans certaines classes, afin de pouvoir mieux s'en distancier.

Illustration d'une pratique enseignante

Dans le contexte de la planification de son enseignement, Rachel délimite d'abord les savoirs et savoir-faire qu'elle désire voir exercés par ses élèves et être appropriés par eux. Les savoirs sont articulés chronologiquement et logiquement. L'enseignante (voire le manuel scolaire ou le fascicule) procède ensuite à la détermination de petites unités de sens, chaque étape ou lien de la synthèse préétablie étant « masqué » et devant être « découvert » par l'élève souvent à la suite d'un exposé magistral servant à introduire les nouveaux savoirs. Cet exposé est suivi par la proposition de problèmes à résoudre en équipes et dont la correction s'effectue en grand groupe.

Rachel a pris connaissance des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation mises au point par la communauté enseignante québécoise. Consciente qu'il lui faut habituer ses élèves à ce genre de situations, elle puise, dans les différentes banques, les situations d'évaluation qu'elle propose à ses élèves à la fin de chaque séquence d'enseignement.

La pratique de Rachel, comme celle de beaucoup d'autres membres du personnel enseignant, s'est transformée depuis l'instauration du renouveau pédagogique au secondaire. À des degrés divers, elle a été nourrie par une question fondamentale : Comment aider les élèves à acquérir les compétences visées? Par les choix qui ont été faits, d'autres questions mériteraient, selon nous, d'être formulées auprès de Rachel : Quelle conception des mathématiques met-elle en valeur chez l'élève? N'y aurait-il pas une autre manière d'approcher les savoirs mathématiques afin qu'ils puissent être perçus par l'élève autrement que comme un savoir donné?

Interroger la conception des mathématiques mise en valeur dans la classe

Pour répondre à la dernière question, il est éclairant de considérer le terme « savoir » à la fois comme substantif, mais aussi comme verbe. De fait, savoir, c'est aussi mettre en œuvre des manières de faire et des manières d'être. De cette façon, s'il est admis que, dans le contexte scolaire de l'enseignement et de l'apprentissage de la mathématique, apprendre consiste à s'approprier des savoirs qui possèdent une longue histoire culturelle, le travail de la personne qui enseigne consiste bien en une orchestration didactique qui permettra à l'élève de prendre conscience des savoirs mathématiques dans une démarche qui s'apparente à l'activité « véritable » des mathématiciens. Par ailleurs, si ce sont ces manières d'être et de faire propres aux mathématiciens que l'on souhaite voir émerger dans la classe, il ne faudrait pas croire que l'on vise la formation de mathématiciens, mais plutôt celle de futurs citoyens capables de réfléchir mathématiquement dans différentes situations. Si l'on veut attaquer l'accompagnement des élèves dans la mise en valeur des compétences mathématiques, le défi pour les membres du personnel enseignant est bien là : Comment transposer dans leurs classes cette vision de l'activité mathématique « véritable » de manière à éviter que les processus d'élaboration de raisonnements mathématiques soient conduits dans un cadre invitant l'élève à utiliser des énoncés mathématiques « venant d'en haut » et suivant une logique argumentative qui semble imposée?

Pourquoi valoriser une approche par situations-problèmes?

Depuis plusieurs décennies déjà, des travaux en didactique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste apportent des éléments de réponse qui permettent de concevoir la mise en valeur des compétences non pas comme des « ajouts » à l'enseignement, mais plutôt comme les constituantes du déroulement d'une riche activité mathématique dans la classe. Dans cette perspective, on considère qu'il y a apprentissage lorsqu'il y a remise en question des connaissances de l'élève, laquelle s'actualise par la proposition de situations-problèmes dès l'amorce d'une nouvelle séquence d'enseignement. Au cours de la résolution de ces situations, les actions de l'élève et les erreurs commises sont considérées comme les traces du sens qu'il se donne à un instant donné, sens qui pourra évoluer au contact des autres (Brousseau 1998). Tout cela dans une démarche qui s'apparente à l'activité mathématique véritable, où l'élève est invité, par moments, à expliquer les stratégies (faire un dessin, imaginer l'histoire du problème à l'aide de personnages, rayer l'information non pertinente, etc.) qu'il a utilisées pour comprendre

le problème, et, à d'autres moments, à partager les stratégies (chercher des problèmes qui ressemblent à celui proposé, explorer de possibles solutions à l'aide de matériel concret, etc.) qui lui ont permis de résoudre le problème. Si ce qui précède peut donner l'impression que le rôle de la personne qui donne l'enseignement est minoré, cela n'en n'est nullement le cas. Les interventions qu'elle fait doivent être analysées en ne se limitant pas à la qualité des raisonnements mathématiques qu'elle verbalise, mais plutôt selon sa capacité à accompagner les élèves dans l'exercice d'une activité mathématique qui est colorée par la manifestation de leur esprit d'investigation, de leur souci de comprendre les propos de leurs pairs et de partager les raisonnements mathématiques qui l'animent, raisonnements qui évolueront et devront tendre vers ceux attendus. On l'aura deviné, de telles visées doivent conduire à repenser 1) la gestion de la classe de mathématique et 2) les moyens que prendra l'enseignant pour rendre compte de l'exercice – et de la mise en valeur – des compétences mathématiques de chaque élève. Ces moyens ne devraient pas être limités aux tâches exigeant l'utilisation du papier et du crayon; l'analyse de l'activité de l'élève ne devrait pas se limiter aux traces laissées, après coup, sur une feuille de papier. Les moyens proposés devraient inclure également des moments de rétroaction qui porteront sur la qualité de la participation de l'élève au regard de la mise en valeur des raisonnements mathématiques et, plus généralement, à celle des compétences.

Considérer l'engagement mathématique pour mieux accompagner

Dans ce prolongement, nous sommes amenés à considérer l'engagement mathématique espéré dans la classe de manière à rendre compte de l'interaction des dimensions affective, cognitive et comportementale pour pouvoir ainsi mieux accompagner l'élève. Ses silences, ses incertitudes, son angoisse possible, son manque d'intérêt sont autant de manifestations en ce qui concerne son engagement, à propos duquel il nous faudra remettre en question la rétroaction que pourra fournir la personne qui donne l'enseignement. La suite de nos propos aura donc pour but de partager quelques pistes probantes d'intervention que nous avons pu vivre et observer dans différentes classes de mathématique. Nous proposons aussi une liste plus exhaustive (voir le tableau 1) des possibles actions associées à chaque étape (préparation, réalisation et intégration) du déroulement d'une démarche pédagogique. Toutefois, nous constatons immédiatement un piège. En effet, il y a possibilité que certains de nos collègues du milieu de l'enseignement comprennent qu'il leur suffit de mettre en pratique les actions proposées pour qu'il y ait un « bon » apprentissage, de même qu'un accompagnement efficace de l'élève. Nous le rappelons, selon notre conception, la richesse de la classe de mathématiques ne réside pas uniquement dans ce qui est dit par l'enseignant, mais bien dans les modes d'actions et d'argumentation qui s'expriment chez l'élève tout au long de son processus d'apprentissage. Ce sont les manières d'être et d'agir de l'élève qui contribueront, premièrement, à la conception que se fera l'élève de la mathématique, deuxièmement, à l'estime qu'il acquerra de lui-même par rapport à l'activité mathématique et, troisièmement, au développement du sens qu'il se donne en ce qui concerne les différents savoirs mathématiques, lesquels s'expriment par l'émergence de raisonnements mathématiques.

Piste n° 1 : Introduire les nouveaux savoirs mathématiques à l'aide de situations-problèmes ou d'activités d'apprentissage qui susciteront l'intérêt des élèves.

La complexité des situations-problèmes proposées en début d'apprentissage ne devrait pas résider dans la compréhension de la présentation textuelle de la situation. C'est pourquoi il n'est pas nécessaire que celle-ci soit présentée sous la forme d'un énoncé écrit; elle peut être formulée oralement, ou même, illustrée par un soutien visuel (maquette, présentation PowerPoint, somme d'argent que l'on présentera à l'aide de pièces de monnaie, etc.).

Piste n° 2 : Normaliser les incertitudes, les craintes et la mise à l'essai

Pour certains élèves, la résolution de problèmes n'est pas une tâche simple. En ayant pour objectif de les sécuriser, c'est ce qui a probablement conduit plusieurs enseignants à paver la route de leurs élèves en leur disant quoi faire à chaque étape du processus de résolution, voire en introduisant les notions mathématiques dont on vise l'acquisition avant qu'elles soient mobilisées dans les situations-problèmes proposées. Sans que cela ne soit peut-être pleinement réfléchi, cette manière de faire contribue, selon nous, à renforcer chez l'élève ce sentiment qu'il ne peut faire seul. Nous proposons plutôt d'accorder du temps dans la classe où l'on rendra légitimes les craintes, ainsi que le sentiment d'inconfort que les élèves ressentent lorsqu'ils amorcent le traitement d'une situation-problème. Tout en se montrant réconfortant, l'enseignant encouragera les élèves à faire des essais, à oser, à imaginer différentes pistes de solutions et à argumenter tout au long du processus de résolution.

Piste n° 3 : Permettre la verbalisation des erreurs et le sens que les élèves leur attribuent

Plus tôt, nous avons fait mention de notre conception de l'erreur. Nous ajoutons ici que la manière dont réagit l'enseignant aux erreurs repérées contribue au développement du rapport que l'élève se construit devant l'activité mathématique. Une rétroaction du genre : « Non, ce n'est pas ça. Un autre élève a-t-il une autre idée? » diffère de celle où l'on entendrait : « Voilà une idée que

je n'avais pas envisagée. Peux-tu nous expliquer ce qui te conduit à dire cela? » Si le premier énoncé risque de décourager certains élèves à participer au discours de la classe, en revanche, le second ouvre la porte à de multiples facettes de l'activité mathématique telles que, entre autres, l'importance de la justification de son point de vue, la mise en évidence de la diversité des différentes manières de raisonner à propos d'un problème, la nécessité de chercher à comprendre les raisonnements des autres même s'ils diffèrent du nôtre, et l'obligation de rendre compte de l'efficacité de certaines démarches par rapport à d'autres.

Piste n° 4 : Continuer ou interrompre la résolution par une discussion visant la définition de stratégies de résolution mobilisées par les élèves

Dans une perspective de mise en valeur des compétences mathématiques, la personne qui donne l'enseignement doit aussi contribuer à outiller l'élève tant dans l'acquisition de raisonnements mathématiques qu'au regard de stratégies de résolution. À la suite de la présentation de la situation-problème, nous préconisons une étape où l'élève, individuellement ou en équipe, pourra tenter de la résoudre. Selon les intentions de la personne qui donne l'enseignement, cette étape de résolution pourra être interrompue temporairement afin d'objectiver à propos des différentes stratégies de décodage utilisées, de modéliser leur application (un élève est invité à l'exposer au tableau, ou encore, l'action est faite par l'enseignant), voire proposer des stratégies supplémentaires que l'enseignant juge plus efficaces et qu'il présentera aux élèves comme stratégies à analyser.

Les interventions faites au regard des stratégies de résolution à mettre en valeur devraient être évolutives et adaptées aux familles de situations proposées. Nous les caractérisons d'« évolutives » puisqu'en septembre, par exemple, on pourrait mettre l'accent sur les stratégies de décodage. Toutefois, on pourra, au cours du déroulement d'autres situations d'apprentissage subséquentes, accorder davantage d'importance à la verbalisation de stratégies de validation adoptées par les élèves. Ces mêmes stratégies sont « adaptatives », car elles doivent, notamment, rendre compte des changements de cadres (arithmétique, géométrie, algébrique, etc.), au sens de Douady (1986). Ces changements se distinguent par les concepts propres aux différents champs de la mathématique. Si l'on peut reconnaître la pertinence des composantes de la première compétence, « Résoudre une situation-problème », pour rendre compte du processus de résolution, et ce, quel que soit le cadre mathématique, les stratégies de résolution pourront différer. De même, ces stratégies devront être adaptées non seulement selon le ou les registres de représentation sémiotique (énoncés en langue naturelle, formules littérales, graphiques, figures, etc.) utilisés pour présenter le problème, mais aussi dans les conversions entre registres qui, souvent, sont nécessaires pour résoudre les problèmes proposés (Duval 1988).

Conclusion

Les quelques pistes présentées sont loin d'être exhaustives et nous avons sciemment choisi de ne pas faire constamment référence aux vocables utilisés pour distinguer les compétences mathématiques. Ce choix s'explique par le souci que nous avons, à savoir qu'une réflexion doit d'abord être entamée sur ce que devrait être une riche activité mathématique développée dans la classe, activité à laquelle tous les élèves, peu importe leurs différences et leurs difficultés, puissent prendre part.

Suggestions de possibles actions visant à soutenir l'élève dans le développement des compétences mathématiques lors de la résolution de tâches complexes utilisées pour apprendre¹

Phase de préparation

- Scénariser le contexte de la tâche par la proposition d'objets visuels (maquette, PowerPoint...) de manière à contourner les difficultés de compréhension langagière associées à la lecture.
- Lors de la lecture de la tâche aux élèves, différentes actions peuvent être réalisées :
 - Se donner en modèle aux élèves pour lire la tâche. Pour ce faire, l'enseignant la lit en rendant explicite la réflexion qu'il fait sur sa lecture (inférences, anticipation, questionnement, etc.);
 - Interrompre la lecture par des moments de discussion. On en profite pour établir des liens entre ce que les élèves connaissent;
 - Encourager les élèves à valider leur compréhension du contexte, des mots et expressions utilisées par des questions;
 - Réinvestir les stratégies de lecture déjà apprises, celles-ci aideront au traitement de l'information;
- Inviter les élèves, après la première lecture de l'énoncé de la tâche, à s'exprimer sur les défis que représente la tâche pour eux;

- Encourager les élèves à se représenter la tâche dans un autre registre de représentation sémiotique (exemple : situation présentée en langage courant, on invite l'élève à faire un dessin; situation comportant des régularités exprimées sous forme de dessins → table des valeurs ou symboles...)
- S'il s'agit d'une situation d'évaluation, inviter les élèves à prendre connaissance des documents et des critères d'évaluation
- ...

Phase de préparation

- Rappeler aux élèves qu'ils peuvent bloquer en cours de route ou avoir l'impression de ne pas savoir comment s'y prendre, cette phase dans la résolution est « normale ». Prendre le temps de verbaliser les émotions associées (angoisse, oreilles qui tambourinent...). S'il s'agit d'une situation d'évaluation, rappeler aux élèves que ce n'est pas uniquement la réponse qui importe, mais les traces laissées pour démontrer qu'ils ont entamé un processus de résolution.
- Rendre disponible du matériel aux élèves.
- En solo ou en équipes, inviter les élèves à amorcer la résolution en conservant toutes les traces de leurs essais.
- Selon l'intention d'apprentissage, l'enseignant pourra interrompre la résolution pour inviter les élèves à verbaliser les stratégies de décodage, de modélisation, de résolution utilisées par les élèves. Ensemble, ils compareront ces stratégies et dégageront celles qui semblent plus efficaces en justifiant pourquoi.
- La décomposition de la résolution en étapes peut être un enjeu d'apprentissage. Les élèves seront invités à verbaliser les étapes qu'ils perçoivent en grand groupe. Ils verront à identifier les concepts-clés associés au problème. La résolution de ces étapes leur reviendra dans un second temps.
- L'enseignant ou un élève pourra modéliser, au besoin, une étape de la résolution d'une tâche complexe. Cette modélisation sera accompagnée d'une verbalisation et de traces écrites au tableau.
- Lors du travail sur la tâche, l'enseignant circule et invite les élèves à verbaliser les raisonnements qui justifient les actions posées. L'enseignant reformule leurs propos en y accolant au besoin les raisonnements-clés, ou encore, en proposant des moyens qui permettront à l'élève de « voir » le problème autrement (faire un tableau ou un graphique pourra conduire à percevoir la généralité...)
- Lors du travail sur la tâche, l'enseignant circule et repère les erreurs récurrentes.
- Permettre aux élèves, lorsqu'ils travaillent individuellement, d'aller observer et questionner le travail d'un autre élève (concepts/exigences et contraintes de la tâche), sans prendre de notes;
- Encourager les élèves à valider chaque étape de leur travail;
- ...

Phase d'intégration

- Faire un retour sur la tâche en revenant sur les solutions des élèves. Certains sont invités à au tableau pour présenter leur résolution. L'enseignant choisit des solutions dans lesquelles certaines erreurs ont été relevées. Une discussion est entamée sur la comparaison des solutions. Puis dans un second temps, la discussion se transforme en occasion d'apprendre sur les stratégies de résolution réalisées. Pour ce faire, l'enseignant invite les élèves à comparer les solutions des élèves, il invite les élèves à se positionner sur la qualité d'une solution proposée par un pair et qui diffère de la sienne, il aide les élèves à verbaliser les raisonnements mathématiques sous-jacents à leur résolution et s'assure, par le questionnement, de conduire aux raisonnements attendus (ceux jugés plus efficaces).
- Faire une synthèse de la résolution et de ce qui a été appris.
- Écrire ou illustrer les stratégies utilisées et les apposer sur des affiches. Il n'est pas nécessaire de rédiger toutes les stratégies, l'accent sera mis sur certaines dépendra de l'intention d'apprendre identifiée par l'enseignant (exemple : pour cette situation, suite à cette résolution, l'enseignant met de l'emphase sur toutes les stratégies de validation utilisées par les élèves. Ces stratégies conduisent à la réalisation d'une affiche, laquelle devient un répertoire de ressources pour les résolutions suivantes)
- ...

M^{me} Mélanie Tremblay est professeure à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis et M. Benoît Dumas agit à titre de personne-ressource au Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves qui présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage, à Montréal.

Références bibliographiques

BROUSSEAU, G. « Obstacles épistémologiques, conflits sociocognitifs et ingénierie didactique », dans N. BEDNARZ et C. GARNIER, *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'ARC inc., 1998, p. 277-285.

DOUADY, R. « Jeux de cadre et dialectique outil-objet », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n^o 2, 1986, p. 5-31.

DUVAL, R. « Graphiques et Équations : l'articulation de deux registres », *Annales de didactique et de sciences cognitives*, n^o 1, 1988, p. 235-255.

1. Ces pistes d'action sont issues, en majorité, du document « Accompagner l'élève dans le développement de compétences mathématiques : Jusqu'où aller sans tricher » développé par M^{mes} Anne-Marie Carboneau, Sylvie Dufresne et Caroline Perron, conseillères pédagogiques en mathématique au primaire et au secondaire des commissions scolaires de Montréal et Marguerite- Bourgeoys, en collaboration avec M. Benoît Dumas.

DOSSIER

Les orthopédagogues bohémiennes, un soutien et un accompagnement pour le personnel enseignant

Daphnée Poirier

Il est toujours stimulant d'être témoin d'une recherche-action qui débouche sur des projets viables à long terme. Dans cette perspective, nous traiterons de la rencontre de quatre intervenantes qui se sont réunies afin d'échanger sur une initiative de la Commission scolaire Marie-Victorin. Cette dernière vise la réussite de l'intégration de l'enfant en trouble d'apprentissage. La table ronde rassemblait donc deux orthopédagogues bohémiennes (Murielle Landry et Guylaine Landry), une conseillère pédagogique en adaptation scolaire et en difficulté d'apprentissage (Nathalie Bisailon) et la directrice adjointe du Service des ressources éducatives, volet adaptation scolaire, Marie-France Matinoli.

La discussion débute par un rire généralisé. Ce ton illustre le climat stimulant et extrêmement positif qui existe autour de ce projet et la synergie particulière qui règne entre les membres de l'équipe. Le projet consiste à offrir un service d'accompagnement et de soutien aux enseignants qui exercent leur profession sur le territoire de la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV), sur la rive sud de Montréal, en vue de les aider dans leur pratique éducative.

Les intervenantes au centre de ce projet se nomment orthopédagogues bohémiennes, à l'image des nomades qui se déplacent en différents endroits. En effet, ces intervenantes couvrent tout le territoire desservi par la commission scolaire, qui compte 48 écoles primaires; elles offrent un service, en quelque sorte « à la carte », aux membres du personnel enseignant qui en font la demande sur une base volontaire. Alors que la tâche habituelle de l'orthopédagogue consiste à intervenir directement auprès de l'élève, nos deux orthopédagogues, équipées de leurs valises de travail, se rendent dans les différents milieux scolaires et proposent des outils et des stratégies d'intervention aux enseignants de classes ordinaires et de classes DGA (difficultés graves d'apprentissage), le but visé étant de favoriser l'intégration des élèves en trouble d'apprentissage. Sur le plan organisationnel, les orthopédagogues bohémiennes relèvent du service des ressources éducatives et bénéficient du statut d'orthopédagogue professionnelle, alors que les orthopédagogues « habituels » ont le statut d'enseignant au sein de la CSMV.

Avant de poursuivre sur les objectifs et le rôle des orthopédagogues bohémiennes, il serait intéressant de retracer l'émergence de ce projet. La discussion commence sur un ton très enjoué, car il revient à Guylaine Landry de rappeler les débuts du projet en tant que « doyenne » de l'équipe, non pas à cause de son âge – de là, notamment, le rire sincère de tous les protagonistes autour de la table – mais bien en tant qu'intervenante présente dès les premiers pas de ce projet, en 2005. Elle signale que le projet résulte d'une recherche-action qui était le fruit d'une collaboration entre la CSMV et une équipe de l'Université de

Sherbrooke, sous la supervision de la professeure Godelieve Debeurme, laquelle collaboration avait duré de janvier 2003 à juin 2005 et portait sur l'intégration de l'élève en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire¹. Elle rappelle que cette recherche répondait à un besoin criant, dans cette commission scolaire, de trouver des solutions à la problématique de la différenciation de l'enseignement. Le service d'orthopédagogues bohémiennes est alors apparu comme un moyen privilégié pour y parvenir.

Toutes les intervenantes autour de la table s'entendent sur ce point : ce service est dirigé vers le personnel enseignant et constitue une ressource supplémentaire qui permet de travailler, de façon complémentaire, avec les intervenants sur le terrain. En ce sens, Marie-France Matinoli insiste sur les conditions qui encadrent les interventions de ces orthopédagogues particulières : « Le rôle des orthopédagogues bohémiennes est d'apporter une aide et un soutien à l'orthopédagogue de l'école ainsi qu'aux enseignants qui en ressentent le besoin. Elles ne remplacent pas le service offert par l'orthopédagogue de l'école, mais travaillent avec lui selon les problématiques qui se présentent. Cela signifie, par exemple, qu'il faut qu'existe déjà un service de base afin qu'elles puissent intervenir. » Pour bénéficier des services d'une orthopédagogue bohémienne, l'enseignant qui soumet une demande auprès du service des ressources éducatives doit vérifier si un plan d'intervention est bien élaboré et si l'orthopédagogue de l'école assure déjà un suivi. Ici, Murielle Landry complète l'énoncé en soulignant que les conditions de réussite de l'accompagnement d'un enseignant supposent que les orthopédagogues « nomades » soient continuellement en contact avec tous les intervenants qui gravitent autour de l'élève. Autrement dit, chaque intervenant occupe une place au sein du diagramme organisationnel du milieu scolaire et les tâches de chacun doivent être claires. À cet égard, le schéma mis au point par Debeurme et autres (2008, p. 45) situe tous les intervenants dans un rapport de « soutien collaboratif direct et indirect » ayant un lien avec l'élève en difficulté d'apprentissage, l'orthopédagogue bohémienne entretenant un lien indirect avec lui.

Des intervenantes qui bougent tout en assurant une continuité

Les propos tenus par les deux orthopédagogues est à l'image du travail de collaboration et de complémentarité qu'elles privilégient sur le terrain. Mireille Landry rappelle qu'au quotidien, leur service revêt des couleurs différentes selon les milieux. Elle en présente les principales formes : aider à la mise au point d'outils permettant une différenciation pédagogique en classe, déterminer les meilleures mesures d'adaptation et cibler les modifications à apporter sur le plan pédagogique. Et Guylaine Landry complète, en décrivant en détail les différentes étapes qui marquent leur protocole d'intervention :

« Nous effectuons une première visite dans le milieu pour faire une collecte de données qui s'effectue lors d'une rencontre avec tous les intervenants (la direction, l'enseignant, l'orthopédagogue). Parfois, y participent également l'orthophoniste et le psychologue. C'est une rencontre qui consiste à faire le tour du dossier de l'élève, à reconnaître ce qui a été mis en place pour lui au sein de l'école et à brosser son parcours. Ensuite, habituellement, il y a un cadre qui s'installe : les rencontres débutent par des observations en classe et sont suivies par une rencontre avec l'enseignant; et c'est ici que débute notre plan d'intervention. C'est-à-dire que nous nous questionnons sur ce que nous pouvons mettre en place, en tenant compte de la réalité de l'enseignant, du milieu dans lequel il est et des difficultés auxquelles il doit faire face. Nous tentons ainsi de déterminer les modifications et les adaptations possibles qu'il peut adopter. »

Nathalie Bisailon, conseillère pédagogique de la commission scolaire, qui travaille en collaboration avec les deux orthopédagogues bohémiennes, résume ainsi leur rôle et l'objectif du service : « C'est un service d'accompagnement de l'enseignant dans sa pratique enseignante. L'enseignant réfléchit sur sa pratique en se demandant comment il pourrait être meilleur pour aider l'élève. C'est un service à la carte pour l'enseignant et, par ricochet, pour l'élève en difficulté d'apprentissage. Les adaptations et l'accompagnement vont varier selon le type de difficulté de l'élève et l'aisance de l'enseignant dans le processus d'adaptation qu'il peut mettre en avant. » Par ailleurs, le rôle de la conseillère pédagogique est de s'assurer que l'accompagnement de l'enseignant est adéquat et à jour, en nourrissant les orthopédagogues bohémiennes de différentes façons : collaboration à la formation continue, mise à jour des pratiques récentes, soutien aux interventions, aide au développement d'outils et de stratégies d'intervention, etc.

Malgré le fait que l'intervention et l'accompagnement sont modulés à la fois par le milieu et par les trajectoires des individus, c'est-à-dire qu'ils diffèrent selon les situations, il n'en demeure pas moins que la pratique des orthopédagogues « nomades » s'appuie sur le programme de formation. C'est ce que tient à préciser Mireille Landry : « Lorsque nous parlons en termes d'adaptation et de modification, il est important de savoir que nos interventions sont toujours balisées par le programme de formation. Il nous permet de savoir à quel moment il est pertinent de modifier et d'adapter. On s'y réfère constamment, pour conserver une ligne directrice. »

Un cadre de référence défini par une démarche de différenciation pédagogique : une démarche en cinq temps

Étape 1 : Collecte de données (évaluation diagnostique) : Qui est l'enseignant? Qui est l'élève? Dans quel environnement sommes-nous? Quelles sont les difficultés éprouvées?

Étape 2 : Où voulons-nous amener l'enfant? Observations faites en classe et étape de discussion avec les différents intervenants, parmi lesquels l'enseignant.

Étape 3 : Planification de l'action : nos moyens de différenciation sont mis en avant.

Étape 4 : Validation des propositions par l'enseignant.

Étape 5 : Évaluation de l'action : Est-ce que ça fonctionne ou pas? Quels sont les résultats?

Les étapes mentionnées dans l'encadré sont écrites telles qu'elles ont été rapportées par une intervenante dans la discussion et correspondent au schéma intitulé « différenciation pédagogique » qui se trouve à la fin du présent article.

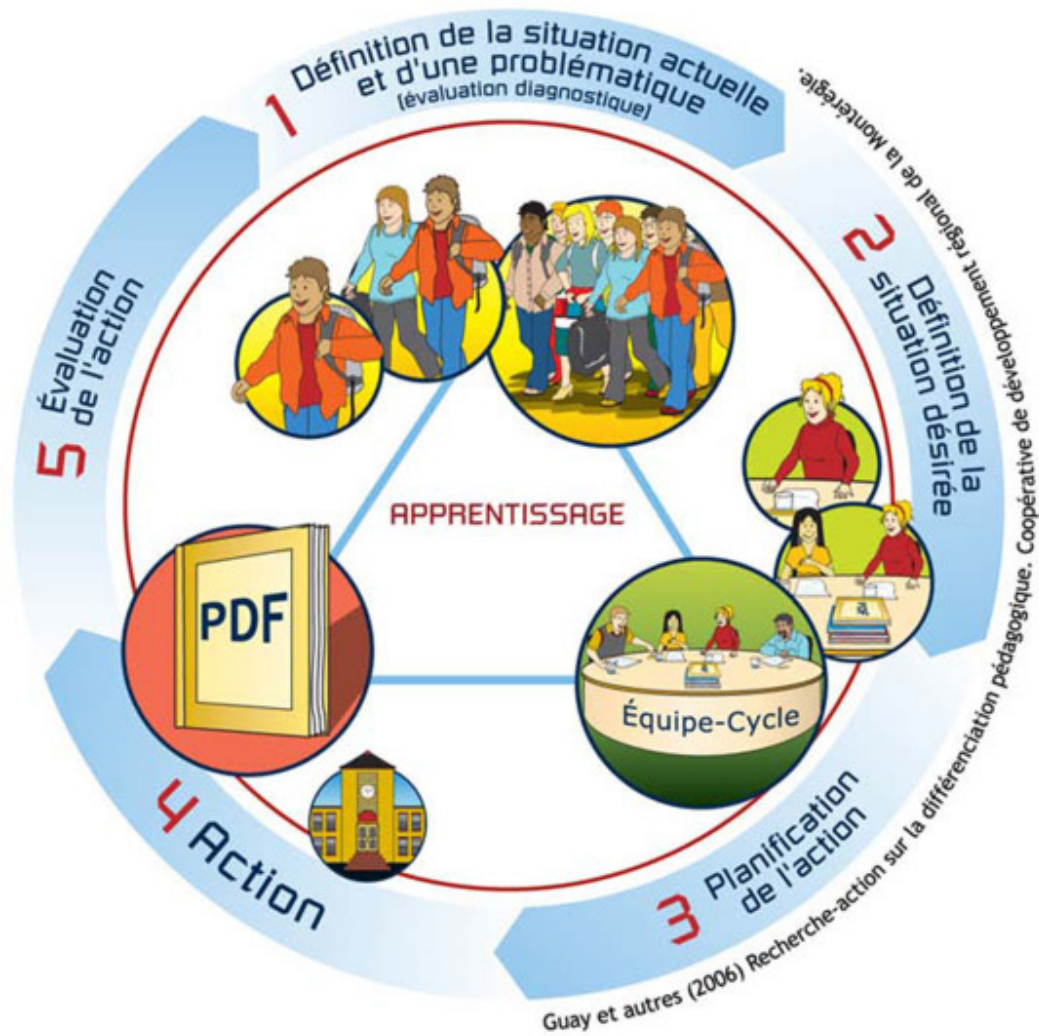
La démarche d'intervention est représentée ici sous forme de boucle, en ce qu'elle constitue un processus continu. Il existe différents indices qui, selon nos répondantes, déterminent le succès d'une intervention : les rencontres entre l'orthopédagogue bohémienne et l'enseignant sont moins fréquentes, mais plus efficaces; l'enseignant précise ses besoins et cible plus facilement les difficultés; des observations se font au sujet des progressions en ce qui concerne les apprentissages chez les élèves. Toutefois, les besoins de l'enseignant face à ceux de l'élève demeurent les critères clés qui déterminent l'issue de l'intervention. Tant qu'il y a une demande de la part de l'enseignant, le service d'accompagnement est maintenu, et ce, dans le « plus grand respect des trajectoires de vie et professionnelles de chaque enseignant », signalent nos deux intervenantes.

Dans cette perspective de différenciation pédagogique, le suivi est assuré d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, voire d'un ordre d'enseignement à l'autre, soit du primaire au secondaire. Rappelons que le service d'orthopédagogues bohémiennes s'adresse aux membres du personnel enseignant qui font face à des élèves en difficulté d'apprentissage et qui éprouvent le besoin de faire appel à un soutien extérieur pour bien exécuter leur tâche. Les orthopédagogues collaborent avec l'enseignant qui se trouve au sein d'un rapport pédagogique, ce qui les amène à intervenir indirectement auprès d'un ou de plusieurs élèves. Bien que la synergie entre un enseignant et un élève puisse être centrale, les stratégies employées dans une situation particulière peuvent être utiles pour un autre enseignant. En conséquence, à travers le soutien qu'elles offrent au personnel enseignant, les orthopédagogues « nomades » peuvent être amenées à suivre des cohortes d'élèves jusqu'à la sixième année. Dans cette perspective et aussi dans un souci de conserver une trace écrite de leur démarche, elles colligent dans un dossier les éléments qui ont marqué leur intervention. Comme le précise Marie-France Matinoli : « L'élève ne part pas de rien. Lorsqu'il commence une nouvelle année, l'enseignant qui le reçoit possède déjà l'information sur les stratégies à employer afin qu'il puisse mieux fonctionner. » Pour toutes ces raisons, le service d'orthopédagogue bohémienne assure une continuité, un fil conducteur, et préserve une certaine permanence dans le suivi.

D'une recherche-action à un projet pilote, ce service est devenu nécessaire à la commission scolaire

Comme nous l'avons signalé au début, il est très intéressant de constater qu'un projet, issu d'une recherche-action répondant à un besoin criant, puisse bénéficier d'une pérennité dans les milieux. Selon les avis des intervenantes présentes autour de la table, non seulement ce projet semble bien ancré, mais également il vient combler un volet fondamental de la réussite des élèves, soit la pratique enseignante et le rapport pédagogique : « La CSMV y tient. C'est un projet très intéressant car il permet aux élèves, notamment, de demeurer dans leur école de quartier le plus longtemps possible et permet également de sécuriser et de soutenir les enseignants » (Marie-France Matinoli). Pour terminer, laissons la parole à Nathalie Bisaillon, qui précise le propos au sujet du volet lié à la pratique éducative : « Les élèves en difficulté d'apprentissage posent constamment des questions et placent l'enseignant devant des choix. Le service d'orthopédagogues bohémiennes permet de ne pas laisser l'enseignant seul face à ses choix et de cette manière, ils en sont facilités. »

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.



1. Le projet s'intitulait *Service de soutien auprès des élèves à risque présentant des retards d'apprentissage*. Référence : G. DEBEURME et autres, « Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues "bohémiennes". L'expérience d'un modèle organisationnel novateur », dans J.- M. Bisailon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté, contextes d'intervention favorable*, Les Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 42-108.

DOSSIER

La maturation affective, préalable à tout apprentissage

Paul Francœur

Les quatre classes du service Tremplin, à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, s'inspirent de l'approche des *Nurture Groups* auprès d'élèves souffrant d'un trouble relevant de la psychopathologie.

L'école La Carrière, située rue des Épervières, dans le secteur de Chicoutimi-Nord, s'est taillée une réputation sur le plan des arts, notamment par son spectacle annuel de chant. On connaît moins le fait que, depuis 18 ans, en collaboration avec le service de pédopsychiatrie du Pavillon Roland-Saucier, cet établissement intègre harmonieusement, parmi ses quelque 200 élèves, des groupes d'enfants aux prises avec des difficultés d'adaptation, notamment sur le plan de la santé mentale.

En 2009-2010, trois classes comptant un effectif réduit de sept élèves chacune, sous la responsabilité d'une enseignante et d'une éducatrice spécialisée, couvraient les trois cycles du primaire. Une continuité se trouvait assurée à l'école secondaire voisine, Charles-Gravel, avec un groupe d'une douzaine d'élèves sous la gouverne de l'enseignante Sandra Tremblay, également appuyée par une éducatrice.

Les trois enseignantes du primaire, Johanne Leblanc (premier cycle), Nancy Aubry (deuxième cycle) et Sara Scodeller (troisième cycle) nous parlent avec passion de leur expérience avec ces groupes, spécialement depuis qu'elles adaptent dans leurs classes la philosophie *Nurture* (2007-2008). Auparavant, Julie Palin, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, et Fabienne Boudreault, personne-ressource du service régional, nous entretiennent des étapes qui ont conduit à l'implantation des principes de *Nurture* dans leur milieu.

De l'Angleterre au Saguenay

Fondés sur la théorie de l'attachement mise au point par John Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais, les *Nurture Groups* (NG) furent créés à Londres en 1970, à l'initiative d'une psychologue scolaire, Majorie Boxall. Certains enfants, privés dans leur enfance d'un lien parental adéquat, ne disposent pas en effet des habiletés sociales requises pour réussir leurs apprentissages dans un environnement scolaire ordinaire. Les NG permettent à ces élèves de revivre, sous l'attention de deux adultes, l'expérience éducative et chaleureuse qui leur a manqué. À titre préventif, on leur procure ainsi, au tout début de leur parcours scolaire, des soins et un soutien continu, dans un contexte stable et protecteur. Peu à peu, grâce à ce cocon temporaire dispensé par des ressources provisoires, les jeunes en arrivent souvent à pouvoir s'intégrer de façon satisfaisante dans une classe ordinaire.

En 2005-2006, cette approche a connu une forme de transplantation au Québec dans deux commissions scolaires de la Montérégie : Marie-Victorin et de la Vallée-des-Tisserands. Des classes dites *Kangourou* ont alors pris naissance pour répondre aux besoins d'élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie.

Julie Palin précise : « Au Saguenay, nous ne disposions alors d'aucun modèle défini pour soutenir ces classes spéciales. Nous nous sommes donc intéressées à l'expérience des classes *Kangourou* et nous avons ensuite proposé aux enseignantes concernées de tirer parti de cette philosophie. Elles ont accepté notre invitation, désireuses d'améliorer l'efficacité de leur intervention pédagogique, quoique, soulignons-le en toute équité, leurs groupes évoluaient déjà de façon efficace. »

Lectures, études, consultations et échanges ont renforcé cette détermination et conduit, dès 2007-2008, à l'application de la philosophie *Nurture* dans les quatre classes du service Tremplin. Notons que l'expérience faite en Montérégie ne concernait à l'époque que le primaire; l'expérimentation au secondaire se révélait donc une innovation. Les enseignantes ont bénéficié d'une formation appropriée (huit rencontres au cours de l'année) et d'un accompagnement dans le contexte d'une recherche-action (tenue d'un journal de bord, entrevues individuelles et entrevues de groupe). En effet, pour soutenir la mise en place de cette approche, un projet de recherche-action fut conduit par une chercheuse de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Danielle Maltais, avec la collaboration de Caroline Couture, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), qui a participé à l'implantation des classes *Kangourou*. Cette recherche fut en partie financée par le Consortium régional de recherche en éducation.

Cinq principes directeurs ont été approfondis dans ce but : une compréhension développementale des compétences cognitives, émotives et sociales des enfants; l'établissement d'une base de sécurité assurée par la structure prévisible de chaque journée et par la constance d'une présence adulte; l'épanouissement de l'estime de soi à travers le maternage : écoute, attention, partage de jeux, de repas, de lectures et de conversations; le langage considéré comme un moyen vital de communication; la prise en compte du comportement comme mode d'expression et de communication.

« Comme nous l'avons déjà dit, poursuit Fabienne Boudreault, ces classes œuvraient depuis plusieurs années de manière satisfaisante et les enseignantes avaient recours intuitivement aux principes de base de la méthode. Mais nous avons l'ambition de faciliter une progression en leur procurant une base théorique complète et cohérente, en mettant à leur disposition de nouveaux outils performants et en créant un cadre de travail professionnellement rassurant, dûment expérimenté et confirmé par des résultats d'études et de recherche crédibles. L'objectif de la croissance des jeunes prenait donc nettement le pas sur la préoccupation de leur pathologie. »

Les locaux des quatre classes du Tremplin furent enrichis de l'équipement préconisé : un aménagement qui évoque la chaleur, l'intimité et la convivialité d'une ambiance familiale heureuse, tout en tenant compte des exigences d'un travail scolaire méthodique. D'où une organisation matérielle de la classe qui comprend quatre sections : un coin cuisine (table et chaises, frigo, four à micro-ondes, garde-manger), un petit salon de détente (canapé berceuse, coussins, tapis), une aire de jeux et enfin, l'espace consacré au travail scolaire (pupitre individuel, table pour les activités d'apprentissage en commun, tableau, documentation, matériel, etc.).

L'adaptation faite au pays du fjord

Après trois ans de travail avec *Nurture*, les trois enseignantes confirment leur satisfaction, en raison des résultats appréciables qu'elles observent chez les enfants. « Bien sûr, note Sara Scodeller, nous fonctionnions convenablement et cette nouvelle approche n'a pas provoqué de changement radical ni amené de réussites spectaculaires. Il y a longtemps que la berceuse figure dans l'ameublement de nos classes. Nous constatons néanmoins une réduction de la fréquence des crises et une baisse du niveau d'anxiété en général, une plus forte tolérance des jeunes les uns à l'égard des autres et une meilleure intégration de nos élèves aux activités générales de l'école. Mais nous n'avons cependant pas observé de progression du rythme d'intégration des enfants en classe ordinaire. »

Elles sont par ailleurs unanimes à reconnaître l'utilité des formations spécialisées dont elles ont bénéficié, de même que le profit tiré des rencontres mensuelles d'échange qui ont eu lieu entre les enseignantes à l'occasion de l'expérimentation. L'ajout d'ameublement dans les classes constitue incontestablement pour elles un grand avantage pratique, qui facilite maintenant leur intervention quotidienne multiforme. Cette transformation a puissamment contribué à l'instauration du climat familial recherché. « Nos classes sont plus confortables, plus invitantes et plus pacifiantes; elles sont équipées à la fois pour des activités domestiques et pour des tâches scolaires. »

Nancy Aubry déclare que l'un des grands profits personnels fut « de me rassurer et de me donner du confort dans ma pratique. Je me sentais parfois mal à l'aise par rapport aux autres collègues de l'école de déroger régulièrement aux exigences habituelles d'un milieu scolaire axé sur l'apprentissage systématique continu. Comment justifier ces nombreuses pauses pour permettre à l'enfant désorganisé de retrouver un équilibre? Maintenant, quand un élève n'est pas disposé au travail, je lui permets en toute bonne conscience de s'occuper autrement, soit dans des jeux libres, soit dans une activité de son choix. Il peut par la suite se remettre à l'apprentissage dans de meilleures conditions. Cette souplesse étant cautionnée par *Nurture*, je l'applique dorénavant sans gêne ni crainte du jugement d'autrui. Je me sens encadrée et soutenue par cette philosophie qui justifie et donne une légitimité à mon style d'intervention ».

Travail scolaire

Johanne Leblanc, qui compte de nombreuses années d'expérience dans ce domaine, remarque avec satisfaction que « ces enfants ont naturellement de l'intérêt et de la motivation pour l'apprentissage. Après un moment de détente à table ou de pause au salon, ils réclament d'eux-mêmes de passer aux affaires sérieuses. Leur problème affectif n'implique pas nécessairement qu'ils aient des difficultés particulières d'apprentissage. Une fois l'hypothèque affective levée ou atténuée, ils rattrapent souvent une bonne partie de leur retard. L'activité d'enseignement proprement dite demeure surtout individualisée, avec quelques séances de groupe dosées selon l'évolution de la situation d'ensemble. Chaque enfant est suivi en fonction de son niveau d'avancement scolaire ». Sa collègue Sara, qui enseigne au troisième cycle, lui fait remarquer avec humour que ces élèves deviennent peut-être moins « travaillants » en prenant de l'âge!

Climat de sécurité

« L'organisation de nos classes offre aux enfants un havre de sécurité, poursuit Johanne. Nous respectons dans le quotidien une routine dans un cadre de régularité et de prévisibilité. Il est heureux qu'en dépit des contraintes administratives, on réussisse assez bien à maintenir une stabilité du personnel. Nous préparons avec soin l'arrivée et le départ de stagiaires et de visiteurs qui peuvent les perturber. Cette structure rigide tend à devenir flexible au fur et à mesure que l'enfant progresse. Chacun dispose d'un coin personnel de travail, avec l'espace pour ranger ses affaires, y compris ses collections, car il arrive qu'un enfant en trouble d'attachement compense avec des accumulations d'objets, comme des pierres, etc. Nous lui accordons volontiers ce privilège. Une fois le sentiment de sécurité intériorisé, une fois assurée au minimum la relation d'attachement sécuritaire, l'enfant reprend le travail scolaire avec plus d'entrain et de possibilité de succès. »

Possibilité d'intégration

Au cœur de la théorie de l'attachement se trouve le paradoxe entre la nécessité d'établir un lien fort et intime avec l'enfant et le besoin de l'affranchir ensuite de toute dépendance à ce lien. Il arrive que des élèves puissent intégrer une classe ordinaire, quoique trop rarement par rapport aux attentes des enseignantes. Mais ils s'intègrent déjà pour certaines matières, pour les spécialités, par exemple : arts, anglais, éducation physique. Ils participent aux sorties avec leur cycle, avec supervision. Au moment des récréations, ils se retrouvent avec l'ensemble des élèves où l'interaction se déroule sans difficultés particulières. Il faut dire que l'école La Carrière a développé avec le temps, à l'égard de ce type d'enfants, une culture d'accueil, de sensibilité et de respect de leurs besoins particuliers. Ils sont rarement objets de moquerie de la part d'autres élèves, qui sont parfois invités à partager certaines activités des classes Tremplin. L'ensemble du personnel reçoit une information pertinente à ce sujet, démontre ouverture et empathie, et coopère en vue de faciliter toute démarche possible d'intégration.

Conception du maternage

Johanne Leblanc fournit quelques précisions et nuances au sujet du recours occasionnel à un contact physique avec l'enfant perturbé. « Précisons qu'il s'établit avec prudence, toujours en présence de deux personnes adultes, en respectant strictement le besoin exprimé par l'enfant, à qui on laisse l'initiative des premiers pas. "Ca brûle!", disait par exemple une fillette, en réaction au moindre contact physique. Le maternage s'exprime de différentes façons : une écoute en toute disponibilité de cœur et d'esprit, une attention empathique et sans jugement, le premier accueil joyeux du matin, les expressions de reconnaissance, l'éclat de rire, le partage d'un jeu ou une collation conviviale. » Nancy se souvient qu'elle a eu comme assistant, pendant quelque temps, un jeune homme : « Aux yeux des enfants, nous représentions l'image d'un couple : avec l'homme, on joue; avec la femme, on peut se laisser câliner. »

Rôle indispensable des éducatrices

Cette évocation provoque un témoignage émouvant des trois enseignantes au sujet de l'apport essentiel des éducatrices qui les assistent. Leur fonction est estimée primordiale, en tout cas aussi importante que celle de l'enseignante. « On en arrive à former en quelque sorte un "couple pédagogique", estime Sara. Linda et moi, après plusieurs années de collaboration, n'avons plus besoin de mots pour nous comprendre : un regard, une moue, un sourire ou un geste suffisent amplement et instantanément. Je crois que les enfants sont heureux d'observer de près l'interaction d'un couple d'adultes en harmonie. » Nancy, pour sa part, souligne le soutien émotionnel très précieux que procure ce partenariat. « On se complète et on se soutient l'une l'autre dans nos défaillances occasionnelles. »

Rencontres cliniques hebdomadaires

Chaque semaine, un pédopsychiatre du Pavillon Laurent-Saucier accorde à chacune des classes du Tremplin une consultation clinique de 45 minutes. « Nous pouvons à cette occasion exposer les situations problématiques survenues au cours des derniers jours et bénéficier des conseils d'un spécialiste en la matière. Le docteur Leclerc suit attentivement l'évolution du dossier de chacun des enfants et supervise les étapes de son évolution. Cette expertise professionnelle, accessible de façon régulière, représente pour nous une ressource nécessaire. L'accompagnement médical réduit considérablement le besoin d'hospitalisation. » Rappelons qu'il y a 18 ans, c'est une classe-hôpital qui émigrerait vers l'école La Carrière et se fusionnait peu à peu dans le système scolaire.

Le bonheur d'enseigner au Tremplin

Ces enseignantes s'entendent aussi pour affirmer que les enfants qu'elles encadrent sont très attachants et redisent toute la joie qu'elles éprouvent dans l'exercice de leur profession auprès d'eux. « Nous vivons dans nos classes selon un registre de forte intensité, en raison des problématiques lourdes dont sont affectés nos jeunes élèves, en grande majorité des garçons. Un esprit familial nous permet de porter allégrement le poids du défi qui se présente inmanquablement chaque jour. Le milieu est plaisant, et nous avons la satisfaction profonde de constater l'évolution favorable de ces jeunes qui surmontent progressivement leurs graves difficultés de départ. Nous passons vraiment avec eux de très bons moments. »

En conclusion de ce bilan, Julie Palin et Fabienne Thibault confirment que la philosophie *Nurture* est maintenant considérée par la commission scolaire comme une ressource d'avenir pour tout le milieu.

Une approche porteuse de promesses

Comme il arrive souvent, le secteur de l'adaptation scolaire se positionne, avec les classes *Kangourou*, à la fine pointe de l'innovation pédagogique. Le flair des instigatrices de ce mouvement au Québec provoque déjà l'éclosion de nombreux projets dans notre réseau scolaire. Il est envisageable que les classes ordinaires puissent aussi profiter des retombées de cette philosophie en accentuant, au profit de l'ensemble des élèves, une prise en compte créatrice de la dimension affective dans une démarche réussie d'apprentissage. L'enfant qui trouve sécurité et réconfort auprès d'un adulte signifiant est positivement prédisposé à s'engager sur la voie du développement et de l'exploration du monde. Un attachement sécurisant, ainsi que l'a démontré Bowlby en l'associant aux apports de la psychologie cognitive, engendre aussi chez l'enfant une meilleure régulation émotionnelle et réduit ultérieurement les risques de troubles de comportement. On peut mesurer les riches perspectives qu'offre potentiellement cette approche pour l'avenir de l'école.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Des écoles-ressources sur les rives du Saguenay

Paul Franceœur

Pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et rendre viable leur maintien ou leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires, une commission scolaire met en place sur son territoire une constellation de points de services spécialisés.

Au cours des dernières années, la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay a procédé à une révision en profondeur de l'organisation de ses services en matière d'adaptation scolaire. Grâce à une concentration rayonnante des ressources disponibles, on entend désormais remédier à l'éparpillement et à la dispersion des clientèles de même catégorie qui affectent la qualité de l'encadrement offert en raison d'une dilution des moyens. Dans la perspective de ce renouvellement, Catherine Gagné, à l'époque conseillère pédagogique en adaptation scolaire et maintenant directrice des services éducatifs à l'enseignement des jeunes, et Jacques Bouchard, alors coordonnateur de l'adaptation scolaire, ont trouvé dans le concept d'école désignée une réponse à leur recherche de services diversifiés. En s'inspirant d'un modèle similaire qui se déployait à l'intérieur d'une école offrant des services spécialisés aux élèves ayant des handicaps physiques, ils ont adapté ce concept pour répondre aux besoins de l'ensemble d'une commission scolaire. Il fut donc décidé, au terme d'une étude de situation, d'implanter progressivement sur le territoire un réseau de ces écoles-ressources, afin de rendre disponible pour chaque catégorie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage un point d'intervention de proximité, développé au sein même d'une équipe-école, en étroite interaction avec les enseignants des classes ordinaires.

Cette orientation respecte le principe d'inclusion et d'intégration de ces élèves dans leur école de quartier, hormis évidemment les cas les plus lourds. Elle focalise et intensifie le programme de formation et d'accompagnement des enseignants des classes ordinaires, avec un déploiement de ressources professionnelles pointues et étoffées. Elle uniformise aussi l'appellation des services offerts et précise les critères d'admission, conférant au processus un supplément de rationalité, de rigueur et d'efficacité. Elle institue une échelle graduée et une panoplie variée de moyens dans la dispensation des services.

Rappel du concept d'école désignée

Julie Palin, qui a succédé à Catherine Gagné comme conseillère pédagogique en adaptation scolaire, définit et décrit ce modèle, tout en nous prévenant qu'il est plus facile de le vivre concrètement que de l'expliquer dans l'abstrait. Cette école-ressource prend comme assise une école de quartier, dont l'équipe accepte, en plus de son mandat courant, d'assumer une vocation particulière dans un domaine de l'adaptation scolaire, par exemple à l'égard des élèves ayant des troubles d'apprentissage (TA) ou de ceux qui éprouvent un trouble envahissant du développement (TED). Cette mission supplémentaire requiert l'acquisition par tous les membres du personnel de connaissances et de compétences nouvelles dans ce champ de spécialité. L'établissement doit aussi se doter d'une organisation adéquate et des ressources humaines et matérielles requises pour dispenser des services sur mesure selon les demandes en provenance des autres écoles.

L'établissement s'engage alors dans la démarche suivante :

- S'assurer de l'adhésion de tout le personnel de l'école;
- Renouveler son projet éducatif dans la logique de cette vocation;
- Fournir une formation de pointe aux enseignants et aux professionnels en contact direct avec la clientèle ciblée;
- Réserver quelques places dans les classes ordinaires pour les élèves qui seront intégrés;
- S'assurer d'un engagement significatif des parents.

Dans ce contexte, il va de soi que la direction de l'établissement doit être en mesure d'exercer le leadership d'une pratique pédagogique renouvelée.

Dûment pourvue du financement et de l'accompagnement nécessaires, l'école désignée met en place divers niveaux de services en vue de fournir une réponse adaptée aux besoins diversifiés des clientèles potentielles :

- Un **service-conseil** : permet à une orthopédagogue, à un enseignant ou à un professionnel, en collaboration avec

diverses ressources, d'offrir sur appel des services de soutien et de formation aux écoles du territoire qui comptent dans leur effectif un ou des élèves handicapés ou en difficulté;

- Un **service intermédiaire** : une orthopédagogue ou un enseignant en adaptation scolaire supervise et soutient pour un temps la démarche d'apprentissage d'un groupe limité d'élèves sélectionnés, qui ont néanmoins leur place dans une classe ordinaire de l'école désignée. Cette assistance intensive et spécialisée peut s'étaler au minimum sur une année scolaire, préférablement sur deux, parfois trois. Le retour de ces élèves à leur école d'origine est prévu et balisé dans leur plan d'intervention. Pour les élèves handicapés, il est plus rare qu'un retour à l'école d'origine s'avère possible. Les intégrations s'effectuent le plus souvent à l'intérieur de l'école désignée;
- La **classe ordinaire** dans l'école désignée : cette classe intègre partiellement ou totalement l'élève en difficulté, qui peut ainsi profiter de la proximité d'un service spécialisé de la part d'une titulaire mieux formée et expérimentée et de la part des intervenants professionnels présents sur place;
- La **classe spécialisée** : s'il y a lieu, quand les mesures précédentes ne suffisent pas, l'élève concerné peut être scolarisé dans un regroupement où il bénéficie d'interventions répondant à ses besoins.

