VIE PÉDAGOGIQUE

VIE PÉDAGOGIQUE

NUMÉRO 150 – MARS 2009

DOSSIER : ÉLÈVES DIFFÉRENTS : DES DÉFIS À RELEVER

Éducation, Loisir et Sport
Québec

TABLE DES MATIÈRES

Mot de la rédaction ……3

ENTREVUE

Entrevue avec Christiane Pelchat, présidente du Conseil du statut de la femme (CSF)……..…5

DOSSIER : ÉLÈVES DIFFÉRENTS : DES DÉFIS À RELEVER……10

Rencontre avec Égide Royer……12

Regards croisés……19

Les élèves différents : perceptions d'enseignants (Guy Lusignan)……..19

Témoignages de mères d'enfants marqués par une différence (Paul Francoeur)……24

Le défi d'enseigner à des élèves différents (Monique Boucher)……..…30

Témoignages d'enseignants qui survivent à des jeunes en difficulté

(Linda Morency et Claude Bordeleau)……..36

Des pratiques novatrices……41

« Avant j'étais *TED*, maintenant je suis *FIER*… » (Chantale Lepage)……41

Écrire à quatre mains (Camille Deslauriers)……48

S'accorder le temps d'apprivoiser la complexité (Paul Francoeur)……53

Imaginer, créer, peindre et poser un geste humanitaire! Tout un vernissage! (Donald Guertin)……60

Enseigner autrement (Marie-Hélène Proulx)……63

Quand les élèves en difficulté d'apprentissage s'intègrent à la classe ordinaire

(Laurent Theis et collaborateurs)……68

Des réalités à définir ……73

Les élèves surdoués : essai de définition (Camille Marchand)……..…73

Les jeunes doués et talentueux : qui sont-ils? (Françoys Gagné)……75

Les orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour une école adaptée

à tous ses élèves (Annie Beaupré)……81

Un grand tour d'horizon initial : le rapport COPEX (Arthur Marsolais)……....85

TEXTES HORS DOSSIER

Expérience de Simon Poulin, médaillé de bronze aux Olympiades de la formation

professionnelle et technique (André Balleux e Johanne Boucher)……89

AILLEURS…

Neie Lycée (Jean Houssaye)……94

LUS, VUS ET ENTENDUS……98

HISTOIRE DE RIRE……104

MOT DE LA RÉDACTION

AUX URNES, CITOYENS!

Si, sur la planète, les citoyens de quelques pays se battent encore pour exercer leur droit de vote, il faut constater que, chez nous, le taux de participation aux élections est parfois peu élevé.

Curieusement, ce taux diminue proportionnellement à la proximité de l'instance à élire… Pensons au petit nombre de citoyens qui se présentent dans les bureaux de scrutin pour les élections municipales et scolaires!

Pour expliquer ce phénomène, plusieurs hypothèses sont à explorer, entre autres le sentiment que l'exercice de la démocratie ne s'opère plus au niveau du politique, mais plutôt dans les assemblées des actionnaires des multinationales qui exercent des pressions très fortes sur les gouvernements.

L'importance de l'exercice du droit de vote semble peu tangible pour la majorité des électeurs. Dans la Grèce de Périclès, seuls les Athéniens nés de père ou de mère originaire d'Athènes portaient le nom de citoyens. Les détours de l'histoire ont fait de la citoyenneté une notion universelle; mais qu'en est-il de son exercice?

Les visées du programme de formation de l'école québécoise : Structuration de son identité, **construction d'une vision du monde** et **développement de son pouvoir d'action** sont des atouts pour réitérer l'importance d'une éducation à la citoyenneté telle qu'elle était définie dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1998. Depuis bientôt dix ans, des projets scolaires et parascolaires ont été mis sur pied et des organismes tel le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC) accompagnent les enseignants pour mettre en place des activités qui permettent l'exercice de la citoyenneté dans la perspective du vivre-ensemble. Les liens entre le programme de formation de l'école québécoise et la citoyenneté sont nombreux. Entre autres :

- Le domaine de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, pour le préscolaire,le primaire et le secondaire;
- Les compétences *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* et *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*;
- La compétence du programme d'éthique et de culture religieuse *La pratique du dialogue moral*.

Voilà autant d'entrées qui permettent de penser que l'éducation à la citoyenneté deviendra un élément assez important du curriculum réel de l'élève pour que ce dernier puisse développer une conscience citoyenne. Par conséquent, l'école n'a-t-elle pas le devoir de redonner aux connaissances le statut d'outils pour mieux comprendre le monde dans cette perspective?

L'histoire permet de mieux comprendre le présent, dit-on. Le lien entre le programme d'histoire et la citoyenneté se manifeste en donnant aux connaissances historiques une place essentielle dans la structuration de l'identité des élèves; ils auront ainsi l'occasion de développer ce regard distancié et critique sur le monde dont le mythe de la caverne de Platon reste encore une belle métaphore :

Pour nous sortir de notre condition de prisonniers assujettis à ne voir que le fond de la caverne sur lequel se projettent les ombres des objets réels éclairés par le soleil, la connaissance rompt les liens et nous pouvons nous retourner vers les objets, les yeux éblouis de cette clarté à laquelle nous nous habituons difficilement pour voir l'entourage et encore plus le soleil.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

ENTREVUE

ENTREVUE AVEC CHRISTIANE PELCHAT, PRÉSIDENTE DU CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF)

par Paul Francœur

Après la parution de l'avis du CSF, *Le sexe dans les médias : obstacle aux rapports égalitaires*, M^me^ Pelchat revient à la charge dans une entrevue avec le représentant de la revue *Vie pédagogique*. Avant que la poussière ne retombe sur ce texte substantiel, elle exhorte de façon pressante les agents d'éducation qui peuvent contribuer de façon déterminante à une saine socialisation des jeunes.

La position vigoureuse et étayée du CSF mérite une meilleure assimilation dans le milieu scolaire, où elle a trouvé relativement peu d'écho jusqu'à maintenant. Le faisceau de préoccupations urgentes qui maintient l'école sous pression est tressé de manière si compacte qu'il semble opposer une force d'inertie à toute proposition de responsabilité supplémentaire. Cependant, le dossier de l'éducation à la sexualité, dans le contexte du renouveau pédagogique, s'impose de plus en plus au rang des priorités, compte tenu des comportements inquiétants observés chez certains élèves un peu partout au Québec. Nous nous sommes permis de synthétiser ses propos et de les regrouper sous la forme de dix clés qui décryptent un message dense, aux ramifications complexes.

À partir des notes prises lors de l'échange avec Christiane Pelchat, complétées par l'avis qui offre une recension des écrits sur le sujet, nous avons donc forgé les dix clefs suivantes :

1. UN PHÉNOMÈNE INQUIÉTANT

Malgré notre parti pris d'éviter toute dramatisation et de maintenir une modération de ton, l'analyse des données disponibles effectuée par notre équipe de recherche a révélé un tableau d'ensemble fort préoccupant de l'état des lieux. Le choc éprouvé s'est réflété dans l'avis. Ce constat a provoqué de notre part un véritable cri d'alarme face à une sexualité à tendance pornographique, qui envahit les espaces accessibles à la collectivité. Les études recensées nous autorisent à établir un lien entre cette déferlante et de nouveaux comportements problématiques qui se multiplient dans la population adolescente. Par exemple :

- précocité des relations sexuelles, avec un âge moyen de 14 ans et demi au Québec, autant pour les filles que pour les garçons;
- hausse des pratiques sexuelles axées quasi exclusivement sur la génitalité, hors de tout contexte relationnel, affectif ou amoureux;
- adhésion aux stéréotypes sexuels : femmes soumises aux fantasmes d'hommes souvent violents et toujours dominants, incapables de maîtriser leurs pulsions;
- obsession de l'image corporelle : minceur chez les filles comme critère de beauté et de séduction, qui peut entraîner des troubles alimentaires, idéal d'un corps fort, endurant et musclé chez les garçons, qui les incite parfois à recourir à des

drogues;

- augmentation des pratiques sexuelles non protégées.

L'enjeu nous paraît majeur, car le matraquage de messages à contenu sexuel, qui frisent même la pornographie, compromet la recherche par les jeunes d'un équilibre entre les comportements féminins et masculins. Les images sexualisées sont contraires à la possibilité qu'ont les jeunes d'entrer en relation intime satisfaisante avec la polarité énergétique opposée. Au regard de l'idéal d'une sexualité égalitaire, respectueuse et sécuritaire que nous avons prôné depuis 35 ans, et devant la diffusion croissante de contenus explicitement sexuels dans plusieurs médias, qui traduisent une vision stéréotypée des rapports hommes-femmes, le CSF a donc estimé nécessaire de sensibiliser l'opinion publique et d'aviser le gouvernement au sujet des répercussions probables de ces contenus sur les jeunes âgés de 12 à 18 ans, en cette période cruciale de leur développement.

2. Pleins feux sur l'adolescence

La ministre de la Condition féminine nous avait confié le mandat de préparer un avis sur le phénomène de la sexualisation de l'espace public et ses effets sur les jeunes. Les réalités sociales menaçantes évoquées ci-dessus justifiaient cette requête. C'est pourquoi l'accent fut placé sur l'adolescence, période sur laquelle nous disposions des résultats probants de nombreuses recherches pour assurer notre prise de position. De plus, cette phase du cycle de vie est le carrefour de profonds changements, parfois de remises en question radicales des valeurs transmises, et toujours l'occasion d'une reconfiguration identitaire. À ce stade de sa croissance, l'individu se forge un statut et met au point ses relations sociales de sexe, ce qui le rend particulièrement perméable aux modèles proposés par son environnement. Filles et garçons étant marqués par certains messages médiatiques au point de modifier leur rapport à l'autre, c'est décidément l'élaboration de l'identité sexuelle des adultes de demain qui est en cause dans ce processus.

3. Présence accrue du sexe dans les médias

Les comportements observés chez les jeunes du Québec coïncident avec un envahissement de représentations de la sexualité dans les médias, notamment par la publicité et la télévision, les vidéoclips et la musique populaire, les revues destinées aux jeunes filles et les jeux électroniques. Il faut aussi souligner la possibilité qu'offre Internet d'avoir accès, dans l'anonymat et gratuitement, à des représentations de la sexualité humaine sous toutes ses formes. Plusieurs travaux de recherches en sciences sociales confirment le rapport entre la profusion d'images sexualisées dans les médias et les nouveaux comportements sexuels des jeunes. L'omniprésence des médias, miroirs de notre société, n'est guère à démontrer, non plus que leur contribution notoire au processus de socialisation. Il est donc pertinent de comprendre les modèles sexuels actuellement véhiculés dans l'espace public et susceptibles d'influencer les valeurs et les croyances des jeunes en matière de sexualité. Une analyse approfondie démontre que les codes et les normes de la pornographie inspirent directement un courant de la mode suivi par les jeunes. La pornographie imprègne tellement tous les aspects de notre vie quotidienne qu'elle s'en trouve banalisée, ce qui la rend encore plus présente, plus accessible, plus séduisante, plus normale et naturelle, en quelque sorte. Une légitimisation des modèles pornographiques est en cours, avec ses conséquences redoutables pour notre vie personnelle et sociale.

4. Résurgence des stéréotypes

Les recherches montrent aussi que, de façon générale, l'exposition à du contenu sexuel et sexiste, chez les jeunes femmes

et les jeunes hommes, renforce leur adhésion aux stéréotypes. Par exemple, une musique dite dégradante, quelques émissions de télévision et certains vidéoclips présentent les femmes comme des objets sexuels, alors que les hommes y sont décrits comme des « joueurs » émotivement et physiquement durs, sans cesse à la recherche de conquêtes. Les chercheurs estiment que les adolescentes et les adolescents exposés à ces stéréotypes risquent fort d'en arriver à se les approprier, à les intérioriser et à les incorporer à leur propre vie sexuelle. Les jeunes s'attendraient à ce que leurs partenaires adoptent des comportements stéréotypés : les filles, esclaves des désirs masculins, en arriveraient à trouver normal l'irrespect des garçons. Une publicité sexiste réduit la femme à sa dimension esthétique, à son apparence, entièrement polarisée vers la séduction et le désir de plaire à l'autre, fut-ce au détriment de sa santé et de sa propre satisfaction. Pour le CSF, l'exercice de la sexualité doit plutôt tendre à s'inspirer d'une vision exempte des stéréotypes sexuels qui imposent des codes de comportement, en particulier au chapitre de l'apparence physique. Chacun devrait pouvoir vivre une sexualité correspondant à ses souhaits, en fonction de ses besoins, de ses choix, de ses désirs et de ses attentes personnelles, dans le respect de l'autre.

5. Conception large de la sexualité

Les pratiques sexuelles réduites à la génitalité rétrécissent et appauvrissent considérablement la signification plénière d'une relation vécue dans un contexte de respect réciproque, sans violence ni contrainte. La pornographie met plutôt en jeu la « mécanique sexuelle », où l'émotion n'a guère d'espace. Notre conception de la sexualité repose sur son aspect multidimensionnel, tenant compte de l'être humain dans sa globalité, avec ses dimensions physique, sociale et affective. Nous nous référons volontiers à la définition de la sexualité formulée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans son document *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, rédigé par la sexologue Francine Duquet. Elle affirme notamment : « […] la sexualité est multidimensionnelle : elle implique les aspects affectifs par l'entremise des attitudes, des valeurs, des sentiments que l'on éprouve à l'égard de soi et d'autrui; elle se nourrit de connaissances, de façons de penser et de conceptions diverses. Elle repose sur la biologie, mais elle est largement tributaire de la société dans laquelle une personne évolue et qui influe sur la culture, les rapports entre groupes et entre individus, les aspects moraux et spirituels. » (page 9)

6. Une sexualité égalitaire

M^{me} Pelchat explique qu'en intégrant le principe de l'égalité entre les femmes et les hommes à cette compréhension élargie de la sexualité, le CSF en est arrivé à l'expression « sexualité égalitaire », qui suscite encore de l'étonnement par son apparente nouveauté, alors que les réflexions du Conseil, ses actions et ses recommandations en cette matière ont toujours été inspirées par un idéal féministe de la sexualité, une sexualité qui se veut égalitaire dans la différence. Les caractéristiques de ce type de sexualité sont d'ordre biologique, psychologique et social :

- biologique : il s'agit d'une sexualité orientée sur la connaissance et le respect du corps, le sien et celui de l'autre. Ce qui entraîne l'acceptation et la capacité de composer avec les transformations physiques et avec la découverte du corps. Dans ce contexte, la contraception prend de l'importance à titre de responsabilité partagée, de même que l'aspect sécuritaire;

- psychologique : il est fondamental de valoriser une sexualité fondée sur la reconnaisance de la personne comme sujet, plutôt que comme objet. Une sexualité égalitaire favorise l'affirmation et le respect des désirs de chacun. Ainsi vécue, elle est source d'épanouissement, d'une bonne estime de soi, et elle est exempte de violence, de domination ou de

contrainte;

- social : le rôle socialisateur des pairs, à l'adolescence, prend une importance croissante. L'influence des médias est renforcée quand les messages sont partagés et valorisés par le groupe d'appartenance. C'est pourquoi nous nous employons à promouvoir le développement d'un esprit critique au regard des comportements socialement proposés, tout en mettant l'accent sur l'idéal d'une sexualité affranchie de tout stéréotype.

7. UN PSEUDO-CONSENTEMENT

Il est pertinent de se demander si toutes les filles et tous les garçons font réellement le choix libre et éclairé de s'engager dans une sexualité précoce. Ne faudrait-il pas plutôt y déceler l'effet d'une programmation et d'un conditionnement alimentés par divers facteurs, et où les médias jouent un rôle prépondérant? Les jeunes disposent-ils de l'information requise pour prendre une décision éclairée quant aux effets des pratiques sexuelles? Ce questionnement s'impose au regard des caractéristiques d'une sexualité égalitaire qui doit se vivre sans contrainte. Sur les plans physique et psychologique, la coercition est inacceptable. Il faut prendre en compte la pression sociale qui induit à un pseudo-consentement. Par suite d'une exposition à la pornographie, une jeune fille devient vulnérable à une dépendance affective envers son partenaire, pour ne point encourir le risque de le perdre. Au moment où la liberté sexuelle est perçue comme un acquis pour tous, 20 p. 100 des filles de 14 à 16 ans subissent des relations sexuelles non désirées.

8. L'ÉCOLE COMME FERMENT ESSENTIEL DE SOCIALISATION

L'institution scolaire aménage un milieu de vie structurant pour tous les jeunes de 5 à 18 ans, et même jusqu'à 21 ans. C'est par le puissant levier de l'éducation qu'on peut agir le plus efficacement sur la construction identitaire des jeunes et sur la formation de leur jugement et de leur esprit critique. Dès le primaire, l'école peut aider les élèves à se situer dans l'éventail des messages, des conduites et des modèles liés à la sexualité. Vu l'impossibilité de préserver les jeunes du mitraillage incessant d'une panoplie de médias sans frontières, une éducation critique s'impose face aux assauts d'une pornographie pernicieuse et d'une incitation à la consommation outrancière. Avec la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, l'éducation à la sexualité s'inscrit dorénavant dans le domaine général de formation *Santé et bien-être* et, à ce titre, devient la responsabilité d'un ensemble de partenaires, ce qui risque de la diluer et que personne ne se sente particulièrement concerné. Seul le programme de science et de technologie comporte des éléments prescriptifs en cette matière. Nous recommandons donc au MELS d'inciter le personnel enseignant à aborder la question de l'égalité entre les sexes dans le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, tant au primaire qu'au secondaire. Dans un autre avis, nous avions déjà recommandé que l'éducation à la citoyenneté, au primaire, traite de l'égalité entre les femmes et les hommes.

9. PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

En plus de l'école, les recommandations de l'avis ciblent les médias, les parents et quelques ministères, de façon que plusieurs actions se conjuguent pour enrayer le phénomène dénoncé. En dépit des efforts déjà déployés par les créateurs et les diffuseurs québécois pour présenter des modèles variés et positifs de femmes et d'hommes et des rapports égalitaires entre les sexes, on constate malgré tout une recrudescence d'images très sexualisées des femmes dans la publicité, notamment dans celles diffusées par les magazines destinées aux jeunes filles et la persistance de représentations stéréotypées dans les vidéoclips et les jeux vidéo, allant même parfois jusqu'à la violence. Nous souhaitons donc que soient

resserrées les règles d'application des normes en matière de stéréotypes sexuels dont se sont dotés les diffuseurs et l'industrie de la publicité. D'autre part, les parents ont un rôle important à jouer sur le plan de l'éducation sexuelle, particulièrement en ce qui a trait aux valeurs. Il y a lieu de les soutenir en mettant à leur disposition toute l'information nécessaire à une intervention adéquate auprès de leurs enfants. La brochure produite et distribuée par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), *Entre les transformations, les frissons, les passions… et toutes les questions. Petit guide à l'usage des parents pour discuter de sexualité avec leur adolescent*, fournit un outil précieux à cette fin, de même qu'une section de son site [www.msss.gouv.qc.ca/itss], qui présente des renseignements à jour sur les infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS). Nous recommandons également au MELS et au MSSS de soutenir des initiatives en vue d'informer les parents sur l'utilisation contrôlée d'Internet.

10. Conscientisation et incitation

Nos recommandations ne suggèrent pas le recours à un dispositif législatif contraignant pour contrer la vague de sexualisation. Toutes mettent résolument l'accent sur des mesures à moyen et à long terme en vue de provoquer une prise de conscience décisive du problème par toutes les couches de la population et une sensibilisation à l'importance d'offrir aux jeunes générations une image plus prometteuse des rapports sociaux de sexe. Adolescentes et adolescents peuvent se libérer des stéréotypes et de l'objectivation du corps des femmes suggérés dans tous les médias ou presque. Correctement informés, les jeunes seront en mesure aussi de préserver leur santé sexuelle et d'échapper à la violence dans la relation amoureuse. On observe une forte augmentation des ITSS chez les 15-24 ans. Ces mesures incitatives et pédagogiques ne dispensent pas les autorités parentales, éducatives ou autres des interventions énergiques qui peuvent s'imposer pour neutraliser les comportements répréhensibles : tenue vestimentaire inappropriée dans certaines circonstances, gestes trop explicitement sexuels dans l'espace public, etc.

Une action de longue durée

Il aura fallu sans doute une bonne dose de détermination et de courage à la présidente du CSF pour monter de nouveau au front sur ce thème fertile en controverses et soutenir la diffusion de ce message, au risque d'être associée à un courant rétrograde et moralisateur si prompt à crier au loup. Il s'impose dans ce mouvement de réveil des consciences d'ébranler une opinion publique en partie indifférente à ce problème à cause de la banalisation rampante dont il fait l'objet, en partie rébarbative à une réforme des mœurs parce que les codes de la pornographie ont réussi souvent à se transformer en normes socialement acceptées.

De leur côté, les agents d'éducation, déjà surchargés d'information, auraient néanmoins avantage à consacrer quelques heures à une lecture attentive des 109 pages de l'avis dans sa version intégrale, dont M^{me} Pelchat nous livre ici quelques clés d'accès. Une fois familiarisés avec quelques concepts de base et au vocabulaire propre au domaine, ils y trouveront une mine de renseignements synthétisés et une ample matière à réflexion dans un cadre bien charpenté. Ils obtiendront la confirmation que les positions du CSF sont solidement documentées et que ses intuitions fondamentales passent l'épreuve des faits scientifiquement traités. Ils étofferont ainsi leur motivation à s'engager dans un long combat, dont l'issue concerne la viabilité même du monde à venir.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

DOSSIER

ÉLÈVES DIFFÉRENTS : DES DÉFIS À RELEVER

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section Pourquoi?, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé nos choix dans la préparation du dossier.

Dans la section Contenu, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

POURQUOI?

Tous différents, mais également tous semblables, dans la géométrie variable de la classe qui met en présence des élèves aux « histoires distinctes ».

L'élève du XXI^{e} siècle n'évolue-t-il pas dans un système complexe où la classe est cette interface qui permet l'inclusion?

Voilà la question qui a guidé l'élaboration d'un dossier à propos de ceux qui représentent 10 p. 100 de la population globale des élèves au Québec. Ceux qui sont les « cas lourds » qui modifient la classe, qui en font un espace de non-enseignement; ceux qui ralentissent le rythme de la normalité…

Mais qui sont-ils?

Un examen minutieux de la réalité démontre que le spectre couvert par les vocables *élève handicapé* ou *élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* est large. D'ailleurs, les désignations ont changé avec les époques, et ce, en raison de l'évolution d'une société qui cheminait à travers des orientations qui témoignaient d'une pensée plus inclusive. Ces changements ont eu comme toile de fond les bases d'une démocratie sociale donnant la chance à tous les jeunes d'accéder à une scolarisation qualifiante.

L'histoire récente du Québec, à ce chapitre, témoigne du souci réel de donner à toutes et à tous une chance égale, quel que soit leur handicap visible, invisible, permanent ou temporaire; en posant comme postulat que tous les élèves sont éducables, à la mesure de leurs capacités.

Toutefois, les effets pervers de l'identification, les « castes » professionnelles, ainsi que les difficultés pour les enseignants et les enseignantes de développer un sentiment de compétence dans ce domaine sont autant de facteurs qu'il faut souligner, tout en veillant à ne pas dresser un portrait trop sombre de la situation.

S'il est une réalité mouvante et difficile à cerner, c'est bien celle des élèves à défis. Il nous fallait donc, pour en tracer le portrait, donner la parole à différents acteurs du monde de l'éducation.

CONTENU

D'abord, une rencontre avec Égide Royer, qui nous livre ici quelques éléments de sa réflexion sur la question.

REGARDS CROISÉS

Quatre articles, sous les plumes respectives de Guy Lusignan, Paul Francoeur, Monique Boucher, et Linda Morency et Claude Bordeleau, laissent la parole à des enseignants, des parents et des chercheurs, sur la question de l'intégration des élèves différents qui posent des défis.

Les élèves différents : perceptions d'enseignants (Guy Lusignan)
Témoignages de mères d'enfants marqués par une différence (Paul Francoeur)
Le défi d'enseigner à des élèves différents (Monique Boucher)
Témoignages d'enseignants qui survivent à des jeunes en difficulté (Linda Morency et Claude Bordeleau)

DES PRATIQUES NOVATRICES

Nous avons visité des milieux ayant expérimenté des approches aux résultats tangibles :

Chantale Lepage nous présente un article au titre convaincant : *Avant j'étais TED, maintenant je suis FIER.*

Camille Deslauriers, dans *Écrire à quatre mains*, nous entraîne dans un projet emballant.

Paul Francoeur nous décrit un milieu qui sait *S'accorder le temps d'apprivoiser la complexité.*

Et puis, dans *Imaginer, créer, peindre et poser un geste humanitaire! Tout un vernissage!*, Donald Guertin nous présente une intéressante expérience menée par une orthopédagogue.

Marie-Hélène Proulx nous fait part d'une réalité vécue dans une école de Montréal, qui nous démontre l'importance d'*Enseigner autrement.*

Laurent Theis et ses collaborateurs nous relatent une expérience vécue au primaire : *Quand les élèves en difficulté d'apprentissage s'intègrent à la classe ordinaire.*

Certaines réalités méritent d'être définies un peu plus clairement. C'est le cas, entre autres, de la situation des élèves doués. Camille Marchand propose un articulet intitulé *Les élèves surdoués : essai de définition.* Françoys Gagné, spécialiste du domaine de la douance, nous parle également de ces élèves, dans *Les jeunes doués et talentueux : qui sont-ils?*

Annie Beaupré traite la question de l'adaptation scolaire, dans *Les orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour une école adaptée à tous ses élèves.*

Pour conclure, nous avons choisi de porter un regard historique sur la question. Notre collègue Arthur Marsolais propose : *Un grand tour d'horizon initial : le rapport COPEX.*

Bonne navigation.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

RENCONTRE AVEC ÉGIDE ROYER

Propos recueillis par Guy Lusignan

***Vie pédagogique* a rencontré Égide Royer, psychologue scolaire et professeur à l'Université Laval[1], qui s'intéresse depuis plus de trente ans aux élèves ayant des troubles du comportement.**

Les élèves ayant un trouble du comportement ont toujours été un objet de préoccupation pour le milieu scolaire et les parents. Les recherches conduites par les universitaires et différentes interventions du milieu scolaire visent à outiller les enseignants de manière qu'ils puissent encadrer efficacement ces élèves et les aider à réussir à l'école.

Vie pédagogique — *Pouvez-vous dresser un portrait succinct de la situation dans les écoles en ce qui a trait aux élèves ayant un trouble du comportement?*

Égide Royer — Les études effectuées en milieu scolaire indiquent que de 80 à 90 % des élèves n'ont pas de problème de comportement sérieux tel que l'illustre le tableau présenté en fin de document[3]. C'est pourquoi un enseignant qui a une bonne gestion de classe peut les encadrer sans trop de difficulté. En s'appuyant sur les règlements de l'école, en utilisant des interventions universelles efficaces et en encourageant les bons comportements, l'enseignante ou l'enseignant peut créer un climat de classe propice à l'apprentissage. Toutefois, de 5 à 15 % des élèves sont à risque, que ce soit à la maternelle, au primaire ou au secondaire. Avec ces élèves, l'enseignant a besoin du soutien de spécialistes pour assurer un encadrement adapté et mettre en œuvre un plan d'intervention structuré. Finalement, il reste de 1 à 7 % des élèves qui devraient recevoir un encadrement très pointu car ils présentent des problèmes majeurs de comportement. Des interventions en milieu familial sont alors souvent nécessaires.

V. P. — *Quelles sont les causes les plus courantes des problèmes de comportement?*

É. R. — Depuis quelques années, on constate une hausse des problèmes de comportement dans les écoles et en particulier, dès la maternelle. Plusieurs causes ont été identifiées. Dans les études américaines dont les résultats sont transférables au Québec, c'est la dégradation des services offerts aux familles et l'augmentation de la pauvreté qui sont bien souvent à l'origine de ce phénomène. Dans les milieux très pauvres, les routines familiales sont désorganisées, car les parents ne savent pas s'ils vont pouvoir se procurer de la nourriture jusqu'à la fin du mois ou s'ils vont pouvoir garder leur logement. De plus, dans plusieurs familles, il y a de la violence. Dans les cas les plus lourds, c'est un stress qui contribue à générer des troubles du comportement chez des enfants. Une autre cause découle du peu d'habiletés de jeunes parents pour encadrer le comportement des enfants. Cette situation se présente dans tous les milieux socio-économiques. Dans certains cas, des enfants de quatre ans ont pris le contrôle de la famille et obtiennent tout ce qu'ils veulent en s'opposant et en faisant des crises. Il y a aussi ce que l'enfant a appris dans le milieu où il a vécu et les modèles de comportements d'autres enfants avec lesquels il a été en contact dans son environnement. De façon plus globale, il y a l'influence des incivilités et des modèles de violence que l'on trouve dans la société. Dans ce dernier cas de figure, on doit dire que, pour le plus grand nombre d'enfants, le vernis social que leur ont donné les parents est suffisant pour contrer ces influences. Cependant, il arrive que les modèles violents véhiculés dans la société par l'entremise des divers médias puissent amener certains jeunes plus fragiles à développer des problèmes de comportement.

On constate que beaucoup d'élèves ayant des retards scolaires présentent aussi des troubles du comportement. À un certain

niveau, il est difficile de dire si le trouble du comportement est la cause de l'échec scolaire ou si, à l'inverse, l'échec scolaire est plutôt la cause du trouble. On observe présentement, à cause de la promotion automatique, qu'un certain nombre de jeunes, à la fin de la 1re ou de la 2e année, ont des retards importants en lecture. Ne pas savoir lire à la fin de la 3e année est un facteur de risque épouvantable. L'estime de soi de l'élève qui a des retards en lecture au troisième cycle du primaire ou qui est promu en 1re secondaire est mise à l'épreuve quand il a un niveau de lecture d'un élève de 3e ou de 4e année. L'échec scolaire est alors au rendez-vous et génère bien souvent des problèmes de comportement. Ce qui est clair, c'est le lien qui existe entre les troubles du comportement et l'échec scolaire. Au Québec, depuis plusieurs années, il y a environ 35 % des garçons et 24 % des filles qui, à l'âge de 20 ans, n'ont obtenu aucun diplôme de niveau secondaire. Les spécialistes du domaine croient que cette statistique pourrait être améliorée en quelques années si l'école intervenait auprès des enfants présentant des troubles du comportement dès le préscolaire ou des retards en lecture dès la 1re année.

Un autre problème vient du fait que les interventions qui fonctionnent relativement bien auprès d'un enfant à risque, ceux près du sommet du triangle, nécessitent de deux à trois ans. Il faut un suivi et un accompagnement assidu, et l'environnement doit être prévisible. Quand un jeune change d'école, ou au moment du passage du primaire au secondaire, il y a souvent une rupture dans le suivi. Au secondaire, les jeunes vont tester le système quand il y a un grand nombre d'intervenants. Ce que l'on doit retenir, c'est qu'un élève qui a des problèmes de comportement a besoin d'un modèle adulte stable qui soit un point de repère, un point de contact solide pour l'accompagner et le suivre. Il est important qu'un adulte se préoccupe de ce qui lui arrive, qu'il ne soit pas toujours sur son dos et qu'il soit quelqu'un avec qui il puisse échanger. Cet adulte, d'une année à l'autre, est capable de suivre l'enfant, assure la continuité et peut même, à l'occasion, entrer en contact avec la famille.

V. P. — ***Le milieu scolaire évalue-t-il l'efficacité des moyens qu'il met en œuvre pour encadrer les élèves qui ont des troubles du comportement?***

É. R. — Quelques rares commissions scolaires évaluent de façon systématique leurs actions dans ce domaine. La situation est liée entre autres au problème de la formation des enseignants, car il ne faut pas oublier que le personnel de direction est constitué d'enseignants qui ont orienté leur carrière vers l'administration scolaire et ils ne possèdent pas toujours la formation qui leur permettrait d'évaluer le type d'intervention que l'on fait auprès des élèves ayant un problème de comportement. Ce que l'on sait, c'est qu'il y a des pratiques qui ont cours depuis plusieurs années et qui ne donnent pas de résultats probants. Voici deux exemples :

- Dans les écoles, la punition est un modèle utilisé régulièrement pour contrôler les élèves. Toutefois, quand un élève a été puni de la même façon à plusieurs reprises et qu'il ne change pas son comportement, cela indique que le moyen est inefficace. Mais dans plusieurs écoles, on ne fait qu'augmenter le niveau de la punition, sans pour cela obtenir plus de résultats probants. Une simple évaluation de cette approche amènerait les responsables à examiner d'autres solutions, dont le recours à des spécialistes.

- Un parent apprend que son fils de 12 ans sera classé dans un cheminement particulier temporaire. La première question qu'il devrait poser à la direction est la suivante : « Combien d'enfants, sur les 100 derniers qui ont été classés dans ce cheminement, sont sortis de votre école avec un diplôme? » S'il y avait un suivi, il serait facile de répondre à cette question, mais la plupart des directions vont demeurer muettes.

Toutefois, il existe des commissions scolaires qui réservent des sommes importantes à même leur budget de fonctionnement

pour la recherche et le développement sur les pratiques exemplaires. L'une d'entre elles a effectué un inventaire des meilleures pratiques de leurs enseignants, évaluées en fonction de leur efficacité auprès des élèves, et les a portées à la connaissance de tous les enseignants de la commission scolaire. Ce type d'action donne des bases empiriques pour orienter les interventions auprès des élèves à risque. En fait, si l'on veut augmenter un peu notre efficacité, il va falloir davantage coller sur des bases empiriques et laisser tomber les modes.

V. P. — ***Pourquoi les enseignants sont-ils si déconcertés quand ils ont dans leur classe des élèves présentant des troubles du comportement?***

É. R. — Le rôle d'un enseignant est d'agir auprès de tous ses élèves. Il perd rapidement ses moyens quand, par exemple en maternelle, il reçoit trois élèves qui mordent leurs camarades, se roulent par terre, brisent du matériel et s'opposent continuellement à toutes ses consignes. Il ne peut plus enseigner à ces élèves difficiles, ni aux autres. C'est la même chose au secondaire. Un certain nombre d'élèves ayant des problèmes récurrents de comportement peuvent perturber une classe de façon importante. En clair, le comportement de certains élèves est tel qu'il dépasse largement ce que l'enseignant est capable d'encadrer.

En outre, la formation initiale des enseignants est carrément insuffisante en ce qui concerne la façon de composer avec les élèves qui ont des problèmes de comportement[4]. Les enseignants se désorganisent et sont rapidement à court de solutions. Les employés des compagnies aériennes ont une meilleure formation pour faire face à des clients récalcitrants, sans oublier qu'ils peuvent également avoir recours à des agents de sécurité si le besoin se fait sentir. Dans cette perspective, les enseignants ont bien peu d'appui, faute de ressources suffisantes des services professionnels. Il y a peu de psychologues scolaires, de travailleurs sociaux et de spécialistes formés pour encadrer les jeunes en difficulté dans les écoles. Avec les élèves qui présentent de sérieux problèmes de comportement, il manque de ressources et de savoir-faire dans les écoles.