Donc, un élève qui est détecté en difficulté reçoit, dans la mesure du possible et en priorité, les mesures d'appui disponibles dans son école d'origine, complétées si nécessaire par l'intervention du service-conseil de l'école désignée. Si ce soutien ne répond pas aux besoins de l'élève, l'école désignée peut l'accueillir temporairement, soit dans son service intermédiaire, soit dans une classe ordinaire qui lui correspond. Au terme de ce séjour, l'élève réintègre son école d'origine, muni d'outils qu'il peut exploiter de façon autonome. Le service-conseil exerce alors un suivi pour favoriser la réussite de cette réinsertion. La classe spécialisée demeure cependant la meilleure solution dans les cas plus rares où la difficulté se révèle grave, persistante et généralisée.

L'expérience vécue à l'école Notre-Dame-du-Rosaire

À Chicoutimi-Nord, l'école Notre-Dame-du-Rosaire (NDR) accepta d'être la pionnière dans ce mouvement et l'équipe-école se porta volontaire pour se spécialiser dans le traitement des troubles d'apprentissage, tout en poursuivant son mandat d'école ordinaire (2007-2008). Elle fut imitée l'année suivante (2008-2009) par l'école voisine, Le Roseau, qui prit la responsabilité des troubles envahissants du développement.

Serge Tremblay, le nouveau directeur de NDR, Jacinthe Lavoie, l'orthopédagogue responsable du service conseil, Virginie Martel, l'orthopédagogue responsable du service intermédiaire, Marie Verreault, enseignante de 5^e année, Mélanie Girard, psychologue, et trois élèves bénéficiaires nous parlent avec conviction et enthousiasme de cette grande aventure, exigeante mais exaltante, telle qu'elle a été vécue au jour le jour depuis trois ans.

Serge Tremblay, qui fut pendant cinq ans directeur de l'école Le Roseau, école désignée pour les élèves qui éprouvent un TED, nous présente l'école NDR qu'il dirige depuis septembre 2009. Il s'agit d'un établissement de 258 élèves, issus généralement d'un milieu de classe moyenne faible. Depuis maintenant trois ans, l'équipe-école assume fort positivement ce nouveau projet éducatif qui a d'ailleurs d'utiles retombées pour l'ensemble des élèves; en effet, ces derniers profitent de la mise à niveau de leurs enseignantes relativement à la différenciation, et partant, de la diversification des pratiques et des stratégies pédagogiques qui en découlent ainsi que de la disponibilité d'un matériel didactique de pointe. Il confirme d'entrée de jeu que les trajectoires des deux premières écoles désignées sont similaires, tout en s'appliquant à des catégories différentes d'élèves, et que le bilan est fort satisfaisant dans les deux cas.

■ *L'assentiment de l'équipe-école et des parents*

Marie Verreault se souvient de la réaction de crainte éprouvée au premier abord par l'équipe enseignante quand on présenta la possibilité de se transformer en école désignée pour les troubles d'apprentissage. « Nous vivions déjà le défi de l'intégration avec des moyens insuffisants et nous redoutions d'absorber une responsabilité supplémentaire sans garantie absolue que les ressources promises seraient au rendez-vous. Mais la crédibilité et la détermination des promoteurs du projet eurent raison de nos réticences et, dès septembre 2007, avec l'appui des parents, nous nous engageons dans la nouvelle démarche, avec le financement nécessaire. »

■ *Un service-conseil de première ligne*

Jacinthe Lavoie, enseignante orthopédagogue, assumait dès le départ la fonction d'orthopédagogue-conseil auprès des écoles et des classes du secteur nord. Étant donné que le recours au service démarra lentement, elle eut le loisir de mettre au point et

d'enrichir son expérience concrète, profitant des compétences des collègues. « Nous visons primordialement à ce que l'enseignante titulaire d'une classe ordinaire, à titre de première responsable, soit généralement en mesure de prévenir, de dépister, d'évaluer et de corriger les difficultés courantes et mineures de ses élèves. La majorité des problèmes trouvent leur solution à cette étape, avec au besoin la coopération des ressources professionnelles disponibles sur place. Quand les difficultés persistent, on peut alors faire appel à mon intervention. Avec un recul qui permet plus d'objectivité, je réévalue le plan d'intervention à l'aide d'un nouveau questionnement et j'observe avec un autre regard les difficultés de l'élève concerné. Je recours au besoin à l'avis d'experts extérieurs : la conseillère pédagogique, la psychologue de l'école désignée ou la personne-ressource du service régional. Puis je propose de nouveaux moyens à mettre en œuvre, notamment en orthopédagogie. Le plus souvent, cette démarche suffit à remettre l'élève sur les rails. Mais quand le problème d'apprentissage exige manifestement une intervention plus intensive, je suggère alors qu'on soumette la candidature de l'élève à l'admission au service intermédiaire de NDR ou son inscription temporaire dans une classe ordinaire de cette même école, où il pourra bénéficier d'une assistance plus structurée et continue. »

Un service intermédiaire de pointe

L'animation inlassable et créative de ce service intermédiaire – qui a pris la relève d'une classe spécialisée de douze élèves – incombe à l'orthopédagogue Virginie Martel, qui dispose à NDR d'un local adapté et très fonctionnel, pourvu d'un équipement complet sur le plan technologique et d'un matériel didactique approprié. « Tous les élèves que je supervise et que je soutiens pour une période d'un ou deux ans ont leur place dans une classe ordinaire. Je les réunis habituellement à la première heure de la journée pour les préparer et les outiller en vue du travail prévu en classe, soit en groupe, en sous-groupes ou individuellement. Toutes mes stratégies s'appliquent au contenu du travail effectivement en cours dans leur classe et sont cohérentes avec celles de l'enseignante titulaire. Mon intervention multiforme se situe soit dans mon laboratoire, soit en classe, mais toujours en symbiose parfaite avec la classe ordinaire. Ce va-et-vient permet d'assurer une assistance continue à l'enfant et de le maintenir convenablement dans le rythme de son groupe scolaire de rattachement. Je veille à l'outiller d'instruments performants (logiciels, calculatrices, références visuelles, etc.) et je l'habilite à s'en servir de manière de plus en plus autonome. La concertation entre mon service et les titulaires est régulière et étroite, favorisée par un dégagement de temps. On accomplit aussi un travail extraordinaire avec les parents. C'est la clef de notre succès. »

Une classe ordinaire spontanément ouverte et accueillante

Étant donné le nombre limité de places disponibles au service intermédiaire, il est aussi possible d'inscrire un élève en difficulté dans une classe ordinaire de NDR, où tous les titulaires ont reçu une formation appropriée pour accompagner les élèves éprouvant des troubles d'apprentissage et disposent maintenant d'une expérience pertinente dans ce domaine grâce à la présence de spécialistes qui donnent une couleur particulière à cet environnement éducatif. Une stagiaire témoignait par exemple du profit extraordinaire qu'elle avait tiré à cet égard de son séjour à l'école. De plus, il est loisible à l'enseignante de recourir rapidement aux conseils des professionnelles présentes dans le milieu.

Retour réussi à l'école d'origine

Donc, après au moins une année, et de façon plus réaliste après deux années dans l'école désignée, l'élève se trouve normalement en mesure de retourner à son école d'origine muni d'un coffre à outils bien garni, dont le maniement lui est désormais familier. C'est alors que le service-conseil entre de nouveau en action pour fournir un suivi à la fois auprès de l'enseignante qui l'accueille et auprès de l'élève et de ses parents. Il s'agit en quelque sorte d'un « service après-vente » ou d'une « garantie prolongée ». Jacinthe veille aussi, le cas échéant, à ce que l'intégration à l'école secondaire, au moment du passage, soit la plus harmonieuse et réussie possible.

L'apport indispensable de la psychologie

Mélanie Girard, psychologue scolaire, intervient à différentes étapes du processus. « Je collabore avec Jacinthe dans l'évaluation des cas qui lui sont soumis, afin d'établir le profil le plus juste possible de l'élève en difficulté et, si nécessaire, de pousser plus loin l'exploration du problème qui peut parfois nous orienter vers la recherche d'un diagnostic plus précis (dyslexie, dysphasie, etc.). Je participe à la sélection annuelle des candidatures soumises pour le service intermédiaire. Je suis disponible pour soutenir au quotidien les enseignants dans certaines situations complexes, quand il m'est possible de leur apporter un éclairage utile, pour assister sur le plan affectif les élèves qui doivent s'adapter à un nouveau milieu, ou pour contribuer à l'établissement d'un plan personnalisé d'intervention. Ayant professionnellement accès au dossier personnel de l'élève, il m'est possible – en toute discrétion – de prendre en compte certains éléments de nature confidentielle. Je m'inscris volontiers dans le contexte de collégialité et de complémentarité qui caractérise notre équipe-école. »

Absence de classe spécialisée à l'école NDR

Le directeur de NDR précise que pour répondre aux besoins des élèves éprouvant des troubles graves d'apprentissage, on a choisi de ne pas recourir à la formule de la classe spécialisée, alors qu'elle est indispensable par exemple pour les TED. « Nous maintenons ces élèves en classe ordinaire, en les accompagnant de notre mieux et en acceptant leur rythme et leur degré de progression. »

Le témoignage vibrant d'une enseignante

Après trois ans d'expérience dans une école désignée, Marie Verreault rend un témoignage de satisfaction éloquent. « Autant j'étais craintive en m'engageant sur cette voie en 2007, autant j'éprouve du contentement aujourd'hui. Les enseignantes ont acquis une assurance croissante dans l'accomplissement de leurs tâches grâce aux formations reçues, à l'accompagnement offert, aux services d'appoint et aux moyens didactiques fournis. Je suis maintenant richement outillée en connaissances, en stratégies et trucs de toute sorte sur le plan de ma pratique. Dans l'effort d'intégration, je ne suis plus laissée seule dans ma classe, mais je me sens soudée à une équipe coopérante; et grâce à l'apport de nos intervenantes professionnelles, je m'estime de plus en plus compétente dans mon domaine. Tous mes élèves profitent d'ailleurs de notre statut d'école désignée. »

Heureuses réactions d'élèves bénéficiaires

Sébastien, Alex et Anne-Julie, trois élèves inscrits au service intermédiaire et en classe de 4^e année avec M^{me} Isabelle, témoignent de leur chance de pouvoir profiter d'une précieuse assistance dans leur démarche d'apprentissage. Sébastien, qui vient de l'école de Saint-Honoré, en est à sa première année à NDR. Malgré les inconvénients d'une adaptation à une nouvelle école et du transport par autobus, il se sent à l'aise dans son milieu d'accueil, où il a trouvé de nouveaux amis et une enseignante avec qui il se plaît. « Grâce à M^{me} Virginie et aux outils qu'elle me donne, je réussis à mieux me concentrer sur mon travail et à faire des progrès. » Quant à Alex, déjà élève à NDR, il a simplement changé de classe afin de surmonter des problèmes en lecture et en écriture. Il en est à sa deuxième année au service intermédiaire. « Je m'améliore au point de vue scolaire à l'aide de M^{me} Virginie et je crois que les autres élèves me traitent mieux maintenant. » Enfin, Anne-Julie, après un fructueux séjour de deux ans à NDR, s'apprête à retourner à Saint-Honoré en septembre prochain où elle entrera en 5^e année. « Avant d'entrer à NDR, j'étais venue visiter l'école avec ma mère et j'avais trouvé l'endroit agréable. Je m'y suis adaptée rapidement. »

Perspectives d'avenir

Julie Palin conclut ce tour d'horizon en rappelant que la commission scolaire a affirmé, à l'intérieur de sa planification stratégique, sa volonté de soutenir la mise en place des écoles désignées. « Elle investit dans le projet parce qu'elle a la conviction que ce modèle apporte un réel soutien aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et aux enseignants qui les accueillent. Il est prévu que l'école Antoine-de-Saint-Exupéry assumera le volet des troubles de comportement à compter de septembre 2010, dans une continuité de service, mais en prenant la couleur de l'école désignée. Dans cette perspective, d'autres écoles sont en démarche de réflexion et d'appropriation du modèle. »

Serge Tremblay confirme que la mise en œuvre réussie de ce mandat requiert un changement de mentalité assez radical chez les enseignants. « Il faut accepter que la porte de sa classe demeure ouverte et que d'autres s'y introduisent. L'enseignant doit faire preuve d'adaptabilité, de souplesse et de flexibilité. » Mélanie Girard enchaîne : « Il est de toute beauté d'observer autour de soi l'évolution favorable des enseignantes sur le plan professionnel : elles en viennent maintenant à détecter d'instinct et rapidement les difficultés d'apprentissage des élèves, à choisir spontanément les outils pour y remédier et à établir des plans d'intervention signifiants, correspondant aux besoins réels de l'enfant. Trois ans plus tard, nous profitons des fruits de nos efforts : une équipe étroitement unie, solidaire et compétente dans son champ de spécialisation, et qui rayonne avec efficacité dans le milieu. Les jeunes démontrent pour leur part une ouverture de cœur et d'esprit dans l'accueil de nouveaux élèves. Ils sont sensibilisés aux problèmes que ces derniers essaient de surmonter. Ils estiment donc normal qu'ils puissent jouir de certains privilèges, comme l'usage d'une calculatrice, la sollicitude d'une orthopédagogue, l'utilisation de l'ordinateur, etc. »

D'ores et déjà, il s'agit manifestement d'une réussite remarquable; il faut féliciter ceux et celles qui l'ont rendue possible par la profondeur de leur vision et la vigueur et l'audace de leur engagement. Il conviendrait de revenir sur le sujet quand le projet sera bouclé à l'avantage de tous ces élèves sur la voie d'une croissance parfois difficile, mais étayée par des adultes compétents et empathiques.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Quand une souplesse d'accueil devient un levier de développement professionnel

Estelle Menassier

À la Commission scolaire de Montréal, l'école Laurier, au cœur du Plateau Mont-Royal, est un lieu où le projet éducatif se dessine sur les murs. La littérature y est à l'honneur et elle se lit sur les encadrés ou les tableaux le long des corridors. En parallèle, c'est aussi un haut lieu de coalition, bien qu'invisible à l'œil nu, autour de l'intégration des élèves présentant un trouble envahissant du développement.

Les élèves du projet présentent un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) dont l'atteinte est moins grave que celle de l'autisme de haut niveau, le syndrome d'Asperger ou un TED non spécifié. Ils possèdent de bonnes capacités cognitives et un bon degré de fonctionnement en classe ordinaire. Dans une ambiance détendue et sous le signe de l'ouverture, nous amorçons une discussion dynamique afin de prendre le pouls de cette école qui évolue sous le signe de la souplesse.

Un local considéré comme un accès à la diversité visuelle

La classe qui accueille un élève aux prises avec un trouble envahissant du développement présente-t-elle des différences à l'école Laurier? Lors de notre visite, nous avons eu la chance de visiter le local de M^{me} Cathy Patenaude, enseignante depuis une dizaine d'années dans cet établissement. Nous savons qu'elle est engagée au premier cycle et qu'elle pratique le bouclage (*looping*). Sa classe est semblable, en tout point, à celle d'une enseignante qui souhaite donner le plus de soutien possible, sur le plan visuel, à ses élèves. Des cordes à linge sont tendues en diagonale, portant des affiches de phonèmes colorés, des coins de lecture sont installés, incluant celui où l'élève peut placer des coquilles sur ses oreilles pour atténuer le bruit. M^{me} Patenaude a pu constater que ce n'est pas forcément l'élève ciblé qui va profiter de ces petits moments de silence, mais bien d'autres élèves qui, eux aussi, ressentent cette nécessité d'isolement pour se ressourcer. Des tableaux imagiers illustrant des mots colorent les murs flétris et l'organisation spatiale des pupitres nous renvoie l'image de la collaboration. Nous observons alors les bureaux de deux élèves autistes intégrés. À notre grande surprise, Mario Bros, le super héros des jeux vidéo pour enfant, trône sur leurs pupitres avec ceci inscrit dessous : « **Tout le reste est dans mon bureau, comme Mario Bros** ». L'orthopédagogue et la coordonnatrice du projet d'intégration et de soutien en classe ordinaire, M^{me} Manon Dubé, m'expliquent alors que c'est un scénario social qui permet, par l'entremise d'un héros, de donner aux élèves des exemples de modèles et d'identification. Il importe de noter que les exercices de mathématiques qui s'effectuent au moment de notre passage se déroulent en équipe et dans le plus grand calme. L'éducatrice spécialisée qui fait partie de l'équipe-école pour le volet point de service est présente autour de l'îlot où deux jeunes ont besoin d'aide. Son rôle, selon Manon Dubé, est de s'assurer que « dans la classe, l'éducatrice spécialisée va gérer le volet organisationnel, méthodologie, habiletés sociales et aussi les émotions ».

C'est un lieu qui s'anime autour de la concertation quotidienne, avec une solide base de planification hebdomadaire où les personnes qui enseignent doivent prévoir les temps où l'orthopédagogue sera présente pour offrir un soutien aux élèves aux prises avec un TED. La rigueur est de mise pour orchestrer les huit élèves intégrés de l'école mais, comme le mentionne M^{me} Dubé, « notre organisation nous permet de soutenir de façon efficace nos huit jeunes qui semblent progresser en fonction de leur dynamique et de leur particularité ». L'orthopédagogue viendra approfondir les réflexions qui conduisent à accueillir un élève intégré : « Nos méthodes d'enseignement sont doublement explicites. Nous faisons beaucoup de modélisation (exemple visuel, tâche dirigée). L'utilisation du dessin pour développer la représentation mentale est omniprésente, tout comme la manipulation qui favorise la disponibilité mentale des jeunes. » Nous avons vu sur les pupitres des boutons accompagnant les jetons traditionnels des activités découlant de la numératie. M^{me} Patenaude renchérit sur cette description : « Nous devons présenter le travail étape par étape : consignes écrites au tableau, bande en séquences, pictogrammes pour faciliter la compréhension. Cela constitue également un support de plus pour les autres élèves, qui en retirent des effets positifs. »

Une commission scolaire qui se mobilise autour de l'intégration

« Chaque parcours d'enfant ayant un trouble envahissant du développement est différent. Il y en a qui arrivent à l'inscription de l'école de quartier avec un diagnostic, d'autres l'obtiennent en cours de scolarisation. Certains déficits primaires ne peuvent pas

s'harmoniser avec la réalité de la classe ordinaire. Nous avons eu en 2009-2010, à la Commission scolaire de Montréal, 695 élèves diagnostiqués TED et répartis selon les chiffres suivants : 25 p. 100 intégrés en classe ordinaire, 25 p. 100 en classe spécialisée et 50 p. 100 en classe spécialisée dans une école habituelle », déclare M^{me} Turcotte. Devant le nombre croissant et le besoin criant de soutien, la Commission scolaire de Montréal a créé un poste d'enseignante-ressource en soutien à l'intégration des élèves TED en classe ordinaire. L'ouverture de ce poste venait répondre aux besoins des membres du personnel enseignant qui, selon M^{me} Turcotte, « ont besoin de se sentir sécurisés, car l'expression "trouble envahissant du développement" peut faire peur! Bien plus que les élèves eux-mêmes avec troubles de comportements ou autres ». De plus, cette enseignante-ressource est présente pour soutenir les écoles d'accueil dans toutes sortes de domaines relatifs à la problématique du trouble envahissant du développement. C'est avec beaucoup d'enthousiasme qu'elle nous confie : « Outiller les milieux est vital pour permettre aux jeunes de poursuivre en classe ordinaire. »

C'est avec détermination et passion que M^{me} Turcotte ajoute : « Lorsque nous nous mettons dans la perspective de leur diagnostic, on comprend mieux la problématique. Nous pouvons ainsi maintenir le cap qui consiste à garder certains élèves en milieu ordinaire. Il est évident que certains déficits primaires de cet effectif ne nous permettent pas de les intégrer à la réalité de la classe ordinaire, mais chaque enfant est différent et doit faire l'objet d'observation et de concertation pour évaluer ses besoins. » Cette enseignante a travaillé longtemps dans ce domaine, puisqu'elle a enseigné à de tels élèves avant de devenir celle qui va d'école en école au moment des pauses repas, des pauses des spécialistes, ou encore, à l'occasion de rencontres ayant pour but d'élaborer un plan d'intervention pour venir en éclairer et donner un point de vue extérieur à la situation. En plus, elle forme des cohortes d'éducatrices spécialisées qui pourront composer avec la réalité de ces élèves. Tout au long de notre rencontre, M^{me} Turcotte viendra enrichir d'anecdotes le discours des enseignantes présentes et ramènera une idée clé : la différence est un atout dans l'ouverture vers un enseignement différencié. En effet, selon elle, « proposer des aménagements ou des mesures adaptatives ne se résume pas à un élève autiste. La résultante est que, souvent, elles sont prises au piège par les besoins des autres élèves, autant que de ceux qui présentent un déficit d'attention ou autre. C'est la beauté de l'intégration! »

Une école souple qui se désigne comme point de service

Devenir une école à vocation de point de service peut se faire naturellement lorsque l'effectif en cause devient une réalité récurrente : « Nous avons des enfants autistes qui venaient s'inscrire chaque année à l'école de quartier. Suivant le diagnostic, nous décidions de les garder ou pas. Nous en avons à peu près trois ou quatre chaque année. Devant le manque de stabilité relativement aux éducatrices, la directrice de l'école de l'époque a donc fait des démarches pour mettre en place une structure afin que l'école devienne un point de service. Depuis quatre ans, nous sommes donc une école qui intègre les élèves autistes dans les classes ordinaires. Cela nous a permis d'obtenir une orthopédagogue à temps plein ainsi qu'une éducatrice spécialisée pour soutenir les élèves de notre point de service », nous explique Manon Dubé. C'est donc tout naturellement que l'école est devenue un lieu d'accueil où, à la rentrée scolaire, « certaines enseignantes doivent user de stratégies pour obtenir l'élève intégré dans leur classe! », confie Marylène Bernier, la directrice actuelle de l'école. À ce sujet, elle ajoute : « Lorsque nous avons des affichages pour des postes d'enseignants, je précise toujours dans les *remarques particulières* : intégration d'élèves autistes dans les classes. J'informe également les parents, à l'occasion des journées "Portes ouvertes" que, durant leur parcours scolaire, leurs enfants seront amenés à côtoyer un élève présentant un TED. »

Bien entendu, au fil de l'expérience, ce service de soutien à l'élève et aux intervenants qui intègrent s'est raffiné. À force d'échanger, de rapporter des anecdotes vécues, de vivre des situations surprenantes, parfois même difficiles avec certains élèves, autant sur le plan des apprentissages que sur celui des habiletés sociales, cette école a été à même d'ajuster des interventions tout en mettant à l'épreuve, bien souvent, sa propre capacité à adapter ces interventions et à faire preuve de souplesse. Dans cette dynamique, il est tout aussi important de garder des contacts fréquents avec les professionnels de la santé et les centres de la petite enfance (CPE) qui ont accueilli ces enfants.

La concertation autour de chaque membre de l'équipe-école semble prioritaire. En conséquence, le service de garde est, lui aussi, engagé dans cette dynamique où les formations internes seront données à chacun des deux secteurs, en vue d'harmoniser des pratiques et des comportements allant vers la concertation pour le développement et le bien-être des élèves intégrés. C'est souvent au moment de l'élaboration des plans d'intervention que le travail en collégialité sera le plus expressif dans cette école. M^{me} Muriel Slythe, technicienne du service de garde, précise : « On participe aux rencontres multi et puis, nous informons les éducateurs concernés des mesures mises en place pour soutenir l'élève. Je fais aussi des comptes rendus aux éducateurs. »

Les deux éducateurs du service de garde que nous avons rencontrés sont enthousiastes vis-à-vis du projet; l'un d'entre eux, M. Daneau, qui est rattaché à cette école depuis dix ans, précise : « Ce sont les autistes qui ont fait le programme que nous avons aujourd'hui! »

Des enseignants qui visitent leurs pratiques pour le bien de tous : une coalition pour la réussite

« On tente, le plus souvent, de garder les élèves dans la classe pour en faire bénéficier deux ou trois autres qui n'auraient pas eu ce service », nous confie l'orthopédagogue, M^{me} Dubé. Un horaire précis est établi pour chaque semaine en fonction des besoins des élèves présentant un trouble envahissant du développement. Des nuances sur le temps de l'année sont à prendre en considération : « Le début d'année est le plus souvent retenu pour les petits de la maternelle, car ils réclament plus d'attention au départ; ensuite, l'attention est portée vers ceux du troisième cycle, en fin d'année, en raison des examens ministériels. Nous devons donc nous concerter à propos des moments où je visite les classes. Les enseignants doivent prévoir leur activité en fonction de ma venue. » À ce sujet, M^{me} Patenaude explique : « Dans les activités de mathématiques, je planifie en fonction de la venue de Manon car, bien souvent, les élèves autistes ont besoin de plus de soutien en ce qui concerne les abstractions. Les résolutions de problèmes sont donc des moments clés où le soutien de l'orthopédagogue est primordial. » Bien connaître les caractéristiques de ces élèves est indispensable, comme le précise M^{me} Dubé : « Savoir, par exemple, que le délai de traitement de l'information peut être plus long, et, par conséquent, laisser ce temps à l'élève pour répondre, est indispensable pour que les apprentissages soient efficaces pour lui. » L'orthopédagogue doit aussi adapter des textes, morceler des tâches, découper des textes pour les rendre plus accessibles, mais, comme elle le dit si bien, « l'essentiel est de travailler de concert avec l'enseignante qui sera à même de déceler quelques problèmes afin de pouvoir en discuter ensemble pour prendre les bonnes décisions quant aux cheminements des apprentissages de chacun des élèves intégrés ». Il est important de souligner que les interventions sont contenues dans un cahier de communication individualisé, dans lequel on définit les objectifs de travail, pour assurer un lien continu avec les parents. Monsieur Éric, père d'un enfant diagnostiqué comme souffrant du syndrome d'Asperger, dira à ce sujet : « Le cahier de communication est un bel outil, qui a été fort utile pour faire le lien entre l'école et la maison. L'importance de se parler rapidement pour intervenir et faire des suivis est indispensable. Le temporel à court terme pour mon fils est une composante de sa personnalité qui fait défaut; donc, il était fort intéressant de pouvoir continuer le renforcement positif la même journée. »

De plus, des rencontres originales se donnent également aux membres du personnel enseignant pour capter les caractéristiques des élèves aux prises avec un trouble envahissant du développement. Une rencontre sous le thème de « L'heure du thé » a permis aux enseignants d'en apprendre davantage sur les caractéristiques du trouble envahissant du développement. À partir de la lecture de certains passages du roman de Mark Haddon, *Le bizarre incident du chien pendant la nuit*, l'équipe des intervenants commentait les situations vécues par Christopher, ce jeune londonien autiste. Dès 16 h, à l'arrivée du personnel, le thé chaud était servi, comme le veut la tradition anglaise, accompagné de biscottes, dans une ambiance tamisée digne d'un salon personnel. Ainsi, les gens ont pu être transportés dans l'univers de ce jeune adolescent si attachant et captivant, tout en apprenant les différentes caractéristiques de ces jeunes qui éprouvent un TED.

Un élève qui nous déstabilise est un élève qui nous permet d'aller plus loin dans notre enseignement

Travailler avec un élève intégré a provoqué des prises de conscience importantes au sein de l'école dont il est ici question. La directrice, M^{me} Bernier, peut observer l'ouverture d'esprit des enseignants qui ont eu la chance de travailler en mode intégration : « On le ressent de façon subtile dans les discussions autour d'une sortie éducative ou même lorsqu'ils parlent de leur enseignement. Il y a un terreau fertile pour essayer de nouvelles pratiques éducatives et accepter la nouveauté; alors, une empathie naturelle face à la différence se développe. Ce sont des subtilités de langage, mais qui laissent une trace et marquent le début du changement de pratiques. »

De plus, l'enseignante-ressource, à l'occasion des formations, utilise des techniques d'impact pour éveiller les enseignants à leur propre différence : « En plus de donner de l'information pertinente aux enseignants sur le trouble envahissant du développement, j'utilise, par exemple, l'exercice de reproduire un tracé avec un miroir qui en laisse certains dans l'embarras. Il est très difficile de réussir cet exercice... Tout cela pour démontrer aux enseignants que, pour nous aussi, un apprentissage est complexe! Donner de la latitude aux élèves est assimilé lorsque, en tant qu'adulte, on se place en situation d'apprenant. »

Édith Coallier-Chaussé, enseignante au préscolaire, nous expliquera comment certaines de ses pratiques ont été remises en question : « On modifie nos approches. Je pense souvent à comment je vais amener telle activité afin qu'elle puisse aller rejoindre cet enfant en particulier, mais aussi pour que les autres en bénéficient. Penser à changer des petits riens amène des changements aussi pour les autres. Finalement, tous en bénéficient. » En réfléchissant à des croyances éducatives qui se sont modifiées, Édith nous donne l'exemple suivant : « Le rassemblement du matin est important, car il est le catalyseur des règles de vie de la classe; comme regarder la personne quand elle parle, ou être assis en position d'écoute. C'est une certaine uniformité pour le respect de celui qui prend la parole. En début de carrière, je tenais énormément à cette dynamique. Durant les années où j'ai eu un ami autiste à intégrer, j'ai appris à lâcher prise, car il écoutait souvent le chandail étiré sur les genoux, pour se sentir

en sécurité, ou de côté, mais tendait l'oreille vers nous. J'ai appris à décoder des positions d'écoute différentes, à accepter que certains écoutent à leur façon; je dirige donc mes interventions en prévention plus qu'en réaction. Je suis devenue plus tolérante et plus ouverte à la différence. »

Cathy Patenaude décrira le même phénomène que sa consœur sur des sujets connexes, en insistant bien sur le fait suivant : « Lorsque nous changeons un truc dans nos pratiques, eh bien! cela donne des avantages pour le reste de la classe. La volonté de comprendre les enfants en général est déjà un atout, car cela pousse à l'ouverture. Juste l'ouverture... C'est un bienfait en soi. »

À propos du 3^e cycle, Luc-Étienne Paris constate : « Nous devons reformuler nos instructions plusieurs fois pour bien se faire comprendre de l'élève intégré. Au fil des ans, je me suis aperçu que cette pratique était un "plus" pour l'ensemble du groupe. » Cet enseignant va aussi mettre en perspective le rôle de l'entraide qui se crée dans les classes pour venir en aide à l'élève intégré.

Enfin, l'enseignante-ressource de la commission scolaire, M^{me} Turcotte, conclura avec l'idée suivante : « Les valeurs qui découlent de l'intégration doivent transparaître dans les petits détails d'une vie scolaire. Tout cela pour en venir au fait que la direction a un rôle de leadership à jouer par rapport aux croyances véhiculées par une équipe-école. Les croyances transparaissent dans les façons d'agir et c'est là que la direction prend toute son importance, car elle doit insuffler de nouvelles façons de faire, tout en soutenant son équipe vers de nouveaux paradigmes et l'acquisition de nouvelles valeurs. »

Il n'en demeure pas moins que l'intégration souple et réussie se conjugue avec les mots **cohérence** et **constance**. Ces qualités sont nécessaires à l'encadrement des élèves et sont des leviers pour progresser ensemble à différents niveaux. M^{me} Dubé en parle ainsi : « La cohérence implique un questionnement et une clarification sur ce que nous disons aux élèves dans une classe. Avoir un élève TED implique cette clarté dans la consigne donnée, par exemple comme au moment où un élève TED a fait une crise d'anxiété, car une enseignante avait dit : "On va faire un examen, mais vous avez droit à vos notes". Fonctionner entre les lignes ne suffit pas pour ce type d'élèves... Clarifier est donc essentiel, pour les enseignants, qui doivent être vigilants. Nous nous devons d'être attentifs et de valider la compréhension en général avec les mots qui ont plusieurs sens, les expressions et les jeux de mots. La constance est tout aussi indispensable, car les élèves TED ont besoin de structure et d'un fil de conduite qui ne varie pas souvent. Toutefois, divers moyens sont mis en place pour qu'ils s'autorégulent, comme la manipulation d'une balle, l'autorisation de se bercer après un travail, etc. » Anne Boutin, enseignante au 1^{er} cycle, illustrera le propos en ajoutant : « Jouer au ballon-chasseur et dire *Tu es mort!* peut provoquer une crise d'angoisse monumentale chez l'élève autiste. Il faut être extrêmement vigilant dans notre vocabulaire avec des inférences. »

Des parents soucieux de la qualité des services et engagés dans les cafés-rencontres

Chaque année, la direction de l'école et l'orthopédagogue organisent des cafés-rencontres où des thèmes sont abordés pour créer une dynamique de dialogue autour des questions que suscite l'intégration des enfants aux prises avec un trouble envahissant du développement.

Les parents d'enfants dits aptes à se conformer à l'enseignement habituel sont informés au sujet de l'intégration et vivent avec cette réalité de façon sereine. Certains réclament même que leur enfant soit scolarisé dans l'apprentissage de la différence.

Au cours de discussions avec des parents d'enfants autistes, un mot revenait constamment : extraordinaire! Pour M^{me} Hurteloup ainsi que pour M^{me} Barrère, l'école réussit à allier un programme de constance et de cohérence. Ce qui, pour M^{me} Hurteloup, est de toute importance pour les enfants aux prises avec un TED : « On sent, dans cette école, l'expertise, les pratiques rodées et une équipe experte de la question. »

À la lumière des discours parentaux, nous observons que l'équation d'un langage commun entre les professionnels de l'école et les parents est établie. Les attentes des parents sont comblées, car elles sont devancées par l'équipe qui connaît parfaitement les rouages des comportements des enfants aux prises avec un trouble envahissant du développement. Au-delà des aménagements sur les plans physique, structurel et méthodologique, il apparaît, selon M^{me} Hurteloup, « que la sensibilité de l'équipe et sa compétence à agir avec chaque particularité de chacun des enfants sont des forces indéniables. La capacité d'adaptation des intervenants est phénoménale ». M^{me} Barrère ajoutera : « Les rencontres une fois par deux mois sont importantes. Je m'aperçois qu'ils font beaucoup d'observation. Ils ont un œil aiguisé. Nous communiquons et nous adaptons en fonction des besoins de mon enfant, qui est parfaitement intégré avec les autres enfants et aussi au sein du service de garde. »

Une souplesse qui oriente la tolérance

Avoir des élèves qui disent « *Il ne comprend rien, lui* », arrive fréquemment. Bien d'autres exemples se produisent

quotidiennement dans les classes qui intègrent un élève présentant un trouble envahissant du développement; ces moments deviennent des points d'ancrage pour soulever des débats et des discussions riches de sens et porteuses de différences. Développer l'acceptation de la différence devient un enjeu lorsque les élèves grandissent. Manon Dubé affirme : « Souvent, à partir du deuxième cycle, nous devons avoir des échanges et discuter des différences avec les élèves. Il faut nommer les différences pour atténuer les réactions et les incompréhensions des autres élèves. S'assurer de bien suivre l'évolution de l'enfant pour rétablir les faits au besoin et, ainsi, l'aider à avoir une meilleure compréhension de la réalité. » Le rétablissement du lien, tout en modifiant les réactions impulsives, et le droit de voir l'autre dans une complémentarité exigent un effort constant qui demande une vigilance accrue durant toute l'année. Il est heureux d'apprendre qu'une maman d'élève autiste pourra se satisfaire grandement de cette situation : « Mon fils est bien intégré et se sent comme tout autre enfant qui va à l'école. » L'accent est mis sur une volonté de ne pas faire subir aux uns et aux autres l'intégration. « Les jeunes ont à s'adapter à la différence et la jeune personne différente doit aussi faire preuve d'adaptation vis-à-vis des autres », nous confie en guise de conclusion M^{me} Dubé.

Cette souplesse découle d'une organisation qui a su s'appuyer sur les attitudes d'une direction d'école qui mobilise son leadership autour d'une inclusion ouverte et réussie, porteuse de sens. Elle résulte également d'enseignants qui ont une perception et des croyances allant dans le sens suivant : la relation affective entre pédagogue et élève doit avoir une fenêtre sur l'ouverture, pour développer l'estime de soi et la motivation, et viser la réussite scolaire. Et, enfin, elle relève d'une équipe professionnelle soutenue par une commission scolaire qui tient à être le fondement même des valeurs et des paradigmes prônant l'intégration dans des mouvements adaptatifs et des gestes concrets.

Nous avons là toute une équipe optimiste et créative à l'affût de la formation continue pour donner à la différence le meilleur des deux mondes : les multiples façons d'apprendre sont là pour ouvrir les pistes de la flexibilité et de la progression, le but visé étant que tous ces élèves puissent avancer.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

DOSSIER

Du matériel orthopédagogique

Stéphanie Lacasse et Rajka Karadeglija

Dans un esprit de complémentarité et d'aide auprès de l'élève en difficulté, de nombreux orthopédagogues avaient exprimé, dans le passé, le souhait de pouvoir recourir à du matériel dédié à l'orthopédagogie. Tout laisse croire qu'ils ont été entendus puisque, depuis une dizaine d'années, les maisons d'édition offrent des ouvrages qui touchent davantage les interventions auprès d'élèves en difficulté.

Dans le présent dossier de *Vie pédagogique* portant sur les pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire, nous faisons quelques suggestions de livres de référence et d'outils pouvant être utilisés auprès de ces élèves.

Nom de l'outil d'intervention	Référence bibliographique	Description
<i>Stratégies gagnantes en lecture</i>	<p>Auteur : Sarah Kartchner Clark, adaptation de Carole Duguay</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2007</p> <p>Nombre de pages : 272</p> <p>Ressources didactiques – Préscolaire, primaire et secondaire</p>	<p>Les ouvrages <i>Stratégies gagnantes en lecture</i> proposent un bel éventail de stratégies de lecture qui permettent aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire d'améliorer leur compréhension des textes. Le tout est accompagné d'un cédérom (pouvant être utilisé avec Macintosh ou Windows) ainsi que de nombreuses fiches reproductibles.</p> <p><i>Ces stratégies se divisent en trois grands thèmes :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'activation des connaissances antérieures (avant la

		<p>lecture)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La mise en relation de ces connaissances avec de nouveaux éléments d'information (pendant la lecture) 3. L'enrichissement des connaissances à travers d'autres textes (après la lecture) <p><i>Voici les douze stratégies travaillées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Trouver l'idée principale et les détails complémentaires ■ Résumer et paraphraser ■ Enrichir le vocabulaire ■ Faire des liens avec les connaissances antérieures ■ Repérer le point de vue de l'auteur ■ Définir les modèles structuraux ■ Utiliser des organisateurs graphiques ■ Utiliser des parties du livre ■ Faire des déductions ■ Définir l'objectif ■ Poser des questions ■ Visualiser
<i>Être attentif, une question de gestion</i>	<p>Auteurs : Line Ainsley, Danielle Noreau et Pierre Paul Gagné</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2001</p> <p>Nombre de pages : 124</p>	<p>Cet ouvrage traite de la gestion efficace de l'attention dans le contexte des apprentissages scolaires, particulièrement au cours des activités d'apprentissage liées à l'attention auditive et à la mémoire de travail. Les auteurs expliquent, à l'aide d'un modèle, comment comprendre le lien entre l'attention, la mémoire et la planification. Ils proposent également des stratégies et des activités de modelage pour mettre en valeur les compétences, pour faire une gestion efficace de l'attention.</p> <p>Offert avec un cédérom, l'ouvrage suggère plusieurs sites Web à visiter. Par ailleurs, l'Attentionprogramme (version Windows) est offert sur le cédérom et permet de construire des séquences procédurales pour soutenir les élèves dans leurs habiletés d'attention.</p>
<i>Un cerveau pour apprendre différemment</i>	<p>Auteur : David A. Sousa</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2006</p> <p>Nombre de pages : 172</p>	<p>L'auteur de l'ouvrage, David A. Sousa, propose des moyens efficaces pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage à surmonter leurs lacunes et leur permettre ainsi de mieux apprendre. Chaque chapitre aborde un type de difficulté et propose ensuite des conseils pratiques ainsi que des stratégies à mettre en pratique en classe afin de rendre plus efficace le processus d'enseignement et d'apprentissage avec ces élèves (TED, TC, TDAH, difficulté d'apprentissage).</p>
<i>Ly et Lison</i>	<p>Mention de responsabilité : F. Brière-Côté, C. Godon, G. Labelle et M. Moisan</p> <p>Éditeur : Éditions du Phare</p>	<p>Les collaborateurs à cet ouvrage présentent différentes stratégies de compréhension en lecture, avec une démarche adaptée à l'enseignement stratégique. Le cahier de l'élève contient de nombreuses activités permettant d'exploiter diverses stratégies d'apprentissage et de travailler tous les</p>

	<p>Année de publication : 1994</p> <p>Nombre de pages : 168</p>	processus de lecture.
<i>Chacun son rythme</i>	<p>Auteurs : Sylvie Caron, Hélène Boucher et Marie F. Constantineau</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2005</p> <p>Nombre de pages : 396</p>	<p>Cet ouvrage s'adresse aux orthopédagogues et aux enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire qui accompagnent les élèves suivant un cheminement particulier.</p> <p><i>Chacun son rythme</i> propose des activités graduées en lecture et en écriture qui ont pour but de donner aux élèves le goût de lire et d'écrire, quel que soit leur rythme d'apprentissage. Par ailleurs, les situations d'apprentissage proposées sont dynamiques et tiennent compte des formes d'apprentissage distinctes des élèves et de leurs centres d'intérêt en lecture, en écriture et en mathématique.</p>
<i>Madame Mo</i>	<p>Auteure : Brigitte Stanké</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2005</p>	<p>Ce cédérom interactif contient dix jeux éducatifs destinés aux enfants âgés de 6 à 9 ans. Certains jeux ciblés peuvent également être utilisés avec des enfants de 5 ans. Les activités permettent de travailler le traitement phonologique, la mémoire de travail, la mémoire visuelle et la discrimination visuelle. Chacune est présentée avec des animations captivantes agrémentées d'effets sonores, qui soutiennent l'intérêt des enfants.</p>
<i>Conscience phonologique</i>	<p>Auteurs : Brigitte Stanké, Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg et Terri Beeler</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2000</p> <p>Nombre de pages : 144</p>	<p>Cet ouvrage propose une série d'activités ciblant les différentes habiletés de conscience phonologique, telles que la rime, la fusion et la segmentation. Ces jeux sont facilement adaptables et peuvent être utilisés surtout avec les élèves du préscolaire. Il s'agit d'un bon programme préparatoire à l'apprentissage de la lecture. La séquence - qui suit le calendrier scolaire - débute par des activités d'écoute et, progressivement, elle passe à des tâches de manipulation, qui sont plus difficiles. Les auteurs proposent également des modèles de tests, pour faciliter l'évaluation des compétences métalinguistiques et la capacité d'écoute des élèves.</p>
<i>Le récit en 3D (écriture)</i>	<p>Auteure : Brigitte Dugas</p> <p>Éditeur : Chenelière Éducation</p> <p>Année de publication : 2006</p> <p>Nombre de pages : 168</p>	<p>Selon son auteure, cet outil permet de rendre le récit le plus accessible possible aux élèves du préscolaire et du primaire, tout en respectant les différents styles d'apprentissage, car il fait appel aux modalités d'apprentissage musicales, visuospatiales et kinesthésiques. En premier lieu, il décrit la structure du récit, ses aspects sémantiques ainsi que ses caractéristiques. Certaines sections abordent les styles d'apprentissage et les formes d'intelligence. L'ouvrage comprend également un cédérom ainsi que du matériel reproductible.</p>
<i>De l'oral à l'écrit</i>	<p>Auteurs : Lorraine De Champlain, Lyne Gingras et Michèle Théroux.</p> <p>Éditeur : Produit par le Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches</p> <p>Année de publication : 2001</p>	<p>Disponible gratuitement dans Internet, ce document est un outil précieux qui offre des moyens concrets pour aider, en lecture et en écriture, les élèves qui présentent des troubles du langage oral. À l'intérieur de la première partie, on aborde le contexte théorique entourant les différentes composantes du langage oral. Par la suite, on présente les difficultés pouvant être éprouvées par un élève, relativement à l'écrit. En troisième partie, on propose des stratégies et des interventions appropriées par rapport aux difficultés. On</p>

		donne par la suite une description détaillée de chacune des activités suggérées. Dans la dernière partie, on fournit l'ensemble des références qui ont servi à construire le document.
--	--	--

M^{mes} Stéphanie Lacasse et Rajka Karadeglija enseignent en adaptation scolaire et sociale au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, à l'Université de Sherbrooke.

Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité... D'hier à aujourd'hui

Caroline Couture¹

Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H) est un phénomène qui a fait l'objet de milliers de publications, scientifiques et populaires, partout à travers le monde au cours des dernières décennies, ce qui en fait un des problèmes de l'enfance ayant reçu le plus d'attention. Cependant, contrairement à ce que plusieurs pourraient penser, le TDA/H n'est pas apparu durant ces dernières décennies. Nous présentons ici l'historique du trouble de santé mentale qui est maintenant le plus fréquemment rencontré en clinique chez les enfants consultant pour une problématique de santé mentale [Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA) 2011]. Nous nous attarderons sur l'évolution de la compréhension des symptômes d'hyperactivité et d'inattention qui caractérisent le TDA/H, ainsi que sur les traitements qui y sont associés. Ce faisant, nous discuterons de la controverse entourant l'utilisation de la médication pour traiter ce trouble.

Les premières descriptions de problèmes du comportement s'apparentant au TDA/H remonteraient au début du 20^e siècle et furent consignées par un psychiatre nommé Still (1902, cité dans Barkley 1998). Bien que les enfants décrits par Still obtiendraient probablement aujourd'hui un diagnostic de trouble d'opposition ou de trouble des conduites en plus de celui de TDA/H, les comportements décrits par cet auteur permettent de reconnaître assez bien ceux à qui l'on donnerait aujourd'hui le diagnostic de TDA/H. Still faisait l'hypothèse que des prédispositions biologiques étaient à l'origine de cette condition comportementale. Selon lui, ces prédispositions pouvaient dans certains cas être héritées, ou être provoquées dans d'autres cas par des traumatismes prénataux ou postnataux. Selon Barkley (1998), Still estimait que des modifications à l'environnement ou l'utilisation d'une médication pouvaient temporairement améliorer la conduite des jeunes, mais il considérait que la condition était néanmoins permanente.

En Amérique du Nord, c'est à la suite de l'épidémie d'encéphalite qui avait eu lieu en 1917-1918 qu'on a commencé à faire une association entre les dommages au cerveau et les problèmes de comportement. Les chercheurs ont alors porté une attention particulière aux manifestations comportementales associées aux dommages du cerveau. Ils ont postulé qu'une agitation sévère chez l'enfant résultait probablement de déficiences dans les structures frontales du cerveau, bien que les preuves de ces dernières ne fussent pas toujours apparentes. Pendant cette période, les formes plus modérées d'hyperactivité étaient cependant attribuées à des causes psychosociales telles de mauvaises pratiques éducatives (Barkley 1998).

Au cours des années, ces idées évoluèrent et se cristallisèrent sous le concept de « dommages minimes au cerveau » [*minimal brain damage* (MBD)]. Ce diagnostic demeura populaire jusque dans les années soixante pour décrire les enfants qui manifestaient des symptômes comportementaux d'hyperactivité ou d'impulsivité, même si leur histoire de cas ne contenait aucun indice de dommages au cerveau. Par la suite, les critiques se firent de plus en plus virulentes vis-à-vis ce concept trop vague, qui n'était pas d'une grande utilité au moment de décider d'un traitement et qui s'appuyait sur bien peu de preuves scientifiques. L'expression MBD fut donc graduellement remplacée par des appellations plus spécifiques, qui s'appliquent à des populations présentant des difficultés plus homogènes. Parmi ces nouvelles appellations, basées dorénavant sur des déficits observables, on retrouvera la dyslexie, les désordres du langage, les difficultés d'apprentissage et l'hyperactivité. C'est pendant la période de popularité de la notion de MBD que la médication fit son apparition comme traitement des comportements perturbateurs chez certains enfants hospitalisés.

C'est en 1968 que l'on trouve pour la première fois une référence à l'hyperactivité dans le *Manuel diagnostique et statistique des désordres mentaux* (DSM-II, American Psychiatric Association 1968). L'appellation « trouble des réactions hyperkinétiques de l'enfance » était alors décrite par la phrase suivante : « Le trouble est caractérisé par une très grande activité, des mouvements incessants, de la distraction et une faible capacité d'attention, particulièrement chez les jeunes enfants; le comportement

diminue habituellement à l'adolescence » (p. 50).

À travers les quelque 2 000 études publiées sur le sujet dans les années soixante-dix, les travaux de Douglas (1972) furent d'une importance particulière puisqu'ils ont mis en avant l'importance des problèmes d'attention et d'impulsivité associés à l'hyperactivité. Selon Douglas, c'étaient même ces caractéristiques, plutôt que l'hyperactivité, qui permettaient d'expliquer les difficultés vécues par les jeunes. Ces symptômes étaient également considérés comme étant ceux sur lesquels la médication avait un effet.

Les années soixante-dix furent également une époque où l'on a pu observer une augmentation rapide de l'utilisation de la médication stimulante dans le traitement des enfants hyperactifs, augmentation soutenue par le nombre croissant d'études portant sur cette question. Bien que l'efficacité de ce type de traitement ait été démontrée par ces nombreuses études, c'est aussi à cette période que le public et les professionnels ont commencé à émettre des réserves vis-à-vis de l'utilisation de médicaments pour traiter le comportement des enfants. Certaines personnes alléguèrent alors que l'hyperactivité était un mythe entretenu par des parents et des enseignants intolérants ainsi qu'un système d'éducation inadéquat (Schrag et Divoky 1975).

La publication du DSM-III (American Psychiatric Association 1980) marqua un tournant dans l'histoire du TDAH. En plus de mettre l'accent sur l'inattention et l'impulsivité comme caractéristiques majeures du trouble, cette nouvelle édition présentait une liste de symptômes beaucoup plus détaillée, en précisant qu'un nombre minimal de symptômes devait être constaté pour pouvoir poser le diagnostic (points de coupure). Elle affirmait aussi qu'il fallait que les symptômes soient apparus avant l'âge de sept ans et qu'ils persistent depuis au moins six mois au moment du diagnostic. Le DSM-III comptait également une autre innovation : la création de sous-types du trouble déficitaire de l'attention, basés sur la présence ou l'absence d'hyperactivité.

Les nombreuses recherches réalisées sur le TDAH au cours des années quatre-vingt ont permis de raffiner les connaissances sur différents aspects liés à la problématique. C'est par exemple au cours de cette période que les recherches sur les conséquences du TDAH sur l'environnement social (parents, enseignants, fratrie, pairs) de la personne qui en souffre ont pris de l'importance. À la suite de ces études, on a commencé à envisager l'hyperactivité comme étant une disposition qui ne résulte pas seulement des caractéristiques du jeune, mais plutôt de l'interaction entre ces dernières et les demandes faites dans son contexte de vie (Whalen et Henker 1980). Ainsi, selon Barkley (1998), on commençait à démontrer que changer les attitudes, les comportements et les attentes des personnes en charge d'un enfant ayant un TDAH et les demandes qu'elles lui font, pouvait provoquer des changements dans l'importance des difficultés résultant du déficit du jeune. Ces différentes études ont continué à développer chez les cliniciens et les chercheurs la certitude qu'un traitement complet devait inclure des aspects psychosociaux en plus du traitement pharmacologique, afin d'agir sur toutes les sphères touchées par la problématique. C'est également au cours des années quatre-vingt qu'a eu lieu la campagne menée aux États-Unis par l'Église de scientologie et sa Commission de citoyens pour les droits humains (CCDH), au sujet de l'utilisation dite « abusive » du Ritalin. La CCDH a alerté l'opinion publique en misant sur les rares cas d'effets secondaires graves associés à l'usage de méthylphénidate, en leur attribuant une fréquence et une gravité plus grande que réelle. Selon Barkley (1998), la plupart de leurs allégations étaient sans fondement scientifique, mais elles ont tout de même réussi à provoquer une certaine crainte dans la population quant à l'utilisation de cette médication.

Au cours des années quatre-vingt-dix et au début du nouveau millénaire, c'est la recherche sur les causes biologiques et génétiques du TDAH qui a pris de l'expansion. À la suite des nombreuses recherches qui ont été réalisées, les appuis à la thèse voulant que le TDAH implique des problèmes dans le développement du cerveau, particulièrement dans la région préfrontale, sont maintenant plus nombreux (Millichap 2008). On sait également que si les parents d'un enfant ont un TDAH, le risque pour ce dernier d'avoir ce déficit est dix fois plus élevé que dans la population en général (Biederman et autres 1995).

Un autre fait marquant de la décennie quatre-vingt-dix est la publication du DSM-IV (American Psychiatric Association 1994). La nouvelle définition du TDAH – qui est encore celle utilisée à ce jour – réintroduit la possibilité d'identifier un type de TDAH sans hyperactivité, comme on le définissait dans la version III du DSM. Elle propose une liste de symptômes d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité, avec un seuil à atteindre pour recevoir un diagnostic de TDAH de l'un ou l'autre des trois types suivants : 1) TDAH hyperactivité / impulsivité prédominante, 2) TDAH inattention prédominante, ou 3) TDAH mixte. La nécessité de percevoir les symptômes dans plusieurs situations de vie et de constater des difficultés de fonctionnement dans un domaine majeur de la vie (école, maison, travail) sont deux exigences qui apparaissent dans cette définition qui présente des critères pour lesquels les appuis empiriques sont les plus solides de l'histoire de ce trouble.

On peut constater que la définition du TDAH est de type descriptif. Ainsi, pour répondre à la question : « Cet enfant a-t-il un déficit d'attention / hyperactivité? », les manuels de diagnostics nous proposent de porter attention au nombre de symptômes manifestés, à leur moment d'apparition, aux contextes dans lesquels ils se présentent et à leurs conséquences. Cependant, à ce jour, aucun test diagnostique ne permet d'identifier avec certitude la présence ou non d'un TDAH. Cet état de fait peut d'ailleurs contribuer à alimenter la controverse autour du traitement médical du TDAH, car certains continuent de percevoir ce trouble

comme étant le résultat de l'intolérance de certains adultes vis-à-vis certains comportements dérangeants des enfants.