V. P. — ***La solution ne serait-elle pas d'aller chercher des ressources auprès du CLSC local ou des organismes communautaires?***

É. R. — Il y a des expériences positives. Par exemple, dans certaines régions, des pédopsychiatres travaillent en étroite collaboration avec le milieu scolaire; à d'autres endroits, la travailleuse sociale, le psychologue scolaire et une infirmière du CLSC interviennent de concert. C'est une collaboration qui s'établit entre les individus, sans protocole complexe entre les établissements. Dans les grandes villes, c'est moins certain que cela fonctionnerait correctement. En fait, c'est l'école qui doit être la plaque tournante des services offerts aux jeunes et à leurs familles. On n'enverra pas une élève de 14 ans qui est désespérée parce qu'elle se croit enceinte sur une liste d'attente au CLSC pour être rassurée. L'école est le meilleur endroit où l'on peut lui offrir la possibilité de rencontrer une infirmière. D'autre part, les psychologues, les psychoéducateurs et les travailleurs sociaux ne se comptent pas en si grand nombre dans les CLSC. Dans les cas plus compliqués, plusieurs personnes peuvent s'intéresser à un jeune : médecin, policier, intervenant social pour la famille, psychologue ou conseiller d'orientation. Il y a beaucoup d'intervenants, mais en termes d'efficacité, cela ne tient pas toujours la route et certains jeunes n'y trouvent pas leur compte. La solution la plus efficace est que l'élève puisse trouver à l'école les services nécessaires, qu'une personne centralise l'information et établisse un contact positif avec lui. D'autre part, soyons réaliste : quand il y a plus de 1 200 adolescents durant 180 jours dans une école secondaire, il faut leur offrir tous les services professionnels nécessaires. Un enseignant qui a plus de 200 élèves ne peut vraisemblablement pas prendre en charge un élève qui fait une dépression ou qui a des problèmes d'anxiété. Il n'y a pas de listes d'attente pour les élèves à risque comme il y en a une dans les hôpitaux pour les personnes malades; l'école doit tous les accepter. Ce phénomène crée une pression énorme,

entre autres à l'égard de l'adaptation scolaire. D'où l'importance pour les enseignants de pouvoir compter sur des professionnels qualifiés pour les appuyer dans leurs interventions auprès des élèves et qui sont en mesure d'intervenir rapidement dans l'école.

V. P. — ***En ce qui a trait à certains élèves, plusieurs croient que la meilleure solution est de les retirer de la classe. Que pensez-vous de cette solution?***

É. R. — La question essentielle que tout pédagogue doit se poser est la suivante : « Quel est le meilleur endroit pour enseigner à ces enfants, pour qu'ils apprennent, se fassent des amis et atteignent les objectifs de l'école? » La première réponse, quand l'élève est au premier cycle du primaire, c'est avec ses amis, en classe ordinaire. Si, de toute évidence, cela vient limiter la possibilité d'apprendre des autres ou si l'enseignant n'est pas en mesure de lui faire apprendre quoi que ce soit, il faut penser à une autre solution. Et on ne doit pas attendre six mois. Dans de telles situations, la classe spécialisée de qualité, orientée vers la réintégration, a toujours sa place.

V. P. — ***Quelles sont les interventions les plus efficaces?***

É. R. — L'accent doit être mis sur une intervention précoce. Dans la région de Québec, une commission scolaire a mis en place un programme systématique de dépistage auprès des enfants de 4 ans pour identifier ceux qui ont des problèmes émergents de comportement. Ce programme comprend un volet qui prévoit des interventions auprès des parents pour les aider à encadrer leurs enfants, de manière qu'ils n'arrivent pas complètement désorganisés à la maternelle. L'identification précoce est d'autant plus cruciale que si on n'intervient pas de façon efficace et très rapidement avec les enfants qui font partie du 1 à 7 % supérieur du triangle, on va les échapper pour toujours, particulièrement en ce qui a trait à la réussite scolaire.

À cet égard, la priorité d'une direction d'école primaire serait de demander aux enseignants de faire un rapport sur le développement de la compétence en lecture des jeunes de 6 ans et sur la capacité des élèves à respecter les consignes émises par les adultes au cours des deux ou trois premiers mois de l'année scolaire. Il ne s'agit pas, pour les enseignants, de rédiger un rapport compliqué; seulement une appréciation professionnelle qui indiquerait quels sont les deux ou trois jeunes qui auraient besoin d'une aide supplémentaire immédiate, afin de planifier une intervention sur mesure à leur intention. Il en va de même au secondaire; il faut identifier rapidement les élèves à risque et agir efficacement pour prévenir l'échec scolaire.

Les enseignants doivent aussi disposer de modèles de référence sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour composer avec les élèves ayant des troubles du comportement. Ces modèles proposent des pratiques exemplaires implantables dans les écoles. Ils font une différence pour un bon nombre d'élèves et sont d'autant plus utiles que certains enseignants tolèrent « l'intolérable », tandis que d'autres font preuve d'intolérance, faute de savoir comment agir. En sachant comment prévenir et réagir, l'enseignant se facilite la vie et assure un meilleur environnement aux autres élèves de la classe ainsi qu'à l'élève qui a un problème de comportement.

Il existe aussi des programmes d'intervention très structurés qui ont fait leurs preuves au Québec et ailleurs. Il y a, par exemple, les *Nurture Groups*, développés en Grande-Bretagne, qui s'adressent aux élèves qui entrent en maternelle et qui ont des problèmes émotifs graves. Au Québec, quelques commissions scolaires ont ouvert des classes où cette approche est mise en oeuvre. Au secondaire, le programme américain *Check and Connect* favorise une intervention précoce auprès des élèves à risque afin d'éviter l'échec scolaire et le décrochage. Le mentorat y occupe une place très importante. Le dépistage

ne se fait pas par des spécialistes; il suffit d'identifier les élèves qui ont été absents à plusieurs reprises au mois de septembre, qui enfreignent souvent les règlements disciplinaires, qui se retrouvent régulièrement au bureau de la direction et qui, au premier bulletin, échouent dans plusieurs matières. Ces informations sont suffisantes pour se rendre compte qu'ils ne réussiront pas leur cours secondaire. On peut appliquer la même approche avec des élèves du primaire.

Au Québec, le programme *Pratiquons ensemble nos compétences* a été proposé aux milieux scolaires depuis 2002 pour venir en aide aux élèves à risque au secondaire. Quelques centaines d'écoles ont acquis le matériel et l'utilisent en collaboration avec les CLSC. On regroupe des élèves durant quelques heures par semaine pour travailler un certain nombre d'habiletés de survie scolaire : comment poser des questions, exprimer à un enseignant que l'on ne peut pas exécuter une tâche, demander de l'aide, résister aux pressions des pairs, entrer dans une conversation, ou se faire des amis. L'un des volets du programme s'adresse aux parents. Des activités leur sont proposées, qui traitent des difficultés habituelles qu'ils peuvent éprouver avec leurs adolescents. Dans un premier temps, le CLSC organise deux ou trois rencontres individuelles avec le ou les parents de l'élève en difficulté. Ces rencontres sont nécessaires simplement pour établir un contact personnalisé. Dans un deuxième temps, on forme des groupes de parents qui viennent discuter de diverses questions concernant la façon d'élever leurs jeunes et parler des mesures qui sont efficaces et de celles qui le sont moins. La démarche fonctionne bien, car les parents développent leurs habiletés parentales d'encadrement des enfants. Dans ce type de programme, l'important est que l'école puisse s'appuyer sur la force des parents.

V. P. — *Qu'est-ce qui a le plus changé au cours des 20 ou 30 dernières années?*

É. R. — Plusieurs choses ont changé depuis les trente dernières années. D'abord, l'accessibilité à l'école pour tout le monde. Ce droit a engendré tout le phénomène de l'intégration scolaire. Par rapport à ce qui existait il y a trente ans, la façon d'intervenir auprès des élèves à risque a fait un bond considérable. Quand j'ai commencé ma carrière, on travaillait à l'intégration. Maintenant, la réussite devient l'objectif. Les recherches ont permis d'expérimenter un grand nombre d'approches efficaces auprès des diverses clientèles à risque. Ce qui s'est développé comme instruments et comme savoir-faire auprès des jeunes ayant des difficultés en lecture ou ayant des problèmes de comportement est fascinant. Dans l'ensemble, on sait ce qu'il faut faire, mais il est frustrant de constater que, malgré tous les développements de ces dernières années, il y a des jeunes que l'on pourrait réchapper et que l'on ne réchappe pas, car les gens ne sont pas au courant du savoir-faire existant. L'ouverture du milieu à ce savoir n'est pas évidente. C'est pourquoi il faut une personne qui connaît bien le milieu scolaire pour servir de médiateur entre les résultats des recherches sur le comment faire, et leur application dans les écoles. De façon imagée, on pourrait dire que c'est un peu comme du pétrole brut. Tout le monde dit que cela a de la valeur, mais personne ne veut en mettre dans son réservoir. Il faut qu'il soit raffiné.

Un autre élément qui a beaucoup changé au cours des dernières années concerne ce que l'on nomme « l'écrémage », dans le milieu scolaire. Il est louable et normal que les parents cherchent la meilleure école pour leurs enfants. C'est compréhensible, mais il en découle que les écoles privées, les écoles internationales, les options sports-études ou arts-études recrutent les très bons élèves. La conséquence est évidente. On retrouve dans les classes ordinaires de nombreux groupes d'élèves qui ont des moyennes faibles, des retards scolaires ou des troubles du comportement. Certaines classes s'en trouvent alors très appauvries sur le plan de la réussite scolaire. De plus, des élèves qui performent bien se sentent marginalisés quand ils se retrouvent dans ces classes. Pour l'enseignant, il y a une limite à adapter son enseignement, à faire de la différenciation. Au premier cycle du primaire, même si les écarts entre les élèves sont importants, l'enseignant peut toujours s'en tirer avec un peu d'aide. Mais au troisième cycle du primaire et au secondaire, quand l'écart est trop grand, la

tâche de l'enseignant devient très difficile.

V. P. — *Quels conseils pourriez-vous donner aux jeunes enseignants?*

É. R. — Sur la question de la gestion de classe comme telle, le jeune enseignant peut s'informer, car beaucoup de matériel existe. Par exemple, s'il commence comme suppléant, il y a des vidéos et du matériel écrit qui ont été produits sur des façons de faire concrètes concernant les dix problèmes les plus fréquents que l'on peut rencontrer dans une classe. De plus, l'enseignant néophyte gagnerait à acquérir une formation additionnelle sur les modèles de gestion de classe efficaces. Finalement, il doit apprendre à reconnaître les problèmes qu'il peut régler lui-même, en appliquant les règlements de l'école, en établissant une relation positive avec ses élèves et en mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques qui sont motivants pour les jeunes. Il lui faut aussi reconnaître les limites de sa capacité à donner des réponses adaptées aux différents types de comportements et ne pas hésiter à demander rapidement à la direction un recours aux spécialistes disponibles dans son école.

Conclusion

Le pourcentage des élèves qui manifestent des problèmes de comportement crée des tensions importantes dans le milieu scolaire. Comme on peut établir un lien direct entre les problèmes de comportement et l'échec scolaire, il va de soi que l'école doit prendre les mesures appropriées pour venir en aide à ces jeunes. Dans cette optique, des programmes d'intervention efficaces existent et sont mis en œuvre dans des écoles du Québec; et de nombreux enseignants vont se chercher un complément de formation sur les pratiques exemplaires pour mieux intervenir auprès des jeunes ayant des problèmes de comportement. Cependant, il serait souhaitable qu'il y ait un plus grand nombre de spécialistes dans les écoles et les commissions scolaires pour appuyer les enseignants dans leurs interventions et pouvoir assurer un suivi auprès des élèves ayant un problème de comportement, et ce, durant quelques années. La question la plus importante demeure la prévention au préscolaire et au primaire. Il est maintenant urgent d'y consacrer nos énergies.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

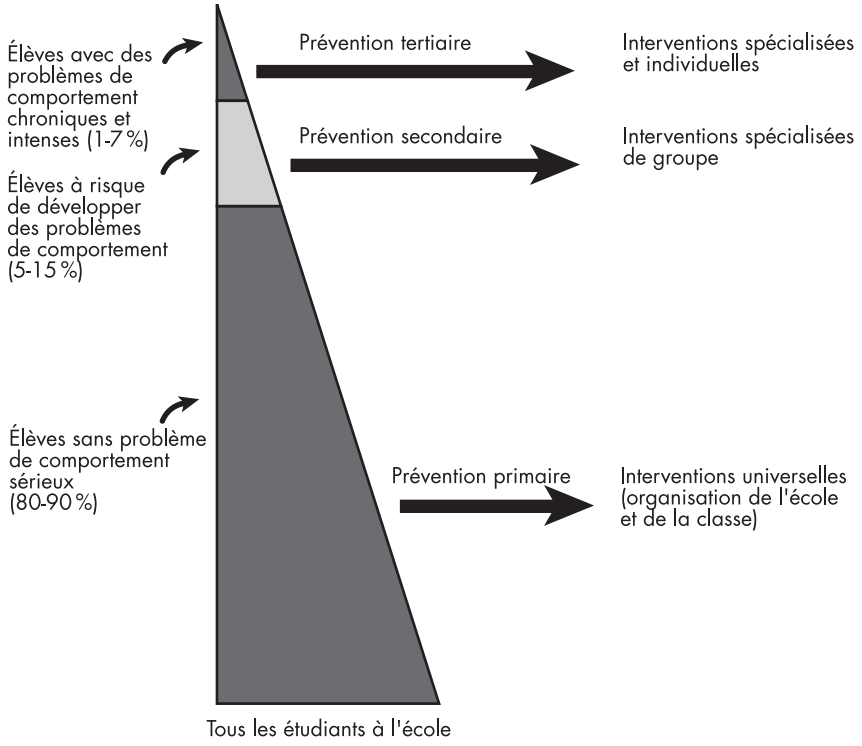
---

[1] Égide Royer est professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, à l'Université Laval, depuis 1991. Il s'intéresse aux élèves ayant des troubles du comportement depuis plus de trente ans. Sa vaste expérience comme éducateur spécialisé, enseignant au collégial, psychologue dans une commission scolaire du Québec pendant dix ans, chargé du dossier des difficultés d'apprentissage et de comportement au ministère de l'Éducation pendant quelques années, directeur durant six ans du Centre de recherches sur la réussite scolaire et codirecteur de l'Observatoire international de la violence à l'école font d'Égide Royer l'un des grands spécialistes reconnu aux niveaux national et international des questions relatives aux élèves ayant des troubles du comportement. Il a donné un grand nombre de conférences tant au Québec qu'à l'étranger et publié de nombreux articles scientifiques et des ouvrages destinés aux enseignants. Mentionnons, entre autres, les deux ouvrages suivants : *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser,* École et Comportement, Québec, 2005 et *Le chuchotement de Galilée*, *Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école,* École et comportement, Québec, 2006.

[3] G. Sugai et autres, *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance*, Guide 1, Version 1.4.3, 28 août 1999, p. 11.

Graphique tiré de *Comme un caméléon sur une jupe écossaise*, p. 79.

Figure 1



Sugai, G., Homer, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., & Liaupsin, C. (1999) *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance* Guide 1, Version 1.4.3 (8/28/99), p.11

[4] À l'Université Laval, on offre une formation de 30 heures ayant pour sujet les élèves en difficulté de comportement, à l'intérieur du programme menant au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, et une formation de 45 heures sur le même sujet, dans le programme du baccalauréat en enseignement au secondaire.

➢ REGARDS CROISÉS

LES ÉLÈVES DIFFÉRENTS : PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS

Propos recueillis par Guy Lusignan

***Vie pédagogique* a réuni[1] des enseignants du primaire et du secondaire pour connaître, entre autres choses, leur perception de leur rôle, de leurs réussites et des moyens mis en place pour venir en aide à ces élèves différents.**

Quand on aborde la question des élèves différents avec les enseignants, beaucoup d'entre eux se souviennent de ces élèves avec lesquels ils ne savaient pas trop comment agir faute de formation, de moyens ou d'appui de la part de ressources spécialisées. D'autres se rappellent avec plaisir ces élèves qu'ils ont finalement compris et qu'ils ont accompagnés pendant un certain temps pour les aider à réussir leur année scolaire. Malgré tout ce que l'on a dit ou ce que l'on a écrit à leur propos, ces jeunes ont été, sont et seront pour bien longtemps encore un sujet de préoccupation et de discussion pour les intervenants du monde scolaire.

POUR UN ENSEIGNANT, QU'EST-CE QU'UN « ÉLÈVE À DÉFI »?

D'entrée de jeu, les participants s'entendent pour dire que chaque élève représente un défi pour l'enseignant, dans la mesure où ce dernier doit répondre aux besoins et aux attentes de chacun. Toutefois, comme le précise Emmanuel Étienne, les élèves différents intégrés dans les classes ordinaires représentent un défi non seulement pour l'enseignant, mais également pour les autres élèves de la classe qui doivent apprendre à composer avec eux. Pour Maryse Jetté, de façon générale, un élève à défi pour l'enseignant et les autres élèves de la classe est celui « qui n'a pas d'encadrement à la maison, qui n'arrive pas à s'organiser et qui a un problème de comportement et d'apprentissage ». S'ajoutent les situations de plus en plus fréquentes où, comme elle l'indique, des élèves ayant un trouble envahissant du développement ou une déficience langagière ou auditive sont intégrés dans des classes de 32 élèves. Comme les ressources d'accompagnement se font rares, l'enseignant devient rapidement submergé par la situation.

Des participants mentionnent que l'intégration d'élèves autistes à la maternelle ou au premier cycle du primaire présente un grand défi pour les enseignants. Chantal Desjardins qui, pour la première fois de sa carrière, compte un élève autiste dans sa classe, considère que « c'est tout un défi, car au début de l'année, c'est beaucoup plus difficile de partir une classe quand on a un élève qui a un problème de comportement ». De plus, elle se dit préoccupée par le manque de ressources professionnelles. Elle ne peut pas compter sur le soutien d'un psychologue ou d'un orthophoniste pour appuyer ses

démarches auprès des autres élèves qui sont diagnostiqués dans sa classe. Dans cette optique, Marie-Josée Roy estime que « travailler sans ressources est un défi pour un enseignant ».

La présence d'élèves doués constitue également un défi. Gislain Tardif a « de grandes préoccupations pour ces élèves, car ils ont souvent été oubliés. Puisque l'on a surtout mis l'accent sur des élèves en difficulté, ils ont été un peu laissés pour compte car, en apparence, ils ne posaient pas de défis ». À cet égard, une participante donne quelques exemples de situations vécues par ces élèves. L'année dernière, dans sa classe, un élève surdoué qui gagnait tous les prix lui a dit en pleurant qu'il ne trouvait pas sa place dans la classe. Elle ajoute : « J'ai trouvé difficile de le motiver jusqu'à la fin de l'année. » Elle enseignait aussi à un élève qui était un excellent communicateur et qui faisait tout pour sous-performer dans ses présentations orales, simplement pour être comme les autres. Plusieurs participants avaient d'autres exemples de ce type et déploraient que l'école ne sache pas toujours comment répondre aux besoins de ces élèves.

Selon Céline Robert, un élève à défi est « celui pour qui j'ai de la difficulté à trouver une proposition pédagogique qui a du sens pour lui et qui va l'aider à s'intégrer dans le groupe sur le plan pédagogique. C'est aussi un élève qui vient chercher ma sensibilité, ma fragilité comme enseignante ». Des participants considèrent que plusieurs élèves sont « des bougies éteintes, des élèves sous-réactifs », qui ne dérangent pas mais qui représentent un défi, car « ils sont un peu oubliés par les enseignants et ils finissent par échouer et par décrocher. Parmi ces élèves effacés, il y a bien souvent des cas d'élèves dépressifs ou suicidaires ».

QUEL EST LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT CONCERNANT LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DIFFÉRENTS?

Selon Francine-Marie Birtz, « le premier rôle de l'enseignant est d'apprendre à communiquer avec ces élèves pour pouvoir les atteindre ». Cela suppose que, dans certaines classes où l'on a des élèves très forts et d'autres très faibles, l'enseignant doit apprendre à moduler ses approches pédagogiques ou à changer complètement sa façon d'enseigner. C'est d'autant plus important, au secondaire, pour les élèves qui ont de la difficulté à s'organiser ou qui ont besoin d'un encadrement particulier. En effet, leur situation est particulièrement difficile, car ils ont plusieurs enseignants qui ont des modes de fonctionnement différents. Pour les participants, il va de soi que l'enseignant doit adapter son style de manière à pouvoir communiquer avec ses élèves. Mais la tâche est de plus en plus difficile depuis quelques années. En effet, dans les écoles où il y a de nombreuses options comme sports-études ou arts-études, ou dans les commissions scolaires comptant des écoles internationales, les classes où il y a une forte concentration d'élèves qui ont du retard scolaire ou des problèmes de comportement sont de plus en plus nombreuses. Cette situation présente un grand défi pour les enseignants, car ils se retrouvent dans une classe où les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts sont de plus en plus grands et les moyens dont ils disposent pour favoriser la différenciation pédagogique se font rares.

Gislain Tardif estime que le rôle de l'enseignant est une goutte dans l'océan. « On sème quelque chose avec les élèves durant une année et puis ils partent et on ne voit jamais la fleur apparaître. De plus, chaque nouvelle année, les élèves vivent autre chose et il n'y a pas de continuité. J'ai la conviction que je fais du mieux que je peux, mais je ne vois pas toujours les résultats. » Pour Francine-Marie Birtz, l'important pour l'enseignant est d'être authentique et transparent et de créer avec l'élève un lien affectif qui peut faire la différence. Tout en étant d'accord avec l'aspect philosophique de cette affirmation, Nadège Jean estime que « de façon pragmatique, mon rôle est de me battre pour l'intérêt du jeune, contre le système, l'insécurité des gens ou leur manque de volonté d'agir ». Emmanuel Étienne considère que l'un de ses rôles est d'aller chercher des ressources professionnelles : « Il faut travailler avec tous les intervenants de l'école, car on ne peut pas réussir si on reste seul. On doit leur demander de l'aide, c'est un droit que l'on a pour aider l'élève. »

Plusieurs sont d'avis que l'une des choses qu'ils doivent faire est d'identifier les passions et les champs d'intérêt des élèves, de manière que ces derniers s'investissent dans un projet d'apprentissage. « Par exemple, l'un de mes élèves dessine des autos. Si j'arrive avec un projet sur les feuilles d'érable, il ne sera pas intéressé. Je lui ai proposé un projet sur l'automobile, un sujet pour lequel il a de l'intérêt. C'est une façon de lui donner de l'emprise sur ses apprentissages, de lui faire partager le pouvoir de décision et de s'engager. Quand un élève est engagé dans un projet, il a le goût de venir en classe, de suivre le cours, et pour lui, le temps passe vite. » Pour Maryse Jetté, l'un des rôles de l'enseignant est de diagnostiquer les causes du retard scolaire d'un élève, de ses absences répétées ou de sa désorganisation.

On croit aussi important de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage repose sur un processus qui n'est pas toujours facile et que l'école n'est pas nécessairement une partie de plaisir. Toutefois, on reconnaît que l'enseignant a la responsabilité d'aider l'élève à surmonter ses difficultés en utilisant tous les outils dont il dispose. Par exemple, plusieurs se servent des erreurs commises par les élèves dans la réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation pour découvrir la cause de leurs difficultés d'apprentissage. D'autres demandent aux élèves de construire un portfolio dans lequel ils se fixent un défi à la fois et de laisser des traces qui révèlent le travail qu'ils effectuent pour réussir l'activité d'apprentissage. Enfin, donner aux élèves le vocabulaire nécessaire pour nommer les choses apparaît être une priorité pour plusieurs participants. Ainsi, lorsqu'un élève dit « Je ne suis pas bon, je ne suis pas capable de réussir », l'enseignant doit l'aider à dire précisément en quoi il ne se croit « pas bon » ou « pas capable ». Comme l'affirme Céline Robert, « il faut donner des mots aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer. Quand ils sont capables de nommer les émotions qu'ils ressentent et les apprentissages qu'ils effectuent, leur estime de soi augmente. Cela a des effets positifs sur leur attitude, car s'ils savent nommer les choses, ils peuvent avoir de l'emprise sur leur réalité ». Francine-Marie Birtz a souvent observé que l'agressivité des élèves diminuait quand ils apprenaient à exprimer leurs émotions avec des mots.

Quant au fait, pour l'enseignant, d'aller chercher de l'aide auprès de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école, les participants sont généralement d'avis qu'il leur est difficile, surtout au secondaire, d'avoir la collaboration de leurs collègues pour diverses raisons. Par exemple, l'organisation scolaire ne favorise pas les rencontres de concertation entre les enseignants. Ceux-ci doivent donc se rencontrer en dehors des heures régulières de travail, lorsqu'ils croient à la nécessité de travailler en collaboration pour élaborer un plan d'action qui vient en aide aux élèves. Quand des plages-horaires sont aménagées pour faciliter les rencontres entre les enseignants, ce sont les différentes conceptions de l'enseignement, l'insécurité ressentie par certaines personnes de travailler en projet avec des collègues ou les attitudes variées quant à la façon d'agir avec les élèves différents qui rendent difficile la collaboration entre les enseignants. En outre, dans plusieurs écoles, il y a un roulement de personnel important qui pourrait les empêcher de s'engager dans une collaboration qui permettrait de développer un programme d'interventions dont les effets ne pourraient se faire sentir qu'à long terme.

POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES D'EXPÉRIENCES POSITIVES AVEC CES ÉLÈVES?

Diverses expériences sont conduites dans les écoles et les enseignants retirent beaucoup de satisfaction quand leurs initiatives sont favorables aux élèves. Par exemple, au secondaire, dans une école où l'orthopédagogue travaille habituellement à l'extérieur de la classe, un enseignant a demandé à la spécialiste de venir en classe pour aider les élèves qu'elle encadrait à réaliser leur projet. Selon cet enseignant, ce fut une initiative heureuse pour les élèves et un changement positif dans sa pratique. Dans une autre école secondaire, une approche différente est mise en pratique. En effet, on retire temporairement de la classe les quatre ou cinq élèves qui perturbent le groupe et on les confie à un enseignant qui s'en occupe pendant quelques périodes. Ces élèves font alors les mêmes activités d'apprentissage que les autres élèves sont en

train d'effectuer dans la classe. Cette période transitoire permet aux élèves qui ont eu des problèmes de comportement de se reprendre en main. Une participante donne l'exemple d'un élève du secondaire atteint d'un problème important de langage, qui n'avait pas sa place dans une classe régulière où se trouvaient plusieurs élèves ayant des troubles de comportement et des retards scolaires. L'enseignante a dû faire de nombreuses interventions auprès de la direction et de la mère de cet élève pour qu'elle demande à la commission scolaire et à la direction de changer son enfant de classe. Ce n'est qu'après beaucoup d'efforts que l'enfant a finalement été placé, à partir du mois de novembre, dans une classe ressource qui ne comptait que vingt élèves et qu'il a pu recevoir l'aide de l'orthopédagogue. On l'a alors vu s'épanouir et réussir sa première année du secondaire. « Je suis très fière de cela. »

Chantal Desjardins reçoit au préscolaire des élèves qui ont des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Elle est toujours très heureuse d'entendre ses collègues qui enseignent au premier ou au deuxième cycle du primaire « dire du bien d'un élève qui était difficile qu'il réussit bien maintenant. Pour moi, c'est gratifiant, car on fait alors la preuve que c'est payant à long terme d'être proactif et de fournir à l'élève les ressources dont il a besoin ». Comme orthopédagogue, Nadèje Jean travaille à l'occasion avec un groupe d'une dizaine d'élèves en dehors de la classe. « Je travaille avec eux un certain nombre de stratégies d'apprentissage et après un certain temps, je leur dis qu'ils sont des experts. Quand ils reviennent en classe, ils ont une plus grande estime d'eux-mêmes. Lorsque je vais animer une activité de compréhension de texte en classe, ils peuvent me répondre avec assurance quand je demande quelles sont les meilleures stratégies à utiliser pour trouver une réponse. En ayant une plus grande confiance en eux, ces élèves peuvent mieux réussir. » Finalement, une participante donne l'exemple d'un élève autiste qui avait été intégré dans sa classe de maternelle il y a deux ans : « Quand je le vois maintenant, je me rends compte que c'est un succès pour moi, mais aussi pour toute l'école. Les enseignants ont cru à l'intégration et ils ont pris les moyens pour réussir. Je le vois maintenant dans les corridors et il nous salue plutôt que d'aller se cacher comme il le faisait auparavant. On voit le résultat, quand toute l'équipe-école travaille dans la même direction. »

QUE FAIT-ON QUAND IL Y A DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DE LOURDS PROBLÈMES DE COMPORTEMENT?

De façon générale, les interventions auprès de ces élèves se ressemblent par certains aspects. Il y a l'application des règlements de la classe et de l'école, les retenues, la rencontre avec la direction de l'école ou un responsable de niveau et l'utilisation de feuilles de suivi ou de feuilles de route. Pendant cette première étape de l'intervention, la direction communique avec la famille et rencontre parfois les parents. Bien souvent, un plan d'intervention personnalisé est élaboré pour encadrer l'élève. Un enseignant du secondaire explique, qu'à son école, un programme d'intervention a été mis en œuvre au cours de l'année 2007-2008 et comme il a été très apprécié par les enseignants, il a été reconduit cette année à titre expérimental. Dans ce programme, « il y a une progression dans les interventions; l'élève qui dérange régulièrement est retiré de la classe et il fait un séjour dans un autre local, où il doit réaliser les activités d'apprentissage proposées par son enseignant. Une fois cette étape terminée – ce qui prend environ deux mois –, si un élève ne change pas son comportement, il est placé durant vingt jours dans une classe de répit. Cette disposition concerne des élèves « sur qui les enseignants, la direction et bien souvent les parents n'ont plus d'emprise ». Une fois retiré de la classe, l'élève a un horaire particulier. Il ne dîne plus avec les autres et ses pauses sont à un moment différent de la journée. La classe de répit regroupe de huit à dix élèves et des enseignants sont libérés de leurs tâches habituelles pour s'occuper d'eux. Un psychoéducateur et des techniciens en éducation spécialisée sont impliqués dans le programme d'intervention. La particularité de cette approche est que l'enseignant demeure le responsable pédagogique de l'élève. Il lui fournit du travail et il doit le rencontrer pour lui expliquer ce qui ne va pas et l'aider à rester à niveau. Par la suite, l'élève est réintégré dans le groupe avec une feuille de route. La classe de répit est conçue « pour aider l'élève à se restructurer, à comprendre ce qui ne va pas. Elle est basée sur

une démarche réflexive qui donne des résultats ». Par ailleurs, ce programme d'intervention est très exigeant pour l'enseignant puisqu'il doit rencontrer ses élèves durant ses périodes libres. « Si on veut leur réussite, on doit les rencontrer régulièrement car ils ont souvent bâclé le travail qu'on leur donne. » Toutefois, le séjour des élèves en classe de répit est positif, car l'élève revient dans son groupe avec beaucoup de notes d'observation qui précisent quand et pourquoi il a tendance à se désorganiser et qui suggèrent des pistes d'intervention. Grâce à cette approche, trois élèves sur quatre ont été promus en deuxième secondaire. Les enseignants ont trouvé beaucoup de satisfaction relativement à la réussite de ces élèves. Des classes de répit existent dans beaucoup d'autres commissions scolaires. Par exemple, dans l'une d'elles, la classe spécialisée est localisée dans une autre école, où les élèves trouvent tous les services et toutes les ressources dont ils ont besoin. Comme les enseignants demeurent responsables de leurs élèves, ils leur envoient du travail. « Cette approche donne des résultats pour un certain temps, mais il y a des récidives. Sur un cycle de cinq ans, des élèves peuvent y aller deux ou trois fois. L'aspect positif, c'est que plusieurs d'entre eux obtiennent un diplôme d'études secondaires. »

Comme le souligne Céline Robert, « plusieurs enseignants voudraient que les élèves qui présentent de graves problèmes de comportement soient ailleurs et ils les refusent. Mais ils sont là. Il faut les prendre où ils sont et se rendre compte que chaque petit pas qu'ils font constitue un progrès ».

Conclusion

Il y a différents types d'élèves qui présentent des défis aux enseignants, aux autres élèves de la classe ou au monde scolaire en général. La diversité des problèmes rencontrés, la concentration dans certaines classes d'élèves différents, et bien souvent, la rareté des ressources compliquent la tâche des enseignants. Toutefois, le milieu scolaire trouve des façons de venir en aide à ces élèves et les enseignants sont heureux lorsque les dispositifs mis en place permettent à ces jeunes de réussir. Plusieurs des participants croient que l'importance de cette problématique devrait amener les enseignants à collaborer, à réfléchir ensemble sur les solutions à mettre en place pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et à entreprendre les démarches nécessaires pour que les écoles leur donnent la possibilité de bénéficier des services de professionnels qualifiés.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

---

1 La rencontre a eu lieu le 16 septembre 2008.

1 Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

TÉMOIGNAGES DE MÈRES D'ENFANTS MARQUÉS PAR UNE DIFFÉRENCE

Quelques femmes lèvent le voile sur le désarroi fréquent de ces élèves et précisent leurs attentes à l'endroit du système scolaire.

Venues d'horizons divers et réunies pour le temps d'une table ronde le 9 septembre 2008, les participantes accusent à peu près le même profil : usées par un long combat, mais non vaincues, ébranlées par l'épreuve, mais toujours déterminées à agir, conscientes des problèmes incessants, mais résolues à chercher chaque fois une solution.

par Paul Francœur

Elles sont toutes animées par un amour inconditionnel et disposées à se mesurer aux défis de l'impossible. Mûries et approfondies par leur expérience, elles font preuve de lucidité et même d'une certaine sérénité qui fait place parfois à l'humour. Quand l'émotion menace de les submerger, un grand éclat de rire vient dédramatiser la situation.

Elles brossent un tableau saisissant des conditions concrètes de la vie de ces élèves dans leur parcours à l'école. Tout n'est pas négatif, bien sûr, des intervalles d'accalmie permettant de reprendre souffle; néanmoins, la dominante est sombre. Des enfants souvent beaux, attachants, doués, mais affectés par un trouble comme la dyslexie, la dysphasie, le déficit d'attention ou la tendance à l'anxiété, et qui ont du mal à s'insérer dans le cadre normalisé de la filière scolaire. Celle-ci, en dépit des progrès accomplis, tient encore insuffisamment compte des différences dans le style et le rythme d'apprentissage. Le cheminement de ces élèves est parsemé d'embûches et requiert de leur part des efforts parfois surhumains.

Les participantes détaillent par le menu les exigences d'un accompagnement permanent auprès de leurs enfants, qui les met aux prises avec la rigidité de l'école ordinaire, laquelle attribue généralement une portion congrue à la marginalité. Elles proposent diverses pistes en vue de faciliter un partenariat fécond entre la famille et l'école. Leurs propos, parfois nuancés et tempérés par les deux mamans qui sont aussi enseignantes, devraient trouver une oreille favorable auprès des agents d'éducation, certes débordés par des responsabilités qui s'alourdissent et disposant d'une marge de manœuvre réduite, mais qui ne manquent ni de cœur ni de volonté d'offrir le meilleur soutien possible.