Bien qu'elle n'alimente plus autant les journaux qu'il y a quelques années, la controverse entourant le recours à la médication stimulante pour traiter les symptômes du TDAH est encore bien présente dans la population. Ainsi, pour différentes raisons, plusieurs parents hésitent à accepter de donner à leur enfant le médicament que leur a prescrit leur médecin. Certains, parce qu'ils ont peur des conséquences à long terme que pourrait entraîner le médicament, d'autres, parce qu'ils ont l'impression qu'ils « droguent » leur enfant.

Pourtant, on sait que les enfants atteints du TDAH éprouvent de réelles difficultés à l'école. Notamment, des difficultés à se mettre au travail, à soutenir leur attention, à maintenir leur concentration, à s'organiser, à persévérer et à maintenir un effort quand ils ont des difficultés, ou à suivre les règles et les consignes. C'est pourquoi on observe chez ces élèves un rendement scolaire plus faible que celui attendu, des retraits fréquents de la classe (Massé, Verreault et Verret 2011) et de l'absentéisme scolaire (Royer et autres 2000). Il s'avère donc de la plus haute importance d'offrir à ces enfants les meilleures interventions possibles pour soutenir leur réussite scolaire et sociale.

En ce sens, les experts du monde clinique autant que ceux du milieu scientifique forment actuellement un assez grand consensus sur le fait que lorsqu'un enfant a obtenu un diagnostic de TDAH, il est nécessaire d'avoir recours à des traitements combinés adaptés à la réalité de chaque enfant, incluant souvent la prise d'une médication. La CADDRA vient d'ailleurs tout juste de publier, à l'intention des médecins du pays, la troisième édition des lignes directrices canadiennes sur le TDAH (2011). Dans ce document, le regroupement de spécialistes canadiens recommande aux médecins d'adopter une ligne de traitement holistique en cinq paliers : 1) la sensibilisation adéquate du patient et de sa famille; 2) les interventions relatives au comportement; 3) le traitement psychologique; 4) les adaptations ou les accommodements scolaires; et 5) le traitement médical (CADDRA 2011). Il pourrait aujourd'hui paraître insensé de refuser le traitement médical à un enfant pour qui d'autres solutions ont été expérimentées sans donner de résultats satisfaisants. Il est en effet démontré que la médication permet d'augmenter les comportements d'attention à la tâche et de diminuer les comportements impulsifs (Abikoff et autres 2004a et b) ainsi que les comportements perturbateurs (Hoza, Kaiser et Hurt 2007).

Cependant, il serait tout aussi insensé de compter uniquement sur l'utilisation de médicaments pour régler tous les problèmes d'un enfant atteint d'un TDAH. Les études montrent, en effet, qu'ils ne permettent pas d'augmenter les comportements prosociaux, d'entraîner des gains à long terme sur la réussite scolaire (Pelham et Gagny 1999) ou de résoudre des problèmes associés au TDAH tels que l'opposition, l'anxiété ou les problèmes d'apprentissage (Pelham et Fabiano 2008). Il faut par ailleurs considérer que 15 à 30 % des enfants ne réagissent pas au médicament ou ne le tolèrent pas en raison d'effets secondaires trop importants (Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec 2006). Il sera donc toujours nécessaire d'offrir à l'enfant ainsi qu'à sa famille des interventions personnalisées, idéalement de nature psychosociale et médicale, afin d'agir sur tous les aspects problématiques de sa vie. Bien que les études épidémiologiques ne montrent pas une augmentation du nombre d'enfants répondant au diagnostic de TDAH au cours des dernières décennies (Polanczyk et autres 2007), les nombreuses données numériques exposées dans les médias pendant la même période peuvent laisser perplexe et susciter des questionnements sur les raisons qui expliquent la hausse généralisée de l'utilisation de la médication dans la population nord-américaine. Aucune réponse précise n'a pu être donnée à cette interrogation, mais il y a fort à parier que cette hausse soit attribuable à plusieurs éléments qui agissent en interaction. Une meilleure connaissance de la problématique par le public et par les professionnels de la santé et de l'éducation, ainsi que l'efficacité des médicaments pour diminuer les symptômes du trouble ne sont sûrement pas étrangères à la situation actuelle. En conséquence, le TDAH serait donc plus rapidement dépisté et le traitement par médication plus souvent recommandé.

Par ailleurs, à partir de la fin des années quatre-vingt-dix, les milieux médicaux ont graduellement reconnu que les symptômes du TDAH ne disparaissent pas à l'adolescence et à l'âge adulte, comme on le croyait auparavant. En effet, de plus en plus de personnes ayant été diagnostiquées et traitées pendant l'enfance continuent à prendre une médication pour diminuer leurs symptômes d'inattention à l'adolescence et à l'âge adulte. La reconnaissance du caractère « chronique » de la problématique amène également de plus en plus d'adultes qui n'avaient jamais été diagnostiqués pendant leur enfance à consulter pour des symptômes d'inattention et à utiliser une médication stimulante. Ainsi, l'augmentation de la quantité de médicaments vendus est probablement due, du moins en partie, à une meilleure reconnaissance des difficultés de plusieurs individus et à l'utilisation plus répandue d'un traitement efficace pour aider ces derniers à être mieux adaptés. Finalement, le rapport du C.R.U.M. (2001) mentionne également deux autres pistes pour expliquer la hausse de la médication : le virage psychopharmacologique du début des années quatre-vingt-dix et la révision du DSM (version IV), qui reconnaît le sous-type « inattention prédominante ».

Cependant, parce que l'efficacité des traitements médicamenteux est bien établie et qu'il est complexe de poser un diagnostic en matière de santé mentale, certains intervenants et professionnels peuvent choisir d'y avoir recours rapidement, sans prendre le temps de procéder à une évaluation adéquate, complète et approfondie des patients. Il est probable que les médicaments sont

parfois prescrits à des jeunes qui profiteraient davantage d'un autre type de traitement. Il est également possible que la diminution des ressources dans les milieux scolaires au cours des dernières années, jumelée au fait que de plus en plus d'enfants ayant des difficultés de comportement ou d'autres types de problèmes soient intégrés dans les classes ordinaires, font que certains intervenants du milieu scolaire sont dépourvus face à l'ampleur de la tâche. Conséquemment, ces derniers peuvent mettre une pression sur les autres acteurs (famille, médecin) pour qu'on prescrive une médication à certains élèves présentant des comportements perturbateurs, puisqu'il s'agit d'un moyen accessible et efficace pour améliorer l'adaptation. Bien entendu, si le médecin qui est alors consulté procède à une évaluation complète et approfondie avant de prescrire la médication, la situation est sous contrôle et les jeunes qui souffrent effectivement d'un TDAH recevront une prescription si elle est nécessaire, alors que les autres se verront adressés à d'autres services.

Nous terminerons en prédisant qu'encore beaucoup de progrès dans les connaissances sur le TDAH et concernant les meilleurs traitements pour y faire face seront faits au cours des prochaines années, comme ce fut le cas au cours du siècle dernier. Nos connaissances sont déjà impressionnantes comparativement à celles que nous avions il y a seulement 30 ans. La tâche principale, à ce jour, est de faire en sorte que toutes ces connaissances se traduisent petit à petit en meilleures pratiques sur le terrain, au plus grand bénéfice de tous les jeunes atteints par ce trouble.

M^{me} Caroline Couture est professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

ABIKOFF, H. et autres. « Symptomatic improvement in children with ADHD treated with long-term methylphenidate and multimodal psychosocial treatment », *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, n^o 43, 2004, p. 802-811.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, (2^e éd.), Washington, DC, Author, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, (3^e éd.), Washington, DC, Author, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, (3^e éd. rév.), Washington, DC, Author, 1987.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, (4^e éd.), Washington, DC, Author, 1994.

BARKLEY, R. A. *ADHD: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (2^e éd.), New York, Guilford Press, 1998.

BARKLEY, R. A., J. KARLSSON et S. POLLARD. « Effects of age on the mother-child interactions of hyperactive children », *Journal of Abnormal Child Psychology*, n^o 13, 1985, p. 631-638.

BIEDERMAN, J. et autres. « High risk for attention deficit hyperactivity disorder among children of parents with childhood onset of the disorder: A pilot study », *American Journal of Psychiatry*, n^o 152, 1995, p. 431-435.

CANADIAN ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER RESOURCE ALLIANCE (CADDRA). *Lignes directrices canadiennes pour le TDAH*, 3^e éd., Toronto, CADDRA, 2011.

COLLÈGE DES MÉDECINS DU QUÉBEC ET ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. *Le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité : Traitement pharmacologique*, Montréal, Collège des médecins, 2006.

CUNNINGHAM, C. E., L. S. SIEGEL et D. R. OFFORD. « A developmental dose response analysis of the effects of methylphenidate on the peer interactions of attention deficit disorder boys », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n^o 26, 1985, p. 955-971.

COMITÉ DE REVUE DE L'UTILISATION DES MÉDICAMENTS. *Étude sur les stimulants utilisés dans le traitement du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001.

DOUGLAS, V. I. « Stop, look, and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children », *Canadian Journal of Behavioural Science*, n^o 4, 1972, p. 259-282.

HOZA, B., N. M. KAISER et E. HURT. « Multimodal treatments for childhood attention-deficit/hyperactivity disorder: Interpreting outcomes in the context of study designs », *Clinical Child and Family Psychology Review*, n° 10, 2007, p. 318-334.

MASSÉ, L., M. VERREAULT et C. VERRET. *Mieux vivre avec le TDAH à la maison*, Montréal, La Chenelière Éducation, 2011.

MILLICHAP, G. J. « Etiologic classification of attention-deficit/hyperactivity disorder », *Pediatrics*, n° 121, 2008, p. e358–e365, [www.pediatrics.aappublications.org] (le 21 juin 2011).

PELHAM, W. E. et G. A. FABIANO. « Evidence based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, n° 37, 2008, p. 184-214.

PELHAM, W. E. et E. M. GNAGY. « Psychosocial and combined treatments for ADHD », *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, n° 5, 1999, p. 225-236.

POLANCZYK et autres. « The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis », *American Journal of Psychiatry*, n° 164, 2007, p. 942-948.

ROYER, É. et autres. « Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 29, n° 2, 2000, p. 193-206.

SCHRAG, P. et D. DIVOKY. *The Myth of the Hyperactive Child*, New York, Pantheon, 1975.

STRAUSS, A. A. et L. E. LEHTINEN. *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*, New York, Grue et Stratton, 1947.

WHALEN, C. K. et B. HENKER. *Hyperactive Children: The Social Ecology of Identification and Treatment*, New York, Academic Press, 1980.

-
1. Note : Certaines sections de ce texte sont tirées de la thèse de doctorat de l'auteure : COUTURE, C. *Croyances d'enseignants québécois et britanniques de niveau primaire sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*, thèse de doctorat, Université Laval. Québec, Canada, 2002.

Les difficultés d'écriture des élèves ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité – Quelques pistes d'intervention

Line Massé

Près de 25 % des enfants ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) rencontrent des difficultés en orthographe et plus de 60 %, en expression écrite (Mayes et Calhoun 2006). Plusieurs éprouvent aussi des difficultés en calligraphie. Nous présentons d'abord les principales difficultés d'écriture relevées. Pour chacune d'elles, nous suggérons quelques interventions pour les pallier¹. Nous traitons enfin brièvement de l'impact de la prise de médicaments sur les difficultés en écriture.

Les difficultés liées à l'orthographe d'usage

Pour bien orthographier un mot, l'élève doit être capable de se rappeler la séquence des sons qui composent ce mot (conscience phonologique) et les symboles visuels correspondants (correspondance phonème-graphème, forme des lettres et contour du mot). Les déficits sur le plan de la mémoire de travail verbale des élèves ayant un TDAH rendent difficile l'apprentissage de l'association son-lettre, tout autant que le rappel et l'écriture des sons dans l'ordre correct. Des déficits sur le plan de la mémoire de travail visuelle entraînent des difficultés à se rappeler la forme des lettres ou le contour du mot, et à les écrire dans le bon sens. La mémoire de travail visuelle influe particulièrement sur l'épellation des mots qui ont des lettres qui ne s'entendent pas (ex. : gant) ou qui sont doubles (ex. : comme, aller). Les difficultés sur le plan de l'attention soutenue peuvent influencer sur la mémorisation des mots de vocabulaire, de l'orthographe des mots ou des règles de grammaire et de syntaxe (Re, Caeran et Cornoldi 2008). Le manque d'attention relativement aux détails orthographiques particuliers des mots écrits et des

associations phonétiques nuira à la formation des représentations orthographiques du mot; les mots mémorisés risquent ainsi de ne pas correspondre à la graphie réelle des mots. Par exemple, l'enfant pourra mémoriser que le mot *pont* s'écrit « pon », parce qu'il n'a pas fait attention au *t* final qui ne s'entend pas.

Les enfants qui présentent des lacunes en lecture éprouvent souvent des difficultés en orthographe en raison des habiletés phonologiques nécessaires dans ces deux domaines. Étant donné que reconnaître des symboles visuels et les traduire en sons et en mots (lecture) est plus facile que de reconnaître des séquences de sons et de les traduire en symboles visuels correspondants (épellation), certains enfants n'ayant pas de problèmes en lecture parviennent quand même difficilement à épeler correctement les mots (Zentall 2006, p. 140). Adi-Japha et ses collaborateurs (2007) observent que, comparativement aux enfants sans TDAH, ceux qui sont aux prises avec ce problème font beaucoup plus de fautes d'orthographe et manifestent un modèle particulier d'erreurs : ils déforment les mots en inversant des lettres ou des syllabes (ex. : *palanète* au lieu de *planète*), en substituant des lettres ou des sons semblables (ex. : *dateau* au lieu de *bateau*) ou en omettant des lettres (erreurs d'élosion, ex. : *piate* au lieu de *pirate*).

Dans l'encadré 1, on propose quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'orthographe d'usage.

Encadré 1 : Quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'orthographe d'usage

- Si l'élève présente également des difficultés d'apprentissage en lecture, les exercices destinés à améliorer la conscience phonologique seront aussi utiles pour améliorer l'épellation des mots courants.
- Si l'élève n'a pas une bonne connaissance des différentes correspondances graphèmes-phonèmes (« habits du son ») pour les différents sons, on peut, par exemple, préparer des cartes avec les différents habits des sons qu'il a de la difficulté à orthographier correctement.
- Si l'élève n'éprouve pas de difficultés en lecture, il se peut que les problèmes d'épellation soient davantage liés à des déficits sur le plan de la mémoire visuelle de la forme des lettres et du contour des mots. Il faudra alors accroître le vocabulaire visuel de l'élève, c'est-à-dire le nombre de mots qu'il peut reconnaître spontanément. Par exemple, on amène l'enfant à bien regarder le mot et à le photographier dans sa tête : « Tu vois le mot dans ta tête avec toutes ses lettres dans le bon ordre. Tu fermes les yeux et tu regardes si tu le vois bien, comme sur la photo que tu viens de prendre. Quand tu es sûr de bien le voir, tu ouvres les yeux et tu écris le mot. » Pour aider l'élève, on peut joindre une illustration du mot. On peut constituer une banque de mots ou d'images.
- Inviter l'élève à écrire ses textes à l'aide d'un logiciel de traitement de texte à l'ordinateur et à corriger, au fur et à mesure, les mots soulignés par l'outil de correction.
- Inviter l'enfant à utiliser un réviseur orthographique, un réviseur dysorthographique, un dictionnaire électronique ou un prédicteur de mots. Les **réviseurs dysorthographiques** sont des logiciels utilisant un correcteur lexical phonème-graphème qui permet de corriger les erreurs courantes des élèves dysorthographiques qui ne sont pas prises en compte par les correcteurs usuels (ex. : *Médialexie*). Les **dictionnaires électroniques** permettent aux élèves de trouver rapidement la définition des mots recherchés (ex. : *Word, Antidote, Médialexie*). Les **prédicteurs de mots** sont des logiciels qui proposent un choix de mots à l'élève à chaque lettre qu'il tape au clavier; les mots proposés tiennent compte de la structure lexicale du texte et des règles de grammaire (ex. : *Médialexie, WordQ, Kurzweil*). L'élève doit choisir parmi les mots proposés; il est ainsi exposé à la bonne orthographe du mot.

Les difficultés liées à l'orthographe grammaticale

Certains enfants ayant un TDAH éprouvent des difficultés à se rappeler les règles de grammaire, mais le problème majeur semble plutôt lié aux étapes de révision et d'édition lors du processus d'écriture (Re, Caeran et Cornoldi 2008). Beaucoup d'entre eux passent directement de leur brouillon initial à leur version définitive, sans faire de révision. Cette étape leur semble fastidieuse et ennuyeuse, et ils sont moins attentifs lorsqu'il est question de trouver et de corriger leurs erreurs. Il est commun de trouver les erreurs mentionnées ci-après dans leurs productions écrites : non-respect de la ponctuation, absence de majuscules, phrases incomplètes ou sur-persévérance pour l'accord des mots ou des verbes (ex. : mettre un *s* partout pour indiquer le pluriel). On présente dans l'encadré 2 quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'orthographe grammaticale.

Encadré 2 : Quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'orthographe grammaticale

- Inviter l'enfant à employer des stratégies qui utilisent les trois entrées sensorielles pour mémoriser l'orthographe

grammaticale :

- visuelle (ex. : amener l'enfant à bien regarder les exemples proposés dans les livres de grammaire; lui demander d'inventer ses propres exemples et de les illustrer sur des cartes qu'il pourra utiliser par la suite. Inviter l'enfant à y mettre en évidence les accords grammaticaux ou les finales des verbes en les surlignant, en les encerclant, en les agrandissant ou en utilisant une autre couleur);
- auditive et kinesthésique (ex. : apprendre les règles de grammaire en les chantant, en les mimant ou en les dansant).
- Encourager l'enfant à procéder étape par étape pour vérifier son texte et à suivre toujours la même méthode pour le corriger. Cette méthode pourrait être écrite sur une affiche posée sur son bureau. Par exemple :
 - Je vérifie la ponctuation. Ai-je mis une majuscule au début de la phrase et un point à la fin (. ! ?)?
 - J'accorde les déterminants et les adjectifs selon le genre (masculin ou féminin) ou le nombre (singulier ou pluriel) du nom.
 - J'accorde le verbe avec son sujet.
 - Je vérifie si chacun des mots est bien écrit.
- Proposer à l'enfant d'utiliser un réviseur d'orthographe lexicale, syntaxique et grammaticale permettant d'analyser un texte, de vérifier si les mots du texte sont conformes à la sémantique ou aux règles de grammaire, de détecter les fautes d'orthographe d'usage qu'il contient et de proposer des choix pour la correction selon le cas (ex. : *Antidote*, *Kurzweil*, *Lexibook*, *Médialexie*).

Les difficultés liées à l'expression écrite

De façon générale, il est reconnu que le processus d'écriture implique une série de facteurs métacognitifs incluant la planification (comprendre l'intention et y répondre, concevoir, sélectionner et organiser des idées), la rédaction (transformer les idées en phrases, utiliser le vocabulaire approprié), la révision (revoir les idées, les phrases, l'orthographe) et l'édition (respecter la forme et le format des lettres, espacer les mots correctement, respecter la forme de présentation, etc.) (Patry 2005, p. 5). Justement, les enfants ayant un TDA/H éprouvent des difficultés relativement à la planification, à l'organisation et à l'autorégulation de leurs actions selon les exigences de la tâche ou de la situation. Ils éprouvent aussi des problèmes à utiliser les stratégies métacognitives nécessaires à la réalisation de tâches. Ces déficits exécutifs risquent de nuire à chacune des étapes du processus d'écriture (Reid et Lienemann 2006). Les déficits sur le plan de la mémoire de travail nuisent aussi au processus d'écriture. Il sera plus difficile pour l'enfant ayant un TDA/H de garder ses idées en tête et de se rappeler ce qu'il veut écrire, de maintenir le fil conducteur de ses idées et de demeurer en rapport avec le sujet tout en écrivant. Des problèmes sur le plan de la mémoire à long terme pourront aussi influencer sur le processus d'écriture, par exemple en nuisant à la récupération des renseignements nécessaires pour écrire le texte ou au rappel des mots de vocabulaire et de l'orthographe d'usage ou grammaticale. Les difficultés d'attention influent également sur la productivité relative à la tâche et sur le nombre d'erreurs commises lors de la réalisation d'une tâche d'écriture, particulièrement si celle-ci est longue et exigeante pour l'enfant (Zentall 2005).

Re, Pedron et Cornoldi (2007) ont relevé dans la littérature les principales difficultés rencontrées par les enfants ayant un TDA/H, sur le plan de l'expression écrite. Comparativement aux enfants sans TDA/H, ils ont de la difficulté à respecter les exigences associées à la tâche d'écriture (ils ne respectent pas le sujet ou écrivent des phrases non pertinentes), à organiser leurs idées de façon cohérente tout en respectant la chronologie des événements, ainsi qu'à respecter la syntaxe et à utiliser un vocabulaire varié. Leurs textes sont également plus courts et contiennent plus d'erreurs d'orthographe. Ils rédigent des phrases trop courtes ou incomplètes. Ils ont aussi des difficultés à réviser leur texte, que ce soit pour en corriger le contenu ou en vérifier l'organisation ou l'orthographe. Dans l'encadré 3, on propose quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'expression écrite.

Encadré 3 : Quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à l'expression écrite

- Inviter l'élève à vérifier si tous les groupes de mots sont présents dans sa phrase : groupe sujet, groupe du verbe, groupe complément.
- Interroger l'élève sur l'objectif de sa production écrite. Quel en est le but? De qui ou de quoi veut-il parler? Qu'est-ce

qu'il veut dire à ce sujet? Quelles sont les renseignements dont il dispose? Qui seront les lecteurs éventuels?

- Amener l'enfant à faire un remue-méninges de toutes les idées qui lui viennent sur le sujet de sa rédaction avant de commencer (on peut noter ces idées en utilisant une carte d'exploration). Lui demander par la suite de garder les idées intéressantes trouvées et de les ordonner dans un plan.
- Proposer à l'élève de recueillir des renseignements sur le sujet du texte à écrire et de les classer par thème dans des pochettes de plastique ou des chemises.
- Inciter l'élève à utiliser des organisateurs graphiques ou des cartes d'exploration pour organiser ses idées : toile d'araignée, carte d'idées (*mind mapping*), organigramme, diagramme, ligne des événements, tableau, plan, etc. Les logiciels « **idéateurs** » peuvent aussi aider l'élève à organiser ses idées pour la réalisation d'un projet ou la rédaction d'un texte. Ces logiciels le soutiennent dans son processus de production et d'organisation d'idées en lui permettant de les écrire et de les relier sous forme de schéma ou de carte d'organisation (ex. : *CmapTools*, *FreeMind*, *Inspiration*).

Les difficultés liées à la calligraphie

La calligraphie implique autant la mémoire visuelle des lettres et du contour des mots que la mémoire motrice, c'est-à-dire l'automatisation de la séquence des mouvements de motricité fine requise pour la formation de chaque lettre. Adi-Japha et ses collaborateurs (2007) avancent que les déficits relativement à l'attention soutenue et dirigée pourraient nuire à la planification motrice, ce qui aurait un impact négatif autant pour l'orthographe des mots que pour leur transcription (c'est-à-dire la copie des mots) ou leur calligraphie (c'est-à-dire la formation des lettres). Près de 50 % des enfants ayant un TDA/H ont des déficits sur le plan des habiletés motrices (Harvey et Reid 2003) : la réponse perceptuelle et motrice de ces enfants est plus lente, leurs mouvements sont plus grossiers, et leur motricité fine et leur coordination visuomotrice sont plus faibles. Cela peut entraîner des difficultés à calligraphier (à écrire avec précision en lettres scriptes ou cursives), à effacer, à transcrire des données sans faire d'erreurs et à remettre des travaux propres. Rief (2003, p. 269) ajoute que les difficultés sur le plan de la motricité fine peuvent nuire à la prise du crayon et à la pression exercée, ce qui peut rendre l'acte d'écrire plus fatigant. Les déficits sur le plan visuomoteur peuvent aussi causer à l'enfant des difficultés à se situer dans l'espace, par exemple pour écrire sur les lignes, commencer à écrire au bon endroit ou écrire dans le bon sens (de gauche à droite).

Massé et ses collaboratrices (2011) rapportent les principaux problèmes de calligraphie des enfants ayant un TDAH :

- Ils forment moins bien les lettres : formes inexactes, écriture trop petite ou trop grosse, manque de constance dans la grosseur ou la forme des lettres, lettres inversées.
- Ils alignent moins bien les mots sur les lignes et écrivent de façon moins lisible (manque d'espace entre les mots, écriture mal soignée et mauvaise organisation de la page).
- Ils écrivent en exerçant une plus grosse pression sur le crayon, ce qui pourrait expliquer les plaintes des enfants concernant la douleur qu'ils éprouvent à la main lorsqu'ils écrivent. À l'encontre de la performance des élèves qui n'ont pas de difficulté, la qualité et la vitesse d'écriture des enfants ayant un TDAH diminuent avec la longueur des travaux ou des exercices.
- Leurs travaux peu soignés peuvent entraîner le rejet manifesté par les autres élèves lors de travaux d'équipe.
- Comme ils éprouvent souvent des difficultés à se relire, cela influe sur la révision de leurs travaux et peut entraîner des erreurs dans la prise de notes.
- Les efforts et la concentration nécessaires pour calligraphier peuvent aussi entraîner une baisse de l'attention requise pour la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale ainsi que pour le respect des exigences liées à la tâche.

Dans l'encadré 4, on propose quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à la calligraphie.

Encadré 4 : Quelques pistes de solutions pour résoudre certaines difficultés liées à la calligraphie

- Vérifier sa position d'écriture. Lorsque l'élève écrit, est-ce que ses doigts bougent ou est-ce davantage le poignet? A-t-il l'air crispé? Les doigts qui tiennent le crayon sont-ils fixes ou en mouvement? Tient-il bien son crayon? Incline-t-il sa feuille à gauche s'il est droitier et dans le sens inverse s'il est gaucher? (La page doit être inclinée d'environ 15 degrés.) Place-t-il sa main libre sur sa feuille pour l'empêcher de bouger? A-t-il une bonne position de travail? Lorsqu'il tient bien son crayon, se forme-t-il un rond entre le pouce et l'index? La prise du crayon la plus

fonctionnelle et la plus commune est la « prise du homard » (ou la prise tripode dynamique). Trois doigts sont impliqués et bougent pendant le mouvement d'écriture : le pouce et l'index sont de chaque côté du crayon, qui est appuyé sur la première phalange du majeur. Un appui léger du ventre de la paume de la main et du côté du petit doigt permet le glissement de l'avant-bras.

- Si l'élève a de la difficulté à tenir son crayon correctement, lui proposer un adaptateur, un crayon ergonomique ou un crayon plus gros.
- Écrire sur des feuilles de couleur. Une recherche a démontré que l'utilisation de feuilles de couleur plutôt que des feuilles blanches améliorerait la calligraphie des enfants ayant un TDAH (Imhof 2004). Différentes hypothèses explicatives sont avancées, dont l'effet de la stimulation de la couleur sur la coordination visuomotrice et l'attention.
- Utiliser du papier avec des interlignes plus petits ou plus gros, selon le cas.
- Inviter l'élève à utiliser son doigt ou un petit objet (bâtonnet, crayon, dé, etc.) pour marquer l'espace entre chacun des mots.
- Utiliser un crayon à mine moins foncée (H ou 2H) ou un porte-mine et vérifier la gomme à effacer (les gommes blanches effacent plus facilement).

La prise de médicaments

La prise de médicaments est surtout associée à une augmentation de la productivité scolaire, mais seulement indirectement à l'amélioration du rendement scolaire (Loe et Feldman 2007). Très peu d'études portent précisément sur l'impact de la prise de médicaments sur les difficultés d'apprentissage en écriture, et elles portent exclusivement sur l'utilisation du méthylphénidate (*Ritalin*). Sur le plan de la calligraphie, Flapper, Houwen et Shoemaker (2006) constatent que les habiletés de motricité fine et la calligraphie s'améliorent légèrement. Tucha et Lange (2004) observent également une légère amélioration de la calligraphie lorsque les enfants prennent des médicaments, particulièrement sur le plan de la lisibilité et de la précision, mais une augmentation de l'inversion de lettres et une diminution de l'aisance à écrire. Bref, des études supplémentaires sont donc nécessaires et l'importance d'y joindre d'autres solutions demeure.

Conclusion

Nous n'avons fait ici qu'un survol des interventions pouvant être utiles pour aider l'élève ayant un TDAH à mieux réussir à écrire. Comme l'apprentissage de l'écriture est intimement lié à l'apprentissage de la lecture, surtout en ce qui concerne l'orthographe, et que près de 33 % des élèves ayant un TDAH éprouvent également des difficultés en lecture (Mayes et Calhoun 2006), le tableau pourra se compliquer lorsqu'il s'agira de bien comprendre les difficultés d'écriture que rencontrera l'élève ayant un TDAH. C'est pourquoi il sera utile de recourir aux services de professionnels (neuropsychologues, orthophonistes ou orthopédagogues) afin que le plan d'intervention repose sur une bonne évaluation des difficultés de l'enfant.

M^{me} Line Massé est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

ADI-JAPHA, E. et autres. « ADHD and dysgraphia: Underlying mechanism », *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, vol. 43, n^o 6, 2007, p. 700-709.

FLAPPER, B. C. T., S. HOUWEN et M. M. SHOEMAKER. « Fine motor skills and effects of methylphenidate in children with attention deficit hyperactivity disorder and developmental coordination disorder », *Developmental Medical Child Neurology*, n^o 48, 2006, p. 165-169.

HARVEY, W. J. et G. REID. « Attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of research on movement skill performance and physical fitness », *Adapted Physical Activity Quarterly*, n^o 20, 2003, p. 1-25.

IMHOF, M. « Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD without and with additional learning disabilities », *European Child & Adolescent Psychiatry*, n^o 13, 2004, p. 191-198.

LOE, I. M. et H. M. FELDMAN. « Academic and educational outcomes of children with ADHD », *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 32, n^o 6, 2007, p. 643-654.

MASSÉ, L., M. VERREAULT et C. VERRET, avec la collaboration de F. BOUDREAULT et C. LANARIS. *Mieux vivre avec le TDAH à la maison : programme pour aider les parents à mieux composer avec le TDAH de leur enfant au quotidien*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011.

MAYES, S. D. et S. L. CALHOUN. « Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders », *Learning and Individual Differences*, n° 16, 2006, p. 145-157.

PATRY, J. *Prête-moi ta plume : Processus d'écriture au primaire*, Montréal, Québec, CEC, 2005.

RE, A. M., M. PEDRON et C. CORNOLDI. « Expressive writing in children described by their teachers as exhibiting ADHD symptoms », *Journal of Learning Disabilities*, n° 40, 2007, p. 244-255.

RE, A. M., M. CAERAN et C. CORNOLDI. « Improving expressive writing skills of children rated for ADHD symptoms », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, n° 6, 2008, p. 535-544.

REID, R. et T. O. LIENEMANN. « Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder », *Exceptional Children*, vol. 73, n° 1, 2006, p. 53-68.

RIEF, S. F. *The ADHD Book of Lists: A Practical Guide for Helping Children and Teens with Attention Deficit Disorders*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2003.

TUCHA, O. et K. W. LANGE. « Effects of methylphenidate on kinematic aspects of handwriting in hyperactive boys », *Journal of Abnormal Child Psychology*, n° 29, 2001, p. 351-356.

ZENTALL, S. S. *ADHD and Education: Foundations, Characteristics, Methods, and Collaboration*, Upper Saddle River, NJ, Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006.

ZENTALL, S. S. « Theory and evidence-based strategies for children with attentional problems », *Psychology in the Schools*, vol. 42, n° 8, 2005, p. 821-836.

-
1. Les informations présentées dans cet article sont tirées et adaptées de MASSÉ et autres (2011). Les lecteurs désireux d'approfondir le sujet pourront consulter cet ouvrage.

Aider les élèves, aux prises avec un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), à mieux réussir à l'école

Line Massé et Caroline Couture

Le TDA/H est souvent associé à d'importantes difficultés d'adaptation psychosociale. Le problème se manifeste à l'école, en particulier, en raison des exigences du milieu scolaire et du degré d'attention et de concentration demandé. C'est d'ailleurs dans le contexte scolaire que les symptômes du TDA/H sont les plus nuisibles pour les enfants qui en sont atteints (Hinshaw, Klein et Abikoff 1998). Sur le plan scolaire, ces enfants ont, notamment, des difficultés à se mettre au travail, à soutenir leur attention, à se rappeler ce qu'ils ont à faire, à s'organiser, à maintenir un effort dans les difficultés ou à suivre les règles et les instructions (Massé, Lanaris et Couture 2006). Beaucoup d'enfants aux prises avec un TDA/H manifestent des problèmes d'apprentissage (de 66 à 71 %), même lorsqu'ils ont un quotient intellectuel dans la moyenne (Mayes et Calhoun 2006). On peut donc comprendre facilement que la réussite scolaire de ces élèves s'en trouve souvent compromise.

En ce qui concerne le traitement des enfants aux prises avec un TDA/H, un consensus se dégage, autant dans les milieux cliniques que dans les milieux scientifiques, par rapport à la nécessité de traitements combinés et adaptés selon l'âge, le type de trouble (mixte, déficit d'attention ou hyperactivité/impulsivité prédominantes) et les autres problèmes présentés par les enfants (Pelham et Fabiano 2008). Parmi les interventions recommandées pour améliorer les comportements de ces élèves figurent les interventions faites en classe. Ces interventions sont d'ailleurs celles qui produisent les plus grandes répercussions sur le plan éducationnel, c'est-à-dire sur les résultats scolaires ou les tests de performance (Purdie, Hattie et Carroll 2002). Elles ont pour but de favoriser l'apprentissage des élèves aux prises avec un TDA/H en compensant les déficits liés au trouble ou en favorisant l'adoption de certains comportements. Ces stratégies regroupent habituellement les interventions comportementales proactives

ou réactives, le tutorat par les pairs, l'apprentissage assisté par ordinateur et les aides technologiques.

Les interventions comportementales

Avec, comme base, les principes du conditionnement opérant, les stratégies comportementales se regroupent selon le contexte du comportement sur lequel elles interviennent, c'est-à-dire qu'il soit antérieur (stratégies proactives) ou consécutif (stratégies réactives) au comportement à modifier ou à améliorer.

Les stratégies comportementales proactives manipulent le contexte et les événements qui précèdent un comportement cible (par exemple, être attentif à la tâche), afin de diminuer la probabilité d'apparition du comportement nuisible (par exemple, être distrait par le bruit) manifesté par l'enfant, de favoriser l'apparition du comportement désiré ou de compenser les déficits afin qu'ils aient moins de répercussions dans la vie de cet enfant. On pense à des actions multiples afin d'adapter, entre autres, les méthodes d'enseignement, l'environnement éducatif, l'encadrement scolaire, ou le matériel éducatif utilisé. L'encadré 1 présente quelques exemples d'adaptations possibles pour compenser les déficits de l'élève aux prises avec un TDA/H.

Encadré 1. Quelques exemples d'interventions proactives pour compenser les déficits de l'élève aux prises avec un TDA/H

Compensation des déficits d'attention

Réduire les distractions liées à l'environnement physique

- Choisir la place de travail de l'élève afin que celle-ci se situe dans la zone de participation, tout en évitant de placer l'élève près du corridor, du taille-crayon, des espaces de rangement, des ordinateurs, des tableaux d'affichage ou du bureau de la personne qui enseigne, si celle-ci fait souvent de la correction à son bureau.
- Permettre à l'élève d'essayer différentes places dans la classe, pour choisir celle qui favorise le mieux son travail selon ce qui est demandé.
- Enlever les objets qui peuvent distraire ou déranger l'élève; conserver seulement sur le bureau ce qui est absolument nécessaire pour le travail à accomplir. Toutefois, plusieurs élèves anxieux ou qui sont hyperactifs ont besoin d'avoir un objet dans les mains pour garder leur concentration et leur esprit alerte, comme une balle de tension ou un objet à presser.
- Éliminer les stimuli visuels qui pourraient distraire l'élève (en particulier les objets suspendus au plafond et qui bougent constamment, ou les affiches trop voyantes).
- S'assurer que le degré de luminosité est bien dosé (une forte luminosité peut déranger un élève, alors qu'un autre peut se concentrer plus facilement grâce à cet apport sensoriel).
- Distancer les pupitres et éviter de placer l'élève dans de trop grosses équipes de travail (plus de trois).
- Effacer du tableau ce qui n'est pas nécessaire.

Adapter la tâche

- Réduire la durée de la tâche.
- Réduire les travaux écrits; par exemple, demander d'écrire la bonne réponse seulement, plutôt que la question aussi ou la phrase complète; permettre aux élèves de dicter des travaux (parents ou amis qui écrivent); favoriser la manipulation ou l'apprentissage actif plutôt que les tâches papier et crayon.
- Inciter l'élève à commencer par les tâches les plus faciles.
- Découper, en parties, les devoirs ou les travaux à long terme et donner des échéances différentes pour chaque partie; fournir des plans de travail.
- Réduire la répétitivité de la tâche.
- Encadrer l'élève au début de l'exécution des instructions, afin de s'assurer qu'il a bien compris, et corriger le début de ses travaux avant qu'il continue.
- Alternier entre des activités calmes et des activités plus actives, entre le travail individuel et de groupe, entre des activités d'écoute et des activités participatives.

Adapter le matériel utilisé

- Épurer le matériel offert afin d'éliminer les éléments visuels pouvant être distrayants : simplifier ou aérer la présentation; espacer les points ou les questions sur les feuilles d'exercice; mettre seulement une question par page ou encore, plier la page pour que l'élève ne voie qu'un problème à la fois; éliminer les éléments visuels attrayants, mais non pertinents. Égayer la présentation par des dessins ou de la couleur seulement quand l'entraînement initial est fait.
- Pour les feuilles d'exercices, l'utilisation de caractères faciles à lire (par exemple, Times, Arial, Comic Sans, Courier) ou surdimensionnés (avec une police plus grosse) facilitera la lecture ainsi que l'augmentation de l'espacement entre les lignes.
- Utiliser des marqueurs visuels (couleur, gras, soulignement, etc.) pour mettre en évidence l'information importante. Par exemple : **Souligne** les chiffres pairs.
- Utiliser des surligneurs, pour mettre en évidence la consigne du travail ou le contenu à traiter; demander à l'élève de souligner les mots importants dans les problèmes écrits.
- Plier la page ou utiliser des caches afin qu'une partie seulement du texte soit accessible à la fois.

Compensation de l'hyperactivité

- Multiplier les occasions de bouger au cours du déroulement des activités de la classe.
 - Permettre à l'élève d'écouter debout ou, quand cela est possible, de travailler dans une autre position que celle où il est assis à son bureau (assis sur ses genoux, debout, etc.).
 - Demander à l'élève de venir présenter à la personne qui donne l'enseignement chaque partie de travail qui est achevée.
 - Prévoir des moments où l'élève peut bouger et évacuer le surplus d'énergie ou de tensions accumulées, sans trop déranger les autres élèves. Quelques exemples : lui demander de distribuer des feuilles aux élèves, l'envoyer porter des messages au secrétariat, lui permettre d'aller boire de l'eau ou d'aller aux toilettes, lui permettre de s'étirer, d'effacer le tableau, etc.
 - Varier entre les apprentissages actifs, où les élèves ont le droit de bouger, et les apprentissages plus passifs, où ils doivent rester assis.
 - Animer des jeux de rôle pour l'apprentissage de certaines matières.
- Permettre des stimulations sensorielles dans un contexte où l'élève a besoin de bouger pour demeurer concentré.
 - Lorsque l'élève porte à sa bouche ses doigts, son crayon, son col ou sa manche de chandail, ou joue constamment avec ses cheveux, on peut l'aider à compenser son besoin de stimulation en ayant une gourde d'eau pour lui permettre de boire ou une balle antistress à manipuler, ou en mâchant une gomme. Mâcher de la gomme favorise la concentration.
 - Permettre à l'élève de s'asseoir sur un ballon thérapeutique ou sur un coussin d'air (*fitball*) placé sur une chaise. Tout en répondant au besoin de stimulation sensorielle des élèves, ces derniers favorisent une bonne posture assise (pour l'écoute ou le travail) et redressent la ceinture abdominale. Une étude a démontré que l'utilisation du ballon thérapeutique en classe augmentait le temps passé assis et la productivité scolaire des élèves aux prises avec un TDA/H.

Compensation de l'impulsivité

- Établir des routines claires et stables pour l'arrivée, le matin, et le départ, l'après-midi, pour l'accomplissement de certaines activités quotidiennes (lecture, travail d'équipe, etc.), ainsi que pour certaines situations problématiques vécues par l'élève. Réviser ces routines avec l'élève; les afficher et les rappeler régulièrement au cours des activités.
- Préparer soigneusement les transitions et les déplacements, car c'est souvent dans ces moments que le jeune se désorganise le plus.
- Réviser le trajet du déplacement et les modes de transition jusqu'à ce que la routine soit bien établie. Superviser

étroitement le jeune pendant les transitions, idéalement en se rapprochant physiquement de lui. Ne pas permettre les déplacements lorsqu'il n'y a pas une maîtrise totale de tous les enfants du groupe.

- Donner des ordres précis et directs (appeler l'élève par son prénom, établir un contact visuel, parler avec une voix ferme et neutre, lui dire ce qu'il doit faire).
- Annoncer à l'avance à l'élève ce que l'on attend de lui et lui faire connaître les privilèges auxquels il aura éventuellement droit si tout est fait correctement.
- Lorsqu'il faut remettre à l'ordre un élève ou mettre au point une instruction, il est préférable de s'approcher de l'élève, de se placer à la même hauteur que lui de préférence en une position de biais, de s'assurer qu'il nous regarde et de lui demander de nous redire, dans ses propres mots, ce qu'il doit faire ou ce qu'il a compris.
- Donner, le plus tôt possible, le droit de parole à l'élève aux prises avec un TDA/H, pour ne pas lui laisser le temps de répondre avant qu'il n'ait obtenu son droit de parole. On peut augmenter le délai graduellement, avant de lui répondre.
- Annoncer l'horaire de la journée et l'afficher.
- Informer l'élève, à l'avance, de tout changement à l'horaire ou de toute situation qui pourrait le perturber (sortie, changement de gardienne, absence de l'enseignant ou de l'enseignante, etc.); préparer l'élève à ces changements en discutant avec lui des comportements qu'il devrait adopter dans ces situations.

Les **interventions comportementales réactives** visent la réduction des comportements perturbateurs et le remplacement de ceux-ci par des comportements plus appropriés, en manipulant le contexte ou les événements qui suivent le comportement ciblé. Dans certains cas, l'intervention comportementale consiste à trouver des moyens pour mieux répondre aux besoins de l'enfant ou à trouver des façons de l'amener à adopter des comportements plus acceptables pour répondre à ces besoins, plutôt qu'à chercher à éliminer ce comportement problématique en appliquant des conséquences punitives. Par exemple, au lieu de contenir l'enfant hyperactif et de lui demander de ne pas se lever de sa chaise, on lui permettra de travailler debout ou à genoux sur celle-ci. Les interventions réactives les plus recommandées avec l'enfant aux prises avec un TDA/H comprennent le renforcement positif (renforcement social, rétroaction immédiate, récompenses variées), les punitions légères (réprimandes légères, temps d'arrêt, perte de privilèges), le procédé d'attention sélective (ignorance intentionnelle), ainsi que l'utilisation de contrat de comportement et de systèmes de points ou de jetons (Fabiano et collaborateurs 2009; Purdie, Hattie et Carroll 2002).

Dans une recension portant sur les interventions comportementales, Fabiano et ses collaborateurs (2009) relèvent que ces interventions sont très efficaces en milieu scolaire. De meilleurs résultats sont observés si ces techniques sont utilisées conjointement avec les psychostimulants ou administrées par les enseignants plutôt que par des personnes-ressources extérieures à la classe; et également si les enseignants reçoivent une formation au sujet des troubles du comportement et des interventions comportementales, de même que lorsqu'ils profitent d'un service de consultation et d'accompagnement offert par un professionnel (Nadeau, Normandeau et Massé, publication acceptée). Par ailleurs, les méthodes proactives sont celles qui recueillent la plus grande adhésion chez les enseignants : elles sont plus faciles à mettre en place au quotidien et ces derniers sont plus enclins à les maintenir dans le temps (Massé, Lanaris et Boudreault 2005).

Le tutorat par les pairs

Le tutorat constitue une forme de parrainage scolaire où il y a pairage, soit un tuteur (pair aidant) et le « tuteuré » (pair aidé, soit l'élève aux prises avec un TDA/H). Le tuteur, idéalement plus âgé d'au moins un an, possède un niveau de compétence plus élevé dans le domaine visé. Le rôle du tuteur consiste à favoriser l'amélioration du rendement scolaire de l'élève aux prises avec un TDA/H, en lui offrant des rappels, en supervisant la qualité de son travail ou de ses comportements, en lui offrant des rétroactions, en l'encourageant, en le stimulant ou en lui expliquant certaines notions. Dans le cas d'élèves aux prises avec un TDA/H, les expériences de tutorat ont surtout été documentées pour l'apprentissage des matières de base (français et mathématiques). Les programmes de tutorat les plus efficaces comportent des objectifs particuliers d'apprentissage. Le matériel utilisé est gradué et adapté aux objectifs fixés, les cycles de travail varient de quatre à huit semaines et il y a vérification systématique de la maîtrise des objectifs, un système d'émulation et une surveillance continue du processus d'enseignement (les erreurs sont corrigées immédiatement, avec possibilité pour l'enfant de pratiquer la réponse corrigée) (Heron, Villareal et Yao 2006). Le tutorat par les pairs a des effets bénéfiques non seulement sur les résultats scolaires des élèves et sur l'intérêt qu'ils portent à la matière enseignée et à la tâche, mais également sur leurs compétences sociales et leur estime de soi, et ce, tant pour les tuteurs que pour les « tuteurés » (DuPaul et Henningson 1993; DuPaul et autres 1998; Heron, Villareal et Yao 2006; Topping, Holmes et Bremner 2000; Raggi et Chronis 2006).

L'apprentissage assisté par ordinateur

L'apprentissage assisté par ordinateur constitue un outil de choix pour favoriser l'apprentissage de l'enfant aux prises avec un TDA/H. La correction immédiate que permet cet outil de même que le rythme rapide des enseignements et les stimulations offertes favorisent l'apprentissage de ces élèves, tout en maintenant leur motivation et leur attention à la tâche. Non seulement cet outil permet à l'enfant de faire des apprentissages autonomes, de mettre en application ou en pratique des notions enseignées en classe, et de réaliser des projets ou des productions écrites, mais encore il peut être utilisé par les enseignants comme moyen d'évaluation. L'utilisation de logiciels augmente l'attention de l'enfant lorsque les conditions ci-après sont réunies : activités sous forme de jeu, peu d'animation (effets ou sons distrayants), temps limité pour répondre, mise en évidence des renseignements importants et rétroaction immédiate en ce qui concerne l'exactitude des réponses données. Des résultats provisoires prometteurs associent l'utilisation de ces logiciels à une augmentation de l'engagement à la tâche et à une amélioration des habiletés de l'enfant aux prises avec un TDA/H en lecture (Clarfield et Stoner 2005) ou en mathématiques (Mautone, DuPaul et Jitendra 2005; Ota et DuPaul 2002).

Les aides technologiques

Au cours des dernières années, une multitude d'outils technologiques ont été mis au point pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage dans leur cheminement scolaire. Selon de nombreux professionnels de l'éducation, les élèves qui les utilisent efficacement et avec un accompagnement pédagogique approprié obtiennent de meilleurs résultats scolaires, sont plus motivés à l'école et éprouvent une plus grande confiance en eux (Fitzgerald, Koury et Mitchmen 2008). L'aide technologique consiste en une technologie utilisée par ces élèves en vue de faciliter ou d'exécuter une tâche qu'ils ne peuvent accomplir sans le soutien de cette aide ou n'y parviennent que difficilement. Dans le cas des élèves aux prises avec un TDA/H, les aides technologiques ont pour principal but de compenser les déficits d'attention. Elles peuvent remplir différentes fonctions qui auront pour but de pallier les difficultés de l'élève ou d'aider l'enseignant à adapter la tâche d'apprentissage. Elles sont habituellement utilisées en lecture et en écriture.

Dans le cas de la lecture, on trouve deux types d'aide : d'abord, la synthèse vocale, qui permet de convertir un texte numérique en une voix synthétisée; entre autres, cela facilite la relecture d'un texte et permet à l'enfant de se concentrer sur la compréhension du texte et de sa structure; ensuite, l'utilitaire OCR-ROC, qui est un logiciel de reconnaissance optique de caractères, utilisé avec un numériseur qui permet de convertir un document papier en format électronique en respectant la mise en page. Il encode le texte, les chiffres et les images, et permet de le transférer dans n'importe quelle application. Par la suite, il est possible de modifier et de retravailler le texte, par exemple en augmentant la taille des caractères ou les interlignes.

Dans le cas de l'écriture, plusieurs aides peuvent être utiles. Notons, entre autres, les correcteurs de texte (dysorthographique, grammatical ou orthographique), les crayons numériseurs, les dictionnaires électroniques, les idéateurs ou les organisateurs d'idées, les logiciels qui permettent la prédiction de mots, ainsi que les logiciels de reconnaissance ou de dictées vocales. Dans le site Internet du Service national du RÉCIT en adaptation scolaire (<http://www.recitadaptscol.qc.ca/>), on trouve une présentation détaillée de ces différentes aides technologiques.

Conclusion

Tel que le démontre trop rapidement ce bref texte, il est possible de mettre en place plusieurs stratégies pour soutenir la réussite scolaire des élèves aux prises avec un TDA/H. Bien sûr, la médication peut constituer une aide importante dans l'ensemble des moyens à déployer. Cependant, il est indéniable que l'enseignant et l'ensemble de l'équipe éducative (personnel professionnel ou de soutien) jouent aussi un rôle clé dans la qualité de l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves aux prises avec un TDA/H. Souvent, un simple geste fait une grande différence pour ces élèves.

M^{mes} Line Massé et Caroline Couture sont, respectivement, professeure titulaire et professeure agrégée au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

CLARFIELD, J. et G. STONER. « The effects of computerized reading instruction on the academic performance of students identified with ADHD », *School Psychology Review*, n^o 34, 2005, p. 246-254.

DuPAUL, G. J. et P. N. HENNINGSON. « Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder », *School Psychology Review*, n^o 22, 1993, p. 134-143.

DuPAUL, G. J. et autres. « Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behaviour

and academic performance », *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 31, 1998, p. 579-592.

FABIANO, G. A. et autres. « A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder ». *Clinical Psychology Review*, n° 29, 2009, p. 129-140.

FITZGERALD, G., K. KOURY et K. MITCHEN. « Research on computer-mediated-instruction for students with high incidence disabilities », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 38, n° 2, 2008, p. 201-233.

HENRON, T. E., D. M. VILLAREAL et M. YAO. « Peer tutoring systems: Applications in classroom and specialized environments », *Reading and Writing Quarterly*, n° 22, 2006, p. 27-45.

HINSHAW, S. P., R. G. KLEIN et H. ABIKOFF. « Childhood attention deficit hyperactivity disorder: Non-pharmacological and combination treatment », dans P. E. NATHAN et J. M. GORMAN (dir.), *A guide to treatment that work*, New York, Oxford University Press, 1998, p. 26-41.

MASSÉ, L., C. LANARIS et C. COUTURE. « Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité », dans L. MASSÉ, N. DESBIENS et C. LANARIS (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2006, p. 5-16.

MASSÉ, L., C. LANARIS et F. BOUDREAU. *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDAH intégrés dans leur classe ordinaire : Bilan, rapport de recherche*, Direction de l'adaptation scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2005.

MAUTONE, J. A., G. J. DuPAUL et A. K. JITENDRA. « The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with ADHD », *Journal of Attention Disorders*, n° 9, 2005, p. 301-312.

MAYES, S. D. et S. L. CALHOUN. « Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders », *Learning and Individual Differences*, n° 16, 2006, p. 145-157.

NADEAU, M.-F., S. NORMANDEAU et L. MASSÉ. « Soutenir l'enseignant du primaire avec un programme de consultation individuelle visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH au primaire », *Revue canadienne de psychologie*, (publication acceptée).

OTA, K. R. et G. J. DuPAUL. « Task engagement and mathematics performance in children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction », *School Psychology Review*, n° 17, 2002, p. 242-257.

PELHAM, W. E. et E. M. GNAGY. « Psychosocial and combined treatments for ADHD », *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, n° 5, 1999, p. 225-236.

PELHAM, W. E. et G. A. FABIANO. « Evidence based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, n° 37, 2008, p. 184-214.

PURDIE, N., J. HATTIE et A. CARROLL. « A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best », *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 1, 2002, p. 61-99.

RAGGI, V. L. et A. M. CHRONIS. « Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD », *Clinical Child and Family Psychology Review*, n° 9, 2006, p. 85-111.

TOPPING, K., E. A. HOLMES et W. BREMMER. « The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence », dans R. BARON et J. D. A. PARKER (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in workplace*, SanFrancisco, CA, Jossey-Bass, 2000, p. 411-432.

À vos marques, prêts, partez! L'activité physique pour aider les jeunes ayant un trouble du déficit d'attention/hyperactivité (TDA/H)

Claudia Verret

Introduction

Les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H) sont souvent ceux qui sont les plus actifs en classe. Malheureusement, cette activité est quelquefois contreproductive, car ces jeunes bougent constamment, parlent souvent beaucoup, ont de la difficulté à s'organiser, sont inlassablement en mouvement et malheureusement, cela peut nuire à leur productivité. De nombreuses stratégies adaptatives existent pour aider l'enfant à canaliser cette grande énergie et le conduire vers des comportements plus appropriés à l'apprentissage scolaire. Les adaptations de l'environnement (ballon, choix de la place du bureau, balle de stress, déplacements contrôlés) font depuis longtemps partie des habitudes de gestion de classe des enseignants. Toutefois, dans leur vie quotidienne, les enfants ayant un TDA/H ont très peu d'occasions de répondre efficacement à leur besoin soutenu de bouger. Or, de nouvelles recherches démontrent que l'activité physique pratiquée régulièrement a des effets non seulement sur la santé du corps, mais aussi sur la santé mentale, en favorisant le maintien et le développement des fonctions cognitives et de meilleurs comportements sociaux. De ce point de vue, il devient pertinent de se demander si l'activité physique pourrait être une avenue à envisager pour favoriser l'adaptation du jeune ayant un TDA/H dans le milieu scolaire. La question se pose : devrait-on les faire bouger encore plus?