DÉTRESSE D'ÉCOLE

À travers leurs témoignages, c'est le portrait vivant d'une dizaine de jeunes, huit garçons et deux filles, qui s'ébauche avec des contours assombris par les souffrances de leur cheminement difficultueux dans l'apprentissage. « Ils éprouvent une grande réticence à accepter leur état et se demandent pourquoi ils sont différents des autres », rapporte Monique Chartrand.

- ***Une estime de soi mise à rude épreuve***

L'image d'eux-mêmes que leur reflète le milieu scolaire est décourageante la plupart du temps : des retards qui vont s'aggravant malgré leur application, les occasions trop rares de se valoriser dans leurs points forts (par exemple, dans les domaines des arts et du sport, et aussi dans certaines matières comme les langues, etc.), la confirmation quotidienne de leur différence, la conviction que l'échec les guette à chaque tournant et qu'une réussite est hors de leur portée.

- ***Une relation tendue avec les pairs***

On sait que les enfants peuvent se révéler cruels à l'égard des plus faibles et des plus vulnérables d'entre eux. Un diagnostic les stigmatise et leur accole une étiquette tenace qui les enferme dans une forme de marginalité. Un jour, par exemple, un jeune garçon déclare à sa mère tout de go : « Je suis un TC, un *tabarnak de câlisse* ». Devant l'effarement de la maman, il confirme : « Oui, c'est ce qu'on m'a dit aujourd'hui à la récréation. »

- ***Une lourde charge de travail scolaire***

Il est notoire que la plupart de ces élèves consacrent beaucoup de temps à étudier, avec souvent de maigres progrès à court terme, alors qu'autour d'eux on réussit les apprentissages apparemment avec beaucoup moins d'efforts. Cette réalité engendre de fortes frustrations chez eux et le sentiment réitéré quotidiennement qu'ils n'y arriveront peut-être jamais.

- ***Instabilité de l'environnement***

Cette catégorie d'élèves subit de fréquents changements d'école ou de classes, à la merci des regroupements et des rationalisations administratives. Pour se rapprocher des ressources spécialisées disponibles, des familles se résignent parfois à des déménagements successifs, avec toutes les conséquences que ces derniers impliquent : perte des amis difficile à compenser, disparition des repères patiemment mis en place, réadaptation à un nouveau milieu, etc.

- ***Une communication insuffisante***

Par nature, ces élèves éprouvent des problèmes à établir une communication satisfaisante avec leurs pairs et avec les enseignants ou les autres intervenants. Quand ils y parviennent, la réussite est fragile, car tout est à reprendre au début d'une nouvelle année scolaire qui renouvelle l'environnement humain. Il est rare qu'un dossier bien documenté soit établi et transmis d'une étape à l'autre pour assurer la continuité de l'information.

- ***Les médicaments pour le meilleur et pour le pire***

Les mères affirment presque unanimement que la prise d'un médicament s'avère indispensable au fonctionnement scolaire minimal de l'enfant affecté d'un trouble déficitaire de l'attention. Toutefois, les effets secondaires se révèlent redoutables et compliquent notablement sa vie courante : perte d'appétit entraînant un amaigrissement, insomnies chroniques minant l'énergie nerveuse, etc.

Cet échantillon des problèmes suffit à démontrer le poids qui peut accabler la vie quotidienne de ces élèves. Certaines mères rapportent les crises de larmes récurrentes, le matin, avant le départ pour l'école. Il arrive même que des jeunes en perdent le goût de vivre, comme le racontent deux mamans :

– « Un jour, entrant dans la chambre de mon fils, je le trouve étendu sur son lit et soupirant : " Poche la vie, je veux mourir… " Il avait déjà traversé trois épisodes de dépression. »

– Une autre a vécu une expérience similaire avec sa petite fille, qu'elle découvre enfermée dans sa chambre. Debout devant la fenêtre ouverte dont elle a retiré la moustiquaire, elle est prête à sauter dans le vide tellement la pression de l'existence lui est devenue intolérable.

Bien sûr, les journées de l'élève ne sont pas toutes aussi dramatiques, mais il convient de garder en mémoire les risques de détresse auxquels ils sont exposés.

DES PARENTS TOUJOURS SUR LA BRÈCHE

Dès le moment où tombe un diagnostic de trouble caractérisé d'apprentissage ou de comportement chez un enfant, la vie de ses parents s'en trouve chamboulée. En règle générale, la mère écope presque entièrement de la responsabilité d'accompagnement. Les pères se considèrent moins aptes à intervenir avec compétence, doigté et mesure. À travers son expérience comme directrice de l'Association québécoise de la dysphasie pour la région de la Montérégie, Lise Bertrand observe que « c'est la plupart du temps la maman qui monte seule au front, qui porte le problème dans son ampleur et cherche les solutions qui ne vont pas de soi ». Il leur faut aussi composer avec la stigmatisation sociale associée à certains diagnostics et réaliser que le parcours de vie de leur enfant sera longtemps parsemé d'embûches.

- ***Exigence de temps***

Un accompagnement adéquat réclame une grande disponibilité, quasi en permanence. Pour l'aide aux devoirs et aux leçons, pour les contacts nombreux avec les intervenants à l'école, pour les consultations avec les spécialistes, pour la recherche des ressources appropriées, pour la participation aux comités, et surtout pour une présence étroite auprès de l'enfant. Il faut dans certains cas réaménager l'horaire de travail professionnel et réorganiser la vie de famille pour répondre à toutes ces exigences.

- ***Incidences financières***

La famille doit prévoir des déboursés considérables pour l'obtention de services professionnels de première ligne ou complémentaires : évaluations et tests quand le diagnostic posé par l'école tarde démesurément ou n'est pas mis à jour, consultations supplémentaires en orthophonie, en orthopédagogie ou en psychologie, et nécessité d'obtenir l'assistance d'un thérapeute ou la présence d'un enseignant à la maison. Il arrive que le recours à une école privée spécialisée s'impose, laquelle peut être efficace, mais onéreuse. Sans oublier les démarches auprès des écoles du quartier afin de dénicher celle qui offre des services complémentaires d'orthophonie ou de psychopédagogie et les déménagements fréquents de domicile quand il est jugé préférable de s'installer à proximité des ressources disponibles.

- ***Pénalisation des investissements familiaux***

À la grande déception de parents qui déploient des efforts pour stimuler l'enfant et lui procurer des services complémentaires, il arrive qu'ils soient en quelque sorte frappés d'une sanction : l'école retire à l'enfant des ressources fournies, soit parce qu'il enregistre des progrès marqués, soit parce qu'on préfère réserver le budget disponible pour ceux qui sont moins favorisés.

- ***Un rapport fragile avec l'école***

Les parents se disent conscients que la présence d'enfants différents affecte directement l'organisation scolaire. L'élève en difficulté exige des services supplémentaires, une attention redoublée, un plan d'intervention sur mesure, un rythme particulier et un suivi plus fréquent avec la famille. Leur intégration harmonieuse dans l'école de quartier n'est pas toujours acquise, malgré l'ouverture démontrée dans certains milieux. « Dans ma proche famille, rapporte une mère, il y a des enseignants qui m'avouent en toute franchise qu'ils ne veulent pas de ce type d'enfants dans les classes ordinaires, où on ne dispose pas de la formation pour les encadrer, ni du temps requis pour s'en occuper, ni des ressources nécessaires. " Avec

nos trente élèves par classe, nous sommes déjà dépassés. ", disent-ils. Dans ce contexte, il est compréhensible que ces parents et ces enfants ne soient pas toujours les bienvenus. Les parents dérangent souvent, à cause de leur attitude de " chien de garde ". À notre point de vue, l'intégration est la moins mauvaise des solutions; mais il faut se garder de trop étirer l'élastique et reconnaître qu'elle est impossible dans certains cas. »

- ***Incompréhension du problème***

Quelques agents d'éducation ont tendance à banaliser la question de la différence, en raison de l'augmentation exponentielle du nombre d'élèves déclarés en difficulté. Ils trouvent alors les parents trop anxieux, trop enclins à materner et à dorloter leur rejeton. Il en résulte des retards dans l'évaluation de certains cas et dans la mise en œuvre de mesures d'intervention correctives dont la précocité est préconisée.

- ***Insuffisance de l'information***

Toutes ces mères soulignent la grande difficulté qu'elles éprouvent à trouver l'information pertinente pour guider leurs décisions. Qu'il s'agisse des services disponibles à l'école, dans la commission scolaire, dans le secteur privé ou dans le réseau de la santé. C'est le plus souvent à la suite de démarches longues et complexes qu'elles en arrivent à réunir les renseignements utiles. Elles souhaitent que l'école collecte systématiquement cette information et la rende disponible et accessible aux parents qui arrivent difficilement à se retrouver dans ce dédale.

VERS UN PACTE RENOUVELÉ AVEC L'ÉCOLE

Les avancées de l'école par rapport aux élèves en difficulté sont indéniables, même si les écarts à combler demeurent considérables. De fait, les parents soulignent de belles réussites, tout en proposant le raffermissement de diverses mesures pour hausser la qualité de l'intervention.

- ***Le leadership de la direction***

L'importance relative qu'une direction d'établissement accorde à l'adaptation scolaire constitue le facteur déterminant pour ce volet. Francine Bonneau cite en exemple l'école secondaire Henri-Dunant, à Blainville, où Françoise Soucisse-Thibodeau, la directrice, crée un climat très favorable au cheminement des élèves différents. « Elle a décidé d'investir dans l'accompagnement adéquat des élèves intégrés. Elle fait preuve de créativité dans le choix des moyens à mettre à leur disposition. Par exemple, trop souvent confinés dans les arts plastiques, ces élèves ont maintenant accès à des cours de musique, où ils ont tendance à exceller, ce qui contribue à leur épanouissement. Femme ouverte, volontiers à l'écoute, elle prend le temps de dialoguer avec les parents, d'être attentive à l'expression de leurs besoins et de leurs suggestions. Dans cette école neuve et propre, les jeunes sont manifestement heureux. »

- ***Un véritable plan d'intervention***

Les parents déplorent la rareté de plans d'intervention qui correspondent aux besoins réels de leurs enfants. Certains plans seraient trop souvent élaborés à la hâte, comme une formalité, avec des objectifs généraux et vagues; ils seraient donc irréalistes et sans signification.

- ***Reconnaissance de la compétence des parents***

L'une des participantes affirme fermement : « Je me considère comme la personne qui connaît le mieux l'enfant que j'accompagne depuis plusieurs années. Je travaille avec de nombreux spécialistes, je participe à divers comités, j'ai fait l'inventaire des ressources existantes et j'ai expérimenté avec mon fils plusieurs situations d'apprentissage. Mais il arrive encore qu'on ne m'accorde pas voix au chapitre dans certaines décisions d'orientation. " Nous savons ce qui convient à votre enfant. Faites-nous confiance ", m'oppose-t-on parfois, quand je remets en cause des dispositions arrêtées par l'école. »

- ***Limites de l'intégration en classe ordinaire***

Il apparaît inopportun de pratiquer une intégration coûte que coûte. La fréquentation d'une école spécialisée ou d'une classe spéciale peut s'imposer. Caroline Germain précise : « L'accès à ces classes ou à ces écoles relève d'une décision administrative qui tient compte d'un ratio; il est donc souvent réservé aux cas les plus lourds. Il est parfois nécessaire qu'un enfant vive des échecs répétés en milieu ordinaire avant d'être admis dans ces classes, même quand le diagnostic est clair. Un enfant dysphasique de grade léger à moyen a pourtant besoin d'un suivi adapté du même type que celui classé de grade sévère. Seul diffère le temps alloué à la rééducation et, si possible, à la réinsertion en classe ordinaire. Les classes de langage, dans certaines commissions scolaires, n'accueillent que les dysphasiques de grade élevé; les autres enfants sont souvent condamnés à vivre des échecs successifs dans les classes ordinaires jusqu'au secondaire. » Les parents font état de plusieurs cas où leurs enfants ont progressé avec bonheur dans un contexte mieux adapté à leur condition et où ils oublient leur différence. Des expériences fort réussies sont rapportées. Par exemple, l'école Vanguard, à Montréal, où les élèves se sentent tous à leur place, reçoivent de leurs enseignants des stratégies compensatoires et profitent de l'intervention permanente de spécialistes. Geneviève Raymond ne tarit pas d'éloges à l'endroit d'une école Rudolf-Steiner, également à Montréal, qui a rendu sa fille enfin heureuse et l'a fait progresser dans plusieurs matières, avec même une avance sur le programme. La pédagogie Waldorf, une approche psychocorporelle, l'exploitation de la voie des arts et la formation de petits groupes d'élèves contribuent à faciliter les apprentissages. Elle déplore le discrédit affectant indistinctement ce type d'institution qui a fait des merveilles pour son enfant. Isabelle Mondor raconte le parcours en zigzag que son fils a connu avant de trouver enfin le milieu qui lui convenait, en s'inscrivant à la petite école privée Lucien-Guilbault, à Montréal, qui lui a offert un environnement conforme à sa condition.

- ***Des services professionnels mieux pourvus***

L'insuffisance flagrante des services professionnels (orthopédagogie, orthophonie, psychologie, etc.) est fréquemment évoquée. Voilà sûrement un domaine où des investissements supplémentaires s'imposent.

- ***Diminution du temps d'attente***

La détection précoce des problèmes n'est pas pratiquée partout. Elle permet une intervention rapide qui corrige parfois le problème ou en limite les conséquences. Les diagnostics tardent encore à être établis et ils sont suivis d'un délai supplémentaire avant que les mesures de soutien soient mises en œuvre.

- ***Stabilité et continuité***

L'instabilité de leur cadre de vie scolaire affecte sérieusement les élèves en difficulté. Il est fréquent qu'ils changent d'école. Les classes spéciales sont localisées d'une année à l'autre selon les espaces disponibles, en fonction des fluctuations de

l'effectif scolaire sur un territoire donné. De plus, le dossier d'un élève n'est pas toujours tenu à jour et transmis systématiquement aux enseignants qui se succèdent. Tout est alors à recommencer pour un élève qui éprouve des difficultés à exprimer ce qu'il est.

- ***À l'écoute du jeune***

Dès qu'un enseignant trouve le temps d'écouter un enfant, par exemple en lui accordant un entretien individuel en dehors de la classe, un lien de confiance s'établit et facilite les apprentissages. Il en va de même pour l'équipe-cycle ou l'équipe-école : une rencontre permet une compréhension mutuelle et la définition des conditions adaptées.

- ***Formation des enseignants***

Caroline Germain s'exprime au sujet de la formation des enseignants : « Au cours de leur formation initiale, les enseignants sont habilités à intervenir face à certaines difficultés légères d'apprentissage. Par la diversification des approches pédagogiques, notamment, ils réussissent à encadrer les élèves différents. Pour répondre aux besoins spécifiques de tous les enfants intégrés en classe ordinaire, un autre type de formation ou une formation complémentaire serait nécessaire. Dans certains cas, le suivi indispensable ne peut être pris en charge uniquement par les professionnels de l'éducation. Il doit être assumé par des spécialistes de la santé (pédopsychiatre, neuropsychologue, etc.) qui ont les compétences pour établir un diagnostic et élaborer un plan d'intervention adapté. Les enseignants ne peuvent se substituer à ces professionnels; il faut plutôt développer des mécanismes de collaboration et de concertation avec le système de santé pour effectuer un suivi adéquat de ces jeunes. »

- ***Le redoublement parfois nécessaire***

Hélène Maheu, à la fois mère et enseignante, estime que le redoublement, dont la pertinence est mise en cause, peut parfois s'avérer bénéfique. Ce fut manifestement le cas pour l'un de ses enfants. « Et si c'était à refaire, j'insisterais pour que son entrée dans le système scolaire soit retardée d'une année, afin de lui donner le temps de mûrir. »

UN AVENIR OUVERT

En écoutant ces témoignages, il y a lieu d'espérer qu'une majorité de ces dix jeunes, dont l'histoire fut racontée à l'occasion de cette table ronde, connaîtront vraisemblablement à l'âge adulte une existence heureuse et équilibrée, probablement au-dessus de la réussite moyenne de leurs pairs dont le développement fut moins ardu. On dit que l'être humain résiste mieux à l'adversité qu'à la facilité. Tant d'investissement personnel ne devrait pas manquer de produire des dividendes. Néanmoins, il est clair que le fardeau porté par ces parents et ces enfants est démesuré. Un nouveau pacte entre la famille et l'école contribuerait sans doute à l'alléger, à la condition qu'il se négocie dans le respect et la compréhension mutuelle des parties en cause. Les parents et les agents d'éducation portent à part égale l'écrasante responsabilité de la mission éducative auprès des élèves les plus démunis face aux apprentissages.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

LE DÉFI D'ENSEIGNER À DES ÉLÈVES DIFFÉRENTS

par Monique Boucher

Qui sont ces élèves et quelles conditions doivent être mises en œuvre pour favoriser leurs apprentissages?

Voilà essentiellement les questions sur lesquelles un groupe d'universitaires chevronnés et un représentant de l'Office des personnes handicapées du Québec se sont penchés, à l'invitation de *Vie pédagogique*.

L'école et, au premier chef, les enseignantes et les enseignants doivent faire en sorte que le cheminement scolaire de chacun des élèves maximise son développement intellectuel, social et affectif, et ce, dans le respect des orientations et des encadrements ministériels et institutionnels qui balisent leurs actions.

Si une majorité des jeunes fonctionnent bien et se développent harmonieusement dans le cadre scolaire généralement proposé, certains présentent des besoins particuliers et le plein développement de leurs potentialités exige, de la part de l'école, différents types d'interventions et l'adaptation de l'organisation des services.

Bien que de telles questions soient multidimensionnelles et soulèvent, conséquemment, un ensemble complexe et systémique d'éléments de réponses, d'entrée de jeu, il s'est établi un consensus entre les participantes et les participants selon lequel, pour mieux reconnaître les élèves à défis, comprendre leurs besoins et agir de façon efficace, les mots clés sont : la prévention, des interventions pédagogiques de soutien et d'accompagnement véritablement appuyées sur les résultats de la recherche, la formation initiale et continue des intervenantes et des intervenants, et la concertation.

LA PRÉVENTION ET DES INTERVENTIONS EFFICACES APPUYÉES SUR LA RECHERCHE

Partant du fait que les difficultés en lecture caractérisent probablement le plus grand nombre d'élèves à défis et que ces dernières sont très souvent sources d'autres difficultés, tant au regard des apprentissages que du point de vue du comportement, leur diagnostic précoce est essentiel, voire incontournable, affirme avec vigueur M^{me} Monique Brodeur, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Pour ce faire, l'école doit procéder à une évaluation standardisée de la compétence à lire des élèves, et ce, dès le début de la maternelle, insiste-t-elle, sans parler des interventions encore plus précoces qu'il serait possible et souhaitable de faire, dans les familles et dans les centres de la petite enfance.

Dans le même ordre d'idée, M. Égide Royer, de l'Université Laval, ajoute ce qui suit, dans le langage imagé que celles et ceux qui ont déjà eu l'occasion de l'entendre reconnaîtront facilement :

« Je vais essayer d'être le plus terre à terre possible.

Moi, psychologue scolaire, ou moi, psychoéducateur et peut-être moi, orthophoniste, je devrais me garder 2 ou 3 jours à l'automne et 2 ou 3 jours au printemps pour aller faire mon tour dans les centres de la petite enfance et les garderies qui

alimentent l'école où je travaille. Je devrais m'asseoir dans la garderie, regarder rentrer les enfants à 7 h 45 le matin pour voir qui fait la danse du bacon depuis déjà un bon bout de temps ou qui, de toute évidence, a un problème de langage du tonnerre. Ceci, non pas dans une perspective de diagnostic, mais tout simplement afin de voir venir et d'entamer le dialogue avec les parents.

Moi, direction d'école au primaire, à chaque mois ou à chaque 6 semaines, c'est ma responsabilité de poser des questions et d'avoir des réponses empiriques chiffrées sur comment se débrouillent mes lecteurs débutants et comment se débrouillent mes jeunes pour suivre les consignes des adultes en maternelle et en première année. »

Puis, sur le même ton il ajoutera : « Moi, direction d'école au secondaire, environ aux 6 semaines également, c'est ma responsabilité de voir qui est en échec en français, en mathématiques ou en d'autres matières, qui a des problèmes d'absentéisme et qui s'est accroché dans les mesures disciplinaires de l'école.

Très rapidement, si je fais ça, je vais saisir qui a des besoins particuliers ou qui est à risque. Ensuite, j'orienterai les ressources en fonction de ce portrait de situation.

Et ce ne sont pas des indicateurs du genre … " Oui, ça va bien " ou " Non, ça ne va pas mieux ". Il faut des indicateurs véritablement basés sur la recherche empirique. »

Enfin, M. Royer d'ajouter : « Je le dis et je le répète le plus souvent possible : si on veut avoir une intervention qui soit efficace, on ne doit pas étendre les services professionnels comme une mince couche de confitures sur tout le primaire. Donc, la recommandation que je fais aux commissions scolaires, c'est : sortez toutes voiles dehors en maternelle, 1re et 2e dans les premiers mois. Même si vous avez une psychologue une demi-journée semaine par cycle. Oubliez ça, rentrez fort au préscolaire et au premier cycle du primaire et là, vous risquez bien davantage de créer une vague de réussite. »

Aujourd'hui, la recherche nous permet de déterminer les pratiques pédagogiques qui sont les plus efficaces, poursuit Mme Brodeur, et leur mise en œuvre devrait permettre de répondre aux besoins d'au moins 80 % des élèves.

Le dépistage précoce effectué dès le début de la maternelle permettrait de son côté de repérer les élèves pour lesquels il faut prévoir et offrir un soutien particulier, parce que, comme le démontre également la recherche, malgré notre connaissance accrue des bonnes pratiques et leur mise en œuvre adéquate, environ 20 % des jeunes rencontreront encore des difficultés. Ces derniers nécessiteront une adaptation accrue de l'intervention et l'entrée en scène de ressources humaines additionnelles telles l'orthopédagogue ou la psychoéducatrice.

Mme Brodeur précise toutefois que pour jouer son rôle efficacement, l'orthopédagogue doit avoir développé des compétences fines au regard de l'évaluation des apprentissages et de l'intervention adaptée.

Elle insiste encore une fois sur le fait que les pratiques des enseignantes et des enseignants titulaires et celles des orthopédagogues doivent véritablement prendre appui sur les résultats de la recherche. Si tel est le cas, on peut s'attendre à ce que 15 % de plus des élèves répondent bien aux interventions adaptées qui leur sont proposées et développent leur compétence à lire.

Mme Brodeur conclut sur le sujet en disant que, cela étant, il ne devrait rester que 5 % d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage comme la dyslexie, par exemple. Pour ces derniers, il faut encore accroître la spécificité des

interventions et, le cas échéant, adapter l'organisation des services. On ne parle toutefois pas ici de 15 % de la population scolaire, comme on a pu lire récemment dans *Québec Sciences*, par exemple.

M. Serge Larivée, de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, dont l'objet de recherche est essentiellement l'intelligence humaine, ajoute qu'il ressort des résultats des travaux menés en cette matière que les variables les plus prédictives de la réussite scolaire et professionnelle sont les variables cognitives. Il s'étonne toutefois de constater que l'école ne semble pas en tenir compte dans la gamme de services qu'elle met en place pour répondre aux besoins des élèves.

Dans le même ordre d'idées, M. Françoys Gagné, professeur honoraire à l'UQAM, dont les travaux portent depuis plusieurs décennies sur la question des élèves doués ou talentueux, ajoute que lorsqu'il travaille aux États-Unis, comme il est fréquemment appelé à le faire, il est particulièrement frappé par la très large diffusion et utilisation d'outils d'évaluation, les principaux étant les SAT, les *standards achievment tests.*

Il constate que le milieu scolaire québécois – contrairement à celui de nos voisins du sud – semble assez frileux face à cette forme d'évaluation. Il croit qu'il s'agit là d'une question de culture et ajoute que les tests d'intelligence ont longtemps été considérés comme les moutons noirs parmi tous les outils de mesure.

Aux États-Unis, dès qu'il est question de faire un dépistage précoce, ces tests peuvent être utilisés jusqu'à deux fois par année, à presque tous les échelons, et les intervenantes et intervenants scolaires peuvent analyser la situation des élèves en s'appuyant sur des normes nationales, d'état, ou de commissions scolaires.

De son côté, M. Larivée se dit également très préoccupé par le recours à des interventions basées sur des approches pseudoscientifiques comme la théorie des intelligences multiples de H. Gardner. La promotion de telles approches devient une courroie de transmission d'erreurs importantes dans l'évaluation de la situation réelle. Il appuie avec force les propos des autres participantes et participants à la table ronde relativement à l'importance de promouvoir et de soutenir l'implantation de pratiques dont la pertinence et l'efficacité ont été réellement éprouvées.

LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS

Dans la foulée des propos de M. Larivée, M^{me} Ellen Moss, de l'Université du Québec à Montréal, ajoute qu'il ne suffit toutefois pas de dire aux enseignantes et aux enseignants de recourir à tel ou tel programme éprouvé d'interventions relatives à l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques ou au développement de compétences sociales adéquates.

C'est là, selon elle, une erreur beaucoup trop fréquemment commise dans les écoles et les commissions scolaires. « On peut trouver d'excellents programmes américains ou qu'on a développés chez-nous, mais il ne suffit pas de dire : Allez, mesdames les enseignantes et messieurs les enseignants, implantez-les maintenant! »

« Il faut absolument, affirme-t-elle, si l'on veut que les praticiennes et les praticiens s'approprient véritablement ces nouvelles pratiques éprouvées et efficaces, que leur implantation face l'objet d'un monitoring et d'un suivi très serrés. »

Du point de vue de M^{me} Moss (lequel semble largement partagé par les membres de la table ronde), on doit pouvoir compter sur un comité ou sur des chercheures et chercheurs pour soutenir l'implantation de ces programmes. « Si tel n'est pas le cas, conclura-t-elle, on peut oublier ça. Ces programmes ne seront jamais implantés, les pratiques demeureront inchangées ou

presque et les enfants ne bénéficieront malheureusement que très peu ou pas du tout des nouvelles connaissances issues de la recherche. »

Cette dernière réflexion de M^{me} Moss a tout naturellement orienté la discussion autour de la table sur une des conditions essentielles pour que l'école puisse répondre efficacement aux besoins des élèves à défis tout en maximisant le cheminement scolaire de l'ensemble des jeunes qui lui sont confiés : la formation des enseignantes et des enseignants.

M. Royer, lors du premier tour de table de la journée, avait immédiatement signifié qu'il était très préoccupé par un ensemble d'éléments touchant directement ou indirectement cette question. Il disait s'inquiéter sérieusement de la faiblesse des étudiantes et des étudiants admis dans les programmes de formation initiale à l'enseignement dans les universités, ces dernières assurant peut-être leur financement par un minimum d'exigences à l'admission. Il déplorait également que la plupart de ces programmes n'offrent qu'environ 30 heures de formation sur l'intervention auprès des jeunes qui manifestent des comportements difficiles. Il voyait un lien direct entre ces deux éléments et le fait que 20% des jeunes enseignantes et enseignants quittent la profession à l'intérieur de leurs cinq premières années de travail.

En rapport avec les propos de M. Royer, M^{me} Carole Sénéchal, de l'Université d'Ottawa – dont un des champs de recherche porte spécifiquement sur l'épuisement professionnel chez les enseignantes et les enseignants en début de carrière – reconnaît la pertinence de plusieurs outils de formation et de soutien auxquels les enseignants débutants peuvent recourir; à titre d'exemple, les forums de discussion, qui semblent de plus en plus accessibles dans le réseau scolaire.

Elle croit toutefois qu'il faudrait leur assurer un plus grand accès à des ressources à caractère confidentiel. Ces dernières leur permettraient de partager leurs réussites, mais aussi leurs difficultés et leurs préoccupations, sans craindre d'effets préjudiciables sur le renouvellement de leur contrat ou l'accès à un poste permanent. Conséquemment, les enseignantes et les enseignants en cause bénéficieraient fort probablement d'un soutien mieux ciblé et plus efficace.

Pour sa part, M^{me} Brodeur, tout en abondant dans le sens des propos émis précédemment, souligne que dans le programme menant au baccalauréat en adaptation scolaire, à l'UQAM, un accent important a été mis sur le développement des capacités des futurs maîtres à autoréguler leurs apprentissages comme professionnels. Le temps ne le permettant tout simplement pas, il était impossible d'offrir des formations sur toutes les clientèles de l'adaptation scolaire. Des choix ont dû être faits et, prenant appui sur les taux de prévalence des différentes problématiques, la formation cible prioritairement les difficultés d'apprentissages et les difficultés de comportement et traite à peine le sujet de la déficience intellectuelle.

Elle précise que lorsque les étudiantes et les étudiants sont en stage dans une classe où il y a des élèves autistes ou autres, ils doivent chercher à répondre aux questions suivantes : Qui sont ces élèves? Que dit l'état des connaissances sur le sujet? Il existe des synthèses extraordinaires produites ici et du côté américain, où on a répertorié pour chacune des catégories d'élèves, le taux de prévalence, l'étiologie, les meilleures pratiques et d'autres données.

M^{me} Brodeur insiste également sur le fait que les futures enseignantes et les futurs enseignants doivent développer une culture de recherche, une culture de prise en charge du développement professionnel qui va leur permettre de se donner des moyens pour intervenir de façon différenciée afin de tenir compte des besoins des élèves (son opinion ne remettant aucunement en cause les propos de M^{me} Moss sur l'importance d'un accès à des ressources de formation et d'accompagnement lors de l'implantation d'un nouveau programme d'intervention).

LA CONCERTATION

M^me^ France Dubé, de l'UQAM, en livrant un bref résumé d'un de ses projets de recherche, témoigne de l'importance de la concertation dans la prestation de services pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves.

Les travaux qu'elle mène en ce moment au primaire, dans le cadre d'une recherche collaborative, portent notamment sur le recours au décloisonnement ponctuel des groupes-classes pour former des sous-groupes d'élèves basés sur les besoins de ces derniers.

Un tel modèle d'organisation des services ne peut certes répondre à tous les besoins, mais M^me^ Dubé considère qu'il constitue certainement une piste intéressante à explorer, non seulement pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, mais aussi pour répondre aux besoins des élèves qui apprennent plus facilement.

Dans le contexte de cette recherche, tous les élèves sont regroupés en sous-groupes de besoin à raison d'un après-midi par semaine. Cela exige notamment une concertation importante de la part de l'ensemble des enseignantes et des enseignants ainsi que de l'orthopédagogue, tant au regard de l'organisation qu'en ce qui a trait aux interventions à privilégier.

M^me^ Dubé précise que l'école où elle réalise son projet de recherche compte, entre autres, deux classes fermées d'élèves qui ont des troubles de comportement. Ces derniers, comme tous les autres élèves de l'école, sont intégrés à différents sous-groupes de besoins pendant les périodes hebdomadaires de décloisonnement.

L'intervention de M^me^ Dubé a amené quelques participantes et participants à la table ronde à échanger sur la question de l'intégration des élèves à défis. M. Serge Larivée se demandant, par exemple, s'il était encore possible d'envisager que des élèves présentant des besoins particuliers soient regroupés dans des classes ou des écoles spéciales, compte tenu des politiques locales et ministérielles en matière d'adaptation scolaire.

À cette question, M. Royer répondra ce qui suit :

« Mon premier choix pour enseigner à Steeve, qui a des problèmes d'attention et qui bouge beaucoup, mon premier choix, dis-je, c'est de le maintenir en classe régulière avec l'ensemble des jeunes de son âge et d'essayer de faire les adaptations nécessaires.

Il est de mon devoir de tout mettre en œuvre ce qui est possible de faire en ce sens. Je ne dois pas, pour autant, le laisser virer la classe à l'envers pendant trois ans.

Bref, mon premier choix, c'est la classe ordinaire, mais évidemment, si cela devient une contrainte trop grande, il faudra faire autre chose sans attendre deux ou trois ans. »

Pour M. Maxime Bélanger, de l'Office des personnes handicapées du Québec, les orientations contenues dans la politique ministérielle en adaptation scolaire ainsi que la Loi sur l'instruction publique invitent le milieu scolaire à prioriser l'intégration des élèves qui présentent des besoins particuliers dans les classes régulières. Certes, il est d'avis que l'intégration des élèves ne doit pas représenter une contrainte excessive pour la commission scolaire, ni nuire à l'apprentissage des autres élèves. Cependant, bien qu'étant conscient du défi que cela représente, il considère que ces orientations sont équitables pour tous les élèves. Il croit également que chaque commission scolaire doit essayer de faire de son mieux pour les mettre en œuvre.

M. Bélanger termine son intervention ainsi : « Ce n'est pas parce que c'est difficile qu'il faut croire que la solution, c'est de revenir en arrière. L'intervention précoce, la réduction du nombre d'élèves par classe dans les milieux défavorisés et la formation continue des enseignantes et des enseignants sont des actions porteuses qu'il faut véritablement poursuivre. »

Dans une perspective plus large et systémique, M^{me} Brodeur fait ressortir les points suivants : « On veut que les enseignantes et les enseignants s'engagent dans des démarches individuelles et collectives de développement professionnel. Qu'ils soient en mesure de repérer les ressources pertinentes pour relever les défis que posent les élèves différents et qu'ils soient capables de justifier leurs décisions en tirant profit de la recherche.

Je pense que nous progressons toujours en ce sens au Québec, mais je pense également que le monde de l'éducation serait dû pour réaliser un passage majeur comme l'a fait l'Ontario, en se dotant d'un comité provincial de la recherche en éducation.

L'an passé j'ai travaillé avec une conseillère pédagogique qui avait été mandatée pour faire une grande recherche-action sur l'adaptation scolaire. Elle disait que le personnel enseignant, malgré sa bonne volonté de développer ses compétences professionnelles, se sentait souvent bien mêlé. L'université dit rouge, un autre chercheur universitaire dit vert, la commission scolaire dit jaune, le ministère dit bleu et, en bout de piste, les enseignantes et les enseignants disent : " Qu'est-ce qu'on fait? "

Il y a beaucoup de bonne volonté et d'efforts et plusieurs ressources financières, humaines et matérielles sont consenties à la formation, au développement et à la mise en œuvre de services et de programmes, mais le tir est loin d'être groupé et plusieurs bonnes munitions se perdent sans atteindre leur cible. »

Conclusion

Il y aurait certainement plusieurs façons de conclure le présent article à partir de tout ce qui a été discuté à cette table ronde. Toutefois, parmi les participants plus consensuels, un point de vue ressort particulièrement et il pourrait se résumer ainsi :

Comme les ressources n'abondent pas, que le temps est limité et que le développement de chaque enfant est précieux, les universités, le Ministère et les commissions scolaires partagent la responsabilité de faire en sorte que la culture de recherche dans laquelle l'éducation s'inscrit de plus en plus au Québec transparaisse clairement dans la formation initiale et continue du personnel scolaire.

Cette culture devrait aussi fortement inspirer et soutenir l'élaboration et la mise en œuvre des différents plans d'action locaux, régionaux et nationaux.

M^{me} Monique Boucher est consultante en éducation.