Le présent article donne un aperçu des connaissances actuelles concernant l'impact de l'activité physique sur les comportements et le fonctionnement cognitif des enfants ayant un TDA/H et discute de certains des défis à relever pour mettre efficacement ces connaissances en action dans le milieu scolaire.

Activité physique et comportement

Plusieurs personnes croient que l'activité physique est un bon moyen pour arriver à se calmer et à avoir de meilleurs comportements. Cette croyance populaire s'appuie sur un certain nombre d'anecdotes et d'histoires de cas qui rapportent, par exemple, comment un jeune sportif a réussi à surmonter ses difficultés en s'engageant activement dans la pratique d'activités physiques.

Dans les années 80, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'impact de la pratique d'activités physiques sur les comportements des jeunes. À cette époque, les recherches portaient spécialement sur l'effet du jogging sur les comportements perturbateurs et les comportements d'autocontrôle de jeunes ayant des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Les chercheurs notaient alors moins de comportements perturbateurs les journées où les enfants s'entraînaient, comparativement aux journées où ils ne couraient pas. Bien que ces quelques études aient fourni un support préliminaire relativement aux bénéfices comportementaux associés à la pratique d'activités physiques, peu de recherches ont vu le jour par la suite pour développer les hypothèses émises. Ainsi, il existe peu d'information concernant l'effet de la pratique d'activités physiques sur les comportements des enfants. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'on s'intéresse spécifiquement à la population des enfants ayant un TDA/H (Gapin, Labban et Etnier 2011).

Activité physique et fonctions cognitives

Même si l'impact de l'activité physique sur les comportements demeure encore à étudier, on sait maintenant que chez les adultes, la pratique régulière d'activités physiques a un impact positif sur les fonctions cognitives, particulièrement sur les fonctions exécutives comme l'organisation, la planification, l'inhibition de la réponse et la mémoire de travail. De ce fait, de plus en plus de chercheurs s'intéressent aux liens qui existent entre la pratique d'activités physiques et les fonctions mentales chez les enfants.

Une recension des écrits parue en 2008 démontre que la majorité des travaux dans ce domaine ont porté sur le rendement scolaire (Tomporowski et autres 2008). Les conclusions des études ont montré qu'il existait une relation faible, mais positive, entre la pratique d'activités physiques et le rendement scolaire. Toutefois, des divergences méthodologiques entre les études limitent la portée des résultats et les auteurs soulignent le besoin de continuer les recherches sur la question.

Par ailleurs, aucun chercheur n'a pu établir d'association positive entre l'activité physique et le quotient intellectuel. Les auteurs pensent que cette mesure est un indice trop global du fonctionnement mental et ils suggèrent d'employer des mesures plus directement liées aux fonctions cognitives, comme celles de l'attention, des processus de traitement de l'information ou de la mémoire de travail.

Récemment, le développement de nouvelles technologies a permis d'approfondir l'étude des processus mentaux associés à l'activité physique. Certains chercheurs ont évalué le lien existant entre la condition physique et la cognition, mesurée par l'enregistrement des ondes électriques produites par le cerveau. Les conclusions de ces études suggèrent que les enfants

ayant une bonne condition physique mobilisent plus efficacement les ressources du cerveau. De manière plus précise, les scientifiques ont montré qu'une bonne condition physique était associée à de meilleures capacités d'attention, de mémoire de travail, de vitesse de réponse (Buck, Hillman et Castelli 2008) et de contrôle des interférences, c'est-à-dire une plus grande flexibilité dans les stratégies cognitives chez les enfants (Hillman, Castelli et Buck 2005). D'autre part, les conclusions des études expérimentales mettent en avant l'effet spécifique de l'activité physique pratiquée sur une longue période. Ainsi, à la suite de programmes d'entraînement de type aérobie, la performance des enfants s'améliore dans les tâches faisant appel à la planification et à la flexibilité des stratégies cognitives (Davis et autres 2007).

Activité physique et TDA/H

Ces travaux suscitent l'enthousiasme des intervenants, enseignants et chercheurs qui s'intéressent aux difficultés vécues par les enfants ayant un TDA/H. En effet, les problèmes d'attention, de mémoire de travail de planification ou de contrôle des interférences correspondent à certains des principaux déficits cognitifs associés au TDA/H. Une recension des écrits sur les effets aigus de l'activité physique rapporte des effets positifs chez des enfants montrant des troubles cliniques caractérisés par une faible capacité de contrôle de l'inhibition et de l'attention (Tomprowski 2003). En effet, la pratique d'activités physiques est associée à une réduction de certains comportements négatifs des enfants (comme les comportements perturbateurs en classe) ainsi qu'une augmentation des comportements positifs (comme les comportements d'attention et de contrôle de l'inhibition).

Récemment, une équipe de recherche – constituée de chercheurs du Département de kinésiologie de l'Université de Montréal et de la Clinique des troubles de l'attention de l'hôpital Rivière-des-Prairies – s'est intéressée à évaluer l'impact d'un programme structuré en activité physique sur la condition physique, les performances motrices, les comportements et les fonctions cognitives d'enfants ayant un TDA/H (Verret et autres 2011). À la suite du programme d'entraînement de dix semaines, ils ont observé une amélioration des habiletés de locomotion (saut lors d'une course et saut en longueur) et de contrôle d'objets (lancer ou attraper une balle, frapper une balle de baseball), chez le groupe d'enfants entraînés.

Selon les parents et les enseignants, les enfants ayant un TDA/H qui ont participé au programme d'activités physiques avaient moins de problèmes de comportements, particulièrement en ce qui concernait les difficultés sociales. En livrant leurs impressions sur les effets du programme, les enseignants ont mentionné que les enfants ayant un TDA/H avaient plus de facilité à se concentrer, étaient moins anxieux, restaient assis plus longtemps et avaient un plus grand contrôle sur leur comportement quand ils revenaient en classe après l'entraînement.

Finalement, ces enfants répondaient plus rapidement à une épreuve de recherche visuelle (recherche dans le ciel) lors de l'évaluation des fonctions attentionnelles. Globalement, ces résultats appuient l'hypothèse selon laquelle l'activité physique serait un moyen d'améliorer le fonctionnement quotidien des enfants ayant un TDA/H. Toutefois, pour obtenir ces bénéfices, il faut s'assurer que le jeune est en action de façon efficace. Malheureusement, cette condition est quelquefois difficile à atteindre et demeure un obstacle important.

Les comportements pendant l'activité physique

De nombreux enseignants disent que les comportements des enfants ayant un TDA/H sont parfois des obstacles à leur intégration dans les différentes activités scolaires. La pratique des jeux et des sports ne fait pas exception. Les difficultés d'organisation, d'impulsivité et d'adaptation sociale souvent éprouvées par les jeunes ayant un TDA/H freinent quelquefois le déroulement des activités scolaires, mais nuisent aussi à leur participation à des activités physiques et sportives. Dans les cours d'éducation physique, la réalité est souvent très laborieuse. Les comportements des jeunes ayant un TDA/H sont quelquefois incompatibles avec une pratique plaisante et régulière de l'activité physique. Par exemple, il a été démontré que les garçons ayant un TDA/H affichent un plus haut taux d'agression, plus de blessures, une plus grande réactivité émotionnelle et un plus haut taux de disqualification dans les sports que leurs pairs (Johnson et Rosen 2000). Imaginez simplement la situation suivante : l'enfant doit courir sur un terrain délimité, plusieurs personnes sont autour de lui, et il doit porter attention au ballon qui passe, aux adversaires qui font des feintes et aux partenaires avec qui il faut collaborer... Cela représente tout un défi pour des jeunes ayant un TDA/H!

Par ailleurs, lorsque les activités sportives se déroulent à l'extérieur du cadre scolaire, durant les activités parascolaires ou au sein des organismes de loisir, les comportements négatifs des enfants ayant un TDA/H influencent aussi leur participation. Des auteurs suggèrent que l'engagement dans les sports collectifs organisés est de moins longue durée chez les garçons ayant un TDA/H que chez leurs pairs (Johnson et Rosen 2000). À la lumière de ce portait, on constatera sans surprise que les jeunes sont moins persévérants et abandonnent plus rapidement leur pratique sportive, malgré les bénéfices qu'ils peuvent en retirer (Wall 1986).

Des retraits fréquents lors des activités structurées, moins de persévérance dans la pratique libre, plus de blessures et d'agressions : les enseignants, et spécialement les éducateurs physiques, ont donc un énorme défi à relever pour répondre au besoin de bouger de leurs élèves ayant un TDA/H. Ils doivent organiser un environnement stimulant pour l'ensemble des élèves, ce qui peut nuire à l'attention et à l'écoute des enfants ayant un TDA/H. Ils doivent aussi gérer des activités pédagogiques dans lesquelles des facteurs comme l'autocontrôle, l'attention et les bonnes interactions sociales sont des conditions essentielles à la réussite de l'apprentissage. Tout un contrat de planification et de supervision pour un enseignant qui ne veut pas que les comportements d'un jeune en particulier conduisent systématiquement à son retrait du groupe.

Le succès d'une participation efficace

Malgré tout, des données préliminaires suggèrent que les enseignants et les éducateurs physiques peuvent y arriver, puisque l'intensité de la pratique des activités sportives pourrait être égale sinon plus forte durant les périodes structurées comme les cours d'éducation physique, chez les enfants ayant un TDA/H que chez leurs pairs (Rigal, Chevalier et Verret 2006).

La clef du succès de cette intégration repose en partie sur la qualité et la constance de la supervision offerte aux jeunes pendant la période d'activité physique. Il faut savoir que les activités libres et moins structurées sont associées à une plus grande occurrence d'hyperactivité et d'impulsivité chez les enfants ayant un TDA/H. Les périodes libres, les moments de transition et les jeux en grands groupes sont donc des cibles privilégiées pour offrir un environnement plus structuré. Les stratégies de maintien de l'attention et de contingence des comportements prendront toute leur importance dans le gymnase et la cour d'école. À cet égard, il devient essentiel de généraliser les outils et les systèmes de gestion des comportements, mis en place pour la classe, vers le gymnase et la cour d'école. De cette façon, les enseignants pourront avoir un système efficace de supervision des comportements et utiliser les stratégies et les outils pertinents pour favoriser un engagement moteur optimal chez leurs élèves. Considérant les bénéfices que l'enfant ayant un TDA/H pourrait en retirer, parions que tous en sortiront gagnants!

Conclusion

À ce jour, il semble que l'activité physique puisse jouer un rôle positif sur le fonctionnement mental des enfants. Elle permettrait une meilleure mobilisation des ressources du cerveau et pourrait avoir un impact spécifique sur les fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire de travail, la vitesse de réponse ou la flexibilité dans les stratégies cognitives chez les enfants de la population générale. Des effets positifs sur la performance motrice, les comportements et les fonctions attentionnelles sont aussi rapportés chez des enfants ayant un TDA/H. La clef du succès de l'engagement moteur optimal repose sur les stratégies de gestion de comportement dont disposeront les enseignants et les intervenants qui voudront aider leurs jeunes élèves à profiter des bénéfices d'une pratique régulière d'activités physiques.

M^{me} Claudia Verret est professeure au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle a travaillé une dizaine d'années à titre de kinésologue, à la Clinique des troubles de l'attention de l'Hôpital Rivière-des-Prairies.

Références bibliographiques

BUCK, S. M., C. H. HILLMAN et D. M. CASTELLI. « The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children », *Medicine & Science in Sport & Exercise*, vol. 40, 2008, p. 166-172.

DAVIS, C. L. et autres. « Effects of aerobic exercise on overweight children's cognitive functioning: a randomized », *Research Quarterly Exercise Sport*, vol. 78, n^o 5, 2007, p. 510-519.

GAPIN, J. I., J. D. LABBAN et J. L. ETNIER. « The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: the evidence », *Preventive Medicine*, 2011.

HILLMAN, C. H., D. M. CASTELLI et S. M. BUCK. « Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children », *Medicine & Science in Sport & Exercise*, vol. 37, 2005, p. 1967-1974.

RIGAL, R., N. CHEVALIER et C. VERRET. « Coordination motrice, pratique de l'activité physique et TDAH », dans N. CHEVALIER et autres, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : Soigner, éduquer, surtout valoriser*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 69-90. (Collection *Santé et Société*).

TOMPOROWSKI, P. D. « Cognitive and behavioural responses to acute exercise in youths: a review », *Pediatric Exercise Science*, vol. 15, 2003, p. 348-359.

TOMPOROWSKI, P. D. et autres. « Exercise and children's intelligence and academic achievement », *Education and Psychology Review*, vol. 20, 2008, p. 111–131.

VERRET, C., P. GARDINER et L. BÉLIVEAU. « Fitness level and gross motor performance of children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder », *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 27, 2010, p. 337-351.

VERRET, C. et autres. « A physical activity program improves behaviour and cognitive functions in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: an exploratory study », *Journal of Attention Disorder*, 2011.

« Le jeu, c'est le travail des enfants. » Entrevue avec Diane Cantin

Daphnée Poirier

Cette phrase, formulée par un de ses petits de maternelle, oriente quotidiennement la pratique de Diane Cantin. Enseignante au préscolaire depuis maintenant 34 ans, elle est membre du Comité provincial de concertation de l'éducation préscolaire, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et une des collaboratrices à la rédaction du programme d'éducation préscolaire. *Vie pédagogique* l'a rencontrée dans sa classe très colorée de l'école primaire Père-Marquette, de la Commission scolaire des Patriotes, à Boucherville.

Elle appartient à cette catégorie d'enseignants pour qui le programme guide la pratique, la pédagogie et les interventions, et qui accorde une place importante au jeu dans la classe. Le jeu a sa place à chaque demi-journée de classe, comme moment privilégié d'apprentissage et de découverte. Dans la planification de l'enseignante, il y occupe une place de choix.

« Mon rôle consiste à éduquer les enfants », affirme Diane, soutenant qu'il s'agit avant tout d'accompagner chacun des enfants dans la progression de ses apprentissages : « Une priorité qui me tient à cœur est l'application de l'approche transdisciplinaire, qui favorise le développement global de l'enfant "au-delà" des disciplines. Conformément au mandat du programme, je veux donner le goût de l'école sans enseigner, et cela, en respectant l'évolution de chacun. Une égale importance est accordée à chacune des sphères de son développement, car elles sont interreliées ».

Bien que les enfants représentent pour cette intervenante « la ressource première », l'équilibre du milieu scolaire dépend de l'interaction de trois pôles fondamentaux, soient les enfants, l'enseignante et les parents. Le lien entre l'enseignante et les enfants est essentiel et l'idée de solliciter les parents en tant que partenaires l'est tout autant. Les parents font partie du « cadre de vie » qui se développe en classe. Ils savent que la porte leur est toujours ouverte, et ce, en tout temps. Cela contribue à les sécuriser et ainsi permettre de maximiser l'épanouissement des enfants. La contribution des parents peut revêtir différentes formes : participation aux ateliers ou aux jeux des enfants, animation d'ateliers en classe, ou tout simplement, collaboration à leur façon et selon leurs disponibilités à diverses activités de la classe. Ainsi, à l'occasion de l'événement *l'Enfant-vedette*, un parent est un jour venu en classe présenter son travail, en stationnant son ambulance dans la petite cour de l'école.

Si la présence physique des parents en classe n'est pas toujours possible, l'échange et la communication sont constants entre ces derniers et l'enseignante. Ils se font au quotidien par les rencontres informelles le matin et après l'école, l'échange de courriels ou de messages écrits, ou encore par les portfolios des enfants.

Éduquer grâce à la pédagogie par projet

Dans sa classe, Diane privilégie l'apprentissage coopératif et la pédagogie du travail en projet. Cela constitue une « façon extraordinaire d'accompagner les enfants ». Cette stratégie permet l'application de l'approche transdisciplinaire. L'enseignante nous explique que l'intégration, par les enfants, des six compétences du programme se fait grâce notamment au travail en projet. Ainsi, les enfants sont souvent invités à choisir les différents thèmes qui seront abordés en classe. « Les enfants apprennent à décider des thèmes sur lesquels ils veulent travailler. Nous faisons un remue-méninges de leurs intérêts ensemble. Je note leurs idées sur le tableau et ils devront décider du thème en votant. À cet égard, l'écrit prend beaucoup de place au sein de la classe. Nous apprenons également à compter, en identifiant le nombre d'amis qui ont voté pour certains thèmes. Les enfants apprennent à tenir à leur opinion et à convaincre leurs pairs de leurs idées. Lorsque le choix est fait, nous élaborons un réseau de mots et à partir des idées des enfants, celui-ci se construit au fil des jours. Puis, peu à peu, les projets prennent forme. Ils

développent le travail en équipe et l'entraide. Ils apprennent à faire des plans et à aller chercher des informations, à faire des démarches et à consulter leurs plans comme des petits ingénieurs. » Ainsi, au cours de la présente année, ils ont choisi de travailler sur les licornes, les dauphins, le cirque et les robots; et ce, en plus des thèmes incontournables de l'Halloween et de Noël. Il arrive également que la « maîtresse » propose une idée : cette année, elle leur a suggéré « les contes traditionnels », pour terminer l'année. Elle partage donc la gestion de la classe avec ses élèves et cela s'avère passionnant, souvent surprenant, mais combien enrichissant!

Autres exemples d'activités intégrées au cadre de vie de la classe

Diane croit fermement que l'on peut soutenir les apprentissages des enfants sans avoir recours à l'enseignement systématique. Ainsi, le développement de la conscience phonologique a sa place, mais sous forme de jeu. On joue avec les sons chaque jour, en utilisant, entre autres, les moments de collations. Pour avoir son napperon, chaque enfant doit trouver des mots contenant le son choisi en fonction du thème. Les enfants sont soutenus par les imagiers continuellement à leur disposition en classe. Il est très surprenant et amusant de les voir empêcher la « maîtresse » de manger et de lui faire écrire les mots trouvés.

Les livres et la littérature jeunesse ont une place de choix dans la classe. On en trouve dans tous les coins : dans des valises, des bibliothèques et des présentoirs. Les enfants y ont accès en tout temps. Des albums, des livres de référence ou des abécédaires y sont régulièrement renouvelés au gré des thèmes choisis. Diane souhaite transmettre à ses élèves sa passion pour la lecture. Beaucoup de temps y est consacré dans l'horaire et la participation des enfants est sollicitée. Diane les amène à participer activement en les amenant à faire des inférences.

À partir de janvier, le message du matin sensibilise les enfants à l'écrit et aux sons. Au fil des jours, il devient plus long et offre des défis plus grands, mais toujours amusants. De plus, des situations d'orthographe approchées sont proposées aux enfants, encore sous forme de jeu. « Je leur propose d'écrire des mots en équipe de trois, couchés par terre, sous les tables, en mâchant de la gomme. Ils adorent cela! » Les progrès des enfants au regard de l'écrit sont impressionnants. Ainsi, tout doucement, à leur rythme, ils commencent à reconnaître des mots et plusieurs apprennent tout simplement à lire, et ce, chaque année! Ils apprennent ainsi mieux l'utilité de l'écrit, dans un contexte signifiant de la vie de tous les jours.

De plus, Diane attire notre attention sur des particularités qui teintent le fonctionnement de l'école primaire Père-Marquette. Elle souligne qu'elle travaille en étroite collaboration avec Janique, une éducatrice du service de garde. Les barrières entre la classe et le service de garde sont poreuses. Les activités entre les deux services sont étroitement intégrées et interreliées. Les deux intervenantes bâtissent ensemble le cadre de vie au sein de la maternelle. Elles ont développé une belle complicité. À titre d'exemple, les enfants dînent dans la classe de maternelle. L'éducatrice utilise le matériel de la classe. Elle fait quotidiennement de la lecture aux enfants et le fait de la même façon que Diane. Les fêtes de Noël et autres sont planifiées de concert. Ainsi, quand l'une s'occupe de la carte de souhaits, l'autre s'occupera du cadeau, ou vice versa. Il n'y a donc jamais de dédoublement d'activités.

Autre particularité, ce cadre de vie est caractérisé par l'importance accordée au développement sensoriel et moteur des enfants, qui est pris en compte tous les jours. Pour ce faire, Diane a la chance d'être associée à une ergothérapeute depuis dix ans. Outre le matériel habituel que l'on peut retrouver dans une classe de maternelle (jeux, jouets, pots de gouaches, tableaux de lettres et de chiffres, fiches logico-mathématiques), différents objets plus inusités jonchent le plancher de la classe, tels que des ballons sauteurs ou des planches à roulettes. Ils ne sont pas utilisés uniquement lors de cases horaires précises dédiées, par exemple, à l'éducation physique, mais sont intégrés aux activités de la classe et les enfants y ont accès continuellement. Cette particularité s'inscrit dans la philosophie suivante : « Les enfants sont des petits cœurs qui marchent et qui courent. Un enfant qui est bien dans son corps et qui est bien dans ses sens, particulièrement en ce qui a trait la proprioception et au vestibulaire, sera plus réceptif et disposé aux apprentissages. » Ici encore, Diane peut compter sur la complicité et la collaboration des éducatrices du service de garde. Un projet spécial à l'heure du dîner est en place, et s'associe à cette priorité. Donc, dans cette école, les enfants bougent et s'amusez ferme!

Elle souligne également que l'une des préoccupations qui domine sa pratique est le développement de la culture chez les enfants. Elle les sensibilise aux différentes formes de musique, aux arts visuels et aux sciences. Les activités complémentaires sont choisies en fonction de cette préoccupation : sortie au Musée d'art contemporain, au théâtre, ou à un concert de l'orchestre symphonique. Elle accueille ses petits amis en classe tous les matins avec de la musique de tous genres et privilégie l'ouverture aux différentes cultures. Cette année, par exemple, un papa innu est venu leur parler de sa culture.

Des stratégies hors du commun, mais éprouvées, pour favoriser l'apprentissage

Une autre particularité de l'intervention de Diane consiste à offrir un cadre de vie stimulant qui respecte les différents rythmes et

styles d'apprentissage des enfants. Pour ce faire, elle a développé tout au long de sa longue expérience d'enseignante des stratégies inhabituelles permettant aux enfants d'apprendre dans un cadre où le développement de l'autonomie et des forces de tout un chacun cohabitent dans un climat où la discipline et la sécurité règnent.

Dans sa classe, par exemple, tout le matériel nécessaire au bon fonctionnement des enfants est mis à leur disposition : « On travaille aux tables, bien sûr, mais également couché par terre, à côté ou sous les tables, ou en écrivant à la verticale sur les murs, ou dans le vestiaire ou les couloirs, en faisant attention aux autres. On se promène en lapin ou en crabe pour faire le ménage. On mâche de la gomme pour favoriser la concentration et l'attention. On travaille parfois au son de la musique. On privilégie les bonnes habitudes alimentaires en ne mangeant que des fruits et des légumes ou du fromage, que l'on s'échange si cela est possible. On apprend le partage et l'entraide en tout temps, dans une atmosphère qui varie au gré des saisons. » On travaille tantôt en grand groupe, tantôt en équipe, tantôt seul. Notre classe est un lieu où les attentes et les interventions varient selon les enfants, tout en privilégiant la continuité, la cohérence, la constance et l'humour.

Et la porte de la classe est toujours ouverte aux collègues, aux parents, aux stagiaires, aux artistes de la communauté et aux grands-parents.

La place de l'évaluation dans ce cadre de vie

Trois termes résument un autre aspect important de la pédagogie de Diane Cantin : l'observation, l'intervention et la rétroaction. Elle nous explique que l'évaluation des compétences se fait grâce à une observation continue. La grande expérience qu'elle a acquise dans l'enseignement lui a permis de privilégier l'observation en tout temps, dans différents contextes, et de se fier à sa mémoire. Par la suite, elle écrit l'essentiel des commentaires concernant ses élèves. Outre l'observation constante, Diane utilise le portfolio. Celui-ci est construit en collaboration avec les élèves et constitue l'occasion de rendez-vous individuels entre elle et ces derniers. Elle voit là une occasion extraordinaire d'échange de confidences, autour des forces et des défis rencontrés dans la vie de tous les jours et des conditions de mise en œuvre des projets : processus de travail, contexte de réalisation, échanges entre les coéquipiers, etc. C'est également un moment pour avoir une communication particulière et individualisée avec les parents.

En guise de conclusion, elle insiste sur l'idée que son rôle en tant qu'enseignante est d'intervenir en toute situation à partir de ses observations, en accompagnant, en encourageant, en stimulant et en confrontant parfois les enfants : « J'apprends avec les enfants. Je vis avec eux et cela confère tout un sens à ma pédagogie. J'essaie d'adapter chacune de mes interventions aux besoins de chacun. »

On n'oubliera pas non plus cet autre aspect important de sa pratique, qui a trait à la collaboration avec ses collègues : ses deux complices de classe maternelle, les trois éducatrices, la direction et les professionnelles de son école. Elle nous apprend que son prochain défi sera celui d'assurer les liens avec l'enseignement primaire, c'est-à-dire de consolider la transition de la maternelle à la première année, en collaboration avec les enseignantes du primaire.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

Une maternelle quatre ans à temps plein à l'école primaire Saint-Zotique, à Montréal : un projet pilote qui a des ailes

Daphnée Poirier

L'équipe de l'école primaire Saint-Zotique, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), est convaincue des bienfaits, voire de la nécessité de mettre en place le service de maternelle quatre ans à temps plein pour les enfants de cet âge. Lors d'une table ronde, *Vie pédagogique* a rencontré des intervenants¹ qui collaborent au quotidien depuis 2009 à un projet pilote qui consiste à tout mettre en œuvre pour que des petits de quatre ans puissent fréquenter le milieu scolaire à temps plein et que ce soit une réussite.

L'école primaire Saint-Zotique en chiffres

1. L'école compte 186 élèves.
2. L'équipe école est composée de 14 titulaires.
3. L'école offre une maternelle 4 ans à temps plein (un projet pilote réalisé en collaboration avec l'Université du Québec

à Montréal (UQAM) et deux maternelles 5 ans).

4. L'indice de défavorisation est élevé à l'école Saint-Zotique (voir la figure 1).
5. 34 p. 100 des élèves se situent dans la tranche des plus défavorisés de l'île de Montréal.
6. 68 p. 100 des élèves proviennent de milieux défavorisés, soit 127 élèves sur 186.

Pour faire bien saisir les raisons qui ont motivé la mise en place de ce projet, Yolande Brunelle, directrice de l'école primaire Saint-Zotique, nous fait part de certains éléments de contexte importants :

« C'est un projet qui a été initié en septembre 2009 et est prévu jusqu'en juin 2012. En ce moment, il y a un moratoire² pour l'ouverture de maternelles 4 ans. C'est un gros problème dans les milieux défavorisés, car différentes études ont montré que les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés ne fréquentent pas ou fréquentent très peu les centres de la petite enfance (CPE). Lorsque je suis arrivée à la direction de l'école St-Zotique, en 2007, il y avait une maternelle 4 ans à demi temps. Cela avait pour conséquence que l'enseignante allait d'une école à l'autre. Elle venait ici l'après-midi. De plus, il y avait plusieurs intervenants (3 à 5 personnes différentes) durant une même année, auprès du groupe de maternelle. C'était une situation difficile. À l'issue de cette année, l'enseignante est partie en épuisement professionnel et plusieurs difficultés ont été constatées au sein du groupe. Conséquemment, l'équipe des services complémentaires et tous les intervenants se sont mobilisés et nous avons déposé une demande au comité EHDA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) pour créer un projet pilote de maternelle toute la journée. L'objectif consistait à assurer une plus grande stabilité aux petits, et d'assurer auprès d'eux un meilleur suivi et une continuité. De plus, simultanément à notre démarche durant la première année de l'implantation, l'Agence de santé et des services sociaux de Montréal a publié les résultats de l'enquête sur la maturité scolaire³. Ces résultats arrivaient au bon moment dans notre projet, notamment en ce qui avait trait aux cinq domaines de développement⁴. Grâce à des données concernant précisément notre école, nous avons été à même de constater la vulnérabilité de nos élèves dans plusieurs domaines, dont particulièrement les deux compétences touchant les habiletés sociales et le développement du langage [...]. À l'école Saint-Zotique, nous intervenons auprès d'enfants très vulnérables. C'est une clientèle qui cumule plusieurs facteurs de risque liés aux critères de défavorisation (monoparentalité, pauvreté). De plus, la majorité est francophone de souche, mais de plus en plus d'enfants allophones fréquentent maintenant l'école. »

« Au printemps 2006, les enseignants des maternelles publiques de l'île de Montréal ont été invités à participer à l'enquête *En route pour l'école!* Cette enquête a permis d'évaluer plus de 10 000 enfants, soit 71 p. 100 des enfants de maternelle cinq ans fréquentant une école publique à Montréal. Les résultats de l'enquête *En route pour l'école!* fournissent un portrait de la maturité scolaire des enfants montréalais au moment d'amorcer leur parcours scolaire et permettent d'examiner les disparités entre les territoires⁵. »

L'évocation de ce contexte difficile, qui prévalait avant l'implantation du projet pilote par la directrice, fait réagir Josée Prénoveau, travailleuse sociale au CLSC de Saint-Henri. Elle abonde dans le même sens en rappelant des éléments qui illustrent cette situation périlleuse vécue à la fois par l'enseignante et les enfants de quatre ans :

« Le contexte n'avait pas de bon sens. Paradoxalement, nous demandions aux plus petits de s'adapter constamment à des enseignants différents. De plus, l'enseignante devait dîner dans l'autobus lors des déplacements entre ses deux écoles. L'instabilité de la structure de la journée de la maternelle mobilisait énormément tous les intervenants de l'équipe professionnelle. Nous tentions de compenser cette instabilité. Notre service était en réaction face à cette situation; donc nous étions inefficaces. Nous étions mobilisés et concentrés autour de la maternelle et délaissions les autres cycles. »

France Capuano, professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées à l'UQAM et représentante de l'équipe de chercheurs universitaires chargés du volet intervention précoce et du développement du curriculum, souligne avec pertinence que cette situation n'est pas propre à l'école Saint-Zotique, mais qu'elle sévit dans plusieurs autres milieux.

L'implantation du projet en classe

Poursuivant sur sa lancée et faisant écho aux dires de Yolande Brunelle concernant l'enquête sur la maturité scolaire, France Capuano enchaîne sur les contenus du programme et, ce faisant, cadre la nature de la collaboration entre l'école Saint-Zotique et l'université en précisant le rôle de l'équipe d'intervenants universitaires au sein du projet. Ce rôle consiste notamment à élaborer et à rédiger un curriculum basé sur des pratiques prometteuses.

« L'enquête sur la maturité a permis aux membres de l'équipe-école de cibler les deux domaines sur lesquels ils voulaient miser

prioritairement, soit les habiletés sociales et le langage. Ils se sont associés à l'équipe de chercheurs de l'UQAM. Ces derniers ont, dans un premier temps, proposé d'implanter les programmes Fluppy⁶ – qui fait la promotion des habiletés sociales – et Mimi – qui consiste à exposer les enfants à plus de vocabulaire. »

Il s'agissait d'un programme au contenu (curriculum) dense, qui a nécessité, selon les dires de l'enseignant, une période d'adaptation et d'appropriation obligatoire de manière à intégrer adéquatement tous les objectifs prévus pour la réussite d'un tel projet.

« Les gens qui m'entourent font preuve d'une souplesse qui me donne des ailes. Cela permet à un projet de prendre forme. »

Philippe Tétreau

En soulignant ainsi qu'il est merveilleusement entouré, Philippe Tétreau, qui intervient auprès des petits de quatre ans, reconnaît d'emblée que toute l'équipe d'intervenants qui l'accompagne dans son enseignement contribue grandement à lui faciliter l'appropriation d'un programme qui est dense et soutenu :

« Il y a eu une période d'appropriation du projet lors de sa première année. Il y avait beaucoup de composantes du projet à s'approprier progressivement. Par exemple, l'implantation du programme Mimi, pour le langage, et du programme Fluppy. J'ai été très bien épaulé et entouré dans ce projet. D'autres éléments se sont ajoutés pour l'année scolaire en cours. Nous avons continué à enrichir le curriculum avec, par exemple, la venue de fonctions exécutives. Ce sont des jeux de niveau préscolaire qui permettent de valider la flexibilité mentale, la mémoire et la fonction d'inhibition chez l'enfant. Il s'est ajouté tout récemment le volet numératie (avec les activités en mathématiques), pour les enfants de quatre ans. De plus, l'an prochain, il y aura une autre partie, portant sur les arts et la musique. Par ailleurs, je tiens à souligner que Francine Lalonde, éducatrice au service de garde, m'a beaucoup épaulé dans cette démarche, car nous entretenons des liens étroits. Elle fait preuve de belles initiatives. »

« Par exemple, Francine a eu une bonne idée pour dynamiser les activités entourant le programme Mimi. Elle a proposé un concours de ramassage de plumes. Les enfants qui répondent bien au volet "questions" sont appelés à ramasser des plumes soufflées par l'éducatrice. Ils adorent cela et lui redemandent souvent de le faire. »

Philippe Tétreau

La directrice, Yolande Brunelle, tient à souligner avec enthousiasme le développement d'une remarquable synergie entre ces deux intervenants, qui permet de créer un pont entre le volet scolaire et le service de garde. À ce sujet, Francine Lalonde ajoute :

« En effet, les programmes Mimi et Fluppy sont également utilisés au service de garde, dans ces moments de vie là également. Nous privilégions une communication et une continuité entre la maternelle quatre ans et le service de garde, ce qui favorise une certaine stabilité. C'est un aspect très important. »

Un volet ergonomique pour faciliter l'application des contenus

Pour faciliter l'implantation du programme, le volet aménagement des lieux physiques occupe également une part importante dans la réflexion collaborative des différents intervenants, comme le souligne une fois de plus France Capuano :

« Évidemment, la mise en place d'un curriculum doit s'accompagner d'un volet ergonomique et de l'aménagement de la classe. Pour que le contenu soit optimal, il est nécessaire de regarder également les lieux physiques de son application. Une analyse de la disposition de la classe a été importante (aménagement de lieux calmes, lieux de travail en groupe, endroit pour s'asseoir pour une causerie, etc.). Par la suite, nous avons procédé à l'aménagement de la classe grâce à l'achat de matériel et de meubles. Il est important de souligner que, dans ce processus, les enseignants se sont soumis à une évaluation de la qualité de leur milieu. Des observateurs sont venus dans la classe pour évaluer la qualité des interactions et de l'environnement, les soins et l'hygiène. À partir d'un travail structuré et rigoureux, les enseignants ont travaillé avec les intervenants (la chercheuse de l'UQAM et Céline Ratelle, la conseillère pédagogique), pour évaluer les forces et les faiblesses ainsi que les aspects à améliorer. Des études démontrent que les services préscolaires font la différence auprès des enfants défavorisés et cela est possible, notamment, en augmentant la qualité de l'environnement. C'est un travail en processus, qui se poursuit. »

Céline Ratelle, conseillère pédagogique pour le réseau Ouest de la CSDM, complète ici les dires de la chercheuse de l'UQAM avec laquelle elle a collaboré étroitement, en attirant l'attention sur les principes théoriques qui ont inspiré le volet ergonomique du projet pilote :

« Le volet aménagement du local de classe est inspiré d'une approche globale, plus spécifiquement de l'approche High/Scope⁷. C'est une approche qui suscite l'apprentissage actif⁸ (*Active Learning*), où l'enfant est impliqué à l'intérieur de l'apprentissage. Il y a une planification et l'enfant va vivre le fruit de la planification. On va ensuite lui demander une rétroaction, une réflexion sur ce qu'il a vécu. L'aménagement et le temps de jeu sont des aspects importants à prendre en considération. Ici, l'image du casse-tête est tout à fait intéressante : l'objectif est d'imbriquer tous les éléments. »

Le pont entre l'école et la famille : une stratégie de dépistage précoce

L'image du casse-tête ne serait pas complète sans le volet qui concerne les liens entre l'école et la famille. En effet, comme le rappelle France Capuano, le souhait en amont de ce projet était d'apporter un soutien aux familles qui en ont besoin, et cela, le plus tôt possible. La maternelle quatre ans est l'occasion d'effectuer un travail de dépistage précoce, c'est-à-dire de cibler des familles qui ont des besoins ou qui sont en grande difficulté, mais qui ne sollicitent pas nécessairement de l'aide. Pour ce faire, des liens précieux ont été tissés avec un partenaire important dans le projet, soit le CLSC de Saint-Henri. Ce qui donne la chance à Josée Prénoveau, travailleuse sociale, d'expliquer quel est son rôle au sein de cette grande aventure :

« Je suis la ressource dégagée par mon employeur pour le volet familial. Il est important de reconnaître l'apport du CLSC de Saint-Henri et de le reconnaître en tant qu'institution qui a choisi d'appuyer ce projet, parce qu'elle y croyait beaucoup. J'ai la responsabilité du volet familial du projet. Cela se fait sur une base volontaire. Les familles acceptent que nous rentrions chez elles. Il existe des situations où nous avons pu constater des résultats appréciables grâce au lien entre l'école et la maison. La place occupée par le CLSC dans la communauté lui permet de suivre la situation des familles au fil du temps. De plus, il arrive que des parents aient du mal à instaurer un cadre à la maison. Le programme Fluppy est un outil intéressant qui leur offre un cadre qui ressemble à ce qui se fait à l'école. Mon implication à la fois à l'école et à la maison est importante. Pour le volet intervention dans la classe, ma participation à l'animation du programme Fluppy à chaque semaine me permet de voir l'enfant dans l'action (observer, par exemple, son comportement face à lui-même et avec ses camarades de classe); par la suite, je peux transmettre ces informations à la maison et alimenter des discussions avec les parents. Le service d'intervention familial permet également d'effectuer un travail de dépistage en nous offrant des outils. »

Poursuivant sur sa lancée, Josée Prénoveau ajoute des éléments concernant l'importance du dépistage et le constat d'un contexte interculturel grandissant qui teinte le travail des intervenants :

« J'aimerais également souligner deux autres points importants. Concernant le dépistage des problèmes de langage, il est important d'être nombreux à y être attentifs. Les enfants peuvent traîner cela longtemps dans leur parcours. Ma position m'a permis d'effectuer ce travail de dépistage. D'autre part, il est important d'être très sensible à la question de l'interculturalité. Nous avons de plus en plus de familles qui proviennent de différents pays et le défi important est celui d'offrir une intégration adéquate; nous sommes loin d'avoir atteint cet objectif. Si nous voulons faire un travail de complémentarité avec les parents, il faut que ceux-ci aient confiance en l'école et au milieu d'accueil. Il est nécessaire que les parents ne trouvent pas les professionnels menaçants et, à mon avis, ce n'est pas chose faite. »

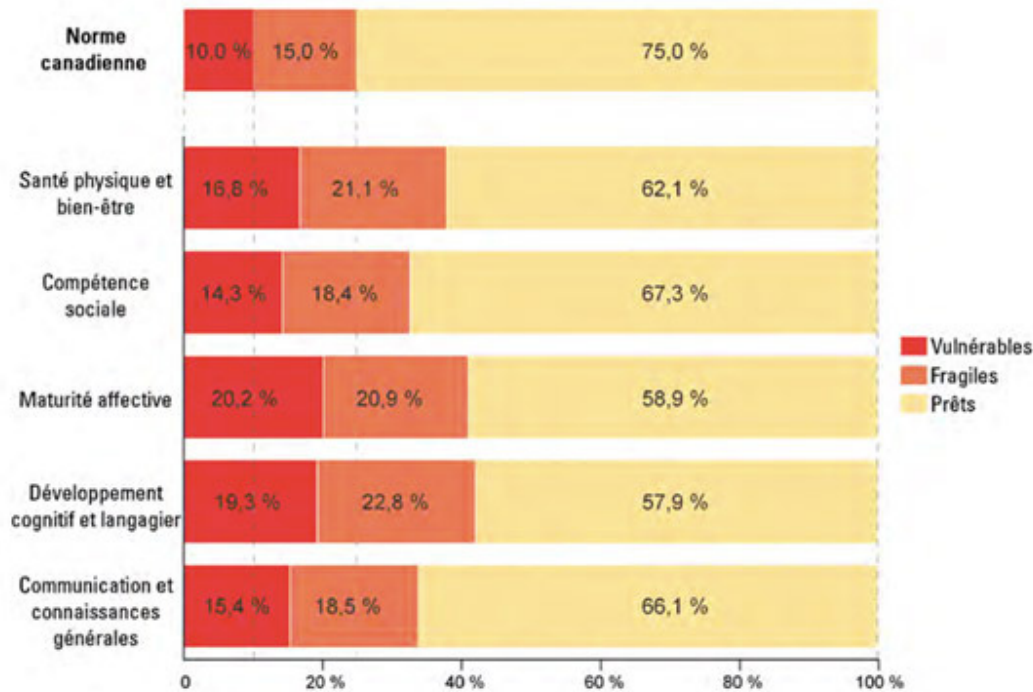
La discussion animée qui eu lieu autour de la table concernant ce projet pilote met en lumière la très grande motivation et l'implication de toutes les pièces composant le casse-tête. Le projet de maternelle quatre ans exige de prendre en considération plusieurs volets, ce qui fait appel à l'expertise de différents intervenants. En admettant la pertinence d'un tel projet, il faut croire que sa réussite repose notamment sur un climat où la cohésion et la collaboration parmi les experts sont tangibles. À cet égard, la reconnaissance de l'apport de chacun au projet constitue un premier indice de sa réussite. Les propos de Yolande Brunelle illustrent ce climat de collaboration qui fait la richesse de ce projet :

« C'est un projet pilote qui ressemble à un casse-tête où toutes les composantes sont fortement imbriquées. Les cinq domaines de l'enquête sur la maturité scolaire sont liés aux six compétences du programme de formation de l'école québécoise au préscolaire. Nous expérimentons l'ensemble de ces pratiques prometteuses en rapport avec les six compétences du programme de formation et avec les cinq domaines. Ce n'est pas simple, mais très intéressant, de voir l'évolution de ce projet! Je n'ai que des éloges pour toute l'équipe sur le terrain. Je suis très fière de travailler avec cette équipe. C'est très valorisant et très important [...] De plus, il est important de souligner l'apport exceptionnel de la CSDM dans le dossier, car elle appuie le modèle que nous sommes en train de développer. Nous espérons que ce dernier pourra s'étendre à d'autres milieux défavorisés. »

En guise de mot de la fin, rappelons cette phrase de l'enseignant Philippe Tétreau : « Nous souhaitons faire tache d'huile avec

notre projet! » Voilà un souhait qui a fait consensus parmi tous les intervenants qui participaient à cette table ronde.

Figure 1 : Proportions d'enfants *vulnérables*, *fragiles* et *prêts*, par domaine de maturité scolaire, pour le Centre de santé et de services sociaux (CSSS) du Sud-Ouest–Verdun



« Comme le montre cette figure, par rapport à la norme canadienne, le CSSS du Sud-Ouest–Verdun affiche des proportions élevées d'enfants *vulnérables* dans tous les domaines de maturité scolaire. En effet, selon la norme canadienne, la proportion d'enfants *vulnérables* dans chacun des domaines devrait être de 10 %⁹. »

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

1. Les intervenants qui ont participé à la table ronde sont M^{mes} Yolande Brunelle, directrice de l'école Saint-Zotique depuis quatre ans, Céline Ratelle, conseillère pédagogique pour le réseau Ouest de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), M. Philippe Tétreau, enseignant et intervenant auprès de la maternelle quatre ans, à l'école Saint-Zotique, M^{me} Francine Lalonde, éducatrice au service de garde. Elle aide Philippe dans la classe tous les après-midis. M^{mes} France Capuano, professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et représentante de l'équipe de chercheurs universitaires associée au projet et Josée Prénoveau, travailleuse sociale au CLSC Saint-Henri-CSSS du Sud-Ouest–Verdun, pour le volet intervention familiale et soutien à l'enseignant.
2. « Dans le cadre de sa politique familiale de 1997, le gouvernement a décrété un moratoire sur les classes de maternelle quatre ans. En septembre 1997, le gouvernement du Québec entreprenait la mise sur pied d'un réseau de centres de la petite enfance (CPE) à partir des garderies sans but lucratif et des agences de services de garde en milieu familial. Ces centres offrent aux familles des services de garde éducatifs à contribution réduite, soit 5 \$ par jour, dans des environnements de qualité, fiables, accessibles et stimulants [...] La Loi sur l'instruction publique indique que les enfants qui vivent en milieu défavorisé ont le droit d'entrer en maternelle dès l'âge de 4 ans. Les parents doivent en faire la demande et l'école de quartier doit leur fournir le service. Cette mesure s'applique pour les écoles situées sur un territoire où il y a 30 % des enfants qui vivent sous le seuil de la pauvreté. » [En ligne], [<http://www.campagneeducation.csq.qc.net>], consulté le 1^{er} mai 2011.
3. « La maturité scolaire se définit comme le degré de préparation des enfants pour l'école. Cette mesure, prise à la maternelle, constitue un bon indicateur de l'état de développement de l'enfant au moment de son entrée à l'école et de sa capacité à bénéficier du cheminement scolaire qu'il s'apprête à entreprendre. » Direction de santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008. *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : Portrait du CSSS Sud-Ouest–Verdun*, Gouvernement du Québec, 44 p.
4. Les cinq domaines de maturité scolaire sont : santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, et habileté de communication et connaissances générales. Direction de santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008.

5. AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL, *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : Portrait du CSSS Sud-Ouest-Verdun*, Gouvernement du Québec, Direction de santé publique, 2008, 44 p.
6. « Le programme Fluppy a été créé après que fut réalisée l'Étude longitudinale de Montréal (ÉLM), qui portait sur le développement et la prévention des comportements violents et délictueux. L'ÉLM a été entreprise en 1984 par Richard E. Tremblay et une équipe de chercheurs du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, à l'Université de Montréal. Cette étude a été menée auprès d'un échantillon de 1 037 garçons provenant de milieux défavorisés de Montréal, qui ont fait l'objet d'un suivi de l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge adulte [...] Au Québec, après la publication de ces résultats prometteurs et à la demande de Richard E. Tremblay et de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), le Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ) a décidé d'adapter cette intervention multimodale de façon qu'elle puisse être offerte dès la maternelle, soit au moment même où les problèmes des enfants sont dépistés. »
F. CAPUANO et autres, « Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec », *Revue de psychoéducation*, vol. 39, n^o 1, 2010, p.1-26.
« Fluppy, un petit chien, est le personnage principal; il est accompagné de onze amis-marionnettes. Le programme comprend trois volets : quinze ateliers en classe pour les enfants; une série de rencontres structurées, en famille, pour les jeunes ayant un problème de comportement; et un soutien direct à l'enseignant ou à l'enseignante, apporté par l'intervenant ou l'intervenante qui fait le suivi familial. » [En ligne], [http://www.dspq.qc.ca/publications/implantation_Fluppy.pdf], consulté le 19 mai 2011.
7. « Membre du personnel de la Fondation High/Scope depuis 1970, Mary Hohmann a agi en tant qu'éducatrice, formatrice, auteure et consultante dans le domaine de l'éducation, aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Elle a contribué à la conception du High/Scope Infant and Toddler Child Observation Record (COR), un outil d'évaluation des programmes d'intervention éducative auprès d'enfants en bas âge. Elle est également coauteure de *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*, ouvrage de la collection High/Scope pour le préscolaire. » [En ligne], [<http://www.cheneliere.ca/notice.pdf>], consulté le 19 mai 2011.
8. M. HOHMANN et autres, *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin, éditeur, 2007.
9. AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL, *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : Portrait du CSSS Sud-Ouest-Verdun*, Gouvernement du Québec, Direction de santé publique, 2008, p. 18.

Changer le monde à Charlesbourg

Nicolas Falcimaigne

Dix-neuf avril 2011. Ce matin-là, entrer dans l'imposante Polyvalente de Charlesbourg donnait l'étrange impression de franchir le périmètre d'une grande conférence internationale sur les changements climatiques. Le gouvernement scolaire de cet établissement de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries organisait son premier colloque sur l'environnement, dans le cadre de la Semaine de l'environnement et de la Journée de la Terre, le 22 avril. L'enseignant responsable, Mario Harvey, nous accueille d'un air grave qui rappelle l'importance de l'enjeu. Ce colloque est plus qu'une répétition générale avant la « vraie vie » : les élèves, citoyens de l'école, ont pris en charge l'organisation. Ils ont eu l'audace d'inviter des intervenants de premier plan, diversifiés, pour confronter des idées sur des choix de société aussi réels qu'immédiats. Du directeur général du Regroupement des conseils régionaux de l'environnement du Québec aux représentants d'une des principales compagnies d'exploration du gaz de schiste, l'éventail de conférenciers a de quoi faire voler en éclat la bulle scolaire et précipiter les jeunes au cœur de leur société.

Treize conférenciers et conférencières ont répondu à l'appel, et ils représentent un éventail de visions parfois opposées du développement durable. De Philippe Bourke, directeur général du Regroupement des conseils régionaux de l'environnement, à Vincent Perron, conseiller stratégique chez Talisman Énergie, une compagnie gazière, force est de constater que la diversité d'opinions est au rendez-vous.

« Pour moi, c'est très important de venir parler aux jeunes, de les inspirer. C'est la nouvelle génération, celle qui va devoir trouver des solutions. Ce sont eux, les prochains ingénieurs, les prochains scientifiques », explique Martine Dion, architecte spécialiste du système d'évaluation de la performance environnementale LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*), qui est venue de Boston pour donner gratuitement sa conférence.

L'expertise réunie pour le colloque est telle que les conférenciers ont déploré ne pas avoir un cadre pour échanger entre eux.

C'est une piste à explorer pour l'année prochaine, affirme la directrice de la polyvalente, Lise Breton. « Les élèves pourraient assister à un débat, constater les divergences entre les idées des uns et des autres et poser des questions. »

Une approche pédagogique globale

Mario Harvey, enseignant du cours de monde contemporain en 5^e secondaire, souligne que les élèves entendent beaucoup parler d'environnement tous les jours. Il a fallu trouver une autre façon de leur passer les connaissances, les concepts et les apprentissages liés à ce domaine, qui est l'un des cinq thèmes à l'étude de ce cours. « Plutôt que de le faire de façon traditionnelle, on a choisi de varier les approches pédagogiques et de leur faire vivre un mini-colloque, pour qu'ils puissent être partie prenante de leurs apprentissages et travailler le monde de l'environnement de façon particulière. » Il ajoute que le défi de responsabiliser les jeunes face à leur consommation, alors même qu'ils acquièrent leur autonomie – intimement liée à la capacité de consommer – est tel qu'il nécessite une approche spécifique.

Les quelque 300 élèves de 5^e secondaire pouvaient choisir entre plusieurs thèmes (l'eau, l'utilisation de la voiture, les gaz de schiste, etc.), auxquels étaient liées des compagnies qui pouvaient venir présenter une conférence. Les jeunes devaient se documenter non seulement sur leur thème, mais également sur la compagnie, pour répondre à une question. « Ils ont à se positionner et à apporter des arguments », insiste l'enseignant. Lors de l'événement s'ajoute une prise de note à l'écoute, à celle qui a été faite en lecture préalable. Une période de questions est aussi prévue pour qu'ils puissent compléter la collecte d'informations en vue de la composition d'un texte, le lendemain.

Cette approche permet de travailler à la fois la compétence 1 du programme, *Interpréter un problème du monde contemporain*, et la compétence 2, *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. La question retenue mettrait bien des adultes dans l'embarras : « Est-ce que l'utilisation et la consommation des ressources peut être au service du bien commun? »

Le loup dans la bergerie?

Invitée à s'adresser aux élèves pendant une heure, Talisman Energy, une compagnie d'exploration gazière, a présenté son dossier avec les mêmes outils de communication qu'elle utilise pour s'attirer l'acceptation sociale des communautés dont elle vise le territoire. La présentation était bien rodée, agrémentée d'une vidéo attrayante et même de la distribution d'un « journal » promotionnel si bien monté qu'il donnait l'illusion parfaite d'un contenu d'information journalistique. Face au public peu informé que représente une cohorte d'élèves de 5^e secondaire, cette approche a eu des résultats impressionnants. Les quelques questions posées par les élèves à la fin se sont réduites à la précision de détails techniques, bien loin de la problématique du bien commun.

« On en parle beaucoup à la télévision. On voit des gens se crier des insultes d'un bord pis de l'autre. On n'a pas nécessairement les vrais faits. Quand on écoute la conférence, ils nous expliquent vraiment ce que c'est et on comprend mieux les raisons pour lesquelles ils veulent exploiter cette ressource-là », déclare Vincent Emond, élève de 4^e secondaire et ministre de l'environnement dans le gouvernement scolaire depuis deux ans.

On a beau promouvoir la diversité d'opinion et faire confiance au libre arbitre des jeunes, les exposer directement à la machine promotionnelle des gaz de schiste, n'était-ce pas faire entrer le loup dans la bergerie? Mario Harvey est catégorique : « Comme enseignant, je ne voulais pas leur dicter une façon de penser. Je veux leur faire voir les deux côtés de la médaille. Ils évalueront, prendront position et décideront. Ce n'est pas à nous de les orienter dans un corridor précis. »

Le même souci a rigoureusement été appliqué aux textes. « On s'est assuré d'avoir vraiment les deux côtés, pour être le plus objectif possible, parce que dans le cours de monde contemporain, il faut que l'enseignement soit objectif pour que les jeunes puissent prendre position », ajoute Josée-Anne Gouin, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

Tous deux se disent ravis de constater la qualité de la réponse des conférenciers sollicités, qui dépassait les besoins et les attentes. Si une nécessaire vulgarisation leur avait été demandée, M. Harvey avait par ailleurs insisté sur l'importance de « ne pas niveler par le bas. Ce sont des élèves de 5^e secondaire et il ne faut pas se gêner pour monter ça à un niveau supérieur, ajouter des compléments différents à l'intérieur des cours, pour qu'ils grandissent dans tout ça et qu'ils aillent chercher un plus. Oui pour vulgariser, mais pas trop non plus, pour qu'ils deviennent des citoyens responsables ».

Chloé Labrecque s'implique dans les projets scolaires et Caroline Côté-Maheux est sous-ministre des Festivités. Ces deux élèves de 5^e secondaire font preuve d'une saisissante lucidité quant aux enjeux actuels. « Je veux assister à la conférence, poser des questions, m'interroger, obtenir des réponses, mais surtout être capable de former mon opinion en même temps, être capable d'interagir; et en sortant de la salle, pouvoir en parler et dire autant le positif que le négatif et ce que j'en ai retiré, pour

l'appliquer dans ma vie de tous les jours », soutient Chloé.

Caroline est bien consciente du défi de conscientiser les élèves : « Ça nous a ouvert sur le monde. Les trois quarts des élèves ne comprennent pas ça. Pendant qu'on faisait un débat sur l'impact social et environnemental des cellulaires, il y en avait qui textaient! »

Interdisciplinarité, signifiante et accessibilité

L'approche interdisciplinaire de ce projet permet de maximiser l'intégration des apprentissages, notamment pour la compétence d'argumentation, partagée entre les cours de monde contemporain et de français, en 5^e secondaire. Selon M. Harvey, « prendre position, c'est une chose, mais faire valoir sa position, c'en est une autre. Le lien entre le français et l'univers social est très facile à faire. En 5^e secondaire, on a l'opinion, le texte argumentatif et le débat. Cela correspond exactement à la compétence 2, dans le cours de monde contemporain, où on leur a fait travailler leur contenu. Ils ont ensuite vécu le débat dans le cours de français. On a eu toutes sortes d'activités tout au long de l'année, pour faire en sorte que le morceau soit plus facile à digérer ».

Le cours de monde contemporain n'est pas un cours à sanction. Les élèves n'ont pas à le réussir pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les enseignants ont donc tout avantage à le rendre dynamique, pour capter l'intérêt des élèves. « C'est sûr qu'en faisant des choses comme ça, forcément, les élèves se trouvent à travailler beaucoup plus fort qu'ils le feraient autrement. Il ne faut pas perdre de vue que les jeunes sont habitués à zapper vite. S'ils ont toujours les mêmes façons de faire et que c'est toujours la même personne qui est en avant, l'intérêt est difficile à soutenir. Il faut quasiment rivaliser avec le Cirque du Soleil! », ajoute M. Harvey.

L'interdisciplinarité, ce n'est pas si simple. La grille matière est inadaptée, les temps de rencontre et de planification sont limités, et les contraintes logistiques réduisent souvent les efforts à une collaboration entre deux enseignants, deux matières, alors qu'il y aurait tant de potentiel à intégrer plusieurs matières. « Il faut décloisonner notre façon d'enseigner », croit M. Harvey.

Éduquer le citoyen hors des sentiers battus

« Oublie les résultats, oublie ta note. Peu importe ce que ça donnera, ce que tu viens chercher va te servir l'année prochaine. Tu vas peut-être avoir 18 ans, tu vas voter, tu vas être pris avec des enjeux, tu vas avoir des choix de société à faire. » C'est ainsi que Mario Harvey parle aux élèves de son cours de monde contemporain, et plus particulièrement du colloque sur l'environnement. Ce projet qui permet de revenir à l'essentiel, soit le développement du jeune adulte que devient l'élève, nécessite de sortir des sentiers battus, et donc de favoriser une plus grande liberté de l'enseignement.

« C'est grâce à notre équipe de direction et à notre école si on est capable de vivre ça. C'est un milieu ouvert à l'essai de toutes sortes de choses. Je ne me souviens pas d'un jour où on se serait fait dire non », reconnaît M. Harvey.

Gouvernement scolaire

Selon la directrice Lise Breton, c'est la première fois qu'on assiste à un événement d'une telle envergure à l'école. Et il est rendu possible par l'existence d'une démocratie scolaire éprouvée, qui offre des structures de participation aux élèves pour l'organisation de tels projets. Comme beaucoup d'écoles, la Polyvalente de Charlesbourg avait, depuis plus de vingt ans, un conseil étudiant responsable d'organiser des activités par et pour les jeunes. C'est sous l'impulsion de la Fondation Jean-Charles Bonenfant que l'école a pris un virage démocratique, il y a quatre ans. L'enseignant du cours de monde contemporain, Mario Harvey, a organisé la participation au parlement étudiant de l'Assemblée nationale du Québec; il a mis en place un véritable gouvernement où les jeunes assument des responsabilités ministérielles et gèrent un budget d'environ 10 000 \$ par année, assumé par une cotisation des parents. Ce budget, partagé entre les différents ministères, donne même lieu à des négociations interministérielles.

La structure démocratique permet aussi de soutenir la vision d'École verte Brundtland (EVB) que s'est donnée l'établissement, basée sur quatre volets : la solidarité, l'écologie, la démocratie et le pacifisme. « On est porteurs de cette vision-là depuis plusieurs années et on ne maximisait pas notre engagement. » M^{me} Breton précise que maintenant, le programme EVB oblige l'école à tenir une activité par niveau. Après trois ans sous ce régime démocratique, la directrice remarque que les jeunes participent davantage, et qu'ils sont plus engagés. Les ministres actuels, qui ont vécu toute leur scolarité sous le régime du parlement étudiant, ont un discours beaucoup plus constant, attaché à leur mandat.

Le Conseil des ministres se tient une fois par trois semaines, avec la direction. On y échange sur différents sujets, et les jeunes expriment leurs idées. Lorsqu'un projet arrive sur la table, tous les ministères doivent collaborer. M^{me} Breton cite l'exemple de la Caf-mobile, une idée du ministère de la culture qui a donné lieu à des activités de tout ordre. « On dit souvent que nos jeunes

sont menés par la loi du moindre effort, mais on a des jeunes qui ont de fortes croyances et de belles valeurs, qu'il est important de mettre en évidence pour leur permettre de se réaliser pleinement. Ils sont fiers d'être là, parce qu'ils ont participé à la réalisation de l'événement. »

Selon les élèves interrogées, Chloé et Caroline, le gouvernement étudiant est élu par acclamation car il n'y a pas assez de candidats, mais la présidence fait l'objet d'une campagne et d'un scrutin. C'est comme un mini-parlement, disent-elles. L'idée, c'est de « former les citoyens de demain ».

Loin des grandes conférences diplomatiques, le colloque de la Polyvalente de Charlesbourg a donné une rare occasion aux élèves du secondaire de rencontrer les représentants de la « vraie vie », ce qui pourrait se révéler déterminant dans leur parcours. La génération montante devra faire face à des défis importants, et semble armée de la détermination nécessaire pour les relever. « Je ne perds pas espoir, confirme Chloé. La société d'aujourd'hui a beau être très superficielle, il y a tout le temps des exceptions dont on se dit : "Heille! cette personne-là est en train de se battre pour nous et pour nos enfants plus tard." Il y a une phrase écrite sur un mur de l'école : "La terre, on l'emprunte à nos enfants." C'est exactement ça », conclut celle qui veut devenir enseignante.

M. Nicolas Falcimaigne est journaliste indépendant et rédacteur en chef du journal *Ensemble*.

La famille et la communauté comme partenaires

Rollande Deslandes

L'affirmation selon laquelle les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant est devenue une vérité de La Palice au fil des ans. En effet, de très nombreuses recherches, tant au niveau provincial, national qu'international, ont été menées sur le rôle du parent éducateur au regard des apprentissages, du développement, de la réussite et de la persévérance de l'enfant, et ce, dès son entrée à l'école. Fondée sur des théories écosystémiques ou écologiques largement connues, l'importance du partage des responsabilités de l'éducation de l'enfant entre l'école, la famille et la communauté a aussi été largement démontrée, de même que les défis à surmonter à cet égard en milieux défavorisés et multiethniques. De fait, des travaux réalisés à la maternelle indiquent que lorsque les relations entre l'école et les familles sont positives et caractérisées par des moments d'échanges entre les parents et l'enseignante, l'enfant s'approprie davantage son rôle d'élève, c'est-à-dire qu'il respecte plus l'autorité de l'enseignante et les règles de fonctionnement de la classe; de plus, il fait preuve d'autodirection et manifeste des habiletés sociales. Ces bénéfices semblent perdurer tout au long de sa trajectoire scolaire.

Or, nous savons que les pratiques des enseignants et des directions d'école visant à promouvoir les liens entre l'école et les familles apparaissent parmi celles qui prédisent le mieux l'engagement parental. Comment alors faire en sorte que les parents deviennent des partenaires? Quelles sont les pratiques pédagogiques à mettre en place pour rapprocher l'école et les familles, l'école et la communauté? Epstein (2011), de renommée internationale dans ce domaine, suggère cinq catégories de pratiques à mettre en place : soutien au rôle parental, communication bidirectionnelle, volontariat en classe et dans l'école, aide et soutien dans les apprentissages à domicile et participation dans la communauté comme citoyen, conseiller, mentor ou utilisateur de services.

Récemment, Martin (2009), dans le contexte d'une comparaison entre des écoles performantes et d'autres qui l'étaient moins, a proposé une structure fort intéressante composée de cinq catégories de pratiques pédagogiques :

(1) les contacts personnalisés visant à créer un climat accueillant – où l'on reconnaît l'apport potentiel de chacun des groupes d'acteurs – ainsi qu'à développer une vision commune et des relations axées sur le respect et la confiance; il s'agit alors d'interactions personne à personne, de communications par envois postaux et courriels, d'avis, de notes et d'appels téléphoniques, et également d'articles dans des journaux locaux ou de capsules dans les médias.

(2) Les programmes d'activités avec comme objectifs d'informer, de former et de développer la cohésion entre les acteurs; mentionnons à titre d'exemples des ateliers offerts aux parents qui en ont exprimé le besoin, sur l'autorité-discipline, ou encore, comme l'a fait récemment une enseignante chevronnée, des ateliers permettant aux parents de vivre une journée type de leur enfant inscrit en classe de maternelle.

(3) L'engagement qui réfère aux interactions directes de personne à personne afin de faciliter, de soutenir et de renforcer l'implication des parents et des membres de la communauté dans l'éducation des jeunes. Par exemple, une invitation à venir en classe lors de l'anniversaire de l'enfant ou pour une présentation sur un métier ou tout autre sujet. Cette catégorie, ainsi que les

deux précédentes, impliquent nécessairement une clarification des rôles et des attentes de chacun et une valorisation des ressources linguistiques et culturelles des différents groupes d'acteurs, tout en permettant aux enseignants de mieux connaître l'histoire et la culture des familles. Des organismes communautaires s'avèrent particulièrement utiles, surtout en milieu défavorisés et immigrants, pour aider les familles à développer un réseautage susceptible de briser leur isolement, de favoriser leur autonomisation et leur capital social et, par la suite, leur engagement au suivi scolaire.

(4) L'accès des élèves à des occasions d'apprentissage et à des ressources additionnelles à l'extérieur des murs de l'école, qui favorisent ainsi non seulement leurs apprentissages mais aussi leur développement physique et social, leur santé, leur sécurité et leur vie citoyenne. Cette catégorie d'activités repose grandement sur l'établissement de relations solides entre les enseignants et les leaders des organisations œuvrant dans la communauté, des organismes communautaires et d'autres agences de services. Elles représentent des occasions d'intégrer les valeurs, les traditions et les atouts d'une communauté au curriculum des jeunes. Il peut s'agir, à titre d'exemples, de projets ou d'activités avec la bibliothèque municipale, le service des loisirs, des personnes âgées, des associations à but non lucratif, ou autres.

(5) Les services de soutien réfèrent à l'aide spécifique apportée aux enfants à risque et à leurs familles qui vivent de l'isolement, de la détresse et des situations de crise, pour renforcer leur pouvoir de résilience.

Comme nous l'avons constaté au cours des quinze dernières années, plusieurs de ces activités sont déjà mises en avant par des enseignantes de la maternelle que l'on pourrait qualifier de leaders et qui sont engagées dans une visée de plus grande collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Que faut-il de plus, alors, pour généraliser cette mise en œuvre auprès d'un plus grand nombre d'enseignants? Des éléments de réponses à ces interrogations puisent leur source particulièrement dans deux cadres théoriques utilisés dans nos études antérieures et en cours : le modèle de motivation des enseignants à favoriser la collaboration entre l'école et les familles, de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010) et le modèle du processus de partenariat, de Christenson et Sheridan (2001).

Le modèle de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010) est inspiré d'un cadre théorique précédent (Hoover-Dempsey et Sandler 1997), qui portait sur le processus de participation parentale. Il stipule que les enseignants utiliseront des pratiques pédagogiques pour rapprocher l'école et les familles en fonction de motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante. Sur le plan personnel, les enseignants doivent y croire, comprendre que ces pratiques font partie de leurs responsabilités professionnelles, de même que, pour développer dans ce sens, percevoir les attentes de la direction, des autres collègues et des familles de leurs élèves. Leur sentiment de compétence, influencé par la formation initiale et continue et par des histoires à succès personnelles, entre également en ligne de compte. Sur le plan contextuel, les enseignants tendent à emboîter le pas dans cette voie dans la mesure où des politiques sont implantées au niveau de l'école, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui les incitent à aller de l'avant, les soutiennent et leur donnent accès à du matériel approprié. Des encouragements de la part de la direction, des demandes explicites des parents et le partage de pratiques pédagogiques efficaces entre les membres de l'équipe-école constituent des sources d'influence sur la motivation des enseignants. Quant aux motivateurs issus de la vie courante, ils correspondent aux savoirs et aux compétences des enseignants, à leur disponibilité en termes de temps et d'énergie, et à la culture de l'école qui soutient ouvertement la collaboration avec les familles et les autres membres de la communauté.

Pour ce qui est du modèle du processus de partenariat, les auteures indiquent que c'est surtout une question de relations et elles recommandent de mettre l'accent sur 4 « A » : approche, attitudes, atmosphère et actions. Ces dernières réfèrent aux pratiques pédagogiques discutées précédemment ou à des programmes d'activités plus globaux. L'approche privilégiée (importance accordée aux familles et aux enseignants comme agents de socialisation essentiels; partage de buts communs; prise de conscience de ses propres perceptions; et foi dans les bénéfices d'une collaboration), les attitudes que les enseignants et les parents, ainsi que les autres membres de la communauté manifestent à l'égard des uns et des autres (absence de blâme, compréhension des besoins et des points de vue de chacun des groupes d'acteurs et respect mutuel) et l'atmosphère (climat accueillant et positif, communication claire, manifestation de marques de confiance, mise en place de moyens pour écouter et répondre aux besoins exprimés et reconnaissance de l'expertise de chacun) sont toutes des conditions essentielles au développement de relations de collaboration avec des partenaires tels que les parents ou d'autres membres de la communauté.

Outre l'apport de ces modèles théoriques, figure également une structure d'étapes qui généralement doit être suivie dans la mise en œuvre d'une démarche de collaboration école-famille-communauté. Qu'il s'agisse de pratiques pédagogiques mises en place à partir de la classe, ou de programmes plus globaux qui émergent du projet éducatif ou du plan de réussite de l'établissement scolaire, ces étapes se déclinent comme suit : explorer, amorcer, planifier, implanter et évaluer. Lorsque les objectifs de collaboration sont liés à des besoins identifiés en lecture, par exemple, hormis les interventions menées directement auprès des élèves, doivent figurer des pratiques pédagogiques qui portent spécifiquement sur l'amélioration de la lecture. Il est alors plus facile de détecter les effets positifs des moyens mis en place. Et si la collaboration école-famille-communauté est un

objectif en soi, le climat organisationnel devient alors une mesure à cibler.

Pour ce qui est des liens à créer avec la communauté, nous savons maintenant que les enjeux ne sont pas en termes du nombre d'ententes signées entre école, organismes, associations, agences de services et entreprises. Les attentes sont plutôt relatives à la contribution de chacun à l'atteinte des objectifs fixés dans le projet éducatif de l'école ou dans le projet mis en œuvre par un enseignant pour améliorer les apprentissages et le développement de ses élèves.

En somme, les modèles théoriques et la structure d'étapes discutés ci-dessus nous renvoient aux savoirs, savoir-faire et savoir-être requis de la part des enseignants et de l'école pour travailler avec les parents et les autres membres de la communauté. Il ne s'agit pas de travailler *sur* les parents mais *avec* eux. En clair, pour en faire de véritables partenaires, il faut d'abord leur faire sentir qu'ils sont importants à nos yeux, qu'on reconnaît leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant, et qu'ils sont des partenaires essentiels avec lesquels nous désirons travailler dans une perspective de meilleure réussite et de développement optimal de l'enfant.

Il ne faut surtout pas minimiser l'importance d'un premier contact positif avec les parents, comme lors de la première rencontre en début d'année. Elle constitue une occasion unique pour jeter les premiers jalons d'une relation de confiance qui constitue la pierre angulaire de toute forme de collaboration. Cette confiance à l'égard de l'enseignant comme professionnel peut se développer par la suite, soit en suggérant aux parents des stratégies et des moyens pour travailler de façon efficace avec leur enfant, ou encore en les invitant à participer, lorsque c'est possible, à des activités en classe. La confiance en l'enseignant comme individu se construit dans les rapports interpersonnels. Elle se développe avant tout à l'occasion de rencontres qui permettent un partage d'information sur les progrès, les besoins et les intérêts de l'enfant, et l'établissement de buts pour son éducation. Ces échanges, qui requièrent de bonnes habiletés de communication, doivent reposer sur des principes d'égalité, d'ouverture, d'honnêteté et de respect. Il importe de toujours garder en perspective que l'enfant, sa réussite et son développement optimal sont au cœur de ce partenariat avec les parents et les autres membres de la communauté. Que de défis à relever, mais quelle satisfaction lorsqu'on est en mesure de constater les retombées sur la réussite et le développement de l'enfant!

M^{me} Rollande Deslandes est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

BERGERON, I. *La soirée d'information et le développement du lien de confiance entre les parents d'élèves et l'enseignante du primaire*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 2010.

Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers, Université du Québec en Outaouais. [Document consulté le 8 avril 2011]. http://w3.uqo.ca/transition/carte/2_bienv.htm

CHRISTENSON, S. L. « The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students », *School Psychology Quarterly*, vol. 18, n^o 4, 2003, p. 454-482.

COLLIN, C. *Collaboration école-famille-communauté au quotidien dans la classe*, entrevue avec R. Deslandes dans le contexte du cours *École, famille, communautés et pluriethnicité* (PED-1022), enregistrement sur DVD subventionné par le Fonds d'innovation pédagogique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 2009.

DESLANDES, R. *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, 2010. http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf

DESLANDES, R. « L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté. Vrai plus que jamais! », *Revue préscolaire* (Association d'éducation préscolaire du Québec), vol. 48, n^o 3, 2010, p. 9-11.

DESLANDES, R. « Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille », dans G. PRONOVOST, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 197-215.

DESLANDES, R. « Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves », dans R. TOUSSAINT et C. XYPAS (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 151-173.

HOOVER-DEMPSEY, K. V., M. C. WHITAKER et C. ICE. « Motivation and commitment to family-school partnerships », dans

S. L. CHRISTENSON et A. L. RESCHLY, *Elements of Healthy Family-School Relationships*, N.Y., Routledge, 2010, p. 30-60.

JACQUES, M. et R. DESLANDES. « Stratégies des parents et des enseignants de la maternelle. Rapport intermédiaire », *Entrée à l'éducation préscolaire et l'ajustement socioscolaire de l'enfant*, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, 2010. [Document consulté le 8-04-2011]. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Rapprocher les familles et l'école primaire*, Québec, 2004. http://www.mels.gouv.qc.ca/ecomontrealaise/pdf/Rapprocher_familles_prim/Guide_Utilisation.pdf.

PARATTE, L. *La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, 2006.

Des animations de littérature jeunesse à l'occasion de 5 à 7 des familles, une initiative pour faciliter l'exercice du rôle parental

Joëlle Duval, Pascale Thériault et Catherine Dumoulin

Comment faire en sorte que des parents d'élèves du primaire assistent, en grand nombre, à des ateliers préparés à leur intention et offerts sous forme de 5 à 7? Autrement dit, comment l'école peut-elle faciliter l'exercice du rôle parental (Gouvernement du Québec 2004)? Voilà l'un des questionnements auxquels l'équipe de recherche et d'intervention du projet Partenariat école, famille et communauté (PÉFEC) tentait de répondre au cours de l'automne 2010. La solution s'est finalement imposée d'elle-même : offrir des activités de littérature jeunesse aux enfants pendant que leurs parents assistent à des ateliers qui abordent des sujets pouvant faciliter l'exercice de leur rôle parental. C'est donc une brigade d'une dizaine de sortants de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui a été recrutée pour animer, le temps d'un 5 à 7, des activités de littérature jeunesse.

La collaboration école-famille-communauté est au cœur même des préoccupations de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et de l'équipe de recherche et d'intervention du projet PÉFEC. Six écoles primaires de cette commission scolaire, quatre situées en milieu rural et deux en milieu urbain, participent à ce projet subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dont l'équipe de recherche et d'intervention est composée de trois conseillères pédagogiques, d'une agente de développement en milieu défavorisé rattachée au MELS, d'une professionnelle en intervention et en transfert des connaissances du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS), et de deux chercheuses de l'UQAC. En septembre 2010, l'équipe PÉFEC s'efforçait de trouver un moyen pour mobiliser un plus grand nombre de parents à participer aux ateliers qui leur étaient destinés. L'idée d'offrir des activités d'animation de littérature jeunesse aux enfants pendant les ateliers des parents a alors émergé. Ainsi, grâce au service d'animation de la littérature jeunesse, ce ne sont plus uniquement les parents qui se sont rendus à l'école, mais bien les familles, d'où les « 5 à 7 des familles »!

D'une part, les ateliers destinés aux parents avaient été préparés par des étudiantes de 3^e année du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ils abordaient des thèmes variés liés à l'exercice du rôle parental, tels que les devoirs et les leçons, l'hyperactivité, la motivation ou l'estime de soi.

D'autre part, les activités d'animation littéraire ont été possibles grâce à cinq dyades d'animateurs issus de la cohorte des sortants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, programme dans lequel les chercheuses du projet PÉFEC enseignent. Comme les animateurs avaient tous suivi le cours portant sur l'exploitation de la littérature jeunesse et puisque tous avaient fait trois stages en milieu scolaire, ils étaient très motivés pour se partager les animations littéraires. C'est donc débordantes d'idées pour faire de leur animation une expérience des plus heureuses pour les enfants que les dyades ont préparé des activités de 60 à 90 minutes pouvant intéresser des enfants du préscolaire et des élèves du primaire.

Dans chaque école, les activités ont eu lieu soit à la bibliothèque, soit dans une classe, notamment celle de maternelle, compte tenu de l'aménagement des lieux qui facilitait ce type d'animation. À la surprise des animateurs, le lieu où se tenaient les

activités de lecture influençait les enfants. En effet, les plus vieux préféraient la bibliothèque à la classe de maternelle, et ce, même si l'activité correspondait tout à fait à leur âge. En revanche, les élèves de la maternelle ont tiré une grande fierté à faire visiter leur classe aux plus grands; et les tout-petits, pour leur part, ont eu l'occasion de découvrir *la grande école*. Le choix du lieu des animations de littérature jeunesse est donc stratégique pour prédisposer les enfants à participer pleinement aux activités.

Une forte participation des parents

Tout d'abord, la tenue d'animations de littérature jeunesse pendant les ateliers destinés aux parents a vraisemblablement favorisé leur plus grande participation. En effet, autant en milieu urbain qu'en milieu rural, la présence des parents à ces ateliers a atteint des sommets records. Ainsi, en milieu urbain, les écoles ont connu un taux de participation avoisinant les 30 p. 100, alors qu'en milieu rural, il s'est élevé jusqu'à 60 p. 100. D'ailleurs, la directrice d'une école de milieu rural a expliqué que cette animation a été très appréciée par les adultes, puisqu'elle leur a permis de vivre une activité portant sur l'exercice du rôle parental, et ce, sans se soucier de la présence des enfants. En effet, les parents sont généralement accompagnés par leurs enfants lors des rencontres avec les enseignants à l'école, ce qui, par conséquent, limite les possibilités d'échanges entre adultes. Cependant, lors des ateliers, « ils n'ont pas vu les enfants de la soirée! »

Cette forte participation est d'autant plus digne de mention qu'il s'agissait d'ateliers d'intérêt général, portant sur l'exercice du rôle des parents; ces derniers ne pouvaient donc y discuter du cas précis de leur enfant. De cette expérience émerge l'idée qu'offrir simultanément des activités destinées aux enfants et à leurs parents facilite l'exercice du rôle parental par une plus grande collaboration de ces derniers aux activités qui leur sont offertes.

De plus, certaines écoles avaient pris des moyens particuliers pour s'assurer de la participation des parents et des enfants à ces 5 à 7 des familles. En effet, l'une des six écoles avait choisi de donner « congé de sac d'école » ce soir-là, afin que les parents et les enfants puissent assister aux ateliers proposés sans avoir à se soucier des devoirs et des leçons. Ce congé s'est révélé tout à fait profitable puisqu'il a entraîné une mobilisation familiale exceptionnelle. Une autre école, avec la complicité du conseil d'établissement, avait préparé des bouchées sucrées, du jus et du lait pour les enfants qui assistaient à l'animation littéraire, ce qui, bien entendu, a fait le bonheur des enfants et... des animateurs.

Des recommandations pour assurer le succès de ces activités

D'une part, il apparaît clairement que ce service d'animation de la littérature jeunesse est un élément-clé pour assurer un fort taux de participation des parents aux ateliers qui leur sont offerts. D'ailleurs, plusieurs parents ont dit aux animateurs que, sans ce service d'animation, ils n'auraient pu se présenter aux ateliers, faute de pouvoir faire garder leurs enfants à la maison. D'ailleurs, ce besoin a été fortement exprimé dans un questionnaire portant sur l'exercice du rôle parental (Gouvernement du Québec 2004), auquel ont répondu 352 parents dans le contexte du projet PÉFEC.

D'autre part, le succès du projet repose aussi sur l'accueil chaleureux fait aux familles, dès leur arrivée à l'école, par la direction et les animateurs, qui leur indiquaient les lieux de la tenue des activités respectives. En effet, la présence de dyades d'animateurs permettait d'assurer que l'un d'eux se trouve à l'accueil, alors que l'autre était en classe avec les enfants déjà arrivés; la formation de dyades a aussi facilité la gestion des groupes hétérogènes. Même si les animateurs sont conscients que certaines contraintes faisaient en sorte qu'il leur a été difficile de connaître à l'avance le nombre et l'âge des enfants inscrits, ils signalent tout de même que cette information leur aurait permis de mieux prévoir les goûts et les centres d'intérêt de leurs jeunes lecteurs. Enfin, la présence de nombreux enfants âgés de moins de 5 ans laisse croire qu'un service de garde parallèle aux activités d'animation littéraire serait souhaitable pour les tout-petits.

La lecture et la collaboration école-famille, un réel succès!

Pour conclure, rappelons que l'offre d'animation de la littérature jeunesse auprès d'élèves du primaire, pendant que leurs parents participent à des rencontres portant sur l'exercice de leur rôle parental (un besoin fortement exprimé par ces derniers dans un questionnaire), a connu un franc succès dans les écoles de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay qui ont participé au projet PÉFEC. À preuve, les directions d'école souhaitent renouveler l'expérience dès l'année prochaine.

M^{me} Joëlle Duval est étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi et M^{mes} Pascale Thériault et Catherine Dumoulin sont professeures, également à l'UQAC.

Référence bibliographique

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapprocher les familles et l'école primaire, Guide d'utilisation*, ministère de l'Éducation du

Explorer les points de vue de futures enseignantes du primaire sur l'enseignement de la physique : un pas vers leur réussite scolaire et celle de leurs futurs élèves

Audrey Groleau et Chantal Pouliot

Les futures enseignantes inscrites dans les facultés de sciences de l'éducation du Québec et possédant un diplôme d'études collégiales en sciences humaines éprouvent certaines difficultés dans les cours universitaires liés aux sciences. Il s'agit là d'une des constatations formulées par des doyens de facultés de sciences de l'éducation lors d'une rencontre qui réunissait des personnes exerçant leurs activités dans le monde de l'éducation en étant rattachées au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à des cégeps ou à des universités, au Cégep Limoilou, en 2006. L'une des initiatives prises à la suite de cette rencontre pour faciliter le passage des études collégiales en sciences humaines aux études universitaires en éducation a été la création, dès 2006, d'un profil d'études collégiales spécialisées en éducation, dans le programme Sciences humaines, au cégep Limoilou.

L'ouverture de ce profil de formation nous a donné l'occasion d'interroger des personnes qui se préparent à enseigner et de recueillir, dès leur entrée au collégial, leurs points de vue au sujet des sciences et de l'enseignement des sciences, au moyen d'un outil théorique appelé « rapport au savoir¹ ». Il nous semble, en effet, qu'une relation positive aux sciences et à leur enseignement est l'un des éléments qui favorisent non seulement la réussite scolaire des futurs enseignants, mais aussi celle de leurs futurs élèves.

Le but du présent article est double. D'abord, de présenter les points de vue, au sujet de l'enseignement de notions liées à la physique², de personnes qui ont pour objectif de carrière d'enseigner au primaire et qui sont inscrites à un profil d'études collégiales en éducation; ensuite, de proposer des pistes de réflexion et d'action qui permettront de favoriser la réussite scolaire des futurs enseignants et enseignantes et, par la même occasion, de leurs futurs élèves. En conséquence, le présent article s'adresse, de façon particulière, aux membres du personnel enseignant qui exercent déjà leur profession et qui accueillent des stagiaires dans leur classe, aux superviseurs de stages, aux futurs enseignants et enseignantes du primaire, ainsi qu'au personnel enseignant des cours liés aux sciences.

L'étude

Trente-sept personnes qui se préparent à enseigner au primaire (36 femmes et 1 homme, c'est pourquoi nous utilisons le genre féminin, notamment dans le titre de cet article) et qui sont inscrites en première année d'un profil d'études collégiales en éducation ont participé à cette étude. Ces personnes ont d'abord répondu à un questionnaire écrit comportant huit questions ouvertes ayant pour but de connaître leurs points de vue au sujet de la physique et de son enseignement. Parmi ces personnes, huit ont ensuite été rencontrées en entretien individuel semi-dirigé d'une durée de 20 à 50 minutes. Nous avons transcrit textuellement toutes les données recueillies et effectué une analyse de contenu nous permettant de tracer le portrait des rapports à la physique et à l'enseignement de la physique que ces personnes entretiennent.

Quelques résultats³

L'une des constatations faites est que rares sont les personnes qui ont déjà vécu des expériences d'enseignement ou de vulgarisation des sciences ou de la physique. En effet, sur les 37 personnes ayant participé, 8 relatent de telles expériences, en réponse à la question du questionnaire écrit portant explicitement sur ce sujet. Aucune d'entre elles n'affirme avoir vécu d'expériences négatives, alors que quatre personnes décrivent une expérience positive. Sur les huit personnes dont on parle ici, quatre minimisent leurs expériences en indiquant qu'elles n'ont jamais vécu de telles expériences, mais elles en relatent toutefois une.

Par l'intermédiaire du questionnaire écrit, nous avons demandé aux personnes interrogées comment elles se sentaient à l'idée d'enseigner certains des éléments de contenu liés à la physique et tirés du Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec 2001) : les aimants (caractéristiques et utilisations), le système Terre-Lune-Soleil, les formes d'énergie, les effets de l'attraction gravitationnelle sur un objet (par exemple, la chute libre, le pendule), les étoiles et les galaxies, la lumière et les ombres ainsi que les caractéristiques du mouvement (par exemple, la direction et la vitesse). Sur les 37 réponses données, 24 traduisent un souhait ou un besoin d'en apprendre davantage au sujet des notions à enseigner. Notons que cette préoccupation n'empêche pas 19 des 37 personnes interrogées de répondre à cette question en des termes

positifs. Elles disent, notamment, être « à l'aise », « prêtes » ou « en mesure de se débrouiller », ou alors elles mentionnent qu'elles le seront à la suite d'une révision ou d'un apprentissage des notions à enseigner.

Un certain intérêt pour l'enseignement de notions liées à la physique ressort de cette étude. En effet, 18 personnes disent avoir un intérêt pour les enseigner ou avoir hâte de le faire, 12 affirment être neutres ou semblent ambivalentes, alors que 6 disent ne pas avoir d'intérêt pour les enseigner ou ne pas avoir hâte de le faire⁴. Cependant, les personnes interrogées ne présentent pas le même intérêt pour toutes les notions liées à la physique qui seront enseignées. Parmi celles qui sont nommées ci-dessus, c'est le système Terre-Lune-Soleil qui a été cité le plus souvent en tant qu'élément suscitant la hâte d'enseigner; il est suivi par les étoiles et les galaxies ainsi que par les aimants. Au contraire, les effets de l'attraction gravitationnelle sur un objet et les caractéristiques du mouvement ont été nommés le plus souvent en tant qu'éléments qui ne suscitent pas la hâte par rapport à leur enseignement ou qui suscitent une moindre hâte d'enseigner. Il importe de noter que les réponses des 37 personnes ayant participé au questionnaire sont assez positives : elles ont nommé beaucoup plus souvent des éléments qu'elles avaient hâte d'enseigner (46 fois) que des éléments qu'elles n'avaient pas hâte d'enseigner (15 fois). Cela dit, la physique (à l'instar des sciences en général), n'est pas l'une des disciplines suscitant le plus la hâte de les enseigner. Parmi les personnes interrogées, 17 mentionnent que la physique ou les autres sciences sont parmi les disciplines qu'elles ont le moins hâte d'enseigner, alors que seulement 6 personnes disent qu'il s'agit d'une des disciplines qu'elles ont le plus hâte d'enseigner.

Quelques pistes d'action et de réflexion

Puisque, selon ce qu'elles affirment, les personnes qui ont participé à cette étude ont vécu peu d'expériences significatives d'enseignement ou de vulgarisation de la physique⁵, il nous semble souhaitable d'offrir aux étudiantes et aux étudiants une première expérience d'enseignement des sciences assez tôt, au cours de leur formation en enseignement. Cette mesure pourrait permettre d'atténuer certaines craintes ou préoccupations qu'ils entretiendraient à l'égard de l'enseignement de ces matières.

Cette première expérience pourrait être vécue à l'intérieur de séminaires rattachés aux stages obligatoires au cours des études à l'université et offerts en début de formation ou, encore, dans les cours liés aux sciences à l'intérieur des profils d'études collégiales en éducation. Cette façon de fonctionner, à l'extérieur du milieu de stage, permettrait aux futurs enseignants de vivre cette première expérience en n'ayant pas à gérer certaines craintes et préoccupations qui ne sont pas spécifiquement liées à l'enseignement des sciences, notamment les inquiétudes qui ont rapport à la gestion de classe. Afin d'augmenter l'intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique et aux sciences, il nous semblerait intéressant de permettre aux futurs enseignants et enseignantes de présenter une leçon portant sur des notions scientifiques simples de leur choix. De plus, le fait que d'autres futurs enseignants et enseignantes soient présents à l'occasion de cette première expérience permettrait à toutes et à tous, d'une part, d'en apprendre davantage au sujet des notions à enseigner, ce qui pourrait augmenter leur sentiment de compétence relativement à la maîtrise de ces notions et, d'autre part, de les aider à se constituer une banque d'activités à faire avec les élèves.

Cette préoccupation à propos de la maîtrise des notions à enseigner est fréquente chez les personnes qui ont participé à cette étude. Pour cette raison, il nous semble souhaitable de donner aux futurs enseignants et enseignantes l'occasion de prendre conscience de leurs préoccupations, d'y réfléchir et d'en discuter avec d'autres personnes qui se préparent à enseigner et avec du personnel enseignant déjà en exercice. Plus précisément, cela pourrait faire l'objet d'une activité dans les cours liés aux sciences au cégep ou à l'université. Par exemple, on pourrait demander aux futurs enseignants de répondre, par écrit, à certaines questions⁶ telles que : « Comment te sens-tu à l'idée d'enseigner des notions scientifiques au primaire? », « Comment qualifierais-tu ton intérêt pour l'enseignement des sciences? », « Éprouves-tu des craintes ou manifestes-tu des préoccupations liées à l'enseignement des sciences? », etc. Il serait important de faire un retour en classe ensuite pour discuter des réponses données. Cette réflexion pourrait également prendre la forme d'une discussion informelle et être effectuée au cours de rencontres individuelles entre une future enseignante ou un futur enseignant et la personne qui supervise ses stages, ou encore, l'enseignant ou l'enseignante qui l'accueille en tant que stagiaire dans sa classe.

Conclusion

En somme – et c'est ce que nous souhaitons faire retenir du présent article –, les 37 personnes qui se préparent à enseigner au primaire que nous avons rencontrées sont souvent intéressées à enseigner les notions liées à la physique, bien que cet enseignement comporte une large part d'inconnu pour elles. Cependant, en majorité, elles expriment le besoin d'augmenter leur sentiment de compétence par rapport aux éléments de contenu à enseigner et c'est sur ce plan que les enseignantes et enseignants en exercice, notamment ceux qui accueillent des stagiaires dans leur classe ou qui agissent à titre de superviseur de stages, peuvent jouer un rôle.

Bien que nos résultats ne puissent pas être généralisés à tous les futurs enseignants du primaire, nous sommes d'avis que les pistes de réflexion que nous avons proposées peuvent être mises à profit dans d'autres contextes, notamment dans les cégeps qui, depuis les dernières années, offrent des profils d'enseignement liés à l'éducation ou à la petite enfance. Enfin, même si cela n'a pas été abordé directement dans notre étude, nous croyons qu'une formation à l'enseignement qui éclaire les aspects sociaux des sciences favoriserait l'établissement d'une relation plus positive des futurs enseignants avec les sciences et l'enseignement de celles-ci⁷.

M^{mes} Audrey Groleau et Chantal Pouliot sont, respectivement, doctorante en didactique et professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, à l'Université Laval, et membre étudiante et membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Remerciements

Nous remercions les personnes qui ont participé à l'étude dont il est ici question, ainsi que leur enseignant. Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance envers le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC), qui a financé l'étude en cause (Pouliot 2008-2011).

Références bibliographiques

CÉGEP LIMOILOU. *Programme Sciences humaines. Profil Éducation*, Québec, 2006, 63 p.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, 112 p.

GROLEAU, A. *Les rapports à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études collégiales en éducation*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2011, 201 p.

GROLEAU, A., et C. POULIOT. « Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n^o 1, 2011, p. 183-200.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*, Gouvernement du Québec, 2001, 350 p.

-
1. Pour plus d'information au sujet du rapport au savoir, on pourra consulter CHARLOT, B. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*.
 2. Nous nous sommes intéressées à la physique et à son enseignement puisque cette science est souvent considérée comme une discipline différente des autres, notamment en raison de la perception du degré de difficulté qu'elle suscite. De plus, le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec 2001) propose l'étude, au primaire, de plusieurs notions liées à la physique.
 3. Le mémoire de maîtrise de Groleau (2011) et l'article de Groleau et Pouliot (2011) présentent le détail des résultats.
 4. La dernière participante n'a pas donné suffisamment d'information pour que nous puissions classer sa réponse.
 5. Il importe de noter que plusieurs des personnes qui ont participé à l'étude disent ne conserver que peu ou pas du tout de souvenirs des cours de sciences qu'elles ont suivis à l'école primaire.
 6. Ces questions ressemblent à celles posées dans le questionnaire écrit de notre étude.
 7. D'ailleurs, certaines personnes qui ont participé à l'exercice ont exprimé spontanément leur intérêt pour ces aspects sociaux, dans leurs réponses au questionnaire écrit et au cours des entretiens.

Un réseau d'auteurs pour écrire à la manière d'Élisabeth Bami

Christine Chénard-Guay et Isabelle Montésinos-Gelet

Mettre en valeur le plaisir d'écrire, voilà tout un défi! Dans cette perspective, la littérature de jeunesse fait de plus en plus sa place dans les classes pour soutenir la compétence des élèves en lecture et elle se révèle également une excellente porte d'entrée pour faire preuve d'habiletés en écriture. Les pratiques qui lient la littérature de jeunesse et l'écriture étant peu répandues dans les classes au primaire, ce réseau d'auteurs destiné aux personnes qui enseignent au primaire a pour but de

partager des activités pédagogiques qui mettent en valeur cette interaction. Tel que le définit Couet-Butlen à la page 3 de son texte¹, le réseau littéraire consiste en « un ensemble de textes que l'on peut rapprocher et comparer selon un angle de lecture ». La mise en réseau facilite la compréhension ainsi que l'organisation de savoirs sur le fonctionnement des textes et de la langue écrite. Les divers types de réseaux créés favorisent la mise en valeur d'une culture littéraire chez les élèves : réseau autour d'un personnage type (par exemple, la sorcière), d'un genre littéraire, d'un procédé littéraire, d'un illustrateur ou d'un auteur.

Auteure française de littérature de jeunesse, Élisabeth Brami a publié de nombreuses œuvres dont certaines, par leurs caractéristiques similaires, se prêtent bien à une exploitation en réseau. L'étude et l'analyse de l'univers langagier et thématique de cette auteure permettent d'amener les élèves, par la mise en relation de la lecture et de l'écriture, à écrire à sa manière. Trois réseaux d'œuvres seront présentés dans le présent article. Le premier sera plus détaillé, étant donné qu'il a été vécu dans une classe d'une école primaire de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) auprès de dix-huit élèves de 2^e année. La séquence suggérée peut aussi être adaptée pour les élèves du préscolaire jusqu'à la 4^e année, en variant le degré d'aide apportée par l'enseignant et l'exigence de la tâche. Lors de cette écriture faite en classe à la manière d'un auteur, les huit étapes de la démarche ont été franchies en deux jours : les six premières étapes l'ont été le premier jour et les deux autres, le lendemain, pour une durée totale d'environ cinq heures. L'intention pédagogique était de suggérer des pratiques novatrices à même de soutenir la mise en valeur des habiletés de production écrite des élèves. L'évaluation de ce type de pratique a d'ailleurs montré des effets notables sur ces habiletés (Chénard-Guay 2011²).

1^{er} réseau : *Les petits délices et Les petits riens*

Étape 1 : Présentation de l'auteure, Élisabeth Brami

- Présenter les deux livres sélectionnés et les thèmes abordés : les plaisirs simples de la vie.
- Faire observer aux élèves que l'aspect physique des albums est identique, ainsi que l'auteure, l'illustrateur et la maison d'édition.
- Interventions avant la lecture : amener les élèves à faire des prédictions à partir des pages de couverture et donner l'intention de lecture, qui est d'étudier le style de l'auteure, pour ensuite écrire à sa manière.

Étape 2 : Lecture des œuvres à voix haute par l'enseignante

- Lire chaque livre lentement, en laissant aux élèves le temps d'intervenir, de partager leur vécu et de faire des liens avec leurs connaissances.
- Amener les élèves à observer les images et à discuter de leur rapport au texte.
- Animer des discussions analytiques sur la langue : le style d'écriture de l'auteure.

Exemple : Dans la perspective de l'apprentissage de l'orthographe lexicale des verbes, les œuvres de Brami constituent une ressource précieuse pour faire observer la terminaison des verbes du 1^{er} groupe à l'infinitif, laquelle occasionne régulièrement des erreurs chez les élèves.

- Susciter des discussions pour soutenir les stratégies de compréhension : les inférences lexicales.

Exemple : Quelle est la signification du mot « points », dans cette phrase?

Étape 3 : Analyse des œuvres avec les élèves, pour faire ressortir les faits de langue

Œuvres sources : *Les petits riens* et *Les petits délices*

Auteure : Élisabeth Brami

Illustrateur : Philippe Bertrand

Année d'édition : 1995

Maison d'édition : Seuil Jeunesse

- Sur le plan syntaxique, on peut observer dans les œuvres de Bami une structure de phrase peu habituelle, qui se caractérise par :
 - des verbes à l'infinif present, en début de phrase;
 - l'absence de sujet.
- Textuellement, on trouve une structure répétitive.

Étape 4 : Modélisation d'une écriture à partir du livre *Les petits délices*, à la manière de Bami

Le modelage est un mode essentiel de passation de nouvelles formes de comportement. Il permet de promouvoir l'auto-efficacité et d'enseigner de nouveaux concepts. (Bandura 1976)

- Rappeler aux élèves la structure syntaxique à imiter.
- Faire un remue-méninges de délices qui font partie de leur vie.
- Avec la participation des élèves, composer deux délices au tableau, en explicitant à haute voix tous les processus d'écriture (par exemple, formuler son idée à voix haute avant de l'écrire, écrire une majuscule en début de phrase, respecter la structure syntaxique d'Élisabeth Bami, etc.).
 - *Admirer un splendide coucher de soleil*
 - *Déguster un bol de café au lait*

Étape 5 : Rédaction individuelle et étayage

L'étayage permet à l'enseignant d'intervenir avec chaque élève de façon opportune et différenciée, en lui apportant le soutien dont elle ou il a besoin.

- Les élèves rédigent autant de petits délices qu'ils le souhaitent, en reproduisant la même structure que celle d'Élisabeth Bami.
- L'enseignant soutient les élèves dans leurs productions. L'étayage, différencié selon les besoins de chaque enfant, peut porter sur les aspects suivants :
 - les choix lexicaux (noms, verbes, adjectifs, synonymes);
 - la précision et l'originalité des idées (détails);
 - l'orthographe;
 - les gestes graphomoteurs;
 - la posture de travail;
 - le respect des contraintes syntaxiques de la tâche.

Étape 6 : Partage des productions

- Inviter les élèves volontaires à partager leurs écrits.
- Commenter les textes pour faire ressortir les aspects maîtrisés et ceux qui le sont moins, parmi les suivants : choix du vocabulaire, originalité des idées, précision des idées et propreté du travail.

Étape 7 : Enrichissement des productions : enseignement des verbes forts

- Réaliser une mini-leçon portant sur les verbes riches : écrire des délices à la manière de Bami avec des verbes simples, et les modifier ensuite avec les élèves.
- Les élèves choisissent leurs deux délices favoris et les enrichissent en retravaillant le choix des verbes; cette étape peut être franchie en écriture guidée.
- Construire une liste de verbes intéressants pouvant être affichés dans la classe en remplacement des verbes fréquemment utilisés (faire, avoir, être, aimer, jouer, etc.).

- **Voir un magnifique coucher de soleil**
Regarder, observer, admirer, contempler
- **Avoir un fabuleux cadeau de fête**
Recevoir, déballer
- **Jouer avec un ami**
Rigoler, s'amuser, bricoler, s'éclater

Étape 8 : Mise au propre et publication

- Correction des textes produits, selon le code de correction mis en place dans la classe.
- Mise au propre en vue de la publication d'un livre de classe.
- Faire circuler le livre à la maison et recueillir les commentaires des parents.
- L'illustration du livre peut conduire à la réalisation d'un projet interdisciplinaire.

Quelques exemples des textes écrits et enrichis

- Avoir une amie pour jouer
Inviter une amie pour jouer
- Manger de la pizza croustillante
Déguster de la pizza croustillante au fromage
- Regarder une étoile
Admirer une étoile dans l'espace

Les suggestions de réseaux littéraires qui suivent ont rapport à d'autres œuvres d'Élisabeth Bami qui pourraient être mobilisées en classe en suivant la séquence des huit étapes définies précédemment. Toutefois, il faut porter attention aux variations quant aux univers langagiers qui sont propres à la France.

2^e réseau : *Le dico des sorcières, Dico des bébés, Le dico des filles, Le dico des garçons, Dico des monstres, Dico des papas et des mamans, Dico médico et Dico rigolo des animaux*

Univers langagier des œuvres

- En ce qui concerne les thèmes abordés, on trouve principalement des personnages fétiches ou la famille.
- Les détails sont articulés autour de l'exploitation des champs lexicaux propres au thème abordé.
- La structure générale prend la forme d'un abécédaire.
- Les textes présentent systématiquement une structure répétitive.
- Il est fréquent de retrouver des notices de dictionnaire pour présenter chacune des entrées du champ lexical exploité.
- Il n'est pas rare de trouver des renvois vers d'autres notices.
- En ce qui concerne le rythme et le choix des mots, les phrases se caractérisent par leur structure poétique avec des rimes.

Ces œuvres se prêtent bien à l'écriture d'un abécédaire à la manière d'Élisabeth Bami. Ainsi, d'autres personnages stéréotypes pourraient être travaillés; la princesse ou le loup, par exemple.

3^e réseau : collection *Petits bobos/Petits bonheurs*

Univers langagier des œuvres

- Du point de vue thématique, les titres des livres qui sont généralement des verbes (voyager, manger, dormir, être amoureux, etc.) correspondent au sujet traité.

- Chaque thème est détaillé sous deux angles : le positif et le négatif du sujet traité.
- Les textes présentent systématiquement une structure répétitive.
- Sur le plan syntaxique, on peut observer dans ces œuvres également une structure de phrase peu habituelle qui se caractérise :
 - par des verbes à l'infinitif présent en début de phrase;
 - et par une absence de sujet.

Le format accordéon des livres permet une exploitation particulièrement intéressante quant à leur manipulation. Un nouveau livre pourrait être créé avec la participation de tous les élèves. Un thème tel que « écrire » pourrait constituer le point de départ d'un projet de livre et il pourrait être suivi d'une discussion au sujet des perceptions des élèves.

Conclusion

L'écriture à la manière d'un auteur favorise la découverte de magnifiques œuvres de littérature de jeunesse. Les élèves apprennent à s'intéresser à la beauté de la langue des auteurs et à produire, à leur tour, des textes riches. Une communauté de lecteurs et de scripteurs motivés se construit graduellement au contact de cette richesse littéraire. La publication de leurs textes constitue un élément clé du succès de cette approche.

Les étapes pour y parvenir, telles qu'elles sont décrites dans notre article, peuvent s'appliquer, une fois maîtrisées, à de nombreux autres albums d'auteurs. La sélection de livres ne nécessite qu'une attention au degré d'habileté des élèves et à la complexité du texte source. Laissez-vous guider par vos coups de cœur!

M^{me} Christine Chénard-Guay est conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal et M^{me} Isabelle Montésinos-Gelet est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

-
1. M. COUET-BUTLEN, *Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école*. En ligne à l'adresse <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/choixouvrages.htm>
 2. C. CHÉNARD-GUAY, *Écrire à la manière d'auteurs au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*, mémoire publié, Montréal, Université de Montréal, 2011.

Le portrait d'une enseignante : entretien avec Caroline Filiatreault, enseignante au primaire

Donald Guertin

Passionnée par l'enseignement, Caroline partage avec les lecteurs de *Vie pédagogique* son itinéraire professionnel et dévoile ce qui l'encourage à garder le cap, à persévérer et à demeurer toujours aussi engagée envers ses élèves et ses collègues. Depuis quelques années, elle enseigne à l'école Hubert-Perron, de la Commission scolaire Marie-Victorin, à Longueuil, une école classée SIAA (Stratégie d'intervention Agir autrement). Elle nous parle de sa riche expérience de plus de quinze ans. Comme elle le précise, son souci comme enseignante a toujours été de placer ses élèves en situation authentique de découverte et d'apprentissage.

En plus d'enseigner au primaire, Caroline a été intervenante en milieu de garde, où elle a pu apprécier toute la valeur des relations entre les adultes et les enfants; elle a aussi enseigné au préscolaire et fait de la suppléance en début de carrière.

Venant d'une famille dysfonctionnelle, Caroline a assumé tôt des responsabilités et des tâches d'adulte. Tout spontanément, elle avoue qu'enfant, l'école lui a sauvé la vie et lui a permis de vivre pleinement son enfance; c'est à l'école qu'elle pouvait exister en tant que véritable enfant. Elle garde donc un vif souvenir du personnel enseignant qui l'a accompagnée au primaire, ces personnes représentant, à ses yeux, des êtres signifiants qui lui ont permis de grandir et de devenir davantage ce qu'elle pouvait être. Elle le précise par ces mots : « Ils m'ont donné des ailes, ils m'ont permis de croire que je pouvais être différente de ce que j'étais à la maison. »

Riche de ce bagage de vie et de ses expériences variées, elle s'inscrit à l'université au programme menant au baccalauréat en enseignement primaire, avec le but d'aider des élèves à apprendre. Au fond d'elle-même, elle souhaitait pouvoir donner, même si ce n'était qu'à un seul élève, une approche semblable, dans tout son ensemble, à celle qu'elle avait reçue à l'école primaire. « J'ai été sauvée du naufrage, j'espère en faire tout autant. » Elle était déterminée à faire en sorte que les élèves deviennent pleinement ce qu'ils sont en mesure d'être.

Selon Caroline, on ne pourra jamais mesurer le nombre d'enfants que le système scolaire aide. Trop souvent, hélas! on mentionne seulement les cas que le système laisse échapper. « Je suis convaincue que l'école sauve beaucoup d'enfants, mais on est tellement discret quand le désastre est évité... »

Je suis une humaniste passionnée!

C'est ainsi que Caroline se définit comme enseignante, une humaniste passionnée. Elle adore ce qu'elle fait; c'est motivant et stimulant du fait que la profession colle bien à sa peau. « Je veux, avant tout, être humaine avec les élèves », car, au-delà de l'attachement mutuel, c'est le rapport de confiance et de respect qui est le premier véhicule des relations interpersonnelles. Pour créer un bon climat en classe, Caroline consacre le premier mois de l'année scolaire à mettre en place des dispositifs afin d'établir des rapports sains entre les élèves eux-mêmes et entre elle et les élèves. « C'est la clé de la réussite », admet-elle.

En vue de concrétiser cet investissement humain auprès de ses élèves, elle cherche, comme enseignante, à bien les connaître afin de les rejoindre au-delà de ce qui est écrit au tableau. Le travail d'enseignante, selon elle, est avant tout un travail d'humanité, où la mutualité est le creuset par lequel on établit des rapports respectueux entre les élèves de la classe. « Je sais que les élèves aiment venir dans ma classe; ils me le disent. »

« Chaque matin, je prends le temps de regarder mes élèves et de considérer ce qui les rend différents les uns des autres. » Dans sa classe, il n'est pas question d'enfermer les élèves dans un moule. Chacun a le droit de se questionner, de se tromper et de douter, car on apprend tout autant par les questions que par les erreurs. L'enseignante doit s'adapter à ce que sont ses écoliers. Ainsi, elle doit respecter le rythme d'apprentissage de ses élèves, car le stress qu'ils vivent est souvent occasionné par les exigences imposées et les performances fixées. « L'essentiel, c'est de placer les élèves en situation d'apprentissage », affirme-t-elle. Cette enseignante mise sur les rapports humains pour créer un climat favorable à l'éducation.