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS QUI SURVIVENT À DES JEUNES EN DIFFICULTÉ

par Linda Morency et Claude Bordeleau

Dans le présent article, on décrit quelques caractéristiques des élèves qui ont des troubles de comportement et les principes que les enseignants doivent respecter; on rappelle les attitudes qu'ils devraient éviter et quelques conseils permettant de mieux réagir lorsqu'un élève est en situation de crise; et finalement, on propose quelques pistes pour faciliter l'établissement d'un lien de confiance.

Les enseignants ou intervenants en début de carrière devront fort probablement faire face à une clientèle cataloguée de difficile. Parmi celle-ci – et de plus en plus avec la politique d'intégration instaurée au Québec – ils peuvent avoir dans leur classe des jeunes qui ont des troubles de comportement. Plusieurs mentionnent, lors de leurs stages, qu'ils n'ont pas suffisamment de connaissances et d'expérience pour interagir avec ces élèves.

CERTAINES CARACTÉRISTIQUES

Les enseignants décrivent les adolescents qui ont des troubles de comportement comme des jeunes souvent « en souffrance », ayant une faible estime d'eux-mêmes et peu de confiance pour affronter de nouveaux défis. Ils mentionnent également que plusieurs viennent d'un milieu familial dysfonctionnel ou ont un modèle parental présentant certaines lacunes. Il arrive souvent que ces jeunes soient laissés à eux-mêmes, presque sans encadrement. Paradoxalement, certains présentent un profil contraire, soit celui de l'enfant dont les parents s'occupent trop. Dans un cas comme dans l'autre, les résultats se ressemblent : ces jeunes n'ont pas appris comment gérer un problème.

Ainsi, certains jeunes qui estiment ne pas avoir suffisamment d'attention vont tout essayer pour se faire remarquer en classe. Ils ne veulent surtout pas être ignorés et souhaitent que l'on s'intéresse à eux. Ils s'y prennent mal, mais c'est ce qu'ils veulent avant tout. Il faut comprendre que, bien souvent, l'enseignant n'est pas vraiment la cible; on fait tout simplement face à l'expression d'une souffrance mal canalisée. La plupart du temps, ce type de jeune a plus de facilité à se battre qu'à aimer, à gérer un reproche plutôt qu'à accepter une récompense ou à composer avec le rejet qu'à susciter la popularité auprès de ses pairs. Par ailleurs, son éducation a été façonnée par ses « modèles » (famille, amis, etc.), où parfois un contact physique violent peut représenter un moyen de signifier une contrariété ou un désaccord. La violence prend alors progressivement sa place pour devenir une caractéristique de sa personnalité : il ne s'exprime qu'à travers un geste ou une parole agressive.

Selon les enseignants participants, il n'en demeure pas moins qu'un des rôles de l'enseignant est d'apprendre à ces jeunes à s'aimer, de façon à les rendre, si possible, capables à leur tour d'aimer ceux qui gravitent autour d'eux. La démarche débute donc au moment où l'on s'intéresse à ce qu'ils sont et à leurs besoins. Dès les premiers contacts avec des jeunes en difficulté, certaines attitudes sont à favoriser et d'autres, à éviter.

PRINCIPES À RESPECTER

L'un des principes les plus importants est certainement celui de *les aimer tels qu'ils sont*. Cependant, il serait naïf de penser qu'il s'agit uniquement de dire « Je t'aime » pour que la magie s'exerce. Il ne faut surtout pas oublier que plusieurs ont la capacité de percevoir les sentiments des gens, d'où la nécessité d'être honnête et franc avec eux. Facile à dire… Mais

lorsqu'un jeune cherche constamment à placer l'enseignant dans une situation déstabilisante, ce dernier peut avoir tendance à adopter un mode de « survie » en diminuant le plus possible le nombre d'interactions avec lui. D'où l'importance d'apprendre à se dégager, sur le plan émotif, de la situation.

La première action est certainement de travailler à *renforcer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes*. Pour ce faire, on peut provoquer des discussions pour découvrir des activités où ils sont performants, où ils ont l'occasion de vivre le succès selon leurs champs d'intérêt (sport, musique, art, etc.). Prenons l'exemple, cité par un enseignant, d'un jeune qui avait manifestement la réplique facile. Parfois, ses propos étaient choquants et blessaient les personnes. Constatant ce fait, l'enseignant lui a suggéré de s'intégrer dans une ligue d'improvisation. Il a même organisé un atelier d'improvisation dans sa classe pour lui démontrer qu'il pouvait avoir une force dans ce domaine.

Dans le long processus pour s'assurer qu'ils sont capables de réaliser des choses constructives et valorisantes, ils ont besoin avant tout que *leurs enseignants, leurs parents et les autres adultes croient en eux*. Par la suite, ils pourront peut-être se faire confiance. Cette valorisation doit toujours se faire avec beaucoup d'honnêteté. Puis, l'enseignant peut progressivement les initier à l'autoévaluation, à prendre eux-mêmes conscience des comportements appropriés qu'ils manifestent et de ceux qu'ils auraient avantage à modifier.

Tous les enseignants expérimentés sont conscients de l'importance du début de l'année scolaire, soit l'*enseignement de septembre*. Ils relèvent quelques éléments spécifiques nécessaires qui concernent cette période et les regroupent en trois priorités. Avant d'aborder les matières scolaires, l'enseignant doit : 1) changer la routine de fonctionnement des élèves (ils ont, pour la plupart, tendance à se coucher très tard) afin qu'ils soient présents en classe tôt le matin; 2) favoriser la socialisation, car s'ils ont des amis dans le groupe, ils auront plus de facilité à développer un sentiment d'appartenance; et 3) travailler dans un climat peu formel, tout en étant sérieux.

Également, au début de l'année, il est vital pour l'enseignant d'*être cohérent* dans l'application des règles de fonctionnement. Même si cet énoncé semble en contradiction avec la troisième priorité mentionnée précédemment, les enseignants suggèrent d'avoir recours à peu de règles mais de les respecter en tout temps. Les élèves s'aperçoivent de façon implicite et explicite que l'enseignant n'a qu'une parole, qu'il n'est pas manipulable ou qu'il ne change pas d'avis à tout instant. Ils peuvent donc se fier à lui et à son intégrité.

L'enseignant qui souhaite *être crédible* aux yeux de ses élèves doit adopter des attitudes ou des façons de faire équitables. En effet, la notion de *justice* est très importante pour eux. La règle qui est imposée à l'un doit être appliquée de la même façon à l'ensemble des élèves; cela permet d'éviter d'avoir des « chouchous » ou des « préférés ». Il est tout à fait normal d'avoir des préférences, mais l'enseignant doit essayer, malgré tout, de ne pas manifester ce type d'attitude. Ajoutons que ces jeunes cherchent fréquemment, et par des moyens détournés, à savoir s'ils peuvent faire confiance à l'adulte. Par des mensonges ou en disant la vérité, ils vérifient son degré de sincérité. Ils doivent avoir une confiance inébranlable envers l'enseignant pour que celui-ci puisse lui apporter un soutien dans son cheminement. Quant à leurs mensonges, ils s'expliquent par le fait que les jeunes auront tendance à dire seulement ce que l'enseignant est prêt à entendre ou doit savoir, selon eux.

Plusieurs intervenants ont insisté sur le *déroulement de l'accueil* des élèves. Spécialement au début de la journée ou d'un cours, il est recommandé de les accueillir calmement, de sourire, de faire de l'humour et de démontrer que l'on est content d'être en leur présence. Pendant le cours, il est très important de prendre le temps de discuter avec eux afin de mieux

connaître leur réalité, leurs préoccupations, ce qu'ils vivent, ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils font en dehors des heures de classe, et ce, en faisant abstraction de tout préjugé. Ces discussions permettent de découvrir leur personnalité et de pouvoir ensuite les aider à se réaliser dans des situations où ils peuvent exceller. Ainsi, l'enseignant portera une attention particulière à reconnaître ouvertement au moins une qualité à chacun de ses élèves : « Karine, ta capacité d'écoute auprès de tes camarades est exceptionnelle », « Luc, ton originalité est un atout », « Stéphane, ta connaissance des motorisés me surprend de jour en jour », « Sébastien, j'aime le même groupe rock que toi ».

Dès le moment où l'on intervient auprès de jeunes vivant des difficultés, il est essentiel de développer le *sens de l'observation*. Ainsi, tout au long de la journée – et principalement lorsque les élèves arrivent en classe – il est nécessaire d'observer leur langage non verbal, les rituels qu'ils entretiennent, leur habillement et leur attitude (triste, agressive, joyeuse, endormie, etc.). Il est important que l'enseignant soit attentif à ses propres regards et à ses paroles; sinon, un jeune en souffrance pourra les ressentir comme aussi violents que peut l'être sa réaction. Un intervenant insiste sur l'importance d'établir un contact visuel avec chacun de ses élèves et de remarquer du même coup comment eux le regardent. Lorsque les deux parties acceptent de se regarder d'une façon franche et directe, on peut alors espérer un début de relation.

Plus précisément, l'enseignant doit être capable de « lire » la situation et d'agir rapidement quand se présente un incident inopportun : par exemple, observer un comportement dérangeant, puis, au moment d'intervenir, faire sans jugement un « miroir » de l'incident en décrivant des faits sans interprétation. Ainsi, progressivement, l'enseignant apprend aux élèves à se responsabiliser quant à leurs choix, leurs comportements, etc. C'est l'occasion pour eux de réfléchir sur les conséquences de leurs gestes.

Par ailleurs, ces jeunes évoluent bien dans un *climat d'entraide*, où le groupe représente en quelque sorte leur famille. Ils apprennent avec le temps à s'aimer les uns les autres. Mais pour cela, il faut à l'occasion s'informer s'ils se sentent bien dans le groupe, créer des activités où ils pourront exprimer ce qu'ils aiment ou pas, avoir l'occasion de proposer des solutions à certains problèmes que vivent leurs pairs et réaliser qu'ils sont essentiels dans le groupe et que leur point de vue y est tout aussi important que celui des autres.

D'autre part, il faut s'attendre, avec ces jeunes en difficulté, à ce qu'ils fassent comme tout le monde des erreurs, quoiqu'en plus grand nombre. Il importe alors de les guider en leur présentant les *conséquences potentielles* de chacun de leurs choix. Toutefois, il est inutile d'insister auprès de ceux qui ne désirent pas s'améliorer, ou encore de ceux qui ne veulent rien savoir. Parfois, on ne peut pas aider certains jeunes; il faut accepter ce fait et en même temps ses propres limites. On économise temps et énergie en aidant ceux qui *souhaitent s'en sortir* et désirent communiquer avec une personne qui les encourage et les motive. Pour les autres, le moment n'est pas encore venu!

La plupart du temps, un changement de comportement ne s'effectue pas sans l'essai de nombreuses stratégies infructueuses. Parfois, à la suite d'une période où il a vécu plusieurs tentatives inefficaces, l'élève dresse un *constat d'échec*. Ce bilan négatif est accompagné de déception (face à lui-même). Dans un tel cas, il importe de développer une stratégie d'intervention qui transforme l'échec en situation d'apprentissage : « Qu'as-tu appris de cette expérience? » « Que peux-tu faire à présent pour t'améliorer? » « Qu'est-ce que tu peux changer dans ta façon de travailler? » En fait, il existe toujours une solution à proposer. Certains enseignants, pour favoriser l'estime de soi et la motivation, y sont arrivés en présentant l'acquisition de compétences comme une participation à un camp d'entraînement sportif. Ils mentionnent qu'un athlète, avant d'obtenir un succès important en compétition, doit s'y préparer adéquatement. Pendant cette période d'entraînement, il sera souvent confronté à l'erreur, à l'échec et à la souffrance. Donc, devant un mauvais résultat scolaire, ils diront

affectueusement à l'élève : « Tu t'entraînes pour… Tu te prépares à… »

Attitudes à éviter

Une attitude à éviter est de les juger, et ce, à tous les points de vue : comportement, habillement, apparence, etc. *Si on les critique sur leur extérieur, ils peuvent se fermer sur leur intérieur*. Également, il n'est pas recommandé de les comparer les uns aux autres. Au contraire, il faut faire en sorte de dégager ou de mettre en valeur leur unicité.

Une autre attitude à bannir est de manifester plus de méfiance que de confiance. Cette situation peut survenir après une série d'incidents négatifs provoqués par un jeune. Dans ce contexte, un événement qui aurait dû être considéré comme banal peut prendre des proportions exagérées. Parfois, une mauvaise interprétation de la part de l'enseignant fait en sorte que ses décisions peuvent détruire le travail de plusieurs journées. Peut-être que cette fois-ci, l'élève n'était pas en cause dans l'incident qui a provoqué ce malentendu ou encore, il avait l'intention d'adopter un comportement approprié.

Enfin, il faut éviter le plus possible de les affronter, de réagir à leurs provocations, de les menacer, de les punir ou de les ridiculiser. De telles réactions peuvent, à l'occasion, donner de bons résultats, mais certainement pas à moyen ou à long terme. D'autre part, quand survient une difficulté dans la relation avec un jeune et qu'il lance une insulte ou émet un commentaire déplacé, il ne faut surtout pas être *susceptible*, sinon l'année risque d'être longue pour tous. La susceptibilité de l'enseignant appartient à l'enseignant; il importe alors de ne pas en faire subir la conséquence à ces jeunes. En outre, l'enseignant exposé à l'insécurité peut parfois, de façon inconsciente, être plus contrôlant, en refusant que le jeune exprime ses émotions, ses intérêts ou ses frustrations. Alors que l'on est impliqué dans une altercation orageuse, ce n'est pas le moment de discuter avec l'élève et de faire étalage de ses émotions. Il est préférable d'attendre que le climat se calme avant de donner suite… Lui dire simplement que l'on souhaiterait avoir une discussion en privé avec lui après le cours.

En situation de crise…

Une des situations les plus difficiles à gérer est celle où l'enseignant fait face à un élève en *situation de crise*. Encore une fois, il n'existe pas de recette miracle. Si le jeune est au début de sa *désorganisation*, l'enseignant peut tenter de le *désamorcer* par l'humour ou en faisant dévier la conversation. Sinon, il faut essayer d'isoler l'élève du groupe et le laisser *respirer*. Dans ces moments, il est inutile de crier plus fort que lui ou de chercher à le raisonner et il est impératif de rester calme. Lors de l'accalmie qui suivra son accès de colère, il sera important de lui demander des explications. La plupart du temps, quand un élève se désorganise, l'enseignant n'y est pour rien, sauf à partir du moment où il a réagi avec violence à la violence. Par ailleurs, il doit prendre le temps d'écouter l'élève, et non de *l'assommer* avec des reproches. Souvent, les raisons de la désorganisation ne se trouvent pas dans le discours du jeune : il faut plutôt essayer de comprendre ce qui n'est pas dévoilé, lire entre les lignes... Sa première argumentation sera parfois de dire qu'il avait un trop-plein d'agressivité et qu'il se devait de l'extérioriser à ce moment-là. Cependant, si l'on veut comprendre ce qui se passe et amener l'élève à se confier, il faut absolument établir un *lien de confiance* bien avant d'être impliqué dans une telle situation.

Quelques pistes pour établir un lien de confiance

Les enseignants mentionnent que l'on ne peut pas improviser si on souhaite établir un lien significatif avec un jeune qui vit des souffrances. Vouloir aider est une chose, en avoir les capacités en est une autre. Il faut comprendre, comme enseignant ou intervenant, que l'on peut souvent être plus utile en confiant ce jeune à des professionnels (psychologue, travailleur social, médecin, etc.). Toutefois, l'enseignant peut être appelé à jouer le rôle de *psychologue de première ligne* dans certaines

situations. Il est alors recommandé d'être franc, honnête, intègre, calme et respectueux et d'accepter de l'adresser à un spécialiste dès que le contexte le permettra. Par ailleurs, il faut admettre le fait que cela peut prendre du temps avant que l'élève manifeste le besoin de se confier à un spécialiste. Il est essentiel d'assurer au jeune que l'on respectera la confidentialité de la discussion. Alors, si on décide de se lancer dans cette aventure, il faut avoir du temps à lui consacrer, car la stratégie à favoriser en demande beaucoup.

Il n'est pas important de suggérer des recettes ou des conseils pour pallier la situation vécue par le jeune. Au contraire, il faut l'amener progressivement à trouver lui-même des solutions. Parfois, il est nécessaire de lui poser des questions; il est important alors d'attendre le moment propice et de pouvoir disposer de temps et d'un environnement qui favorise la confidence. En outre, il est préférable de commencer avec des questions d'ordre général, avant d'en arriver au vif du sujet. Les confidences surviennent bien souvent en posant des questions sans trop d'importance : « Comment vas-tu? » « Pourquoi tu ne portes pas ton costume d'éducation physique? » Plus on s'approche du sujet épineux, plus il faut être attentif aux indices non verbaux du jeune : un léger sursaut, un mouvement brusque de la tête, un changement de position, etc. Il est alors recommandé de ralentir un peu, pour s'assurer que l'élève désire vraiment continuer cette conversation. De plus, il faut éviter pendant les échanges de mentionner : « *Moi à ta place, je ferais ceci ou cela*. » Personne n'est à la place de quelqu'un d'autre!

Lorsque le jeune est prêt à se confier, c'est le moment d'écouter ce qu'il a à dire, sans l'interrompre. Puis, à la suite d'un silence, lui demander s'il désire ajouter des précisions. Aussi, à l'occasion, il peut s'avérer opportun de parler de soi-même, des erreurs que l'on a commises plus jeune, des malaises que l'on ressent, etc. De cette façon, le jeune pourra se sentir moins isolé, prendre conscience qu'il n'est pas tout seul à connaître des problèmes, puisque même son enseignant peut en avoir ou *être passé par là…* En fait, il importe de faire sentir au jeune qu'il peut s'en sortir. Mais cela ne veut pas dire de créer de faux espoirs : ne pas oublier que les jeunes préfèrent avoir l'heure juste.