Ce que j'aime dans la profession...

Au fil du temps, confie Caroline, elle a constaté que chaque élève dresse la carte de ses savoirs en fonction des parcours qu'il a empruntés. Ainsi, l'art d'enseigner repose sur la capacité d'aller « s'asseoir dans le cerveau de ses élèves » et d'être observateur de ce qu'ils ont construit. À cet égard, elle se définit comme une guide qui mise sur le potentiel de chacun, sur ses forces et ses faiblesses, sur ses capacités et ses limites. Son questionnement oriente le regard des élèves, tout en respectant leur rythme et leur cheminement. De cette manière, elle réduit la vitesse, si nécessaire, et l'accroît selon le rendement de chaque élève. « Même si j'ai une approche universelle, je suis convaincue de rejoindre l'unicité de chacun. »

« Enseigner, ça s'apprend », confie-t-elle. Souvent, hélas! la profession d'enseignement est galvaudée sur la place publique. Beaucoup de gens commentent la profession comme s'ils étaient des spécialistes de l'enseignement. « Ce n'est pas parce qu'on donne un médicament à un enfant que l'on est pour autant médecin; c'est la même chose pour l'enseignement. » Établir des relations saines et constructives, mettre en place des dispositifs favorables à l'apprentissage, transmettre des connaissances, assurer un suivi, questionner de façon pertinente les élèves, les engager dans la découverte du savoir, évaluer le développement de leurs compétences, tout cela exige une formation, initiale et continue.

Au fil des années, j'ai découvert que, dans la profession, il est facile de s'enliser dans des modèles inefficaces; il y aura toujours une infinité d'arguments pour justifier le maintien de méthodes traditionnelles. « Il faut être à l'affût des avancées, des résultats des recherches qui sont mises à notre disposition », reconnaît Caroline. C'est une profession pleine de défis et en continue évolution.

« Si j'avais à donner un conseil aux futurs enseignants, ajoute Caroline, je leur dirais d'être branchés sur les nouveautés en éducation, afin d'être en mesure de relever les défis constants de la profession. Comme on magasine avec précaution l'achat de souliers pour la pratique d'un sport, l'enseignant doit s'efforcer de trouver la pratique qui favorise le mieux l'apprentissage. Comme on le fait pour une chaussure usée, il faut remplacer une pratique désuète. »

La formation professionnelle

Outre la formation initiale à l'université, Caroline a eu l'occasion de s'engager dans différents parcours de formation continue. Dès ses premières années d'enseignement, elle a remis en question ses interventions en classe; elle a cherché des moyens pour engager davantage ses élèves dans leurs apprentissages. Elle avoue que cela ne fut pas toujours évident de trouver des réponses adéquates à ses questions. Les projets mis en place n'ont pas toujours favorisé le plein engagement des élèves dans une démarche de découverte.

Il y a quatre ans, elle s'est sentie particulièrement interpellée par une demande de la direction de son école; elle s'est alors engagée dans une formation de trois ans et demi pour devenir une ressource dans son milieu et pour former ses collègues au regard de l'enseignement stratégique. Cette expérience unique lui a permis de réfléchir sur sa pratique, de prendre conscience de l'importance de l'apprentissage et, surtout, d'inscrire ses gestes professionnels dans une démarche stratégique.

Cette formation continue intensive a été l'occasion de découvrir et d'expérimenter des moyens concrets pour amener ses élèves à se questionner et à douter. L'induction et la déduction sont devenues deux alliées efficaces qui lui permettent d'entraîner les élèves dans un mouvement de découverte. « La démarche de recherche est une façon de faire qui me permet de les questionner et de les guider. » Ainsi, les élèves apprennent peu à peu à se faire confiance et à mesurer le pouvoir de leurs capacités. Ils construisent leur savoir; l'enseignante les guide à cette fin. Dans cette perspective, l'évaluation se fait en cours d'apprentissage et fournit un ensemble d'indications pour réguler et aligner les enseignements subséquents.

La reconnaissance professionnelle

La première satisfaction de Caroline repose sur la réussite de ses élèves. La fierté qu'elle ressent devant le cheminement de chaque élève se manifeste par la reconnaissance qu'ils lui expriment. « Je vois mes élèves progresser; ils atteignent et dépassent même les objectifs ciblés. » Parfois, les relations peuvent être tendues quand un élève manifeste ses récriminations; il ne fait pas facilement la distinction entre le messenger et le message. Alors, Caroline amène peu à peu cet élève à faire la distinction entre la personne qu'elle est et l'autorité qu'elle représente; pour elle, c'est un apprentissage aussi essentiel que l'acquisition des connaissances scolaires.

Sa deuxième source de reconnaissance provient de ses anciens élèves. Depuis quinze ans, Caroline a eu l'occasion d'enseigner à plus de 300 enfants. Quand elle rencontre ou retrouve un ancien élève, elle décèle des traces qu'elle a laissées dans le cœur de chacun. « Il lui est resté quelque chose du passage dans ma classe. Et c'est le plus souvent une empreinte positive. »

Hors des murs de l'école, elle avoue qu'il est plus difficile de percevoir et de recevoir de la gratification. À l'intérieur, c'est tout à fait le contraire; la direction appuie son travail et l'encourage dans ce qu'elle fait. Elle apprécie chez ses collègues un respect partagé et une reconnaissance mutuelle. « À mon école, je peux exprimer pleinement ce que je suis. » Elle sait que, par ses façons de faire et ses propos, elle a eu parfois l'impression d'être une extra-terrestre, une enseignante qui sort des modèles établis conformes aux attentes et aux prescriptions tacites. Néanmoins, ses croyances prévalent sur l'image qu'elle souhaite donner dans le milieu.

Ce qui m'a amenée à changer ma pratique...

Tôt, elle prend conscience que ses élèves ont le désir et le goût d'apprendre : ils aiment découvrir. Pour s'aligner sur cette constatation, elle s'oblige à analyser sa pratique, à la modifier si nécessaire et à innover en trouvant de nouvelles façons d'agir : elle s'interroge et elle doute. Elle remet en question certaines pratiques afin de s'améliorer. Elle provoque son entourage par le choc des idées et par les questions qu'elle pose. Elle prend des risques, même si cela accroît le degré de difficulté de sa pratique et la soumet à des obstacles. « Je sais qu'il y aura des personnes pour me rappeler que je ne suis pas sur la bonne route; et cela est arrivé plus d'une fois... »

Caroline est une perpétuelle chercheuse en quête de ce qui pourra l'aider à améliorer sa pratique. Comme praticienne, elle reconnaît que le doute est devenu peu à peu une attitude positive qui a perdu son poids d'inquiétude. Quand elle doute, elle s'informe et se forme. Les collègues l'aident, la direction la soutient, les discussions et les échanges entre pairs entretiennent sa quête personnelle. Elle réalise que le dialogue est une force puissante pour se remettre en question et trouver des pistes d'action nouvelles. Ce qui amène Caroline à changer, c'est le souci d'agir professionnellement et congrûment. C'est le doute, c'est la quête, c'est la recherche, c'est le besoin d'être davantage.

Les problèmes les plus fréquents

Chaque jour a son lot de problèmes et de difficultés. Étant enseignante en milieu défavorisé, Caroline est confrontée à des

réalités psychosociales diversifiées et à des situations de vie intenses. « Je suis issue de la population à qui j'enseigne », reconnaît-elle. Cela lui permet d'être sensible à ce que vivent ses élèves et d'avoir une bonne connaissance des problèmes qui émergent au quotidien. Elle est consciente que la solution surgit dans le dialogue et dans la réflexion.

Elle rappelle qu'en milieu défavorisé, les stimulations sont plus faibles; le vocabulaire est réduit, les habiletés sociales sont plus fragiles, l'estime de soi, entachée. Elle confirme que c'est la raison pour laquelle, au moment d'amorcer l'enseignement d'une nouvelle notion, elle questionne abondamment ses élèves, ce qui lui permet de mesurer leur degré d'intérêt et de circonscrire le domaine d'acquisition de leurs connaissances. C'est à partir de ce réseau de notions qu'elle les amène à s'engager dans la construction du concept à l'étude, tout en misant sur les savoirs acquis. Cette démarche permet aux élèves d'apprendre en ancrant la nouvelle notion à ce qu'ils connaissent. Elle avoue même que, parfois, les représentations des élèves sont farfelues. Néanmoins, elle porte une attention particulière à la qualité des ancrages au vécu personnel même si, parfois, il est appauvri. Elle mise sur les événements du quotidien pour susciter des apprentissages signifiants et pour éveiller ses élèves aux repères culturels dans lesquels le savoir se déploie. Avant d'exécuter la tâche prévue, elle s'assure que les élèves sont prêts, sur le plan affectif, à s'engager dans son accomplissement.

Comme enseignante, elle se doit de respecter ses élèves et de les accepter comme ils sont. Un climat de confiance leur permet d'avoir le droit d'exprimer les difficultés qu'ils éprouvent. Il faut éviter, en tout temps, de juger les élèves et avoir le souci de construire les apprentissages à partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont.

Le climat de classe...

« Je suis ouverte, j'analyse, je réfléchis, je questionne, puis je décide. » C'est ainsi qu'elle décrit son action en classe. Cela lui permet d'instaurer un climat positif, sans devenir hystérique à la moindre perturbation organisationnelle. Elle traite ses élèves comme elle aime elle-même être traitée en tant que personne; c'est un principe de réciprocité à la base de l'exercice des droits et des devoirs.

Ce que Caroline nomme comme un élément essentiel de sa pratique pédagogique, dont elle a pris conscience avec le temps, c'est la capacité de tout élève à mobiliser des ressources pour exécuter une tâche. « Ma classe est une véritable communauté d'apprentissage; ces mots ont pris tout leur sens au fil des ans », déclare-t-elle. Elle a construit peu à peu son personnage autour de cette croyance, se libérant du rôle de la personne qui sait tout.

C'est donc dans un climat qui donne libre cours au savoir que s'exercent les interactions dans sa classe. Elle reconnaît la place prépondérante du dialogue comme force d'expression du savoir et de sa construction; les élèves utilisent leurs mots pour dire ce qu'ils comprennent. Les situations soumises aux élèves les amènent à mobiliser des ressources variées et, surtout, à les placer en situation de recherche.

Alors, elle vit de réelles discussions avec ses élèves, en les fondant sur un climat de confiance et de mutualité. Ils peuvent risquer de faire des choses différemment, oser sans craindre de se tromper, suivre un parcours nouveau, exprimer des doutes, confronter des représentations, communiquer des trouvailles, faire valoir un point de vue; ils le font à leur rythme et selon leurs capacités. Il n'y a pas de vitesse de croisière imposée, les tâches sont établies de façon que les élèves soient en réelle interaction, l'échange est continu et l'enseignante est un membre à part entière de la communauté.

Son rôle est de faire partie de l'engrenage et d'assurer la régence du bon fonctionnement de la communauté. Établir les règles lui revient, tout en reconnaissant que cela aussi se discute et se négocie. D'ailleurs, elle est attentive à l'expression des manifestations chez ses élèves, avant de porter un jugement sur l'adoption de tel ou tel comportement. À titre d'exemple, elle raconte qu'un élève, le plus souvent perturbateur, utilisait des marqueurs alors qu'il devait résoudre un problème de mathématique. Plutôt que de lui demander d'arrêter de jouer avec ses crayons, elle lui a demandé ce qu'il faisait; elle a découvert qu'il prenait ses marqueurs comme si c'était du matériel de manipulation, pour mieux illustrer le problème qui lui était soumis. Cette attitude d'écoute et de questionnement prédomine, dans sa pratique actuelle.

Des souvenirs de carrière

À propos de sa carrière, les souvenirs que garde Caroline ont une chose en commun : chaque fois qu'elle est contrainte à des limites, elle les repousse. « Maintenant, reconnaît-elle, je ne peux plus réduire ma classe à un simple lieu de développement intellectuel; c'est davantage. » C'est un endroit où l'enfant progresse de façon globale, sous des facettes variées et multiples : création, imagination, vie sociale, réalisation de soi, actualisation du potentiel, engagements variés, valorisation des capacités, etc. La création est une formule gagnante pour la réussite des élèves. Créer, c'est risquer, mais risquer avec un filet de protection et avec l'aide d'un guide.

Chaque fois que le quotidien de la classe atteint un élève, c'est un souvenir gratifiant. À ce sujet, Caroline a des milliers de souvenirs qui s'ajoutent les uns aux autres. Tant d'aventures, de projets, d'activités, d'audaces, de défis et d'interactions qui ont permis à des centaines d'élèves de s'accomplir davantage. Création et relation, voilà un tandem puissant.

Mes lieux de collaboration

Certes, l'école est le premier lieu de collaboration que Caroline reconnaît comme étant essentiel. Son école est un lieu réel de communication et la direction accorde une place capitale aux échanges entre pairs; les rencontres de cycle sont un moyen sûr pour collaborer. Ses collègues sont ouverts au questionnement, au partage et ils adoptent une attitude de réflexion.

Pour Caroline, la personne qui enseigne est un agent de changement. La pire chose serait de s'asseoir sur ses acquis. C'est pourquoi l'enseignant doit être à l'affût de toute proposition pour mieux rejoindre ses élèves. Il est partie prenante du changement et de l'innovation. Pour collaborer, il faut communiquer et échanger, partager et dialoguer entre collègues.

Avec les familles également, les relations sont essentielles; c'est là une politique ferme de l'école. Plusieurs événements officiels encadrent les rapports entre la famille et l'école. Pour la direction et le personnel, les relations doivent être positives avec les familles et le milieu environnant. Le statut de l'école oblige à *Agir autrement*, à réfléchir avec les membres des familles et de la communauté. C'est pourquoi Caroline conclut par ces mots : « J'adhère à cette philosophie de l'école. »

En terminant, je me permets de vous confier un dernier commentaire de Caroline. Après avoir cautionné le contenu de l'article, elle a ajouté : « Merci de m'avoir permis de voir se refléter mon image professionnelle dans le miroir. Pour diverses raisons, la présente année est l'une des trois plus difficiles de ma carrière (à cause d'un groupe très particulier); mais en lisant cet article, je me rends bien compte que je *devais être* l'enseignante de ces élèves! »

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

Monsieur, tout va toujours bien! Entrevue avec Jean-François Bolduc, enseignant au secondaire

Donald Guertin

C'est au pays du merisier, de l'érable, du hêtre d'Amérique et du noyer, dans la [Municipalité régionale d'Arthabaska](#) (Awabaska), que *Vie pédagogique* a rencontré Jean-François Bolduc, enseignant d'univers social à l'école secondaire [Sainte-Marie de Princeville](#), de la [Commission scolaire des Bois-Francs](#).

À la suite de l'invitation qui lui a été adressée, cet enseignant du début de la trentaine a répondu avec spontanéité, enthousiasme et assurance aux questions du représentant de la revue. En toute franchise, il se raconte aux lecteurs de *Vie pédagogique*. Après une brève description de ce qu'il a vécu à l'école comme élève, au primaire et au secondaire, il explique les raisons qui l'ont incité à entrer dans la carrière. En toute candeur, il confie ce qui lui donne le goût de persister dans cette profession pour laquelle il éprouve une grande passion.

Au primaire et au début du secondaire, Jean-François détestait l'école; il était la risée des élèves et victime d'intimidation; l'école n'était pour lui qu'un lieu de souffrance. Toutefois, il se souvient avec détail du moment où il a pris conscience de sa vocation. Au début de sa 4^e secondaire, à l'[école polyvalente La Samare](#), il a su qu'il serait enseignant d'histoire, mais avant tout, un enseignant. « C'est mon mentor, Yvan Langevin, un enseignant d'histoire de 4^e secondaire, qui m'a fait découvrir la vocation. »

La vraie piqûre lui est venue au cégep. Au cours de ses études collégiales, Jean-François a eu l'occasion de faire des stages à l'école secondaire de Plessisville, là où il avait fait toutes ses études secondaires. Également, durant sa formation à l'Université Laval, il a été enseignant suppléant dans cette même école. Ces expériences lui ont démontré l'évidence de son choix de carrière et ont fortifié sa détermination à entrer dans la profession enseignante. « Je voulais exercer un métier captivant, qui me permettrait de vivre mes passions. »

Même si, au début, les études universitaires ne correspondaient pas entièrement à ses attentes, Jean-François a persévéré et obtenu son baccalauréat. Il était décidé à obtenir un diplôme qui lui permettrait d'enseigner. Au début de sa carrière, à l'école de Daveluyville, il a enseigné huit matières différentes (à l'instar de plusieurs novices dans la profession). Ayant subi l'intimidation

quand il était élève, il porte une attention particulière aux jeunes rejetés ou en difficulté. Jean-François est particulièrement sensible à leurs souffrances et il intervient promptement auprès d'eux pour les aider à rehausser leur estime personnelle. Il manifeste une réelle sollicitude envers eux, car il souhaite profondément que tous puissent s'accepter comme ils sont et vivre heureux à l'école et à la maison.

À l'extérieur de l'école, cet éducateur est un clown; il reconnaît toute l'attraction que produit l'humour dans les relations interpersonnelles. Pour Jean-François, il ne s'agit pas de jouer la comédie, mais bien d'être soi-même de façon simple et modeste, en utilisant les artifices de l'humour pour créer des liens significatifs, atténuer les conflits, favoriser la création de liens authentiques, renforcer la dynamique interactionnelle et stimuler la force des interactions. « Tous les matins, à l'école, je commence mes cours par la *blague du jour*, c'est devenu une convention. Cela me permet de traiter de questions parfois délicates, en démystifiant la brutalité de certaines réalités. »

Pour ce pédagogue chevronné, deux croyances motivent ses interventions : la primauté accordée à l'estime de soi, et l'art de l'humour dans les relations. Le pari de tout enseignant, selon Jean-François, devrait être d'instaurer des relations authentiques avec ses élèves, car c'est la charnière, voire la pierre d'angle, de la mission éducative de l'école. L'école a la responsabilité de former des citoyens accomplis. La matière scolaire est un outil pour aider l'élève à penser et à comprendre la réalité dans laquelle il vit, mais l'interaction est le lieu privilégié où l'élève se découvre, se réalise et s'accomplit comme individu à part entière.

Ce jeune maître se décrit comme une personne foncièrement curieuse. Il est un adepte des voyages, de la photographie, de la lecture, de la culture en général, de l'histoire, de la vidéo et de l'ébénisterie. Il partage avec ses élèves ses passions comme il s'intéresse lui-même aux leurs. C'est toute la dimension affective de l'être humain qui passe à travers l'affirmation de ses champs d'intérêt. Selon Jean-François, la vie est tissée de passions qu'il faut vivre avec ferveur.

La formation continue

Un professionnel doit avoir le souci de toujours parfaire son enseignement. « La formation continue m'a permis de m'accomplir comme professionnel », confirme Jean-François. Il signale l'importance qu'il accorde aux connaissances qu'il acquiert et la façon dont il procède pour les mettre rapidement en application dans sa classe.

« Je suis à l'affût de tout ce qui est offert en formation continue », déclare Jean-François. Au cours des dernières années, il s'est particulièrement intéressé à l'intelligence émotionnelle, selon la théorie de Daniel Goleman. C'est pourquoi il s'est inscrit à des sessions de formation à l'Université de Sherbrooke. Ces études lui ont permis de mieux comprendre les jeunes et de mieux tenir compte des conditions propices à mettre en place pour favoriser chez ces derniers un apprentissage signifiant. Notamment, il mentionne l'importance de sécuriser l'élève et de prendre soin de son cerveau *reptilien* pour lui permettre d'être pleinement libre et dispos en classe afin d'être attentif, de s'engager dans les tâches et de mesurer le sens des apprentissages qu'il fait.

« Je fais des liens entre ce que je vis en classe et ce que j'étudie », précise Jean-François. Cette façon d'enseigner donne toute sa place à la pensée réflexive et à la métacognition. Alors, les élèves prennent mieux conscience de leur manière d'apprendre. Cet enseignant est convaincu qu'en agissant ainsi, il soutient mieux l'élève dans sa propre démarche de réflexion personnelle. Cela l'a amené à mesurer l'impact positif que produit chez le jeune le fait de lui accorder du temps pour penser, réfléchir et se retrouver lui-même. « Trop souvent, malheureusement, les élèves se cherchent dans les réseaux sociaux. Ils se trouvent ailleurs, chez les autres, sans prendre le temps de se retrouver à l'intérieur d'eux-mêmes. »

Apprendre

L'école est certes un lieu privilégié pour apprendre. L'élève y arrive avec les bases de la famille et, dans la classe, il acquiert les outils pour comprendre sa culture et sa société. Ainsi, il découvre son environnement social comme étant un milieu diversifié et plus ouvert que l'entité familiale. À l'école, en confrontant leurs idées, les élèves apprennent également le sens des valeurs. Ils exercent leur sens critique, font appel à leur jugement, communiquent leurs points de vue, coopèrent avec les pairs et exercent leur discernement pour mieux agir. Ils apprivoisent leurs craintes et découvrent les forces de l'interaction humaine. C'est l'ouverture sur le monde; c'est le pouvoir de la mutualité.

Apprendre, ce n'est pas une question d'intelligence; c'est avant tout une question de volonté : trouver ce qui manque pour comprendre. « Je ne connaissais presque rien dans le domaine des actualités, j'ai réalisé qu'il me manquait quelque chose d'essentiel. Je me suis abonné à la revue *L'actualité*. J'ai eu accès à des informations pour avoir une meilleure idée de ce qui se passait dans le monde », raconte Jean-François. Apprendre exige un minimum de volonté, mais on ne force jamais personne à le faire.

Il faut distinguer *apprendre* et *mettre en œuvre*. Apprendre, c'est saisir le sens des choses. La réussite est souvent évaluée selon des normes administratives et la mesure des résultats. « Quand quelqu'un a fait un effort, a démontré une volonté pour mieux comprendre, il a appris. »

Dans cette optique, les fondements de la réforme scolaire sont formidables. Dans le cours d'univers social, le programme permet maintenant aux élèves d'apprendre à utiliser les ressources de la géographie pour comprendre l'espace dans lequel ils vivent. En histoire, ils interprètent le présent à partir de leur passé et, ainsi, ils peuvent anticiper les possibles de leur avenir. « C'est fantastique d'explorer des événements du passé pour comprendre ce que l'on vit aujourd'hui. »

La reconnaissance

La reconnaissance vient d'abord et avant tout des élèves. Elle vient rarement d'en haut; ni les autorités, ni les collègues, ni les parents n'en manifestent. Les commissions scolaires sont des organisations de grande taille et, le plus souvent, l'anonymat prévaut sur la reconnaissance. Un regard, une lettre, une carte, un cédérom des élèves sont des témoignages de gratitude vifs et signifiants; ils expriment la vie, ils reflètent la force des relations interpersonnelles qui ont permis à un jeune d'avoir le goût de vivre, et même de survivre. « C'est la paie du cœur! »

Les ados

Parfois, les élèves peuvent être turbulents, baveux, provocants, impudents, sarcastiques, et vont même tenir des propos violents, mais « leur quête d'authenticité, leur cri de détresse, leur besoin d'être et de s'accomplir me font vivre, me touchent au plus profond de ce que je suis au point de me faire vibrer ». Leur sensibilité, leur maladresse, leurs questions, leur goût de vivre, leurs failles et leur tendresse sont des façons de s'accrocher à la vie et de survivre dans un monde parfois ingrat.

Les adolescents ont la tête remplie de rêves, de goûts et de préférences. Pour les vivre, Jean-François rappelle qu'ils « ont besoin d'adultes signifiants, d'enseignants qui leur permettent de cheminer dans la prise de conscience de leur citoyenneté ». Le maître joue un rôle parental auprès des élèves; il les soutient, les influence, les reconforte, les rassure, les guide et les dirige. En tant qu'adulte, il exerce son autorité dans la dignité. Un enseignant apprend à confronter ses élèves tout en étant capable d'estimer qui ils sont et de les apprécier. C'est l'art de l'intervention psychosociale en pédagogie; il faut « savoir agir avant que le vase éclate ».

Avec le temps, ce jeune professeur du secondaire a appris à maintenir une distance qui lui permet d'établir des relations signifiantes *sans jouer à l'adolescent*. Il est un adulte en relation avec des jeunes en quête d'eux-mêmes. Jean-François est conscient qu'il doit entrer en relation sans se perdre dans ce lien privilégié qu'il établit. Il y a une zone à ne pas franchir avec les jeunes. Autant ils ont droit à leur vie privée, autant l'enseignant a droit à la sienne. « Certains ont voulu être trop familiers avec leurs élèves et cela leur a nui », explique Jean-François.

« Je cherche à bien connaître les élèves, qui ils sont et ce qu'ils vivent, afin d'établir des relations fructueuses avec eux. C'est la recette que j'applique pour régler les problèmes en classe. » Ce pédagogue se considère avant tout comme un éducateur et non seulement comme l'enseignant d'une matière. Il est conscient que cette conception soulève des objections chez ses collègues, qui ne partagent pas toujours son point de vue. Créer des relations vivantes avec les élèves signifie que, le matin, dès le début des classes, l'enseignant adopte une attitude d'ouverture et d'accueil et laisse « sur l'arbre des soucis », à l'extérieur de l'école, ses problèmes personnels. Il doit être pleinement libre de cœur et de pensée pour être à l'écoute de ses élèves.

Des limites, l'image sociale de la profession et les budgets

L'image négative de la profession enseignante véhiculée dans la société, celle que les médias s'empressent trop aisément de diffuser, est certes l'aspect le plus désagréable du métier. Il y a tant de façons de faire pour rénover la profession. Selon Jean-François, la rigidité des structures actuelles freine l'exercice de la profession et, avec le temps, provoque le développement d'une « lâcheté professionnelle ». « Plusieurs collègues ont perdu le goût d'enseigner; l'enseignement est devenu un *job*, pour eux. Ils ne sont plus intéressés. Je voudrais tellement que ces gens-là retrouvent leur motivation et le feu de la passion. Hélas! Les autorités scolaires sont souvent indifférentes à ce phénomène croissant et à la dure réalité professionnelle de ces enseignants. » Pourtant, évoquant ainsi Mahatma Gandhi et Félix Leclerc, il rappelle que le travail est fondamentalement nécessaire à une personne pour s'accomplir. Selon ce pédagogue, il faut redonner à la profession toute sa crédibilité et sa notoriété publique. Le maître joue un rôle crucial dans la société et est responsable d'une mission que la société doit lui reconnaître dans son entièreté. « Je suis pour la création d'un ordre professionnel », déclare Jean-François.

Une autre limite majeure est celle des budgets. Trop souvent, il faut chercher l'argent pour réaliser des projets novateurs, pour faire vivre aux élèves des expériences particulières ou pour mettre en place des activités signifiantes. « La direction est toujours réceptive, reconnaît Jean-François, mais l'argent n'est pas disponible. Je ne lâche pas facilement le bout du bâton... du pèlerin. Je persiste, car je crois en ce que je propose. »

Des souvenirs de carrière

Un souvenir précieux que Jean-François garde de sa jeune carrière est l'expérience qu'il a vécue en 5^e secondaire à l'école Daveluyville, son premier lieu d'insertion professionnelle. À la dernière étape de l'année scolaire, il décide de dispenser de l'examen d'étape ceux et celles dont les résultats étaient suffisants et démontraient l'acquisition des contenus du programme. Une condition était assortie à la dispense; les élèves exemptés devaient rédiger une lettre dans laquelle ils faisaient un bilan de leur passage au secondaire. « Bianca, une élève exemptée, m'a remis un cédérom sur lequel elle a pris le temps de se filmer et de témoigner sa reconnaissance. Elle me disait que son passage dans mon cours avait été spécial et remarquable. Elle me remerciait pour mon côté humain. Wow! C'est pour cela que j'enseigne. Oui, l'enseignement, c'est vraiment ma place! »

Un autre souvenir – plus récent – est celui d'un élève de 5^e secondaire inscrit au cours optionnel d'ébénisterie, un groupe formé uniquement de garçons. À l'occasion, cet élève passionné de musique demandait à Jean-François d'être dispensé du cours pour aller au local de musique. Un matin, après avoir assisté la veille à une conférence de David Bernard sur la quête du bonheur, Jean-François arrive à l'école tout enthousiaste, encore habité des propos du conférencier. Cette fois, il demande à cet élève d'assister au cours. Jean-François partage aux élèves son engouement pour les propos du conférencier et raconte en ses mots ce qu'il a entendu la veille. À la fin du cours, l'élève en question tarde à sortir et, avant de quitter la salle de classe, il s'approche de son enseignant, lui met la main sur l'épaule et lui dit : « Tu sais, ce que tu as dit aujourd'hui, il fallait que je l'entende. »

La collaboration

Pour Jean-François, la coopération est précieuse. Entre collègues, la collaboration est essentielle, car il faut agir dans le même sens. « La collaboration est parfois difficile à établir. Tellement de choses sont vécues différemment selon les individus et les circonstances. » Il y a des divergences, parfois des frictions, mais tous visent la réussite des élèves. « Je sais que je déränge des collègues, je ne corresponds pas toujours au modèle traditionnel que l'on se fait d'un enseignant, mais j'ai besoin de tester des choses, même au risque d'échouer à l'occasion. »

Quant aux parents, une bonne collaboration accélère le règlement des conflits, atténue les divergences, amortit les interprétations et permet d'aligner les élèves sur la même voie. Ce sont nos premiers partenaires en éducation. Par la collaboration, on a des chances de mieux se comprendre. Selon Jean-François, les élèves ont trop de pouvoir sur leurs parents, à la maison; ils imposent leur point de vue et les parents sont démunis pour contrer les demandes et faire valoir leur opinion. Toutefois, l'avènement des portails scolaires permet déjà une meilleure communication avec les parents; elle sera plus rapide, plus immédiate, donc plus efficace. « Si on veut faire une œuvre commune, il faut s'associer aux parents et à la communauté. Je souhaite que mes collègues embarquent dans cette vague, car il faut tout faire pour que les communications avec les parents soient efficaces. »

À mes collègues...

« Impliquez-vous dans la vie de vos élèves. Créez des liens significatifs avec eux. C'est la base même de l'éducation et de l'apprentissage. » Il faut tout faire pour que la confiance s'établisse entre les membres du personnel et les élèves. Les qualités d'un bon enseignant sont l'intégrité, l'authenticité et la sincérité. « Il faut être authentique, car les élèves le sentent quand un enseignant joue un rôle. »

« Amusez-vous! Accrochez vos soucis à la porte de l'école et entrez en relation avec les jeunes en les écoutant, en prenant le temps de les connaître et d'entendre ce qu'ils vivent. » Il faut éviter de remplir des vases déjà pleins. Il s'agit de faire de l'école un réel lieu d'apprentissage où, à la base, ce sont les relations qui créent la dynamique et le climat. « Des relations qui peuvent sauver un élève, comme ce fut le cas pour moi. »

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

La trajectoire d'une jeune fille inscrite au programme Arts-études en musique, à l'école secondaire Joseph-François-Perrault de Montréal

Daphnée Poirier

L'adolescence propose des défis importants en matière de construction identitaire. Elle représente souvent une étape où l'incertitude et les hésitations à propos des aspirations individuelles peuvent être immenses. Si une personne adolescente entretient une passion qui la motive et qui meuble son horaire quotidien, il est permis de croire que les méandres identitaires auxquels elle peut être confrontée seront amenuisés, ce qui permettra de faciliter son passage vers la vie adulte. *Vie pédagogique* a rencontré une jeune musicienne talentueuse âgée de 16 ans, dont la vie est surtout orientée vers la musique, à l'école comme à la maison, et ce, depuis près de dix ans.

Plus qu'une formation, une passion

Au moment de l'entrevue, Élise Poulin est en 5^e secondaire à l'école Joseph-François-Perrault, plus particulièrement en musique, dans le programme Arts-études. De plus, elle suit le programme d'éducation internationale (PEI) pour le volet scolaire. Elle nous informe qu'elle est inscrite à des cours de musique depuis maintenant dix ans et qu'au primaire, elle fréquentait l'école Le Plateau, à Montréal, où elle a développé un intérêt pour la musique à partir de la 3^e année. Elle nous indique qu'elle partage sa passion musicale entre deux instruments. Elle suit des cours privés de piano depuis l'âge de 6 ans et joue du hautbois depuis son entrée à l'école secondaire, à 11 ans. Elle enchaîne en parlant des fonctions différentes et complémentaires rattachées à chacun des instruments qu'elle maîtrise : « La manière selon laquelle j'ai appris le hautbois et le piano m'offre deux perspectives différentes de la musique. Je suis des cours privés de piano; c'est un instrument que je joue davantage seule, telle une soliste. Pour le hautbois, je joue avec un orchestre. J'ai une préférence pour le fait de jouer dans un orchestre avec d'autres musiciens. C'est intéressant, la complicité que l'on développe tout le monde ensemble. Le résultat est vraiment magique. Nous sommes 75 musiciens à jouer en même temps et, pour moi, c'est vraiment spécial. Par exemple, lorsque l'on fait une performance en orchestre, on doit s'écouter les uns les autres, se répondre en jouant et arriver à un beau résultat ensemble, alors que pour ce qui est du piano, c'est uniquement mon son et mon interprétation qui comptent. En musique d'ensemble, c'est le résultat final de tout le monde qui est important, et en performance, c'est le moment *live* qui compte. C'est ce premier aspect que j'aime particulièrement. La chorale permet également d'avoir cette dynamique collective, tout comme au sein de l'orchestre. Dans la chorale, l'instrument de musique est notre voix, donc c'est plus intime, mais on fait partie aussi d'une section, d'un groupe, aux yeux du chef d'orchestre qui nous dirige. »

Le programme de musique comme cadre permettant une synergie entre jeunes musiciens

Il est intéressant de constater que la synergie entre musiciens représente un aspect très cher à Élise. Elle avoue préférer jouer de la musique dans un contexte où les musiciens s'écoutent mutuellement, se répondent, se complètent et jouent en harmonie, plutôt que de jouer en solo. Jusqu'à présent dans sa trajectoire de vie, cela a été possible grâce à l'école, car c'est là qu'elle a eu l'occasion de participer, d'une part, à des ensembles musicaux, comme l'orchestre symphonique et la chorale de l'école, et de participer, d'autre part, à des projets de collaboration avec de grands ensembles, tels que l'Orchestre Métropolitain, l'Orchestre symphonique de Montréal, le Chœur de l'Université du Québec à Montréal et le Conservatoire de musique du Québec; bref, d'avoir l'occasion de dialoguer, sur le plan musical, à la fois avec des musiciens d'expérience et avec ses pairs.

Élise souligne l'importance de la naissance de cette synergie avec ses camarades dès son entrée à l'école primaire. Elle nous informe que son passage à l'école Le Plateau a été déterminant, car il lui a permis, notamment, de connaître les élèves qu'elle côtoie, pour la plupart, depuis plus de dix ans maintenant, ce qui a contribué au développement d'un sentiment d'appartenance très fort à l'égard de sa cohorte et de son école secondaire. L'importance et la nature de ce sentiment sont merveilleusement bien rendues dans le témoignage ci-dessous : « L'école, c'est comme une grande famille. Je connais les gens depuis très longtemps, depuis le primaire, à l'école Le Plateau, jusqu'au programme de musique au secondaire. On tisse de beaux liens; ce sont des personnes que je côtoie tout le temps, que je vois tous les jours, avec qui je partage ma vie. On a nos cours ensemble. Nous faisons nos projets ensemble. Nous nous voyons souvent parce que nous avons des répétitions le soir et le week-end. Nous nous fréquentons aussi à l'extérieur des activités de l'école. Évidemment, l'école est un lieu où l'on apprend beaucoup de connaissances et c'est aussi un endroit où j'ai rencontré plein de gens. Ça remplit beaucoup ma vie. Ça n'a jamais été un fardeau d'aller à l'école. J'aime mes cours, mais, évidemment, je vais à l'école surtout pour la musique. C'est un gros point positif pour m'inciter à aimer l'école. »

Chaque année, l'école Joseph-François-Perrault accueille environ 750 élèves en musique.

Trois volets s'offrent à eux¹.

- Le volet Option : Initiation à un instrument de musique.
- Le volet Concentration : Poursuite d'un travail assidu en musique.
- Le volet Arts-études : Formation musicale de haut niveau.

Selon les propos d'Élise : « Je crois que nous sommes environ 150 élèves en Arts-études de la musique en 5^e secondaire. »

Une étudiante à l'horaire type très chargé

8 h 30 : début des cours

Premier cours de 75 minutes

Pause de 15 minutes

Deuxième cours de 75 minutes

Une heure de dîner et, habituellement, « j'ai une répétition de musique de 30 minutes pendant l'heure du dîner »

Troisième cours de 75 minutes

Pause de 15 minutes

Quatrième cours de 75 minutes

15 h 00 : Fin des cours

« Et, puisque je suis en musique, nous avons des répétitions de 15 h 30 à 17 h 00 presque tous les soirs. »

« En ce moment, comme nous préparons un concert, nous avons en plus une répétition tous les mercredis soirs, de 19 h 00 à 21 h 00. »

Malgré un horaire quotidien très chargé, Élise nous dit « qu'elle aime vraiment ce qu'elle fait ». Elle insiste sur l'idée qu'elle est très motivée et qu'à aucun moment, elle ne perçoit l'école comme un fardeau. Elle la voit plutôt comme un lieu et un cadre qui lui offrent beaucoup de gratification. Cet aspect, elle ne s'en cache pas, est fortement entretenu par la présence de la musique qui est centrale dans sa vie personnelle autant que scolaire, ce qui teinte positivement son rapport au succès scolaire et aide à maintenir son assiduité à l'école au-delà du programme de musique. Rappelons-le, Élise est inscrite au programme d'éducation internationale (PEI); elle doit donc maintenir également un certain rendement dans ses matières scolaires. « La musique a toujours été présente dans ma vie, au sein de ma famille. La passion s'est développée dès le primaire, mais c'est vraiment en 3^e secondaire que la musique a pris une place importante. C'est le moment où l'on commence à jouer des œuvres majeures et à être à l'aise avec notre instrument, bref où l'on fait des projets très intéressants qui demandent beaucoup d'investissement. C'est à ce moment que l'on peut entrer dans l'orchestre symphonique et dans la chorale. C'est vraiment gratifiant pour un élève de participer à ces grands ensembles. Évidemment, je n'ai pas toujours le goût, par exemple, de me lever le samedi matin pour aller à l'école à 9 h 00 pour répéter; mais, dès que je suis rendue à la répétition et que je joue avec les gens, je suis toujours contente et heureuse d'être là et c'est ce qui me motive tout le temps. »

Transposer à d'autres domaines des compétences acquises grâce à la musique

En plus d'être un bel incitatif pour se lever quotidiennement afin d'aller à l'école, la musique a permis également à cette élève d'acquérir concrètement, à long terme, des compétences et des stratégies d'apprentissage qu'elle a pu transposer vers ses matières scolaires : « La musique m'a beaucoup aidée pour le scolaire. Le fait que j'ai commencé très jeune la musique m'a permis de développer la concentration, le sens de l'organisation, la gestion de mes horaires et, aussi, d'apprendre la discipline. La musique suppose beaucoup d'heures d'exercice où tu es seule avec ton instrument car, en plus des répétitions à l'école, il faut travailler à la maison. Ça aide à instaurer une discipline personnelle et tu peux l'appliquer à d'autres domaines. Compte tenu que j'aime beaucoup la musique, ce n'est pas un fardeau d'avoir cette discipline. »

Finalement, admettant qu'elle a une personnalité de type plus introvertie, Élise signale également que la musique l'aide à établir plus aisément des liens d'amitié avec d'autres. Son témoignage nous révèle que le caractère affectif inhérent à la musique à différents niveaux où, notamment, se manifestent l'échange et le dialogue avec l'instrument, avec l'histoire musicale et avec d'autres musiciens, occupe une place centrale pour la jeune musicienne. Selon elle, au-delà de la performance musicale, le

personnel enseignant du Département de musique recommande aux élèves de mettre en pratique un *habitus* de musicien. Cela signifie, par exemple, d'écouter des pièces musicales, de se faire une idée de leur interprétation, de s'imprégner, sur le plan acoustique, de l'univers d'un compositeur, et d'échanger avec les pairs pour développer son esprit critique. Selon Élise, cette exigence, sur le plan scolaire, se transforme rapidement en une « seconde nature » lorsqu'une personne est véritablement passionnée. Du moins, c'est ce qui s'est produit dans sa trajectoire personnelle : l'intérêt pour tenter de comprendre les intentions d'un compositeur est complètement intégré, voire « naturel ». « La musique me permet d'établir des liens rapidement. Ça m'a beaucoup aidée pour rencontrer des gens et pour me faire des amis. Comme je ne suis pas quelqu'un qui va facilement vers les gens, la musique me permet d'établir plus facilement des liens [...] C'est comme si j'avais une autre famille. Nous tissons des liens spéciaux en jouant de la musique. Tu vois d'autres facettes des gens. En musique, tu joues, tu fais passer des émotions. Je trouve que c'est comme le théâtre, mais nous jouons de la musique. Nous partageons également une passion commune. On discute et on échange autour d'une passion qui nous lie. Nous faisons des débats sur comment on devrait interpréter telle pièce ou telle autre pièce. C'est un exercice que nos professeurs nous recommandent beaucoup et il arrive un moment où on le fait spontanément. Tous les musiciens doivent faire cela pour s'imprégner de l'atmosphère du compositeur d'une pièce. En ce moment, je joue du Mozart; donc, je trouve cela important d'écouter beaucoup de Mozart pour pouvoir cerner ce qu'il veut transmettre à travers son œuvre. Il faut écouter pour arriver à saisir le style du jeu. »

Par ailleurs, nous pouvons deviner facilement que le développement d'un esprit critique et le goût pour aller plus loin dans la recherche des intentions d'un compositeur constituent des atouts supplémentaires pour aider au rendement dans les matières scolaires. Ce sont, par exemple, des habitudes à acquérir qui peuvent permettre le perfectionnement d'aptitudes et la mise au point d'outils qui serviront à se donner une meilleure préparation pour affronter les diverses épreuves du monde scolaire.

La passion d'Élise pour la musique est à ce point ancrée en elle, qu'à l'issue de l'entrevue, elle nous informe qu'elle a l'intention de poursuivre l'étude de la musique au collégial, soit au Conservatoire de musique du Québec, à Montréal, ou au cégep de Saint-Laurent, également à Montréal. Évidemment, le lieu dépendra des réponses obtenues à ses demandes d'admission. L'équipe de *Vie pédagogique* lui souhaite de poursuivre sur cette voie qui semble lui réussir parfaitement, et ce, tant que celle-ci lui offrira la gratification et la motivation nécessaires qui constituent des carburants importants pour maintenir la persévérance et l'assiduité dans un milieu qui, somme toute rappelons-le, peut être parsemé d'embûches et d'un esprit de compétitivité très élevé.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

-
1. <http://www2.csdm.qc.ca/JFP/consol/musique.html> [Consulté en ligne le 27 avril 2011].

L'espoir de la réussite scolaire... se trouvait au-delà de l'océan

Samar Corbani

Hikmat est un jeune émigrant libanais âgé de 15 ans. Depuis deux ans, il habite à Montréal. L'équipe de *Vie pédagogique* l'a rencontré afin de l'entendre parler de son parcours scolaire qui a été celui de la fermeture, alors que la clé pour en déverrouiller les obstacles se trouvait dans l'émigration. Dans cette perspective, nous allons suivre le parcours difficile de ce jeune homme qui, malgré des souvenirs pénibles, réalise ses aspirations aujourd'hui et s'ouvre à un avenir prometteur.

Une longue suite de douleurs dissimulées...

Liban, de 1998 à 2009

De la maternelle, Hikmat ne garde que peu de souvenirs. Tout ce dont il se souvient, c'est qu'il était très turbulent; depuis qu'il est tout petit, il n'a jamais vraiment aimé l'école, mis à part certains enseignants. Les difficultés ont commencé à s'ancrer durant sa 2^e année, pour empirer en 3^e, surtout en langue arabe. C'est d'ailleurs dans cette matière qu'il a subi son premier échec scolaire. Durant sa 4^e année, il sentait que tout le dépassait : « Comme si les matières roulaient plus vite que moi et comme si, quoi que je fasse, je n'arrivais pas à les rattraper... » À partir de cette année-là, il commença à éprouver de la difficulté dans toutes les disciplines, en mathématiques, en français, en anglais et, bien entendu, toujours en arabe, qui était sa langue maternelle. « Plus j'en faisais et plus j'étais découragé, car les résultats ne concordaient pas du tout avec l'effort monstre que je fournissais. » Hikmat poursuit : « Ma mère était perplexe devant la situation; elle n'arrivait pas à comprendre pourquoi je ne réussissais pas. Des fois, elle était compatissante envers moi puisqu'elle voyait bien que j'étudiais et, d'autres fois, elle était

irritée et me demandait de me concentrer et de doubler mes efforts. Les profs, eux, ne me gênaient pas; je pense qu'ils ne m'isaient pas vraiment sur moi, ils ne m'incluaient dans aucune compétition scolaire et moi, je me disais que c'était mieux ainsi. »

Les contradictions dans le témoignage se mêlent et se confondent pour venir donner une couleur particulière à cette douleur sourde et profonde que peut vivre un jeune en difficulté.

« Mais, malgré tout cela, rien ne pouvait entraver ma bonne humeur. Je suis heureux et bon vivant par nature », me dit-il en plissant ses beaux yeux noirs rieurs. En 5^e année, Hikmat a dix ans; il commence à pratiquer certaines activités sportives. Il fait partie d'une équipe de soccer et, grâce à ce sport, il réussit à oublier ses difficultés sur le plan scolaire. Tout en nous confiant sa passion pour les sports, des larmes viennent lui mouiller les yeux. Il enchaîne avec un serrement à la gorge : « C'étaient mes seuls moments de bonheur à l'école durant cette période. Je me sentais inférieur par rapport aux autres dans ma classe et je croyais qu'ils étaient plus intelligents que moi. » Cette année ayant marqué le début d'un long calvaire, un long silence plane sur les propos du jeune homme. Il a les joues baignées de larmes, et les mots peinent à sortir. Ils sont coincés dans sa gorge. Certes, il réussissait à se hisser dans l'échelon scolaire, mais c'était avec des notes passables et, parfois, des probations qui sont souvent utilisées au Liban.

L'année suivante n'est que la continuité de la précédente : « Je me sentais capable, mais je n'arrivais pas à faire sortir de moi toute l'information que j'avais là, enfouie quelque part dans ma tête. »

Tout comme il nous l'a mentionné, la seule chose qui le relaxait était le sport et, plus spécialement, le soccer. Il excellait dans ce jeu et il a même été nommé meilleur gardien de but : « Je jouais comme un fou. Je me jetais sur la balle en oubliant que j'avais un corps et que je risquais de me faire mal. Sur le terrain, je me déchaînais. Je planais dans un autre monde, un monde où j'étais roi et où j'étais le meilleur... »

Vivre les difficultés au quotidien au sein de la famille et à l'école

« Le jour où je devais ramener mes notes à la maison, je les gardais le plus longtemps possible pour moi avant de les montrer à ma mère... J'avais peur que ma mère se fâche, me gronde, j'avais peur de la décevoir. » Hikmat est le plus jeune d'une famille de quatre enfants. Sa sœur la plus âgée et son frère aîné ne le dérangent point, car ils étaient patients avec lui. Son frère, surtout, l'aidait souvent et était toujours présent à ses côtés. C'est sa seconde sœur qui lui faisait sentir qu'il était incapable et qui ne ratait aucune occasion pour le mettre mal à l'aise par rapport à ses difficultés scolaires : « Chaque fois qu'on retournait de l'école avec nos bulletins scolaires, ma sœur brandissait le sien, fière de ses notes, tandis que moi je cachais le mien, j'avais tellement honte de mes résultats. »

En 2007, durant la première année du secondaire, tout empire. Les notes dégringolent en chute libre; rien ne va plus. Hikmat me confie comment, par la suite, c'était pénible pour lui d'aller à l'école et de devoir se confronter aux élèves et aux enseignants. Pour eux, il n'avait aucune excuse et sa réputation de perturbateur le poursuivait depuis son plus jeune âge. Il ne savait plus comment agir et réagir. Il vivait dans la peur et la crainte d'être mal compris ou, tout simplement, d'être ridiculisé parce qu'il n'avait pas compris. Alors, parfois, il faisait semblant de comprendre en se disant qu'il récupérerait à la maison, ce qui était impossible surtout avec la quantité de retards qui s'accumulaient de jour en jour. Dans sa tête, il savait, mais il était incapable d'exprimer, par écrit et clairement, ce qui lui semblait net et précis à l'intérieur; le tout sortait à l'extérieur comme un véritable chaos. Certains enseignants essayaient de l'aider, alors que d'autres se moquaient de ses fautes qu'ils trouvaient inacceptables : « Pour eux, j'étais nonchalant ou pas assez intelligent, pour me tromper de cette façon... »

S'il devait lire en classe à haute voix, il omettait des phrases et, même, des paragraphes sans s'en rendre compte. Les fautes en mathématiques résultaient des chiffres ou des signes qu'il n'avait tout simplement pas vus, même s'ils se trouvaient là : « Je croyais que c'était des choses qui arrivaient avec tout le monde... » J'apportais des livres à la maison tout excité afin de les lire, mais je n'arrivais jamais à comprendre l'histoire et l'enchaînement des idées me dépassait... » Il poursuit : « J'avais besoin que ma mère me lise à haute voix mes leçons de science et d'histoire. Je le lui demandais et, parfois, lorsqu'elle en avait le temps, elle le faisait. » Il suffisait qu'on lui lise ses leçons pour que ses notes s'améliorent. Cela n'était pas à son avantage car, d'après lui, « on le prenait pour un paresseux qui comptait sur les autres pour réussir ».

Hikmat revient souvent sur ses performances sportives et en vient lui-même à nous dire : « Le sport était ma bouée de secours. Sans le soccer, je me serais noyé dans le désespoir. »

Le diagnostic libère et ouvre la voie de l'espoir

Après toutes ces années, l'école se rend finalement compte que cet enfant a de graves troubles d'apprentissage. Les responsables croient qu'il a un manque de concentration et demandent à ses parents de le faire évaluer par des spécialistes.

Cette évaluation révèle que Hikmat souffre d'une dyseidésie et d'une dysphonésie grave.

La **dyseidésie** ou **dyslexie visuelle**. Cette dyslexie se manifeste par l'incapacité d'écrire des mots irréguliers puisque la personne dyseidésique est incapable de voir le mot écrit dans sa tête. La lecture est souvent lente et laborieuse.

La **dysphonésie** ou **dyslexie phonétique**. Cette dyslexie entraîne des difficultés à analyser le mot. La personne dysphonétique possède un répertoire limité de mots qu'elle peut reconnaître visuellement. Elle doit deviner les autres mots et, ce faisant, elle commet des erreurs sémantiques (par exemple, lampe pour lumière). L'enfant change des mots lorsqu'il lit. Cette dyslexie amène aussi des difficultés dans le déchiffrement de mots nouveaux et de syllabes sans signification.

Source : Annie De Noury, Service Vie et Santé, 2001.

Hikmat explique : « Après le diagnostic, un sentiment de soulagement m'a envahi. J'ai compris que j'étais différent, mais j'ai aussi compris qu'il y avait des méthodes capables de m'aider à surmonter ces obstacles... J'ai compris que je pourrais un jour lire un livre. »

Le besoin de rééducation et un espoir pointent à l'horizon

Hikmat a douze ans et se prépare à entrer en 2^e secondaire au Liban

« J'ai tout réappris dans un centre de rééducation. J'ai passé tout l'été, chaque jour, à étudier avec le personnel de l'établissement; mais j'étais content pour la première fois, car je me sentais compris. Je prenais du plaisir à lire et la première fois que j'ai pu terminer un livre au complet, j'ai su que je serais capable de tout faire... Le monde était à mes pieds... J'ai acquis plus de maturité. »

Durant tout l'été, sans aucun répit et à un rythme de cinq jours sur sept, Hikmat s'applique à combler les lacunes accumulées durant les années scolaires précédentes. Dans le centre d'apprentissage émotionnel scolaire, physique et social, on lui a redonné confiance en lui-même. Il était estimé et apprécié... On y admirait son courage et ses progrès spectaculaires.

Trois ans auparavant, les parents de Hikmat avaient déposé une demande d'émigration au Canada, et la chance a voulu que, cette année-là, leur demande soit acceptée. Cette nouvelle a peut-être été, pour Hikmat, l'une des meilleures de sa vie. Après avoir soumis tous les documents et les renseignements nécessaires à la Commission scolaire English Montréal, ils ont attendu le verdict. En 2009, ils recevaient, au Liban, le document officiel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui autorisait leur fils à recevoir l'enseignement en anglais en vertu de l'article 81 de la Charte de la langue française.

Sachant que Hikmat quitterait le Liban l'année suivante, l'administration de son école demande alors à ses enseignants de langue arabe d'être compréhensifs envers lui et de prendre en considération son problème de dyslexie. Elle leur demande, en particulier, de modifier leur attitude dévalorisante envers lui afin de mieux évaluer son travail. Il faut préciser qu'aucune concession n'a été faite à Hikmat. Son école ne prenait pas en considération son handicap et les stratégies apprises dans le centre ne pouvaient pas être appliquées à la langue arabe.

Selon ses parents, un enfant comme Hikmat n'aurait jamais pu atteindre au Liban une scolarité de niveau collégial ou universitaire, car on ne lui offrait aucun choix.

Toutefois, reprendre la voie de l'école habituelle a été difficile : « Avant de commencer l'école, j'étais très énervé, car je me sentais obligé de réussir et de prouver quelque chose après avoir suivi mes cours de rééducation, et, surtout, de bien faire... À cause de cette peur, je ne performais pas bien parfois. »

Il n'empêche que Hikmat a repris l'école avec plus de confiance en lui-même. Il se sentait capable et son estime de soi est revenue timidement d'abord, mais pour s'imposer plus tard. Pourtant, une chose, au début de cette année scolaire 2008-2009, est venue déséquilibrer, encore une fois, la vie de ce jeune adolescent si courageux : une maladie de la peau appelée le *lichen plan*. Il s'agit de lésions composées de papules violines, parcourues de fins réseaux blanchâtres. Ces lésions démangent et apparaissent symétriquement à la face antérieure des poignets (prolongement de la paume), sur le dos des mains et les avant-bras, parfois dans le dos et sur les chevilles. Dans certains cas, les papules se groupent et forment des bandes ou des anneaux. Le *lichen plan* peut atteindre le cuir chevelu, les ongles et les muqueuses à la face interne des joues. Dans ce dernier cas, il prend l'aspect d'un réseau de lignes blanches ou, parfois, celui d'une épaisse plaque blanche. Il semblerait qu'un terrain propice sur le plan psychologique, tel que le stress ou un traumatisme affectif, favorise l'apparition du *lichen plan*.

À ce propos, Hikmat nous dit : « Avec mon lichen, je philosophais pour pouvoir supporter; parfois je déraisonnais... J'avais mal partout. Ma peau me démangeait et son aspect avait changé complètement; encore une fois, mon père et surtout ma mère m'ont soutenu. » Ce lien d'amour qui a relié Hikmat à ses parents est devenu tellement fort qu'il a pu dépasser les moments les plus difficiles sans trop de séquelles. « L'opinion des autres m'importait peu; moi je savais de quoi je souffrais. Mes amis se sont réduits à un seul, qui l'est d'ailleurs toujours malgré la distance qui nous sépare aujourd'hui. »

Sa maman lui répétait souvent : « Ne t'en fais pas, fais de ton mieux, rien ne me fera douter de ton intelligence et, surtout, n'oublie pas : l'année prochaine, on sera au Canada. » Ce mot magique résonnait fort dans sa tête : « Dans mes moments les plus sombres, je voyais une lueur au loin et je savais que cette lumière, cet espoir se trouvaient certainement à Montréal. » Pour Hikmat, le Canada représentait une nouvelle vie et la porte du salut. Il avait hâte de quitter son pays et, à aucun moment, il n'a éprouvé de regrets à ce sujet.

Un nouveau départ, Montréal de 2009 à 2011

Arrivé à Montréal, Hikmat est admis en 3^e secondaire

« Le début a été un peu difficile avec le nouveau système ici, mais je me sentais tellement bien et à l'aise que j'ai fini par oublier même que j'étais dyslexique. Ici, je suis très proche de mes professeurs. J'arrive à discuter avec eux. Je peux même m'exprimer devant toute la classe, ce que je n'ai jamais osé faire auparavant. Les amis sont venus plus tard. Cela a pris du temps, mais ceux que j'ai choisis m'entourent, m'aiment et me soutiennent. »

Quand je demande à Hikmat ce qu'il veut faire plus tard, il me répond : « Je fais de mon mieux pour avoir les meilleures notes afin de pouvoir faire des études d'architecture. Je veux être architecte. »

Aujourd'hui, Hikmat est en 4^e secondaire. Bien qu'il suive des cours ordinaires comme tout le monde, dans les matières scientifiques il suit un programme avancé. « Ce sont mes professeurs qui m'ont encouragé à entrer dans ce programme... Ils trouvent que je suis un élève doué. » Ce programme exige, de sa part, des efforts supplémentaires mais, pour pouvoir devenir architecte, il est prêt à tout. Il adore ses cours d'histoire et il me confie fièrement : « Je suis le premier de ma classe dans cette matière. » D'ailleurs, son enseignante l'a encouragé à participer à un concours d'histoire, chose qu'il n'avait jamais pu faire auparavant, car il était exclu de ce type d'activités dans son ancienne école, au Liban.

Grâce au dossier médical complet remis par sa mère aux responsables de l'école, le cas de Hikmat a été traité avec beaucoup de sérieux. Les enseignants ont décidé de travailler avec lui selon le programme ordinaire et de n'intervenir qu'en cas de difficulté. Attentifs et bienveillants, ils ont surveillé ses progrès discrètement, sans lui faire sentir qu'il était différent.

Selon Hikmat : « Les profs ici sont *cool*. Je me sens bien avec eux... » Tout le français que je connais, je l'ai appris ici. J'aime cette langue, car elle me fait sourire. D'ailleurs, je la parle mieux que mon frère et mes sœurs... » Là, il me regarde et un petit sourire se dessine sur son visage. Ses yeux commencent à pétiller et il me dit : « Ce semestre, je suis sur le tableau d'honneur! »

Hikmat a réussi à traverser des moments très pénibles. Ses difficultés l'ont affecté sur le plan moral et psychologique, ce qui a entraîné des séquelles sur le plan physique. Le *lichen plan* a laissé des marques sur sa peau. De ces traces, il dit : « Je sais que les autres ne les voient pas, mais moi je les vois toujours; mais elles ne me gênent plus. » Pour lui, la vie, la belle, la vraie est devant lui. Elle lui ouvre les bras et son école à Montréal lui a offert la chance de se réaliser et de devenir la personne qu'il souhaite.

Une main peut détruire, une autre peut bâtir... Soyons les mains qui bâtissent la génération de l'avenir. Aidons ces jeunes à réaliser leurs aspirations dans un monde jalonné de difficultés. Faisons preuve de compassion et de compréhension. Enseigner est la plus noble des missions. Je rends hommage à toutes ces personnes qui ont su prendre un enfant par la main et à toutes ces autres qui préparent notre monde de demain.

M^{me} Samar Corbani est journaliste pigiste.

L'intégration au préscolaire dans le pays des alpages : un jeu d'enfants

Daphnée Poirier

La Suisse... pays du gruyère, des spätzles, des meringues double crème et des montagnes à couper le souffle. C'est dans ce coin de l'Europe que *Vie pédagogique* a rencontré un couple du Québec qui a fait l'expérience de l'intégration de leur petite fille appartenant à la catégorie de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)¹ dans une classe ordinaire d'une école primaire de village. Même si ce sont des étrangers, l'accueil et l'intégration de leur enfant d'âge préscolaire au sein de la petite école communale s'avère, selon les dires des parents et des différents intervenants, un franc succès. Celui-ci est attribuable à plusieurs facteurs. Nous en présenterons quelques-uns dans les lignes qui suivent : décision entourant les modalités d'intégration qui s'effectue au sein de l'établissement scolaire communal², c'est-à-dire à petite échelle; implication des parents et collaboration étroite entre ces derniers et les intervenants chargés de l'intégration de l'enfant; et finalement, pédagogie qui recourt au jeu comme porte d'entrée pour favoriser l'apprentissage et faciliter l'intégration de l'élève.

Décisions concernant l'accueil et l'intégration de l'élève qui relèvent de la commune

Nous sommes dans le village de Chesalles-sur-Oron, dans le comté de Vaud, à quelques kilomètres de Lausanne. L'endroit compte environ 170 habitants. L'école qui s'y trouve fait partie de la commune de Palézieux et de l'établissement scolaire d'Oron-Palézieux³. Si on se réfère à la brochure d'information à l'intention des élèves, des parents et des enseignants, distribuée au début de l'année scolaire, les écoles de la commune vivent une période de grande transition sur différents plans. Dans le cas présent, les aspects qui retiennent l'attention sont qu'ils subissent une redéfinition des prestations de pédagogie compensatoire⁴ en ayant recours à l'assurance invalidité et que la responsabilité de l'accueil des élèves est transférée aux communes. Toutefois, les auteurs de la brochure font la mise au point suivante : « Malgré ces multiples changements qui viennent bousculer certaines habitudes, nous pouvons compter sur des valeurs sûres défendues et appliquées concrètement par le corps enseignant de l'établissement d'Oron-Palézieux depuis plusieurs années, parmi lesquelles l'intégration des enfants différents arrive au premier rang. »

C'est particulièrement ce dernier élément qui a attiré l'attention de *Vie pédagogique*. Si le transfert des responsabilités de l'accueil des élèves vers les communes peut constituer un aspect insécurisant pour certains intervenants, dans le cas qui nous intéresse, cela contribue au succès de l'intégration scolaire de la petite Alphée, âgée de 6 ans.

Avant leur arrivée en Suisse, les parents d'Alphée avaient entrepris les démarches nécessaires d'information et de prise de contact afin de préparer leur installation au pays des alpages, ce qui incluait également les préparatifs pour l'insertion en milieu scolaire de leur fille présentant des incapacités. Cette étape initiale complétée, la mise à disposition des ressources et la coordination des intervenants qui permettait d'assurer la réussite de l'intégration de l'élève au sein de la commune de Palézieux a été possible grâce à l'équipe de direction au sein de l'établissement scolaire d'Oron-Palézieux. Cette équipe était composée, entre autres, du directeur, M. Jean-Michel Amiguet, de la doyenne au soutien pédagogique, M^{me} Danièle Ducret Schmitt, et de la doyenne du cycle initial CYN, M^{me} Mireille Bucher. Leur collaboration a permis notamment de réunir toutes les ressources (financières, professionnelles) et les conditions environnementales favorables pour faciliter l'insertion de l'enfant. D'une part, en plus de l'enseignant, d'un accompagnateur chargé d'encadrer Alphée dans la classe⁵ et de ses parents qui devaient être accompagnateurs de manière ponctuelle pour certaines activités (par exemple, lors d'une exploration en forêt), une équipe d'intervenants pluridisciplinaires en milieu scolaire (psychomotricienne et logopédiste) avait pour mandat d'intervenir auprès de l'enfant hebdomadairement. D'autre part, il a été possible de réduire le nombre d'élèves (de 20 à 17) au sein de la classe multiniveaux de prématernelle et maternelle dans laquelle Alphée a été insérée.

Le jeu pour favoriser l'intégration et faciliter l'apprentissage

Ce qui attire particulièrement l'attention dans l'organisation et la mobilisation de ces ressources est le souci très prononcé de la part de tous les intervenants (parents, enseignants, professionnels, direction et doyennes) pour le maintien de l'équilibre émotif de l'élève, voire, dans le cas présent, d'un élève en difficulté. Une des approches préconisée est celle qui confère au jeu une place privilégiée. Ici, le jeu devient une porte d'entrée pour permettre l'établissement d'un contact : contribuant à établir un lien de confiance entre l'intervenant et l'élève, le jeu favorise l'expression corporelle et langagière chez l'élève et devient un moyen pour communiquer, ou facilite les modalités de la communication; il permet également la prise de contact avec les camarades de la classe. Le pari de cette approche est que tous ces facteurs contribuent à l'instauration d'un cadre où la confiance, l'ouverture à l'autre et à ce qui est différent est facilité au sein de la classe et contribue ainsi à la réussite de tous les élèves.

Par ailleurs, miser sur un cadre où l'ouverture à l'autre est primordial, c'est lancer le pari que l'école, comme lieu de socialisation de l'enfant, devrait préparer celui-ci à vivre avec la différence. Être en accord avec ce principe implique qu'il y a un apport positif du milieu à l'enfant différent et de l'enfant différent à son environnement, l'un n'allant pas sans l'autre.

Cette perspective n'est pas propre à la Suisse romande, non plus qu'à la commune de Palézieux; toutefois, la concentration de

moyens misant sur une approche ludique comme cadre pour faciliter l'ouverture à l'autre et favoriser l'apprentissage y est particulièrement intéressante. *Vie pédagogique* a pu recueillir des témoignages et des observations sur le terrain qui sont éloquents à ce sujet. Nous présenterons trois éléments qui ont attiré notre attention et qui illustrent cette approche. Premièrement, le jeu est omniprésent dans la salle de classe grâce à du matériel pédagogique adapté au préscolaire. De plus, les spécialistes peuvent intervenir dans un environnement essentiellement organisé autour du jeu. Et finalement, certains cours offerts par des spécialistes – la musique par exemple – sont axés sur l'aspect ludique de l'apprentissage.

La planète des Alphas : « Lire est un jeu d'enfant »

Une multitude de méthodes et d'outils pédagogiques prennent vie dans le champ de la littératie auprès d'enfants d'âge préscolaire et plusieurs privilégient le jeu et l'attachement affectif comme moyens pour capter l'attention des petits prélecteurs. L'établissement scolaire d'Oron-Palézieux utilise la méthode de lecture nommée *La planète des Alphas*. De petites lettres colorées, en trois dimensions, incarnent des personnages dont la première lettre du nom est liée à chaque lettre de l'alphabet (Monsieur Fusée pour le F, B pour Madame Botte, Monsieur O qui adore faire des bulles, etc.). Ces personnages s'animent dans un livre d'histoire qui raconte leurs aventures. Grâce à la manipulation de ces petites figurines, l'élève est initié à l'univers alphabétique tout en développant la phonétique. Une trousse incluant différents outils didactiques complète le matériel. Cette méthode intervient sur trois plans : le développement de la conscience phonémique, l'acquisition de règles de correspondances graphophonologiques plus complexes et les manières les plus courantes d'orthographier un même phonème⁶.

M^{me} Mireille Bucher a tenu à nous informer que l'établissement scolaire s'est doté de ces petites figurines afin de faciliter la lecture chez les élèves d'âge préscolaire. C'est une méthode de lecture et d'écriture créée à Genève par M^{me} Claude Huguenin et M. Olivier Dubois, reconnue par l'UNESCO et utilisée plus couramment en Suisse romande⁷, en France et en Belgique.

Alphée connaît très bien ses petites figurines car elle les côtoie quotidiennement à la maison ainsi que dans sa classe.

Comme en témoignent les répondants dont nous rapportons ci-après les paroles, en plus du caractère phonétique inhérent à l'approche, celle-ci est également susceptible d'avoir un impact sur l'attachement affectif de l'enfant à l'égard des personnages. Ils sont drôles et colorés; ils ont un nom et une personnalité et l'élève est invité à les manipuler lors des activités de lecture et d'écriture. Ces aspects peuvent faciliter l'entrée de l'enfant dans l'univers de la lecture et de l'écriture; c'est du moins le pari lancé par les intervenants qui entourent Alphée, incluant ses parents.

« Pour les élèves qui sont moins scolaires (comprendre en difficulté d'apprentissage), les Alphas jouent sur l'affect. C'est un moyen ludique d'apprentissage grâce aux petits personnages auxquels s'attachent les enfants. » (Muriel Bucher, doyenne du cycle initial CYN de l'établissement scolaire d'Oron-Palézieux).

« Alphée adore ces petits personnages. Elle y est très attachée. Par exemple, lorsqu'elle voit Monsieur Fusée, elle le prend et lui dit : "Je t'aime" ». (Laure Waridel, maman d'Alphée).

« L'important, avec les Alphas, c'est de procéder par association. Dans un premier temps les enfants reconnaissent les personnages, et par la suite ils apprennent à reconnaître les lettres. Le processus est de s'assurer qu'éventuellement ils n'auront plus besoin des personnages pour lire. » (Hugo Latulippe, papa d'Alphée).

Une salle de logopédie et de psychomotricité dans le grenier de l'école

La logopédiste intervient auprès des enfants qui présentent des troubles de communication orale et écrite en travaillant sur les causes organiques (atteintes ou dysfonctions sensorielles, motrices ou neurologiques) et psychosociales. La psychomotricienne intervient sur les plans moteur et psychique. La commune de Palézieux s'est dotée d'une salle désignée « salle de logopédie et de psychomotricité », qui consiste en une salle de jeux où les spécialistes (psychomotricienne, logopédiste) interviennent avec la collaboration des parents auprès de l'enfant présentant des incapacités. En effet, les parents d'Alphée sont invités à accompagner leur enfant dans ce lieu à raison d'une période de 45 minutes par semaine, du moins pour le moment, car comme le témoignage qui suit le souligne, leur présence s'avère essentielle :

« La salle de logopédie et de psychomotricité est dans le grenier de l'école primaire du village. C'est une très belle salle avec plein de jeux. Jusqu'à présent, nous y allons avec Alphée une fois par semaine pendant 45 minutes. Au début, nous étions un peu déstabilisés, mon chum et moi. Nous avons passé les huit premières séances à jouer avec Alphée et nous ne comprenions pas trop notre rôle et la fonction de ces séances car jouer avec Alphée, nous le faisons constamment à la maison. Mais les intervenantes nous ont expliqué que c'était important afin de démarrer la communication et d'établir le lien de confiance. Il fallait

créer une fondation solide pour que l'enfant ait confiance. Pour ne pas qu'elle se sente poussée. Ces périodes favorisent l'expression corporelle et l'expression langagière en fonction du rythme de l'enfant. Alphée a beaucoup de plaisir à aller jouer dans cette salle. Et tranquillement, nous constatons qu'elle n'interagit pas uniquement avec nous mais aussi avec les autres intervenants. » (Laure Waridel).

Les enfants, c'est le moment de la classe de rythmie!

Nous nous retrouvons dans la classe de musique de Claire, avec des enfants de prématernelle et de maternelle. C'est la période consacrée à la classe de rythmie⁸. Dans la salle de classe, il y a un piano, les élèves et la spécialiste de musique. La séance débute. Les enfants assis en demi-cercle écoutent attentivement la spécialiste qui raconte une histoire. Le thème de la séance est la vie dans le Grand Nord. Au son d'une comptine récitée par l'enseignante, qui est la narratrice de l'histoire et qui s'accompagne au piano, les enfants incarnent à la fois de petits manchots, de grands ours ou de jeunes Inuits qui vont pêcher et chasser. L'action des différents personnages suit le rythme de la mélodie jouée au piano.

Exercice pratique au sein de la classe de rythmie, sur le thème des manchots

Le rythme rapide avec des notes aiguës évoque la marche des manchots qui se serrent l'un contre l'autre pour se protéger du froid (les enfants marchent comme des manchots en groupe); les notes graves et lentes indiquent le pas de l'ours sur la banquise en quête de nourriture (les élèves avancent maintenant à quatre pattes en faisant de grands pas); une séquence de notes connues des enfants (comptine) leur rappellent qu'ils incarnent maintenant le petit Inuit qui revient de la chasse pour s'abriter dans son igloo, représenté par un cerceau. Chaque Inuit a son cerceau qui devient un igloo dans lequel il entre à quatre pattes, pour y dormir ou préparer un feu. Ce même cerceau se transforme en un trou dans la glace où l'Inuit va pêcher de grands ou de petits poissons, toujours en fonction du rythme de la musique.

La séance de rythmie se poursuit ainsi. L'enseignante nous informe que c'est la seconde fois que les élèves entendent cette comptine, et pourtant, ils sont captivés et suivent avec attention les indications de l'intervenante et se prêtent avec un plaisir évident au jeu du petit Inuit et de ses aventures. Pour elle, la classe de rythmie a plusieurs vertus, dont les principales sont les suivantes :

« La rythmie consiste notamment à utiliser la musique pour éveiller la conscience corporelle chez l'enfant. C'est également un excellent moyen pour développer sa motricité fine. » (Claire Besençon, spécialiste de rythmique, établissement scolaire d'Oron-Palézieux).

Il est important de préciser qu'au moment de notre visite en Suisse, Alphée en était à l'étape d'approvisionnement des activités de rythmie. Selon ses intervenants et ses parents, elle commençait à participer pleinement aux activités. Auparavant, elle était présente aux séances mais y participait peu ou demeurait au stade de l'observation de l'activité. Si on se réfère aux séances de logopédie, on pourrait conclure que cette étape d'approvisionnement sous différentes formes est nécessaire au processus d'insertion d'Alphée et que par la suite, elle pourrait être prête à y participer de façon assez similaire à celle de ses camarades de classe. Au moment où nous l'avons observée, cela constituait un pari. Nous avons eu l'occasion de parler à la maman d'Alphée deux mois plus tard et comme prévu, d'immenses progrès avaient été observés par l'intervenante en rythmie⁹.

Et si ce pari était le bon?

Évidemment que l'insertion dans une classe ordinaire de l'enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soulève plusieurs questionnements et fait encore l'objet de débats. Sans prétendre apporter une résolution à un problème qui implique une multitude de facteurs, les observations ci-dessus illustrent une approche qui mise sur la réunion de moyens visant à assurer une stabilité affective chez l'enfant pour optimiser son entrée dans le monde scolaire et l'univers de l'apprentissage. Cela est possible notamment en lui offrant toutes les conditions qui concourent à respecter, par exemple, le plus possible son rythme d'approvisionnement et d'insertion dans un cadre scolaire dit normal. Sachant que ce processus compte également sur la sensibilisation du milieu en faveur d'une certaine ouverture à la différence, voilà un pari qui ne peut que favoriser un certain équilibre entre l'élève et son milieu et contribuer à la réussite éducative tant convoitée.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

1. L'enfant est atteint du syndrome Smith-Lemli-Opitz (SLO). « Le syndrome de SLO est causé par une carence généralisée en cholestérol secondaire à une anomalie biochimique héréditaire entraînant une diminution de la production de cholestérol de son précurseur immédiat, le 7-déhydrocholestérol (7DHC). Le syndrome de SLO peut se limiter à des malformations faciales bénignes accompagnées d'un retard intellectuel ou aller jusqu'à provoquer d'importantes déviations du comportement à de graves anomalies congénitales responsables de mortinaissances et de fausses couches ». [<http://www.cps.ca/Francais/surveillance/PCSP/Ressource/RsyndromeSmithLemliOpitz.htm>], en ligne, consulté le 10 juin 2011.
2. Et non plus au niveau cantonal.
3. *Vie pédagogique* remercie le personnel de l'établissement scolaire d'Oron-Palézieux pour leur collaboration. Nous tenons à remercier tout particulièrement M^{me} Mireille Bucher, doyenne du cycle CYN, M^{me} Claire Besençon, spécialiste de rythmique au sein de l'établissement scolaire d'Oron-Palézieux, ainsi que M^{mes} Marilyse Kämpfer et Muriel Vernier, maîtres CIN 2 à l'école de Chesalles. Nous remercions aussi chaleureusement Alphée et sa petite famille, qui ont permis la prise de contact avec toutes ces intervenantes et qui ont fait preuve d'une grande disponibilité lors de notre visite à Chesalles.
4. Fonds allant entre autres aux spécialistes (psychologue, psychomotricienne, logopédiste) de l'Office de psychologie scolaire appartenant au Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) de la Suisse romande, dans le canton de Vaud.
5. Alphée bénéficie d'un accompagnement lors de huit séances sur les seize périodes passées en classe chaque semaine
6. <http://www.planete-alphas.net>
7. Dans le canton de Vaud, en Suisse francophone, cette méthode de lecture est reconnue comme l'une des cinq méthodes officielles d'apprentissage de la lecture (voir le reportage de la télé Suisse romande (TSR) - entretien avec M^{me} Catherine Lyon, conseillère d'état chargée de l'éducation).
8. « La rythmique Jaques-Dalcroze, [méthode d'éducation musicale développée à Genève au début du XX^e siècle](#) par Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), occupe depuis plus d'un siècle une place de référence dans l'enseignement musical aux enfants et aux adultes, en Suisse et dans le monde entier. Favorisant un lien fort entre le mouvement corporel et le mouvement musical, elle comprend des exercices multitâches exécutés au rythme d'une musique improvisée jouée au piano, qui sollicitent à la fois les fonctions d'équilibration et de marche, tout en faisant appel à la coordination, à l'attention, à la mémoire et plus globalement aux fonctions dites exécutives ou du lobe cérébral frontal.
9. Ces observations ont été colligées dans un rapport rédigé à la suite d'une rencontre réunissant tous les intervenants qui gravitaient autour d'Alphée.

Éducation physique et à la santé : approches novatrices de collaborations interprofessionnelles et communautaires dans une société en changement

Inês Lopes

Des ateliers de cuisine parent-enfant, des programmes encourageant l'utilisation du vélo pour aller à l'école, des activités sportives organisées à l'école, une dégustation d'aliments locaux, la conception d'un livre de recettes santé, la préparation de collations en classe, une activité « Pédale ton *smoothie* » (une bicyclette fait fonctionner le malaxeur qui prépare un *smoothie* santé), voilà quelques exemples d'initiatives visant à promouvoir l'activité physique et une saine alimentation. Mais dans une société en changement, on nous invite aussi à considérer l'éducation physique et à la santé (ÉPS) dans un cadre social plus large, où l'on propose de nouvelles façons de faire, notamment par l'implantation de collaborations interprofessionnelles et communautaires.

C'est lors du colloque *Bouleversements sociaux et collaborations interprofessionnelles en éducation physique et à la santé en milieu scolaire* que j'ai pu assister à une série de communications qui portaient sur l'éducation physique et à la santé. Ce colloque, organisé dans le cadre du 79^e Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) et accueilli par l'Université de Sherbrooke en mai 2011, fut très intéressant. Il était sous la responsabilité du professeur Carlo Spallanzani, directeur du groupe de recherche en intervention éducative et en formation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, avec la complicité du professeur Sylvain Turcotte et des professeures Sylvie Beaudoin et Pascale Morin¹.

Le présent article ne peut rendre compte de l'ensemble des présentations, mais nous proposons ci-après un survol de quelques

éléments abordés lors de ce colloque.

Contexte social en mutation et nouvelles approches en ÉPS

Pendant longtemps, le rôle des spécialistes de l'activité physique consistait à veiller au développement physique et moteur des élèves. Bien que cet objectif demeure évidemment central, on invite maintenant les formateurs et les chercheurs en éducation physique à inscrire leurs interventions dans une perspective sociale plus large². Dans ce domaine se côtoient maintenant des enjeux relatifs à la santé globale, à l'environnement et à la citoyenneté qui exigent de nouvelles approches en ÉPS.

Réflexion sur les rôles et contributions attendus de l'éducateur physique et à la santé

La journée débute par la présentation de Carlo Spallanzani³, professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, qui met le sujet en contexte. Dans une société en changement, quels sont les nouveaux rôles de l'éducateur physique et à la santé? À celui de promouvoir une bonne condition physique et de saines habitudes de vie, s'ajoute le rôle de contribuer au développement global du citoyen. M. Spallanzani souligne que l'éducation à la santé se fait alors soit dans le contexte du développement de la 3^e compétence disciplinaire (*Adopter un mode de vie sain et actif*), soit en correspondant au domaine général de formation *Santé et bien-être*. Mais l'ÉPS s'inscrit aussi dans un cadre plus large, qui sollicite les collaborations interprofessionnelles et les partenariats avec la communauté, ce qui permet de mettre à profit les expertises de chacun. Les milieux universitaires sont également invités à collaborer. Bien que la rencontre de ces différents milieux génère parfois des situations complexes, plusieurs projets témoignent du fait que, devant de nouveaux défis, des approches de partenariat novatrices peuvent également donner de nouveaux résultats.

Le modèle écologique (de Bronfenbrenner) en ÉPS et l'exemple d'un parc-école

Carole Bizzoni-Prévieux⁴, professeure au Département des sciences de l'activité physique, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous amène ensuite à adopter une représentation plus globale de l'éducation à la santé. D'entrée de jeu, elle fait une mise en garde : il vaut mieux ne pas partir de l'éducation à la santé en tant que discipline si on veut établir un lien avec les autres disciplines et avec la communauté. S'appuyant sur le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), on place l'école en tant que microsystème (un lieu ou un contexte immédiat dans lequel l'individu a une participation active et directe, – par exemple, la famille, l'école, un club sportif ou un centre communautaire) qui entretient des liens avec d'autres microsystèmes, formant ainsi un mésosystème (un ensemble de liens et de processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes – par exemple, des échanges entre la famille et l'école). Ainsi, l'ÉPS n'est pas l'affaire d'un seul acteur (scolaire ou autre), ce qui rejoint les conclusions de l'OMS (Organisation mondiale pour la santé 1986 et 1997).

M^{me} Bizzoni-Prévieux cite le proverbe africain : « Ça prend tout un village pour éduquer un enfant. » Elle illustre ses propos avec l'exemple d'un parc-école où on a fait la plantation d'un arboretum, aménagé un sentier d'interprétation, construit un module de jeu et un mur d'escalade intérieur, mis en valeur la façade de l'école et installé une estrade extérieure. Ces actions ont été réalisées grâce à la collaboration de plusieurs acteurs : l'école, les parents, l'association Les Amis de l'Arboretum, les membres de « École-O-Village » (directeur, élèves, enseignants), la commission scolaire et la municipalité.

Vers une approche globale et systémique de la santé et de la citoyenneté

À son tour, Corinne Mérini⁵, enseignante chercheuse membre du laboratoire PAEDI⁶ (Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France), nous invite à considérer la santé dans un contexte global et plus complexe. En effet, dans un monde en changement, différents objets d'éducation se côtoient : éducation à la santé, à la citoyenneté, au développement durable, etc. Ces objets sont par ailleurs partagés entre la famille, l'école et différentes associations et acteurs politiques, tant sur le plan local que global (Mérini et autres 2004). Puis, ces objets englobent eux-mêmes différentes problématiques (sanitaire/éducative, personnelle/publique, préventive/juridique, individuelle/collective, etc.) (Lange et Victor 2006) ainsi que des fondements épistémologiques multiréférenciés (Simonneaux et autres 2009), entre autres scientifiques, éthiques, juridiques, sociaux et culturels.

Dans une vaste recension d'écrits professionnels et de projets mis en œuvre dans la région de l'Auvergne, en France, les chercheurs ont voulu voir comment les enseignants construisaient des approches globales et complexes; puis, comment ils arrivaient à mettre en relation différentes « éducations à » (la santé, la citoyenneté, au développement durable, etc.), des activités scolaires variées, ainsi que les diverses dimensions de ces « éducations à » (personnelle/publique, individuelle/collective, préventive /juridique ou autre).

Premièrement, on constate qu'une diversité de situations scolaires sont mises en relation. Elles sont de trois types : 1) Des

pratiques d'enseignement directes (p. ex., informations sur..., prévention sanitaire et sécuritaire) ou indirectes (p. ex., à l'intérieur des disciplines, exposciences ou rallyes maths); 2) Des pratiques de socialisation à partir de structures (p. ex., les conseils, le journal scolaire) ou de moments festifs (p. ex., fête de Noël, vente de bulbes); ou 3) des pratiques sous forme de projets (p. ex., classe de découverte, embellissement de l'école, UNICEF).

Deuxièmement, on relève une combinaison d'apprentissages (rapports au monde) de nature différente dans une même action : rapport à l'autre, à soi, au milieu, au passé ou à l'avenir (Mérini 2009 et Bizzoni 2010, basées sur Beillerot 1989).

Troisièmement, différentes actions éducatives sont mises en relation (système d'action). Il s'agit d'un ensemble d'initiatives construites à partir de trois pôles : 1) Le pôle des visées éducatives qui relie l'éducation à la citoyenneté, à l'environnement (ou au développement durable), à la santé et à la réussite des élèves, et le développement des apprentissages à travers les opérations; 2) Le pôle des configurations organisationnelles (décloisonnement, atelier, réseautage, parrainage, tutorat, etc.); et 3) Des « outils » traduisant une chaîne de volontés politiques ou liées à la santé entre l'école (p. ex., journal scolaire, conseil d'enfants), les parents (p. ex., moments festifs, marché aux bulbes), la circonscription⁷ (p. ex., exposciences, Festival jeune public), le local (p. ex., classe de découverte), le national (p. ex., *Resto du cœur*) et l'international (p. ex., UNICEF).

Le travail scolaire s'organise traditionnellement selon des disciplines. Mais ces « éducations à » prennent plusieurs formes organisationnelles dont la temporalité et la spatialité sont souvent différentes de celles de la classe. D'où l'importance de l'ouverture aux réalités respectives de chacune et de la collaboration.

Investir pour l'avenir : plan gouvernemental de promotion de saines habitudes de vie et de prévention des problèmes liés au poids

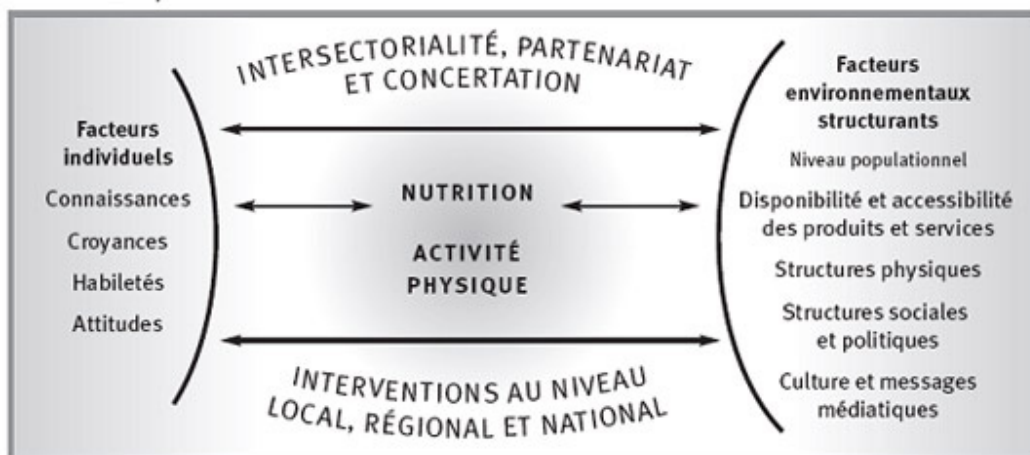
Yovan Fillion, du ministère de la Santé et des Services sociaux, nous présente le plan gouvernemental de promotion de saines habitudes de vie et de prévention des problèmes liés au poids *Investir pour l'avenir 2006-2011*. Mettant en collaboration huit ministères et trois organismes gouvernementaux, ce plan s'oriente autour de cinq axes d'intervention : 1) favoriser une saine alimentation; 2) favoriser un mode de vie sain et actif; 3) promouvoir des normes sociales favorables; 4) améliorer les services aux personnes aux prises avec un problème de poids; et 5) favoriser la recherche et le transfert des connaissances. Bien que ce plan vise le grand public, on y cible beaucoup les jeunes. Ainsi, dans différents milieux, des partenariats s'établissent entre les municipalités et les milieux de la santé, de l'éducation, de la petite enfance, du milieu communautaire-famille, du milieu communautaire-jeunesse ou d'autres milieux. Et ce, selon la nouvelle approche en santé qui ne veut plus seulement « soigner les malades », mais aussi miser sur la prévention. Cela se traduit notamment par la mise en œuvre de programmes d'activités physiques, le changement de l'offre alimentaire, la promotion de saines habitudes de vie, des campagnes de sensibilisation, des formations pour améliorer la qualité des interventions, ou des aménagements de l'environnement.

Implantation d'initiatives visant les saines habitudes de vie en milieu scolaire sherbrookois

Pascale Morin, professeure à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, et son équipe⁸ ont mené une étude sur l'implantation d'initiatives visant les saines habitudes de vie en milieu scolaire sherbrookois (dans cinq écoles).

Partant du constat que l'obésité augmente au Québec et que l'adoption de saines habitudes de vie pourrait contrer ce phénomène, et en se basant sur le cadre conceptuel de Lachance et autres (voir Figure 1), les chercheurs ont investigué les pratiques alimentaires et d'activité physique des jeunes, ainsi que la nature de ces dernières dans l'école et dans la communauté⁹.

Cadre conceptuel



Source : LACHANCE, Brigitte et coll. Vers une stratégie de promotion de saines habitudes de vie contribuant à la prévention de maladies chroniques. Cadre de référence, document de travail, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction générale de la santé publique, à paraître.

Figure 1. Vers une stratégie de promotion de saines habitudes de vie contribuant à la prévention de maladies chroniques – Cadre de référence (Lachance et autres).

Puis, par l'approche des modèles logiques (voir Figure 2), ils ont illustré certaines initiatives scolaires. Ces dernières étaient choisies par les écoles elles-mêmes.

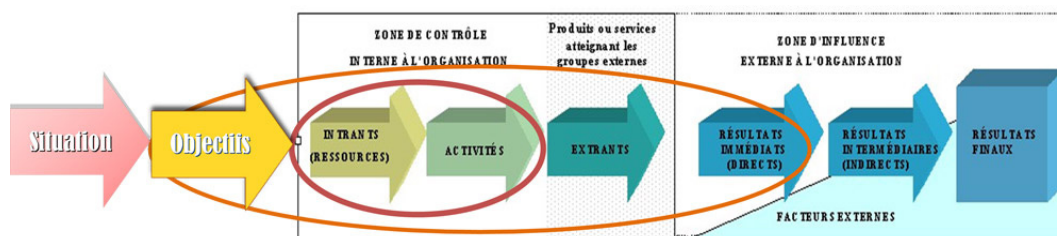


Figure 2. Modèle logique = Représentation visuelle de l'initiative développée par l'école (inspiré des travaux du Secrétariat du conseil du trésor du Canada, en 2010)¹⁰.

On donne l'exemple de l'activité où les jeunes ont écrit un livre de recettes de *smoothies*, en collaboration avec l'infirmière de l'école. Ils recueillaient d'abord certaines informations sur cette façon simple de bien s'alimenter (p. ex., l'importance de consommer des fruits et des légumes, de prendre un bon déjeuner et de savoir cuisiner). Dans un deuxième temps, ils confectionnaient leurs *smoothies*; et finalement, on faisait une dégustation de leurs créations.

Comment les modèles logiques peuvent-ils être utiles dans une école? Entre autres, ils aident les intervenants scolaires à structurer leur démarche, à identifier les objectifs, à élaborer des activités qui prennent en compte les ressources disponibles, à établir des liens entre les activités et les résultats attendus, et à démontrer la cohérence d'une initiative. Par ailleurs, ces modèles mettent en évidence la collaboration interprofessionnelle avec les familles et avec la communauté. Le développement de modèles logiques illustre bien, également, l'utilité de la collaboration avec un autre partenaire précieux : le milieu de la recherche universitaire.

Mobilisation des acteurs entourant l'approche École en santé : le cas d'une école primaire en milieu défavorisé

Marie-Claude Rivard, professeure à l'UQTR, et ses collègues Deslandes, Boucher et Tremblay¹¹, abordent l'approche École en santé (AÉS) (dont la Figure 3 en présente les grandes lignes) par une étude de cas effectuée dans une école primaire en milieu défavorisé. M^{me} Rivard souligne que l'école est un milieu de plus en plus ouvert sur sa communauté, et que les collaborations avec la famille et les autres acteurs communautaires amènent à documenter de nouvelles façons de faire en matière de santé à l'école

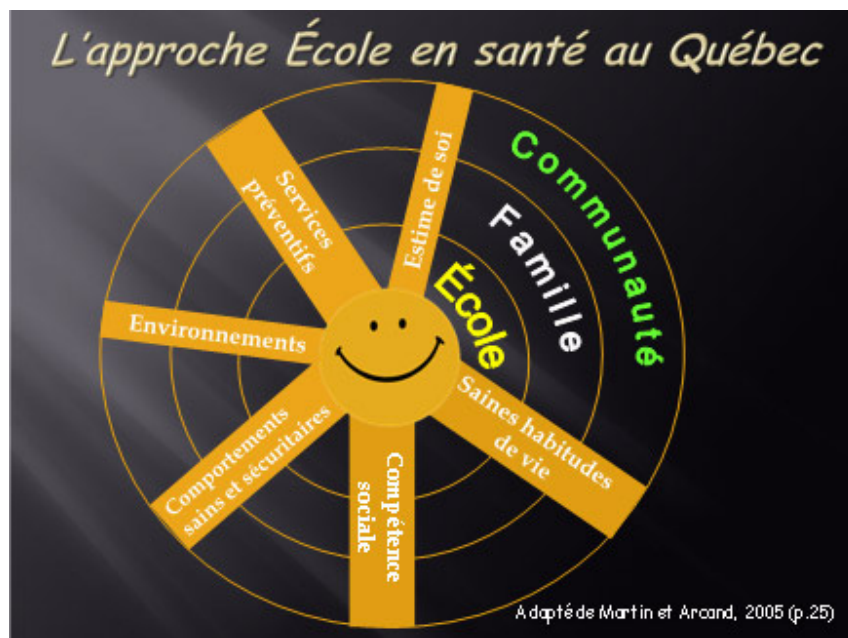


Figure 3. Approche École en santé au Québec (Adapté de Martin et Arcand 2005)

Selon les fondements de l'approche, il est crucial de s'adapter aux caractéristiques et aux besoins particuliers du milieu. M^{me} Rivard et ses collaboratrices ont donc mené une étude de cas pour examiner les mécanismes utilisés par des éducateurs (n=7) et des parents (n=6) dans leurs pratiques visant à soutenir le déploiement de l'AÉS, à l'aide de deux groupes de discussion. Les questions retenues étaient :1) *De quelles façons les éducateurs¹² s'impliquent-ils auprès de leurs élèves en matière de santé?* 2) *Et les parents, que font-ils?* Leur catégorisation se fit selon quatre mécanismes d'influence (selon Hoover-Demsey et autres 1997 et 2010) : modelage, renforcement, enseignement et encouragement. Le Tableau 1 présente les principaux résultats.

Pratiques des éducateurs		Pratiques des parents	
Selon les éducateurs	Selon les parents	Selon les éducateurs	Selon les parents
Organiser, participer Projets école d'envergure	Engagent activement les élèves	Font des sorties sportives et de plein-air en fin de semaine avec les enfants	Inscrire l'enfant à un sport
Élaborer SAE en santé	Font faire des lectures liées à la santé	Encouragent peu les enfants à bouger	Faire des activités sportives avec l'enfant
Superviser/aménager la cour d'école	Font des activités sportives avec les élèves	Sont influencés/critiqués par les enfants	Préparer des repas santé
Intervenir rapidement en cas de conflits	Organisent des déjeuners santé	Se conforment aux exigences de l'école	Contrener loisirs inactifs/Valoriser les sports
Être des modèles	Sont des modèles		Donner l'exemple
Impliquer le Service de garde (A.P+A)			Imposer les heures de sommeil
Exiger le port du casque à vélo/Valoriser les activités extérieures			Être limité en situation de monoparentalité

Tableau 1. Quelques résultats de l'étude de cas.

Bien que les pratiques des éducateurs et des parents soient diversifiées et gravitent autour des quatre mécanismes d'influence, les éducateurs estiment que les parents encouragent peu leurs enfants; ces derniers critiquent même leurs parents. Le modelage, par exemple, est cité autant par les éducateurs que par les parents. Ainsi, les éducateurs disent donner l'exemple en

optant pour des collations santé, comme l'affirme l'un d'entre eux : « Si je ne vivais pas le message santé que je véhicule, j'aurais de la difficulté à le faire passer. Selon un parent : « On doit manger nos muffins au chocolat en cachette... » Les chercheuses nous invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats et suggèrent des pistes de réflexion quant aux pratiques parentales et au niveau socioéconomique (Deslandes et autres 2008) mis en relation avec la mesure SIAA (Stratégie d'intervention *Agir autrement*). D'une part, pour des parents vivant en milieu défavorisé, un vécu scolaire teinté d'expériences négatives peut mener à un engagement moindre. D'autre part, les parents en situation de monoparentalité peuvent être limités dans leurs ressources et leurs actions. Ces quelques résultats incitent le milieu scolaire à offrir plus de ressources et d'accompagnement à ces parents, tout en étant attentif aux préjugés souvent véhiculés à l'égard des familles défavorisées.

En guise de conclusion... Quelques invitations

Il y aurait donc lieu de considérer l'ÉPS de façon plus large qu'en tant que simple discipline et de l'ancrer dans son milieu, dans une société en changement et dans une perspective globale d'éducation citoyenne. Il nous est aussi proposé de continuer à faire la promotion de saines habitudes de vie et de l'activité physique, mais à penser par ailleurs à des moyens autres de favoriser ces dernières (par exemple en aménageant différemment l'environnement de l'école). On nous invite à oser la collaboration interprofessionnelle (p. ex., avec l'infirmier ou l'infirmière de l'école), où les expertises de chacun peuvent être mises à profit. On peut penser aussi au partenariat avec d'autres microsystemes du milieu (p. ex., les familles, les centres de loisir, certains organismes, etc.). L'éducateur physique et à la santé joue un rôle important, souvent de leader dans de telles initiatives, mais c'est également en bénéficiant du soutien de son milieu qu'il peut arriver à offrir aux jeunes des programmes plus complets. On rappelle aussi l'importance de s'adapter au milieu; de ne pas appliquer le même modèle partout, mais plutôt de partir des besoins de ce milieu en particulier; l'importance aussi d'encourager la formation continue, de collaborer avec le milieu universitaire en recherche, d'évaluer ses projets et de laisser des lignes directrices visant à en assurer la pérennité.

Nous vous souhaitons à tous une bonne créativité dans vos prochains projets en éducation physique et à la santé.

M^{me} Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux)

Note :

Les références citées dans le présent article ont été fournies par les conférenciers et conférencières.

Pour une information plus complète, consulter la *Revue des sciences de l'éducation*, qui a publié un numéro spécial sur l'éducation à la santé (2010, Vol. XXXVI, n^o 3).

-
1. Le groupe de recherche bénéficie du soutien financier de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke et du PIFIÉ (Programme interne de financement de l'infrastructure des équipes de recherche).
 2. Siedentop et Locke (1997), cités dans le résumé du colloque : http://www.acfas.ca/sites/default/files/congres/79/Programme_section_500_79e_congres.pdf
 3. Présentation faite par Carlo Spallanzani (coauteurs : Sylvain Turcotte, Sylvie Beaudoin et Pascale Morin, tous de l'Université de Sherbrooke).
 4. Présentation par Caroline Bizzoni-Prévieux (coauteurs : Corine Mérini, Laboratoire PAEDI EA 4281, Université Blaise Pascal, IUFM de Clermont-Ferrand, France; Joanne Otis, Chaire de Recherche du Canada de l'Éducation à la Santé, Université du Québec à Montréal).
 5. Présentation par Corinne Mérini (coauteurs : P. Victor. et D. Jourdan), laboratoire PAEDI EA 4281 IUFM Clermont-Ferrand université, Université B. Pascal France.
 6. Processus d'action des enseignants déterminants et impacts.
 7. Équivalent de la commission scolaire.
 8. Présentation par Pascale Morin (coauteurs : Karine Demers, candidate au doctorat à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke; également de l'Université de Sherbrooke, Sylvain Turcotte, Ph.D., Geneviève Plouffe, candidate au doctorat à la Faculté d'éducation physique et sportive, et Astrid Brousselle, Ph.D., professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé.
 9. P. Morin et autres. *Portrait des jeunes Sherbrookoises de 4 à 17 ans en matière d'alimentation et d'activité physique et sportive*, Alliance sherbrookoise pour des jeunes en santé, 2010. http://www.santeestrie.qc.ca/publication_documentation/documents/RapportFinal2010.pdf.

10. *Guide d'élaboration des cadres de gestion et de responsabilisation axés sur les résultats* (<http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/tools-outils/rmaf-cgrr/guide03-fra.asp>).
11. Présentation faite par Marie-Claude Rivard (coauteures : Rollande Deslandes, Université du Québec à Trois-Rivières; Suzie Boucher, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; et Renée Tremblay, Commission scolaire de l'Énergie).
12. Dans ce cas-ci, les éducateurs regroupent les titulaires de classe, un enseignant en ÉPS et des membres du personnel de soutien.

Survol de deux conférences sur les TIC, livrées à l'ACFAS : parlons d'autoefficacité à intégrer les TIC, puis de formation aux compétences informationnelles

Inês Lopes

En mai 2011, le campus ensoleillé de l'Université de Sherbrooke accueillait le 79^e Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir). C'est là que j'ai pu assister à quelques communications portant sur l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) par les enseignants. Voici donc un survol de deux de ces présentations.

D'abord, Joanie Melançon, Sonia Lefebvre et Stéphane Thibodeau nous parlent des sources qui influencent l'autoefficacité par rapport à l'intégration des TIC en classe par des enseignants du primaire. Ensuite, Gabriel Dumouchel nous entretient de la formation aux compétences informationnelles dans les écoles primaires et secondaires du Québec, une mission qui est partagée entre les futurs enseignants et les bibliothécaires.

Sources qui influencent l'autoefficacité relative à l'intégration des TIC par des enseignants du primaire

Joanie Melançon, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), ainsi que Sonia Lefebvre et Stéphane Thibodeau, professeurs à l'UQTR, nous parlent d'autoefficacité relative à l'intégration des TIC en classe par des enseignants du primaire, et de facteurs pouvant influencer les croyances d'autoefficacité relative à cette intégration.

D'abord, une mise en contexte : certains auteurs relèvent un niveau précaire de compétences en matière de TIC chez les finissants en enseignement (Bidjang et autres 2005) et chez les enseignants en exercice (Larose et autres 2004). Un des facteurs influençant l'intégration des TIC est l'autoefficacité, chez les enseignants (Raby 2004) ainsi que chez les enseignants en devenir (Guoyuan et autres 2010).

Autoefficacité

Le concept d'autoefficacité, issu de la théorie sociocognitive de Bandura, est défini comme la croyance d'un individu envers ses aptitudes à organiser et à exécuter les actions requises pour produire les performances escomptées (Bandura 2007).

Par ailleurs, l'autoefficacité relative à une intégration pédagogique des TIC est liée à des facteurs tels que : la facilité d'utilisation des TIC (Shiue 2007), le contrôle perçu relativement aux TIC (Shiue 2007); l'intention d'intégrer les TIC dans son enseignement (Shiue 2007); la confiance en ses moyens pour enseigner en intégrant les TIC (Pamuk et Peker 2009); et une réduction de l'anxiété liée à l'utilisation des TIC (Pamuk et Peker 2009).

Sources d'autoefficacité

Comment peut-on alors travailler sur ces croyances d'autoefficacité? Quelles en sont les sources? Les auteurs en proposent quatre : **1) l'expérience active de maîtrise** (les succès et les échecs vécus par l'enseignant lors de l'intégration pédagogique des TIC); **2) l'expérience vicariante** (l'apprentissage au contact d'un modèle, par exemple un collègue ou toute personne qui devient le reflet de sa propre possible réussite à accomplir la même chose ou un projet semblable); **3) la persuasion verbale** (des propos qui visent à convaincre ou à dissuader l'individu qu'il possède les capacités pour maîtriser une activité qui intègre les TIC); et **4) les états physiques et émotionnels** (comment l'enseignant se sent lorsqu'il intègre les TIC dans sa classe avec ses élèves).

Les auteurs ont mené une étude auprès de dix enseignants dans une école primaire, pendant deux ans, afin d'investiguer les

sources d'autoefficacité rapportées par ces derniers. Voici un aperçu des résultats.

Résultats de l'étude

Les quatre sources d'autoefficacité ont été rapportées par les enseignants (voir Figure 1). Elles seront ici présentées tour à tour.

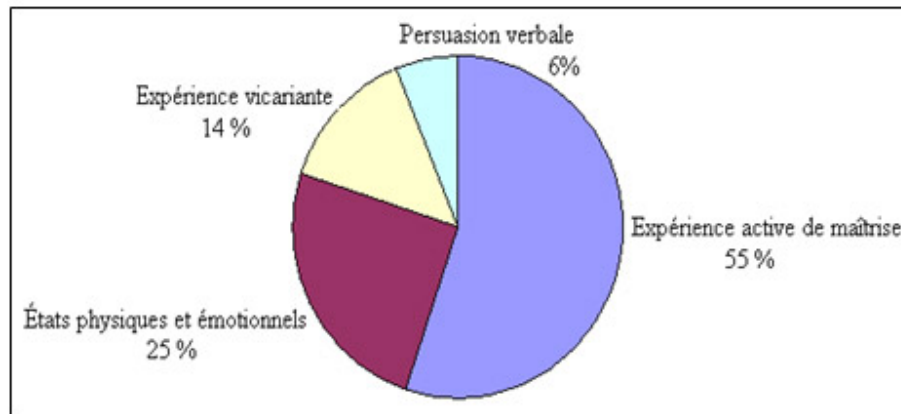


Figure 1. Sources d'autoefficacité rapportées par les enseignants
(Figure tirée de la présentation faite à l'ACFAS)

Source 1 : Expérience active de maîtrise

D'abord, 55 % des propos émis concernent l'expérience active de maîtrise. Dans cette catégorie de réponses, cinq sous-thèmes ressortent plus fréquemment. D'une part, on nous parle de la finalité de l'activité (p. ex., l'activité mène à un bon résultat final). Ensuite, on mentionne l'aide reçue des autres. Un des répondants affirme, par exemple : « Ils vont me montrer un site Internet, me donner un logiciel qui va m'aider à construire les affiches. » Parfois, on mentionne certaines circonstances, notamment le souhait d'avoir plus de temps (p. ex., un plus grand nombre d'heures de disponibilité du laboratoire informatique par semaine). Les participants évoquent par ailleurs le sous-thème des ressources matérielles (p. ex., avoir des logiciels adaptés à certaines difficultés ou problèmes d'apprentissage des élèves). Enfin, les participants nous parlent de leurs ressources personnelles (bagage pédagogique). Un participant affirme : « C'est certain que je vais laisser du temps pour qu'ils apprennent à expérimenter le fonctionnement du matériel. » Ils savent, par expérience, qu'une situation d'apprentissage demande un certain temps pour permettre aux élèves de se familiariser avec un contenu ou le fonctionnement d'un logiciel, par exemple.

Source 2 : États physiques et émotionnels

En second lieu, 25 % des propos émis concernent les états physiques et émotionnels. Un premier sous-thème concerne les activateurs environnementaux, c'est-à-dire des éléments externes à l'enseignant qui viennent influencer son état, en situation d'intégration pédagogique des TIC (par exemple, avoir une expérience de réussite et se sentir heureux). Un deuxième sous-thème est le sentiment de compétence de l'enseignant relativement à l'intégration des TIC dans son enseignement, qui influence son état. Par exemple, sentir qu'on est capable d'aider ses élèves. Ou à l'inverse, comme le mentionne un répondant : « Si j'ai le groupe [d'élèves] avec moi, et que chacun attend que je lui vienne en aide, je perds tous mes moyens... »

Source 3 : Expérience vicariante

Ensuite, 14 % des propos émis réfèrent à l'expérience vicariante. Ici, les propos des répondants renvoient principalement à la compétence du modèle. On mentionne, par exemple, observer quelqu'un et avoir le goût de répéter une expérience ou sentir qu'on peut aussi y arriver. Il s'agit en quelque sorte d'une « contagion positive ». Une participante témoigne : « Il y a Valérie qui m'a influencée par sa motivation, son enthousiasme pour le projet. »

Source 4 : Persuasion verbale

Enfin, 6 % des propos émis sont en rapport avec la persuasion verbale. Les mots d'un pair qui nous donnent le goût de nous investir à notre tour, par exemple. Ou encore, des propos sur l'aptitude : « Je ne connaissais même pas ça, tu me l'as montré. »

Discussion des résultats

Ces résultats peuvent servir à adapter la formation initiale et continue des enseignants, afin de favoriser une intégration des TIC en classe. On constate alors que l'expérience active de maîtrise est la source d'autoefficacité la plus souvent évoquée (55 % des propos émis). Ce résultat suggère qu'il faut offrir aux enseignants l'occasion de participer à des projets concrets d'intégration des TIC; leur permettre de « mettre les mains sur les touches » et de réellement prendre part à des expériences pédagogiques qui font appel aux TIC. Quant à la deuxième source la plus souvent rapportée (états physiques et émotionnels), cela suggère aussi qu'il importe de mettre en œuvre des conditions favorables à une expérience positive.

Fait intéressant à noter, les deux principaux facteurs d'autoefficacité sont liés aux enseignants eux-mêmes, soit *expérience active de maîtrise* (55 %) et *états physiques et émotionnels* (25 %), contrairement à ceux qui concernent autrui, soit *expérience vicariante* (14 %) et *persuasion verbale* (6 %). Toutefois, il est également possible que le fait d'avoir peu de contacts avec des modèles explique que les propos étaient moins fréquents concernant ces sources d'autoefficacité. Si l'on offrait plus de contacts avec des modèles, cela pourrait avoir un impact supérieur.

La formation aux compétences informationnelles dans les écoles primaires et secondaires du Québec : une mission partagée entre les futurs enseignants et les bibliothécaires

Gabriel Dumouchel, doctorant en psychopédagogie à l'Université de Montréal, nous parle quant à lui de formation aux compétences informationnelles dans les écoles primaires et secondaires québécoises; une mission partagée entre les futurs enseignants et les bibliothécaires.

D'un accès à l'information à un excès d'information

Il nous met d'abord en contexte en affirmant que, au cours des dernières années, nous sommes passés d'une problématique centrée principalement sur l'accès à l'information à celle d'un excès d'information. En effet, parmi l'énorme quantité d'information disponible aujourd'hui, le défi est plutôt devenu de bien s'y retrouver et de cibler ses recherches pour trouver des documents de qualité et de source fiable.

Nécessité pour les jeunes de développer des compétences informationnelles

L'apport des TIC pour la recherche d'information est indubitable. Dans une société du savoir, il importe que tous puissent avoir des compétences informationnelles pour réussir dans leurs études et faciliter leur inclusion sociale (UNESCO 2006). Il importe donc également que les enseignants, actuels et futurs, détiennent de telles compétences informationnelles (Karsenti et Dumouchel 2010).

Mais qu'entend-on au juste par « compétences informationnelles »? Selon l'Association of College and Research Libraries (2005), cela consiste à : 1) déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire; 2) y accéder avec efficacité et efficience; 3) l'évaluer de façon critique; 4) s'en servir efficacement pour atteindre son objectif; et 5) l'utiliser de façon éthique et conforme à la loi.

Actuellement, chez les 12 à 24 ans, Internet domine dans les habitudes de recherche d'information (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO] 2009) et on constate que les jeunes se perçoivent compétents pour y effectuer des recherches. En effet, 82,4 % des élèves québécois du primaire se considèrent « experts » ou « tout à fait à l'aise » pour rechercher de l'information sur Internet (Karsenti et autres 2005, p. 83). Par ailleurs, 93 % des jeunes québécois âgés de 12 à 24 ans se disent bons ou excellents dans leur maîtrise des moteurs de recherche (CEFRIO 2009, p. 17). Toutefois, on constate aussi que 37 % des élèves québécois de 12 à 17 ans font totalement confiance à l'information trouvée sur Internet, sans en évaluer la qualité (Piette, Pons et Giroux 2007, p. 41). Et lorsqu'on leur demande s'ils souhaiteraient améliorer leurs compétences informationnelles, 40 % des 12-17 ans révèlent vouloir approfondir leur maîtrise des moteurs de recherche. Par ailleurs, chez les 12 à 24 ans, 36 % voudraient mieux s'assurer de la fiabilité des sources d'informations et 26 % aimeraient en savoir davantage sur les lois relatives à Internet (CEFRIO 2009, p. 17).

Formation aux compétences informationnelles

La tâche de former les élèves aux compétences informationnelles est confiée aux bibliothécaires – mais dont le nombre restreint limite leur participation – et surtout aux enseignants du primaire et du secondaire. Bien que le rôle des bibliothécaires à cet effet soit également important, nous aborderons dans le présent article seulement la partie concernant les enseignants. La revue de la littérature qu'a effectuée M. Dumouchel sur les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois révèle

qu'une majorité d'entre eux utilisent en premier lieu Internet et les moteurs de recherche pour obtenir de l'information dans le contexte de leurs études (Durnin et Fortier 2008; Karsenti et autres 2007; Karsenti et Dumouchel 2010b). Ils se perçoivent compétents ou même très compétents face à la recherche d'information sur Internet et à l'utilisation des moteurs de recherche (April et Beaudoin 2006; Karsenti et autres 2007; Karsenti et Dumouchel 2010b) ainsi qu'à enseigner les compétences informationnelles et aider les élèves à évaluer l'information sur Internet (Bidjang et autres 2005; Fournier 2007; Karsenti et Dumouchel 2010b). Toutefois, plusieurs rapportent aussi avoir de la difficulté à choisir l'outil de recherche approprié (Durnin et Fortier 2008; Lebrun et autres 2007), peu utilisent les opérateurs booléens (voir l'encadré plus loin) ou les fonctions avancées de recherche (Fournier 2007; Gervais 2004), peu planifient leur démarche de recherche sur Internet (April et Beaudoin 2006; Fournier 2007) et seulement 45 % affirment s'assurer de l'authenticité des informations trouvées sur Internet (Karsenti et autres 2007).

Obstacles au développement des compétences informationnelles chez les futurs enseignants

Quels sont les obstacles au développement de ces compétences chez les futurs enseignants? M. Dumouchel en soulève trois :

Premièrement, une faible intégration des TIC en formation initiale. En effet, à l'université, seulement un ou deux cours sur les TIC sont généralement offerts en quatre ans de formation (Karsenti 2007). De plus, 64,4 % des étudiants du BEPEP¹ et 54,6 % des étudiants du BES² n'ont jamais ou ont rarement utilisé les TIC lors de leurs stages III et IV (Karsenti et autres 2007, p. 171);

Deuxièmement, la formation aux compétences informationnelles est souvent déléguée aux bibliothèques universitaires. Ainsi, une formation peut être offerte aux futurs enseignants, mais sur demande d'un professeur, soit relativement rarement. Les futurs enseignants ont aussi accès à des outils en ligne, par exemple [InfoSphère](#), mais cela relève alors surtout de leur initiative personnelle;

Troisièmement, il y a peu de formations intégrées. Seulement deux ateliers en deux séances pour deux cours ont été répertoriés à l'Université de Montréal pour la formation au BEPEP et en adaptation scolaire (<http://www.bib.umontreal.ca/CI/cursus/education.htm>), et on offre des activités dans quatre cours au BEPEP à l'UQAM (Lebrun, Perreault et Verreault 2006, p. 1). Échelonnées sur quatre ans, ces formations sont donc très sommaires.

Des outils pour la formation aux compétences informationnelles

Ensuite, le conférencier nous propose quelques sites pour former aux compétences informationnelles; ces derniers s'adressent directement aux jeunes, ou encore aux enseignants.

Outils pour la formation aux compétences informationnelles produits par la communauté des bibliothécaires

- *Chercher pour trouver* (site à l'intention des élèves du secondaire) : [<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve>]
- *Form@net* (scénarios pédagogiques de développement des compétences informationnelles, offerts aux enseignants du secondaire) : [<http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet>]
- Opérateurs booléens (pour une recherche plus précise : et, ou, sauf...) : [<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/biblio/booleens.htm>]

Pistes de collaborations suggérées

Le conférencier nous propose enfin quelques pistes de solutions. Il suggère d'encourager la collaboration entre les enseignants et les bibliothèques scolaires pour la formation aux compétences informationnelles des élèves. Notamment par des projets de recherche multidisciplinaires intégrés dans des activités liées au plan d'action sur la lecture à l'école (MELS 2010). Également, de promouvoir la collaboration entre les formateurs d'enseignants et de bibliothécaires scolaires, par exemple par la mise en œuvre de cours ou de stages conjoints.

Quelques mots de la fin... Des facteurs favorables à l'intégration des TIC

En guise de conclusion, rappelons ce que peuvent être des conditions favorables à l'intégration pédagogique des TIC en classe. Ainsi, comme le suggère l'équipe de Joanie Melançon, Sonia Lefebvre et Stéphane Thibodeau, le fait de permettre aux

enseignants et aux futurs enseignants de vivre des expériences pertinentes et positives en intégration pédagogique des TIC aura un effet déterminant. Il faut aussi leur donner l'occasion de « mettre les mains sur les touches » et d'expérimenter des situations positives, motivantes et pertinentes. Par ailleurs, l'offre de ressources matérielles, le soutien (technique ou pédagogique), et le fait de libérer du temps sont aussi d'importants éléments favorables à l'intégration des TIC en classe. La présence de modèles et les encouragements verbaux peuvent également être des facteurs aidants.

Puis, comme le souligne Gabriel Dumouchel, il est souhaitable de favoriser des collaborations entre enseignants et bibliothécaires pour la formation aux compétences informationnelles chez les jeunes, et ce, autant lors de la formation initiale en éducation que lors d'une formation continue. La consultation de certains sites dédiés à la recherche d'informations peut aussi donner un coup de pouce.

Nous espérons que ces conférenciers auront su vous inciter à intégrer les TIC en classe et vous fournir des pistes pour le faire. Bonne exploration avec vos élèves!

Note : Les références incluses dans le présent article ont été citées par les conférencières et les conférenciers.

M^{me} Inês Lopes est consultante en éducation et rédactrice.

-
1. BEPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
 2. BES : Baccalauréat en enseignement au secondaire

Troubles d'apprentissage et technologies d'aide – L'accès à une vie scolaire riche et stimulante

ROUSSEAU, Nadia (en collaboration avec le CTREQ). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide – L'accès à une vie scolaire riche et stimulante*, Québec, Septembre éditeur, 2010.



Les initiatives pour mieux comprendre et intervenir au regard des troubles d'apprentissage sont à valoriser dans le milieu scolaire. Les enseignants et les professionnels du monde de l'éducation, qui sentent qu'ils ont un « pouvoir d'agir » sur leurs pratiques pédagogiques pour soutenir les jeunes en troubles d'apprentissage, nous démontrent leur volonté de trouver des stratégies compensatoires pour leur venir en aide. Les technologies seraient l'un de ces moyens. Tout au long de son ouvrage, M^{me} Rousseau nous mène d'étape en étape dans la démystification de la place des technologies à l'école et de l'apport bénéfique qu'elles peuvent avoir sur les élèves en difficulté.

Les États-Unis seraient en tête de file de ceux qui proposent au monde de l'éducation différentes technologies pouvant soutenir les élèves en trouble d'apprentissage, et ce, depuis les années soixante. On peut citer, à titre d'exemple, les systèmes de reconnaissance de la voix, qui permettent aux élèves dont la capacité à écrire est limitée de transposer leurs paroles en textes écrits. Au Canada, certaines mesures existent pour aider les élèves atteints d'une incapacité permanente. Au Québec, des associations telles que le Service québécois du livre adapté et le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) sont là pour faire émerger des technologies d'aide et de soutien. D'après l'auteure, il serait pertinent de créer un regroupement national pour encourager la mise en œuvre de pratiques efficaces.

Les technologies d'aide existantes ont pour but de faciliter certaines tâches associées à l'apprentissage et de favoriser le développement de comportements visant l'autonomie. Nous découvrons qu'il existe différentes catégories d'aide technologique, qui ont chacune leurs caractéristiques propres. Elles s'appuient sur les forces, la créativité et les compétences de

l'élève, et non sur ses seules faiblesses. Dans le chapitre 4, on nous propose tous les outils nécessaires pour faire face aux multiples questionnements dans le choix de la stratégie compensatoire. De plus, un inventaire exhaustif des technologies d'aide nous est présenté sous forme de fiches descriptives incluant des pictogrammes qui nous aident à cibler la clientèle visée et les tâches compensées. Chaque fiche comprend les renseignements suivants sur la technologie en question : son utilité, ses apports généraux et spécifiques ainsi que ses limites, son coût et les préalables qui lui sont liés.

Comme nous l'explique fort bien l'auteure, faire appel à l'exploitation des technologies d'aide amène les enseignants sur le terrain de l'enseignement différencié. Il est indispensable qu'ils aient l'ouverture d'aller vers de telles pratiques qui requièrent un minimum de connaissances et d'habiletés relativement aux technologies. Il est également judicieux de ne pas s'approprier le tout de façon individuelle, mais de vivre les étapes du changement en équipe-école. Afin d'amorcer des changements dans les milieux scolaires, des étapes sont proposées aux milieux qui souhaitent entreprendre une exploitation efficace des technologies d'aide. En conclusion, M^{me} Rousseau reprend la phrase d'une direction d'école, qui nous dit : « Il ne s'agit pas tant de changer l'école, que de lui permettre d'évoluer. » (p. 66).

Un ouvrage fort prometteur, qui permet de poser les jalons de changements de pratique qui s'adressent aux élèves en trouble d'apprentissage et de s'initier à de nouvelles façons de faire pour miser sur la réussite de tous, en respectant les rythmes et les façons d'apprendre de chacun.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR

MASCIOTRA, D. et D. MOREL (en collaboration avec G. Mathieu). *Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, 175 pages.



Soutenir l'enseignement à la formation générale des adultes

D'entrée de jeu, les auteurs affirment que « l'expérience s'exerce, s'élargit et s'enrichit dans et par l'action en situation. Tout ce qu'une personne apprend, construit, génère, développe ou vit, se conserve dans et par cette expérience » (p. 2). Cet énoncé est à la base de la méthode que les auteurs ont conçue pour faire en sorte que l'école, particulièrement pour le champ de la formation aux adultes, soit un lieu pour développer l'agir compétent, fondé sur l'expérience de la vie (p. 2).

Cet ouvrage offre une réflexion de fond sur la question de l'apprentissage et de l'enseignement. Même si les auteurs se situent, d'abord et avant tout, dans le contexte de la formation générale des adultes, leur livre offre une vitrine intéressante sur la pédagogie à mettre en œuvre pour favoriser la construction de savoirs signifiants et transférables. La méthode mise au point par les auteurs s'appelle ASCAR : action, situation, connaissance, attitude, ressource. Le concept clé au cœur de leur cadre de références est celui de l'expérience active; c'est le moteur d'une personne et de ses actions : « Dans cette perspective, l'agir compétent se définit comme un système d'actions qui opère dans un champ d'expérience en étant guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. » (p. 2)

Au chapitre 1, les auteurs présentent les fondements théoriques de l'expérience comme clé du renouveau pédagogique dans une perspective d'agir compétent, de développement de

compétences. Ainsi, apprendre et se développer, c'est faire l'expérience active et progressive du monde et de la vie (p. 10). Par conséquent, l'expérience, concept central en éducation, est en soi un objet qui relie l'individu à la vie elle-même. L'apprentissage devient l'occasion, le moment, de mieux comprendre l'expérience personnelle et d'interpréter la vie et la réalité humaine. L'agir compétent fait le relais entre le champ des expériences humaines, comme des familles de situations, et l'apprentissage du jeune adulte, l'acquisition de connaissances, l'adoption d'attitudes et la mobilisation de ressources variées. Cela rattache l'apprentissage à l'intention poursuivie. « Une situation est un ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve une personne à un moment donné, étant donné son statut, sa fonction, son expérience, ses intérêts, ses objectifs et son attitude du moment. » (p. 16) Pour les auteurs, l'expérience joue un rôle crucial dans l'apprentissage. Situées dans la vie courante, les activités d'apprentissage, permettent de faire émerger les connaissances expérientielles. Ainsi, dans cette perspective, dans un programme de formation, « les savoirs ne peuvent que servir de référence aux connaissances expérientielles » (p. 26).

Au chapitre 2, les auteurs décrivent la personne qui enseigne, experte ou compétente; cette personne met en œuvre la méthode ASCAR pour planifier des interventions pédagogiques où l'évaluation occupe la place qui lui revient. « La compétence est une affaire d'expérience. On ne s'improvise pas enseignant du jour au lendemain. On le devient sur le terrain, en faisant l'expérience du milieu scolaire et, notamment, en faisant face à la dynamique d'une salle de classe. Les composantes de l'expérience développée dans la pratique par un enseignant, donc l'expérience située de celui-ci, permet de dépendre son agir compétent. » (p. 29) Dans cette perspective, l'accompagnement de l'enseignant doit favoriser une réflexion qui porte sur l'ensemble des tâches liées à son enseignement, lesquelles vont au-delà des murs de la salle de classe. Ainsi, au regard de ses interventions, l'enseignant sera en mesure de déceler ce qui peut amener un conflit, de prendre le pouls des événements et d'avoir une approche globale. La méthode ASCAR est un outil efficace pour tracer le profil d'un enseignant.

Au chapitre 3, les auteurs illustrent la méthode ASCAR en démontrant en quoi elle est une démarche efficace pour rejoindre l'expérience des apprenants. Dans le contexte de la formation des adultes, les auteurs décrivent la méthode appliquée à la situation d'une recherche de logement; ils démontrent en quoi la méthode appliquée à cette situation favorise des apprentissages signifiants variés. Le fait que l'apprenant doit « savoir se disposer en situation » (p. 69) l'oblige à explorer le monde des émotions. Cet énoncé est l'un des cinq principes d'action à promouvoir, dans le contexte de cette méthode pédagogique. En plus du savoir qui consiste à se placer en situation, il y a aussi se situer, se positionner, transformer la situation et prendre un recul réflexif (p. 67-71).

Au chapitre 4, les auteurs décrivent l'apprentissage d'une langue par l'expérience située. ASCAR est une méthode qui favorise des apprentissages signifiants, en raison de l'authenticité des situations ou des expériences proposées. « Il convient de souligner que l'enseignement d'une langue selon une approche située sert à élargir et à enrichir non seulement l'expérience langagière des apprenants, mais aussi leur expérience globale de la vie quotidienne dans laquelle la langue intervient de façon significative. » (p. 94) C'est l'ouverture au monde qui oblige les apprenants à dépasser les objectifs didactiques d'un domaine d'apprentissage.

Aux chapitres 5, 6 et 7, les auteurs analysent un scénario d'apprentissage évaluation en langue, illustrent leur méthode dans le contexte de l'enseignement de la mathématique et enfin, décrivent en quoi cette méthode peut être utilisée pour réfléchir sur l'exercice du droit de vote.

« L'agir compétent se définit alors comme un système d'actions qui permet d'exercer avec efficacité et de façon adaptative une activité située. Le fonctionnement du système d'actions est guidé par des connaissances dont les significations sont contextuelles et liées à l'activité située concernée. La dynamique du système d'actions est aussi canalisée par l'attitude du moment de la personne ainsi que par la disponibilité de ressources matérielles et sociales, à condition qu'elle sache comment s'y prendre avec elles dans le projet qu'elle poursuit. » (p. 167)

Donald Guertin

Lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture

DONOHUE, Lisa. *Lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*, adaptation de Léo-James Levesque, Montréal, Chenelière-Éducation, 2011. (Collection Didactique, Langue et communication).



Ici et ailleurs, des moments de lecture autonome sont vécus à de multiples occasions et dans toutes les classes. Mais que se passe-t-il vraiment dans la tête des élèves lors de ces périodes? Comment faire pour que chacun utilise efficacement les stratégies enseignées afin de comprendre sa lecture? Comment faire pour mesurer la compréhension des élèves, s'ils lisent tous des livres différents?

Fidèle à sa tradition, la collection *Didactique*, de Chenelière-Éducation, nous présente le travail et la réflexion d'une enseignante qui, après de multiples tentatives, a conçu un outil souple, interactif et efficace.

La valeur de la lecture autonome est tout d'abord située dans un encadrement théorique simplement présenté : **Les composantes d'un enseignement efficace**. L'auteure rappelle ainsi que la lecture autonome est essentielle à la structure d'un programme de littératie équilibré. Elle accompagne ensuite le lecteur pour lui permettre de mieux distinguer les caractéristiques de la lecture silencieuse et celles qui se rapportent à la lecture autonome (intention de lecture partagée et présente, réactions de l'élève par des notes laissées sur ses fiches, etc.).

Bien que l'outil final semble simple (une fiche à huit sections), un long processus d'enseignement-apprentissage – qui utilise l'oral et l'écrit afin de mieux comprendre la lecture – doit se mettre en place. Les différents chapitres « pas-à-pas » accompagnent les enseignants qui désirent mettre en œuvre cette méthode d'enseignement. Chaque chapitre comprend également de très nombreux exemples qui peuvent, dans un premier temps, inspirer et servir de modèle aux enseignants.

Dans le but de soutenir davantage l'apprenant-professeur qui expérimente cette approche, des outils d'observation des élèves (échelles descriptives à plusieurs niveaux) sont disponibles. Les enseignants peuvent ainsi observer, à l'aide de différentes grilles, les comportements d'un élève qui mobilise une partie de sa compétence à lire : Comment l'élève s'y prend-il pour faire ses prédictions? Quelles stratégies utilise-t-il pour relever les idées importantes du texte? Comment synthétise-t-il l'écrit qui est devant lui?

La fiche de lecture à huit cases, dont il est question dans ce livre, permet certainement de « sortir des sentiers battus » et d'évaluer la compréhension autrement que par des questions suivies de réponses écrites alignées à la fin du texte. Cette manière de fonctionner lors des périodes de lecture autonome s'avère d'une grande souplesse. Il est possible de rencontrer, en cours de processus de lecture, un ou des élèves pour évaluer ou revoir certains apprentissages. Puisque les minifiches (8) couvrent différentes dimensions de la compétence à lire, des interventions par sous-groupes de besoins sont faciles à mettre en place. Les dimensions sont construites pour aider les élèves à renforcer et à vérifier leurs habiletés de compréhension, de langage et de réflexion. Elles aident aussi l'élève à choisir ses textes et à mieux se connaître comme lecteur. Elles lui offrent, en plus, la possibilité de mieux cerner le genre de texte qui est devant lui pour en

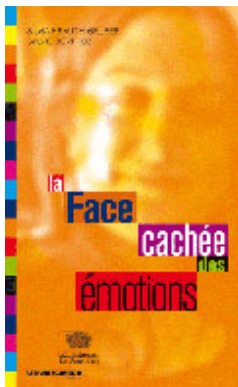
reconnaître les particularités.

L'ouvrage présente une base intéressante dont les enseignants pourront se nourrir afin de créer leurs propres modèles de fiches de lecture. Gardons à l'esprit que pour progresser, il est essentiel que l'élève reçoive rapidement une rétroaction sur ses lectures et, dans ce contexte, l'enseignant a de multiples occasions de réguler et de renforcer rapidement des stratégies ou des habiletés qui mèneront cet élève à une meilleure compréhension.

Ghislaine Bolduc

La face cachée des émotions

BERTHOZ, Sylvie et Silvia KRAUTH-GRUBER. *La face cachée des émotions*, Paris, Éditions Le Pommier, 2011. (Collection Le collège).



Partant du postulat que l'homme est une créature sociale, les chercheuses mettent en lumière l'importance du processus émotionnel chez l'homme. Les émotions auraient été les enfants pauvres de la recherche, car elles appartiennent au monde de la subjectivité. Cependant, aujourd'hui, tous s'accordent à reconnaître leur intérêt, car elles sont au cœur des enjeux et des comportements sociaux. Plus particulièrement, le domaine des neurosciences y jette depuis un certain temps un regard fort intéressé.

L'ouvrage se présente en deux parties : dans la première, les auteures définissent la nature des émotions ainsi que leur cause, leur fonction et leur régulation; dans la deuxième partie, elles traitent du cerveau, et plus précisément de la neuro-imagerie.

Toutes les données sont détaillées et explicitées pour que le lecteur soit bien informé concernant les dernières découvertes ou avancées scientifiques, ce qui laisse la porte ouverte à une immensité de connaissances. Fascinant, ce monde où nous apprenons par exemple que la peur ou la joie ont des structures dans notre cerveau!

Ce livre s'adresse à un public de niveau secondaire ou à des enseignants qui souhaitent parfaire leurs connaissances dans ce domaine. Il est important de noter que la dernière partie est consacrée à répondre à la fameuse question : Pourquoi sommes-nous inégaux face aux émotions? En conclusion, on souligne l'émergence de nouvelles thérapies susceptibles de voir le jour, à la suite des plus récentes découvertes.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

L'enfant et le temps

GUÉRITE-HESS, Bernadette. *L'enfant et le temps*, Paris, Éditions Le Pommier, 2011. (Collection « Éducation »).



C'est sur un swing de Charles Aznavour que commence ce magnifique ouvrage sur le rapport au temps et à l'enfant. Par des exemples multiples, nous comprenons vite que l'enfant n'a pas du tout le même rapport au temps que l'adulte.

Avec une grande douceur et une expérience de plus de 50 ans comme orthophoniste et psychomotricienne, l'auteure nous livre son expertise face à au concept du temps qui s'acquiert progressivement autour des apprentissages et des raisonnements. Certains enfants vont développer un trouble concernant le rapport au temps, qualifié de *dyschronique*. Pour parler du temps, l'auteure nous explique comment nous le mesurons de façon différente que les mesures de comptage et, qu'en même temps, nous prenons conscience que le temps repose sur des structures logico-mathématiques. L'usage du dictionnaire et les difficultés que les élèves rencontrent lors de la recherche de mots ou de l'apprentissage de l'alphabet sont liés à la temporalité. Des exercices judicieux nous permettent de pallier leurs difficultés et d'aider les élèves qui présentent des retards dans l'acquisition de telles notions. Lorsqu'il est temps de leur faire manipuler les calendriers, les horloges et les mesures du temps, l'auteure propose des façons de faire qui facilitent l'apprentissage. Elle conclut son livre en traitant du temps et de son rapport avec les mathématiques en classe, car selon elle, « la temporalité est une composante essentielle du problème, depuis sa compréhension jusqu'à sa résolution » (p. 352).

Cet ouvrage qui interpelle donc les pédagogues que nous sommes pour nous outiller sur les bons départs à donner aux enfants, afin que les notions vues en classe représentent des progressions harmonieuses qui permettent à l'enfant de comprendre sa place dans le temps!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Le 36^e Congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) : « Intervenons en toute connaissance »

Daphnée Poirier

Les 23, 24 et 25 mars 2011 se tenait le 36^e congrès de l'AQETA. *Vie pédagogique* assistait à ce congrès qui est une référence pour le milieu de l'éducation. Nous vous en rapportons ici quelques moments.

Sous la présidence de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Monique Brodeur, différents intervenants (chercheurs universitaires, enseignants, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, orthophonistes, éducateurs en service de garde, psychologues, etc.) se sont réunis pendant trois jours afin de réfléchir, d'échanger et débattre collectivement sur leur pratique.

Les congressistes ont été conviés à une conférence d'ouverture qui a débuté par la performance des acteurs qui sont au centre des discussions de ce congrès, c'est-à-dire les enfants. À travers leur prestation musicale, le chœur des enfants de Montréal, l'orchestre de chambre de l'école Face et un quatuor à cordes de l'école Joseph-François-Perrault ont démontré que l'assiduité, la persévérance et le travail collaboratif mènent à des résultats exceptionnels.

On a enchaîné avec la période des allocutions. Ont pris la parole Lise Bibaud et Line Laplante, respectivement directrice générale et présidente de l'AQETA, Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et Alain Veilleux, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le thème central de la conférence était l'importance de maintenir le pont entre la recherche et les milieux de la pratique. Les discours des intervenants présents étaient traversés par une préoccupation toute particulière à

l'égard de la nécessité de se doter d'outils réflexifs afin qu'une concertation et un transfert de connaissances soient possibles dans le milieu de l'éducation.

La conférence d'ouverture a été suivie par un entretien mené par Monique Brodeur, dont l'invitée était la sociologue Céline Saint-Pierre, qui fut présidente du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 à 2002 et à qui l'UQAM a décerné, en 2010, le statut de professeure émérite. La rencontre a débuté par la présentation d'un document vidéo produit par l'UQAM, intitulé *Hommage à Céline Saint-Pierre, professeure émérite*, qui retrace les points marquants de sa carrière. On y entendait notamment le témoignage du sociologue Guy Rocher, qui reconnaissait l'engagement important de M^{me} Saint-Pierre au sein de la communauté intellectuelle. Outre le fait d'honorer l'apport de cette sociologue, l'entretien, qui a duré près de 45 minutes, s'est déroulé sous un thème cher à M^{me} Saint-Pierre, soit celui de la mobilisation des connaissances et du lien entre la recherche et la pratique. Sans rapporter en détail le contenu de cet entretien, nous avons retenu un extrait du document vidéo, qui donne un aperçu du ton de l'échange qui a eu lieu :

« La recherche ça sert à quoi? Rendre la recherche utile pour éclairer des situations que l'on vit dans notre quotidien [...] Faire en sorte que la recherche et les pratiques du milieu développent des champs de connaissance ou des champs de savoir qui vont éclairer les décideurs publics [...] Aujourd'hui, les enjeux de l'éducation sont très importants. La réussite scolaire et la persévérance scolaire sont des thèmes dont on parle beaucoup. Le fait que chaque enfant a droit à l'éducation, nous avons besoin de savoir comment le faire le mieux possible. Et la recherche vient nous aider à développer des nouvelles pratiques, à évaluer ce que nous faisons. La recherche vient nous aider à transformer les façons de faire... »

Le congrès étant lancé, plus d'une centaine de conférences et d'ateliers ont été présentés lors des trois jours du congrès. Voici une synthèse des différents thèmes abordés :

- Dépistage des troubles liés à la lecture et à l'écriture;
- Outils pour développer la fluidité en lecture et en écriture;
- Amélioration de la compréhension et des interventions liées aux problématiques du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité, de la dyslexie, des troubles envahissants du développement et des troubles graves d'apprentissage;
- Problèmes d'apprentissage chez les élèves de l'éducation des adultes;
- Importance du lien entre le parent et l'enseignant et entre le parent et l'école;
- Avantages de la différenciation dans l'enseignement et l'apprentissage;
- Motivation des élèves à risque grâce à des projets de type entrepreneuriaux ou coopératifs, ainsi que des recherches action pour faciliter leur insertion;
- Effets de l'enseignement explicite.

L'édition du 36^e congrès de l'AQETA était à peine terminée que les participants étaient déjà conviés au prochain congrès, qui aura lieu du 23 au 25 mars 2012 et dont le thème sera *Cultivons l'apprentissage tout au long de la vie*. L'événement se tiendra sous la présidence de Monique Brodeur. C'est un prochain grand rendez-vous pour tous les intervenants du milieu de l'éducation!

La section qui suit est plus particulièrement consacrée au rapport plus détaillé de certaines conférences présentées durant le congrès.

Interroger l'engagement scolaire en mathématiques : entre manifestations et recherche de moyens¹

(Mélanie Tremblay, professeure de didactique et orthopédagogie des mathématiques à l'UQAR-campus Lévis, et Daphné Edmond, enseignante de mathématiques, science et éducation physique au Centre d'éducation des adultes de la Pointe-de-Sainte-Foy)

Les conférencières présentaient un projet de partenariat entre l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et le Centre d'éducation des adultes de la Pointe-de-Sainte-Foy, dont l'objectif était de développer une approche et des outils pour privilégier l'engagement scolaire des étudiants dans le contexte d'une discipline comme les mathématiques. Par ailleurs, elles ont tenu à préciser que le concept d'engagement scolaire pouvait être étendu à d'autres disciplines.

Ce projet s'inscrit dans un programme offert sur le territoire de la Commission scolaire des Découvreurs, sous le titre « Le goût d'entreprendre ». Il « s'adresse aux élèves en problématique de persévérance scolaire âgés de 14 ou 15 ans. C'est un

programme du secteur jeune (niveau secondaire de la formation générale) dispensé à l'éducation des adultes. Il se veut une prévention au décrochage scolaire pour une clientèle référée par son école d'origine et résidant sur le territoire de la Commission scolaire des Découvreurs² ».

Dans quel contexte le projet s'inscrit-il?

Classe multiniveaux constituée d'élèves de 14-15 ans

Cette année : 11 garçons, 6 filles

Trois principaux enseignants :

- Une enseignante de math/science/éducation physique
- Une enseignante de français/univers social/arts
- Un enseignant d'anglais

Cette première partie consacrée au contexte étant complétée, les deux conférencières ont alors présenté le cadre théorique et les concepts qui ont orienté leur démarche. Le concept-clé qu'elles ont choisi pour aborder le décrochage scolaire est celui de l'engagement. Afin de contextualiser la pertinence du recours à ce concept, elles ont précisé qu'une étude menée auprès de jeunes, dans la région Chaudière-Appalaches, a démontré que la principale motivation des élèves de 10 à 12 ans pour être à l'école est « l'obtention de l'emploi de leur rêve » et, pour ceux de 13 à 17 ans, que « leurs amis sont là ».

L'engagement scolaire est le fruit d'un « processus dynamique, une ligne d'action qui évolue sous l'influence de conditions favorables et qui se compose de stratégies mises en œuvre par les élèves dans leurs interactions avec les autres ». Cette perspective s'appuie sur le courant de l'interactionnisme symbolique. Comme le soulignent les conférencières, quatre dimensions sont inhérentes à l'engagement scolaire :

- **Comportementale** : fréquentation régulière de l'école, conduite positive, effort et participation volontaire en classe et aux activités parascolaires.
- **Académique** : temps passé à la tâche et importance accordée à la scolarité et à la complétion des devoirs.
- **Affective** : intérêt, attitude positive à apprendre, sentiment d'appartenance et relations avec les autres élèves et les enseignants.
- **Cognitive** : efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles.

Elles ont précisé qu'elles ont retenu l'idée de l'engagement-action, qui renvoie aux trois concepts que sont l'action, l'investissement consenti et le processus. Elles nous ont rappelé ici qu'il y a un calcul de la part des élèves pour justifier leur présence en classe et surtout le degré de motivation à y être. Les deux professionnelles se sont intéressées notamment à leur capacité en tant qu'intervenantes à pouvoir ou non modifier ce calcul : « Plus nous pourrions "indiquer" à l'élève nos perceptions (dimension comportementale) à l'égard de son engagement, plus grandes seraient les chances qu'il s'investisse davantage au fil du temps dans son apprentissage mathématique et éventuellement, sur le plan de son engagement scolaire. »

En plus de faire référence à cet impact possible sur la motivation scolaire, elles ont souligné que leurs préoccupations concernaient aussi l'importance de se doter d'outils pour favoriser l'apprentissage. Elles ont distingué deux dimensions inhérentes à l'apprentissage : épistémologique et pragmatique. Dans le premier cas, l'apprentissage est perçu comme « une prise de conscience ayant lieu à l'intérieur de processus sociaux de production de sens. Il repose sur des mécanismes de réflexion ».

Cela a permis aux conférencières d'enchaîner sur les particularités de l'apprentissage des mathématiques.

Les dimensions épistémologiques inhérentes à l'apprentissage des mathématiques

- Privilégier la communication dans la classe favorise une prise de conscience de plus en plus nette du savoir (celui-ci s'actualisant dans les diverses discussions).
- Favoriser le recours à différents objets (jetons, cartons, outils technologiques, etc.) et recourir à divers modes de représentation (graphique, diagramme, dessin ou table de valeurs) contribuent à la production de sens.
- Dans notre rôle d'enseignant, être conscient du rôle que l'on exerce dans la médiation du savoir. Nos actions, nos

gestes, nos questions, nos clarifications ou les situations que nous élaborons médiatisent la production de sens de l'élève.

- Faire le choix de ne pas limiter la production de sens à une relation « cahier d'exercice – élève » exige, d'une part, l'engagement de l'élève (identification de ses difficultés, actions visant à les contrer) et, d'autre part, des situations qui permettront de dégager autant les raisonnements que les procédures associées aux concepts mathématiques.

Les dimensions pragmatiques de l'apprentissage des mathématiques

- Apprendre à explorer
- Apprendre à écouter les autres
- Apprendre à expliquer
- Apprendre à généraliser
- Apprendre à faire des conjectures

Un modèle d'intervention a été élaboré à partir des expériences d'intervention de M^{mes} Tremblay et Edmond et différents outils pédagogiques ont pris forme pour faciliter les apprentissages des mathématiques. Elles ont présenté en détail ces différents outils ainsi que le modèle d'intervention :

- sous-main visant le réinvestissement de notions mathématiques devant être acquises;
- affiche de résolution de problèmes;
- grille du développement des capacités mathématiques;
- grilles d'évaluation de l'engagement;
- grilles propres à chaque situation, qui sont utilisées durant le déroulement de la situation ou après (traces écrites);
- grilles générales;
- bilans de mi-année et de fin d'année.

La présentation s'est terminée par la projection de vidéos dans lesquelles des situations d'apprentissage et divers exercices effectués dans la classe ont été filmés, venant ainsi illustrer de manière très éloquente l'exposé des conférencières.

Les orthographes approchées : une voie pour réfléchir sur la langue écrite³

(Nathalie Prévost et Annie Charon, respectivement professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées et professeure au Département d'éducation et de pédagogie, à l'Université du Québec à Montréal)

Leur conférence consistait à présenter une approche probante concernant la pratique de la langue écrite, dédiée plus particulièrement aux enfants du préscolaire. L'approche pédagogique privilégiée dans le cas présent afin « d'éveiller la sensibilité à la littératie chez l'enfant » était celle de l'orthographe approchée. Les conférencières nous ont rappelé que celle-ci se définit comme une « vision globale du lire-écrire, [qui permet] aux enfants de se questionner et de formuler des hypothèses sur la langue favorisant la construction de représentations quant aux fonctions et aux usages de l'écrit⁴ ». En d'autres mots, cela signifie de rendre explicite le processus de métacognition (acte autoréflexif) auquel le lecteur et le scripteur débutants sont exposés lorsqu'ils se trouvent en situation de lecture et d'écriture. Lors de leur présentation, les conférencières ont soumis l'auditoire à un exercice pratique qui permettait de démontrer concrètement en quoi consistait ce processus :

Elles ont demandé aux auditeurs présents de se regrouper en équipe et de désigner une personne responsable de prendre des notes durant les discussions entre les coéquipiers, tout au long de l'exercice. Elles ont présenté verbalement le mot « syncinésie ». Le but de l'exercice était de trouver en groupe l'orthographe du mot, mais surtout de justifier la raison pour laquelle l'orthographe était retenue. Par la suite, en plénière, chaque équipe était invitée à exposer les justifications pour lesquelles elles avaient opté pour une orthographe plutôt qu'une autre. À l'issue de cet exercice, les conférencières ont attiré l'attention des participants sur le fait que l'orthographe proposée pouvait varier d'une équipe à l'autre, mais les stratégies employées pour déterminer ce qui, selon chacune, pouvait se rapprocher le plus possible de la norme orthographique, demeuraient sensiblement les mêmes.

À titre d'exemple, plusieurs équipes avaient orthographié la première syllabe du mot « syn », en faisant l'analogie avec des

mots connus comme « *syndrome* » ou « *synchronisation* ». Le segment « *ciné* » référait au mouvement. Le « *sie* » qui marquait la fin du mot était une terminaison. Certaines équipes ont également avancé que des considérations esthétiques (Est-ce que le mot est beau?) ont justifié l'usage d'une orthographe plutôt qu'une autre.

Poursuivant sur cette lancée de démonstration, les conférencières ont présenté le même type d'exercice mené en classe auprès de scripteurs débutants. S'appuyant ainsi sur des exemples concrets, la dernière partie de la conférence était dédiée à la présentation des cinq principes⁵ qui orientent l'orthographe approchée :

1. Encourager l'enfant à réfléchir sur la langue. Par exemple, dans une situation où un élève demande à son enseignant de lui dire comment écrire un mot (ex. : *papillon*), l'enseignant lui pose des questions pour le guider dans l'écriture du mot : « Est-ce que tu crois qu'il y a des prénoms d'élèves, dans la classe, qui commencent comme le mot *papillon*? », « Est-ce que tu pourrais essayer d'écrire quelques lettres du mot *papillon*? ». Ces questions permettent à l'enseignant d'apporter un soutien à l'enfant dans sa construction de la norme orthographique.
2. Être à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite. Les verbalisations de l'enfant peuvent être émises à plusieurs moments : avant, pendant ou après la tâche d'écriture. Par exemple, une enfant prénommée Florence pourrait dire, en écrivant : « Je sais comment écrire le [o] de chapeau parce que dans mon nom, il y a le même son. »
3. Faire vivre des activités d'orthographe approchées dans un contexte de communication signifiant. Par exemple, à la suite d'une activité de lecture à voix haute, l'enseignant invite les enfants à trouver un nom pour le personnage principal de l'histoire. Cette situation d'écriture signifiante aura pour effet de solliciter l'engagement des élèves dans une démarche réflexive sur le fonctionnement de la langue écrite.
4. Favoriser les échanges de connaissances et de stratégies entre les enfants (exemple : « Pour écrire le mot *patin*, j'ai regardé l'affiche du mot *lapin* »).
5. Concevoir l'erreur comme étant une trace visible de la construction de la norme orthographique (par exemple, l'enfant qui écrit « *otobus* » pour désigner *autobus* montre bien qu'il connaît au moins une façon de transcrire le son [o] et qu'il a besoin de soutien pour apprendre les autres formes écrites qui existent pour représenter ce même son (*eau*, *au*).

Un projet entrepreneurial mobilisateur qui mène des élèves à l'exercice d'un métier

(Danielle Viau, enseignante en adaptation scolaire au centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire des Sommets. Elle intervient auprès d'élèves adultes déficients intellectuels, dysphasiques ou atteints d'un trouble envahissant du développement)

Elle a profité de son passage à l'AQETA en tant que conférencière pour présenter un projet porteur qui s'inspire de la pédagogie entrepreneuriale et d'une approche orientante. Grâce à une présentation vivante incluant des photos⁶ et des vidéos, M^{me} Viau est venue parler de la Coop Jardis-serre⁷, qui est implantée à Windsor, en Estrie. Ce projet s'inscrit dans le programme de formation adaptée à l'intégration sociale et professionnelle (ISP) en horticulture, à la Commission scolaire des Sommets. Il regroupe 35 élèves ayant une déficience intellectuelle. La démarche favorise le développement de leurs habiletés personnelles, sociales et professionnelles (par exemple le développement de dix qualités entrepreneuriales) et, grâce à une formation en horticulture, constitue un tremplin pour leur insertion sur le marché du travail.

Favoriser le développement, chez les élèves, du savoir-faire, savoir-être, savoir vert!

La coopérative Jardis-serre est un jardin écologique permanent équipé d'une serre-tunnel. Grâce à l'accompagnement de Danielle Viau et de différents intervenants, ainsi qu'à l'aide de la communauté de Windsor (plus de 85 organismes de la région ont collaboré au projet), les apprentis horticulteurs ont appris les différentes étapes nécessaires à la création et à la viabilité d'une petite entreprise de type coopératif, en horticulture : mise en pot de semis, construction et entretien d'une serre, gestion des récoltes, administration d'une entreprise (comptabilité et ressources humaines), mise en marché des produits, rédaction d'une revue, création d'un blog, etc.

Danielle Viau a rappelé qu'à ses débuts, le projet Jardis-serre ne bénéficiait d'aucune ressource financière. Hormis sa mission éducative et l'objectif d'insertion sociale et professionnelle, il était porté par la volonté de réussir des individus qui en faisaient partie. Les élèves ont dû faire preuve d'autonomie, d'imagination et d'initiative pour monter et assurer la pérennité de ce projet. De plus, la communauté de Windsor a été mobilisée depuis le début de sa mise en œuvre (commanditaires, ressources professionnelles, aide de toute sorte). Conséquemment, cette initiative entrepreneuriale a permis d'établir des ponts avec la

communauté, contribuant ainsi à sensibiliser la population aux besoins et au potentiel des personnes déficientes intellectuelles et à l'importance de leur intégration et de leur apport dans la société.

Afin de maintenir ces liens de collaboration, différents outils d'information ont été élaborés par les élèves du programme ISP en horticulture, permettant de développer le volet communication : un blog est entretenu régulièrement pour informer les internautes sur le fonctionnement quasi quotidien de la coopérative; un bulletin intitulé *Coco-logie* rapporte l'état d'avancement des travaux des apprentis horticulteurs. De plus, parmi les différentes réalisations des élèves de la Coop Jardis-serre, un premier Salon de l'employé a été organisé à Windsor.

Ce projet mobilisateur de différents acteurs à la vocation tant éducative que communautaire a reçu plusieurs prix, qui ont ainsi reconnu l'excellence de son action.

Évaluer pour mieux intervenir

(Marie-Claude Béliveau et Karine Busilacchi, orthopédagogues au Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine)

Comme le souligne M^{me} Busilacchi, leur présentation est le fruit de leurs réflexions nourries à partir de la pratique et d'échanges avec des orthopédagogues et des enseignants. Elles admettent qu'elles se sont demandé, avant cette présentation, jusqu'à quel point « elles pouvaient convaincre leur auditoire qu'évaluer sans outil n'est pas une utopie ». Autrement dit, leurs propos consistent à amener les intervenants à se forger une idée de l'évaluation d'un cas et leur permettre d'intervenir en toute connaissance de cause, en utilisant une grille formelle d'évaluation uniquement au besoin.

Les conférencières ont débuté en présentant la structure générale de leur présentation, construite comme suit :

- a. Importance d'effectuer un tour d'horizon de la nature des différentes problématiques (difficultés) vécues par les enfants.
Portrait fonctionnel de l'enfant : Qui est cet enfant? Historique scolaire, familial, etc.
- b. Identification des signes probants, même sans outils.
- c. Nécessité d'intervenir rapidement.

Différents problèmes qui se posent dans le travail des intervenants

Les conférencières ont attiré l'attention de l'auditoire sur les dangers de la surévaluation. En tant qu'intervenant, il est fréquent que l'on rencontre des enfants qui ont reçu plusieurs diagnostics avec lesquels les enseignants et les parents ne savent pas quoi faire. Trop d'étiquettes peuvent fausser la lecture de la situation et provoquer des interventions inadéquates. Le contraire est vrai également : sans évaluation on pourrait intervenir dans le mauvais sens.

À cet égard, les conférencières ont proposé une démarche d'évaluation psychopédagogique pour aider à déterminer la nature des problèmes et les indices de difficulté d'apprentissage.

Premièrement, en tant qu'intervenant, il est très important de faire la distinction entre un trouble d'apprentissage (ce qui ne bouge pas, ce qui est persistant malgré différentes interventions) et des difficultés d'apprentissage (ce qui peut être modifié à la suite d'une intervention) et de déterminer la nature des difficultés. Par la suite, il sera important de cibler et d'identifier les différentes difficultés d'ordre **affectif, cognitif et pédagogique** et de voir si l'on se trouve face à un trouble spécifique ou à un trouble d'apprentissage généralisé, de manière à préciser le plan d'intervention.

Étape 1 : Établir un portrait fonctionnel

Colliger différentes informations pour établir un portrait de l'enfant : « Identifier ce que nous savons pour cibler ce qui reste à faire. »

- Historique familial : type de famille, rang de l'élève dans la fratrie
- Historique scolaire
- Historique de la naissance
- Revue des différentes interventions : résultats et suivis
- Liste des différents diagnostics établis
- Particularités sur le plan sensoriel

- Questions relatives à la santé physique de l'enfant : Dort-il bien? Mange-t-il bien?
- Questions relatives à ses rapports aux autres : Comment se comporte-t-il socialement avec ses pairs? Avec l'adulte?
- Développement moteur
- Développement du langage

Étape 2 : Observation qui concerne les savoirs

Détermination de la nature des difficultés qui ont des effets sur l'apprentissage à l'aide des savoirs. Les différents **savoirs** offrent des indices pour repérer les difficultés vécues par un élève et reconnaître si celles-ci sont d'ordre affectif, cognitif ou pédagogique. Ces trois aspects sont complémentaires et liés. L'idée de cibler les savoirs, c'est d'identifier les secteurs dans lesquels on se trouve.

- Savoir s'adapter à différents milieux et au changement (par exemple : déménagement, départ d'un intervenant, adaptation à l'adversité).
- Savoir rêver et renoncer (par exemple : travailler sur des projets scolaires réalistes; démontrer une motivation extrinsèque ou intrinsèque).
- Savoir apprendre : des styles cognitifs différents génèrent des stratégies différentes d'apprentissage et d'enseignement. Écart entre l'hémisphère non verbal et l'hémisphère verbal : processus séquentiel ou processus simultané d'apprentissage.
- Savoir s'intégrer : s'engager et s'impliquer (par exemple : se respecter soi-même et respecter autrui; se conformer aux règles du code de vie; apprendre à travailler en équipe).
- Savoir étudier : capacité de se servir de son intelligence; pour apprendre, il est nécessaire d'avoir confiance en ses compétences.
- Savoir s'organiser (par exemple : donner des solutions concrètes à l'enfant pour qu'il apprenne à s'organiser (entre autres, recours à l'agenda); bien équilibrer les différentes activités de l'enfant (par exemple : déterminer des temps pour les devoirs, le repos, la socialisation, etc.).
- Savoir réussir englobe tous les savoirs mentionnés précédemment.

Étape 3 : Adapter son intervention à partir de ces observations

L'intervenant doit élaborer, en fonction des problèmes identifiés, des solutions qui sollicitent également les trois sphères : cognitive, pédagogique et affective : « Des observations adéquates amènent des interventions adaptées aux problèmes : par exemple, sur le plan des apprentissages, l'enseignant doit élaborer des exercices adaptés au style cognitif d'apprentissage de l'enfant. Autre exemple, sur le plan cognitif, les parents ne doivent pas toujours être à côté de l'enfant. Le parent doit encourager l'enfant et celui-ci doit acquérir l'autonomie pour faire ses devoirs, afin de ne pas développer une dépendance à l'égard de ses parents et éviter aussi les conflits. De plus, les devoirs fonctionnent dans la mesure où ça ne prend pas trop temps à faire et où les élèves sont actifs. Il faut savoir que la capacité de concentration d'un enfant équivaut, en minutes, à quatre fois son âge. »

« Nous disons fréquemment que l'orthopédagogue est l'interprète de l'histoire scolaire de l'enfant. »

« Les parents représentent des intervenants clés auprès des enfants. Le rôle de l'enseignant et du spécialiste consiste à outiller adéquatement les parents. »

« Apprendre c'est grandir! »

Référons-nous à un cas, en étant sensible à la nature des difficultés vécues par Nicolas, 10 ans, un élève de 4^e année :

- Il éprouve des difficultés d'apprentissage importantes.
- Il a de la difficulté à s'organiser dans le temps, à structurer sa pensée. Il cherche ses mots souvent. Il vit beaucoup de conflits avec ses pairs et les adultes disent de lui qu'il manque de maturité.
- Sur le plan des apprentissages, il a une lecture saccadée. Il éprouve de la difficulté dans le décodage. Il écrit aux

sons. Il n'a pas développé d'automatisme sur le plan grammatical.

- En mathématiques, il a de la difficulté à apprendre les tables de multiplication.
- En somme le portrait général de cet élève est qu'il est opposant, il n'écoute pas et n'aime pas l'école.

Démarche à adopter pour comprendre la nature des difficultés vécues par Nicolas

- Il se situe davantage dans savoir rêver, savoir apprendre, savoir s'organiser.
- Pourquoi éprouve-t-il ces difficultés?
- On constate que sur le plan cognitif, il a de la difficulté à s'organiser.
- Il a de grands écarts entre l'apprentissage du français et des mathématiques : sur le plan séquentiel, il a plus de difficulté, mais il n'en a pas sur le plan simultané. Écart verbal et non verbal.
- Sur le plan affectif (savoir rêver), les difficultés sont peut-être en réaction à ses difficultés sur le plan de l'apprentissage. Il y a peut-être une guerre de tranchée qui s'est installée autour des devoirs.
- Sur le plan pédagogique, l'arrimage est difficile entre le style d'apprentissage et le type d'enseignement.

Solutions adaptées à Nicolas :

- Aider les parents dans leur approche à l'égard des devoirs.
- Sa perte de motivation est liée à une moins bonne compréhension. Faire de la différenciation dans l'enseignement : l'adapter au style cognitif de Nicolas pour améliorer sa compréhension et lui laisser plus de temps pour faire ses exercices en classe. Prévoir des périodes de récupération.

En guise de synthèse de leur présentation, les deux orthopédagogues ont formulé les recommandations suivantes, qui résument bien le sens de leurs propos : « Évaluer, c'est se faire une tête. Il est important de faire attention de ne pas prendre le symptôme pour la cause. Le doute nous permet d'être toujours en quête de sens. Dans le doute, on s'abstient d'affirmer mais pas d'intervenir! Chercher l'étiquette et le diagnostic, c'est enfermer l'enfant. D'où l'importance de se demander pourquoi on veut des évaluations formelles, afin de se construire une idée précise de l'orientation de l'intervention qui se fera en collaboration avec d'autres intervenants et avec les parents. »

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

1. Le présent article est un résumé de l'exposé de conférencières à partir de l'enregistrement de la conférence qui a eu lieu à l'AQETA. Les conférencières ont lu le résumé et apporté les correctifs qu'elles jugeaient nécessaires. *Vie pédagogique* tient à les remercier.
2. [En ligne], http://phenix.csdecou.qc.ca/fr/programme_le_gout_dentreprendre_.php, consulté le 9 juin 2011.
3. Voir la note 1.
4. N. PRÉVOST et M. F. MORIN, « Les orthographes rapprochées : Une voie pour réfléchir sur la langue écrite », *Québec Français*, n° 150, 2008, p. 64-65.
5. N. PRÉVOST et M. F. MORIN, « Les orthographes rapprochées : Une voie pour réfléchir sur la langue écrite », *Québec Français*, n° 150, 2008, p. 64-65.
6. Dans ce type de projet, selon les dires de Danielle Viau, les photos sont des outils très importants car elles constituent des traces de l'action, permettant ainsi de conserver un ancrage dans le vécu.
7. <http://coopjardi-serre.blogspot.com/>