Par ailleurs, plus le sujet de discussion suscite des émotions douloureuses pour le jeune, plus il peut avoir de la difficulté à les exprimer. L'enseignant pourra alors intervenir en ces termes : « J'ai l'impression que tu es inquiet, malheureux, en colère… » Toutefois, il arrive que le jeune se présente en disant : « Je suis au bout de mon rouleau! » Cette façon de s'exprimer peut représenter un indice que la situation risque de dépasser la compétence de l'enseignant.

Finalement, trop souvent on oublie que l'enseignant représente pour certains élèves un *modèle*, une personne qui peut avoir une grande influence, alors il faut faire très attention! Les réactions de l'adulte et sa façon de faire peuvent entraîner chez ces élèves des réflexions qui influenceront leur propre développement.

Pour conclure, soulignons que ces témoignages d'enseignants qui ont développé, par des *expériences de terrain,* une expertise en intervention auprès de jeunes ayant des troubles de comportement nous ont permis de comprendre davantage *comment* le praticien traduit, de manière efficace, la théorie liée à ce domaine.

M^{me} Linda Morency et M. Claude Bordeleau sont professeurs au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi.

➢ DES PRATIQUES NOVATRICES

« AVANT J'ÉTAIS *TED*, MAINTENANT JE SUIS *FIER*… »

par Chantale Lepage

À l'école Saint-Anselme, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), l'intégration fait partie de la culture scolaire. L'objectif d'intégrer le plus grand nombre d'élèves possible aux activités scolaires est inscrit dans le plan de réussite de l'école. Il oriente les décisions et influence les pratiques professionnelles du personnel, qui s'y réfère lors de la planification d'activités, de sorties ou d'événements spéciaux.

LA PETITE HISTOIRE…

Saint-Anselme a commencé à accueillir des élèves atteints de troubles envahissants du développement (TED) en 1998. Aujourd'hui, il y a cinq classes TED à l'école, mais depuis six ans, une petite équipe de professionnels s'occupe à temps plein de l'intégration de certains élèves dans les classes régulières. Sur les 50 enfants TED de l'école, 40 fréquentent les classes d'inspiration TEACCH[1], alors que les 10 autres sont intégrés à temps plein au secteur régulier.

Classe TEACCH

L'approche privilégiée en classe TEACCH offre un encadrement qui procure un sentiment de sécurité à l'élève. Il apprend à développer une autonomie de fonctionnement, à se construire une estime de soi positive et à modifier certains comportements inappropriés.

L'enseignement ne se fait pas en groupe; il est individualisé, parce que chaque enfant n'apprend pas de la même façon. L'enseignante, une orthopédagogue, prend en considération les besoins de l'élève et la manière dont il est affecté par le TED. L'élève fait des apprentissages sur le plan scolaire, mais il va aussi apprendre à développer des habiletés sociales.

Le découpage du temps (horaire) et l'organisation de l'espace sont aménagés de manière à rendre l'environnement compréhensible pour l'élève. La classe est divisée en zones qui sont dédiées à des activités spécifiques : enseignement individualisé, travail autonome, espace de jeu, coin ordinateur… Cette organisation favorise le développement de l'élève qui éprouve des difficultés à décoder l'environnement et à s'organiser dans le temps et l'espace. L'utilisation d'indices visuels tels que des images, des pictogrammes ou des mots clés l'aide également à visualiser ce qu'il doit faire et l'ordre dans lequel il doit accomplir certaines actions ou séquences d'actions. Toutes ces stratégies tiennent compte des limitations et des forces de l'élève.

L'approche vise essentiellement à améliorer la qualité de vie de l'élève et celle de son entourage. En classe TEACCH, l'élève va acquérir des stratégies qui l'aideront à développer des habiletés sociales, à exercer un meilleur contrôle sur sa vie et à mieux s'intégrer à l'école, à sa famille et dans la société.

L'équipe d'intégration assure un suivi auprès des élèves et aide le ou la titulaire qui les accueille dans sa classe, mais le rayonnement de l'équipe est perceptible dans toutes les sphères d'activités à l'école. En plus de l'aide pédagogique offerte par l'orthopédagogue et l'accompagnement des élèves par les éducateurs spécialisés, l'équipe d'intégration sensibilise les élèves, les enseignants et les parents à la réalité des élèves ayant un TED, elle anime des ateliers dans les classes, organise des perfectionnements, offre du soutien aux enseignants, communique avec les parents, participe aux activités de l'école et accompagne des groupes à l'occasion de sorties ou lors d'événements spéciaux. Bref, elle est très présente. Il est intéressant de souligner à ce propos que toute la communauté éducative bénéficie de l'expertise des professionnels qui animent le service depuis sa création en 2002.

À travers ce projet, l'équipe a développé un modèle d'intervention qui devrait inspirer d'autres écoles au Québec. Au fil des ans, le projet initial est devenu un service. La complicité et la stabilité du personnel de l'équipe contribuent certainement à sa réussite et à son efficacité, mais il n'en demeure pas moins qu'au-delà de ces considérations, il s'agit de personnes qui croient à l'importance d'aider ces élèves à développer leur plein potentiel.

L'école Saint-Anselme a été la première école à la CSDM à mettre sur pied un service d'intégration pour des élèves atteints de troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle (autistes de haut niveau, syndrome d'Asperger). Les élèves viennent du réseau sud de la CSDM, mais ils peuvent également venir d'ailleurs car l'école a un mandat institutionnel. À chaque rentrée scolaire, l'école refuse des élèves et certaines familles n'hésitent pas à déménager dans le quartier, espérant ainsi assurer une place à leur enfant même si, pour être admis, l'élève doit être référé par un comité d'études qui, après examen du dossier de l'élève, va recommander ou non son admission à l'école Saint-Anselme selon le diagnostique posé par un pédopsychiatre. Rappelons que les élèves TED admis à cette école ne doivent pas être affectés d'une déficience intellectuelle.

Au cours des premières années du projet, l'équipe du service d'intégration a surtout fait de la sensibilisation : aller dans les classes pour expliquer aux élèves et aux enseignants ce qu'est un élève TED et répondre aux questions. L'intégration se résumait principalement à circuler dans l'école avec les élèves, à se rendre dans la cours de récréation en même temps que les élèves des classes ordinaires et à participer à certaines activités ou aux fêtes qui se tenaient à l'école.

ASPERGER CÉLÈBRES…

- Albert Einstein
- Bartok
- Glenn Gould
- Michel-Ange

Puis, les professionnels tentent quelques essais d'intégration en commençant avec les enseignants spécialistes, avant de passer aux titulaires qui acceptent de faire une expérience d'intégration. Ces expériences s'avèrent positives. Les élèves des classes TEACCH qui ont un potentiel d'intégration vont progressivement être intégrés à des classes ordinaires. L'intégration est toujours graduelle, se déroulant sur plusieurs mois, et parfois même sur plus d'une année. La porte d'entrée pour l'intégration est choisie en fonction des forces de l'élève. Prenons l'exemple d'un élève qui réussit bien en informatique; il ira dans la classe une fois par semaine à la période où le groupe fait de l'informatique. Son temps de présence sera augmenté progressivement par l'ajout de nouvelles plages horaires, jusqu'à son intégration à temps plein. Les professionnels

constatent que même si les élèves ayant un TED ne suivent pas toujours sur le plan scolaire, ils auront tendance à prendre les autres élèves comme modèles à imiter en ce qui a trait à la communication et aux interactions sociales.

Dans une perspective de sensibilisation, les élèves des classes ordinaires vont parfois aussi faire des visites dans les classes d'inspiration TEACCH. Ces visites se font dans le contexte d'une activité récompense, lors d'une activité sociale ou pour travailler avec l'orthopédagogue à l'occasion d'une activité de décloisonnement dans une matière. Ils manifestent beaucoup d'intérêt pour ces classes et constatent avec étonnement qu'il y a d'autres façons de faire dans l'école.

Joël

Dans la cour d'école, Joël[2] se tient souvent à l'écart des autres élèves. Il éprouve des difficultés à communiquer et à socialiser. Quoiqu'il possède un vocabulaire étendu, il exprime difficilement ses émotions et ne perçoit pas toujours celles des autres ni leurs besoins.

Les enfants trouvent que Joël a des comportements étranges : les sons aigus lui font peur, alors il se bouche les oreilles; son regard est fuyant; les adultes pensent qu'il n'écoute pas ce qu'on lui dit. Pourtant, Joël est un petit garçon très curieux, qui a un fonctionnement intellectuel supérieur à la moyenne. Il nourrit une véritable passion pour les locomotives. Il en dessine depuis qu'il sait tenir un crayon.

Offrir un environnement favorable à l'épanouissement d'enfants qui ne correspondent pas nécessairement à la norme représente toujours un défi pour ceux et celles qui cherchent à répondre à leurs besoins. L'intégration d'un élève ayant un TED à une classe ordinaire peut susciter toutes sortes de réactions chez les enseignants, car ces derniers sont toujours préoccupés par le développement des enfants qu'on leur confie. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont parfois démunis quant à la manière de s'y prendre pour accueillir des enfants qui modifient parfois l'organisation et le rythme de la classe. Même si certains enseignants s'engagent dans l'aventure avec une certaine appréhension, ils sont rassurés de savoir qu'ils peuvent obtenir de l'aide de la part du service d'intégration. Pour les enseignants, l'échec d'une intégration est une expérience difficile à accepter, car il y a beaucoup d'espoir fondé sur cette réussite.

Selon la directrice de l'école, Marie Massüe, l'intégration des élèves ne doit cependant pas se faire à n'importe quel prix. L'enfant doit être prêt à s'intégrer et heureux de le faire. Sinon, il a toujours le choix de revenir à sa classe initiale. Par contre, une fois intégré, l'enfant sera considéré comme n'importe quel autre enfant de la classe, même s'il bénéficie d'un suivi qui lui procure un sentiment de sécurité.

Pour réussir l'intégration, il est essentiel de connaître la réalité de ces enfants : leurs traits, leurs forces, leurs limitations. Selon les professionnels du service d'intégration, il importe d'offrir un soutien aux enseignants qui s'engagent à accueillir ces enfants dans leur classe. L'intégration d'un élève ne doit pas être perçue comme une surcharge, mais plutôt comme une occasion de travailler autrement et de le faire en collaboration avec différents partenaires (les professionnels, les parents, la direction). Pour Johanne Rouleau, l'orthopédagogue du service d'intégration, chaque enfant est différent et il a des chances de réussite à la condition que l'on fasse parfois certaines adaptations pour l'aider à s'épanouir.

POUR QUELS ÉLÈVES?

Selon la littérature, l'autisme est un déficit neurologique qui atteint en proportion quatre garçons pour une fille. Il s'agit d'un

problème médical et non d'une maladie mentale associée à des problèmes psychologiques. Le handicap est définitif; il n'y a aucun traitement médical. Différentes causes[3] peuvent être associées aux personnes TED.

Les autistes de haut niveau de fonctionnement ou ceux qui sont atteints par le syndrome d'Asperger se distinguent des autres enfants atteints de troubles envahissants du développement par l'absence de déficience intellectuelle. Le fonctionnement intellectuel de ces élèves peut même être supérieur à la moyenne. Leur pronostic est plus positif, leurs troubles neurologiques moins fréquents et leurs handicaps sociaux et de communication différents de ceux que l'on peut observer chez d'autres TED qui sont atteints de déficiences intellectuelles. Les champs d'intérêt et les sujets de prédilection sont aussi plus importants, mais il n'en demeure pas moins que les élèves TED de l'école Saint-Anselme éprouvent de la difficulté à communiquer[4], à socialiser[5] et peuvent aussi avoir certaines atteintes neurosensorielles[6].

Par ailleurs, ces élèves possèdent une excellente mémoire photographique, ce qui en fait de véritables penseurs visuels. Plusieurs élèves développent des habiletés ou des talents remarquables. Certains se passionnent pour les sciences alors que d'autres vont exceller en dessin, en musique ou en informatique. Ils peuvent devenir des experts dans un domaine restreint.

L'absence de déficience intellectuelle peut faciliter l'intervention et l'intégration de certains élèves dans les classes ordinaires, même s'ils éprouvent des difficultés à interagir et à communiquer avec les autres, à s'adapter au changement ou à généraliser leurs acquis à d'autres contextes d'apprentissage. Un cadre de vie stable les aidera à développer leur potentiel, à décoder l'environnement dans lequel ils évoluent ainsi qu'à modifier certains comportements (répétitions, fixations, défiance, etc.) qui sont souvent associés, à tort, à des troubles de comportement.

DÉFIS DE L'INTÉGRATION

Pour ces élèves, le défi de l'intégration repose plutôt sur le renforcement d'habiletés sociales et la poursuite d'une autonomie de fonctionnement en classe, parce qu'ils sont confrontés à de nouvelles interactions sociales. Avant d'être intégrés, les élèves passent préalablement par la classe d'inspiration TEACCH, qui les aide à se structurer et à acquérir une autonomie de fonctionnement de base. Parmi ces élèves, certains y feront un court séjour, alors que d'autres poursuivront leur scolarisation en classe TEACCH.

En principe, pour être intégré aux classes ordinaires, l'élève ne doit pas avoir de retard scolaire. Certains écarts peuvent cependant être comblés par un suivi effectué par l'orthopédagogue. De plus, l'élève doit pouvoir démontrer certaines habiletés sociales, être capable d'identifier ses besoins et accepter de demander de l'aide lorsqu'il éprouve une difficulté.

Le défi des élèves des classes ordinaires sera de s'ouvrir et d'apprendre à vivre et à composer avec des personnes différentes, comme ils devront éventuellement le faire en société. Les éducateurs spécialisés du service d'intégration, Jorge Ramirez et Josée Tourigny, observent qu'une fois sensibilisés à la problématique, les élèves sont généralement plus respectueux et prêts à aider ou à protéger ces élèves qui peuvent facilement devenir des souffre-douleur, à l'école.

De son côté, le personnel enseignant est appelé à adapter ou à modifier ses stratégies d'enseignement pour mieux répondre aux besoins et aux possibilités de développement de ces élèves. Il importe également d'être ouvert à l'idée d'avoir recours à un perfectionnement pour se donner des moyens et des outils qui vont améliorer ses stratégies d'enseignement ou sa manière d'intervenir auprès des élèves. Le travail d'équipe est aussi important, mais les enseignants n'ont pas nécessairement l'habitude de partager leur classe avec d'autres intervenants. La présence d'une autre personne n'est pas

toujours évidente, même si cette dernière n'est pas là pour juger l'enseignante ou l'enseignant. En contrepartie, elle peut devenir une alliée inestimable. À Saint-Anselme, la ou le titulaire a toujours le choix d'ouvrir ou non sa classe aux professionnels du service de l'intégration. Pour certains, c'est encore difficile de partager le territoire de la classe, mais ceux qui le font observent que les interventions des professionnels profitent aussi à d'autres élèves du groupe.

Il y a souvent un écart entre ce que l'élève peut faire et les attentes que ses parents entretiennent à son égard. Si les parents nourrissent des rêves pour leur enfant, il faut aussi qu'ils se demandent à quoi rêve, pour sa part, leur enfant. Si l'élève réussit bien, s'il s'exprime bien, c'est d'autant plus difficile pour un parent de voir ou d'accepter les limitations de son enfant, parce qu'il ne s'agit pas d'un handicap visible. Pourtant, la réussite scolaire ne suffit pas toujours à faire de ces enfants des personnes autonomes ou sociables. Certains élèves ayant un TED peuvent faire des études supérieures et obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires, alors qu'ils ne parviendront jamais à s'insérer dans le monde du travail parce qu'ils seront incapables de passer une entrevue de sélection.

L'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires pose certains défis aux agents d'éducation, mais il y a aussi des conditions qui favorisent l'intégration, telles que le travail d'équipe, la concertation, l'acceptation à recevoir de l'aide ou du soutien, l'adaptation de ses stratégies d'enseignement et le développement de certaines attitudes comme l'ouverture, la disponibilité et la confiance.

Avantages de l'intégration

L'interaction sociale incite à la communication et à la socialisation. Confronté à un autre modèle scolaire et à des comportements appropriés, l'élève améliore ses habiletés sociales. Une fois intégré, il est fier et il développe une meilleure estime de lui-même.

L'équipe d'intégration observe que les élèves des classes ordinaires sont plus tolérants, plus ouverts et qu'ils respectent davantage les élèves différents. Elle constate également qu'ils profitent autant que leurs nouveaux camarades des ressources et de l'aide supplémentaire apportées par les professionnels du service, car lorsque l'orthopédagogue ou les éducateurs spécialisés vont en classe, ils s'adressent à tous les élèves.

Depuis la création du service d'intégration, le personnel scolaire a une meilleure connaissance des TED et peut réagir plus rapidement face à certaines situations. Pas besoin d'être un spécialiste pour accueillir un élève dans sa classe. Le titulaire qui décide d'intégrer un élève reçoit le soutien d'une équipe professionnelle et il a accès à divers spécialistes pour l'aider dans sa tâche.

Selon Valérie Beauchemin, une enseignante du premier cycle, l'intégration apporte aussi beaucoup aux enseignants, qui profitent d'un véritable réseau de soutien. Elle ajoute que sa manière d'enseigner a changé avec les années, puisqu'elle a adopté de nouvelles stratégies. Son lien avec les professionnels du service d'intégration et ses contacts avec des élèves différents l'amènent à s'organiser autrement en classe et à utiliser des approches et des stratégies qui bonifient son enseignement. Elle est plus sensible à la diversité des besoins chez les élèves.

Lors d'une intégration, les liens entre l'école et la famille évoluent. Les parents sont généralement rassurés; ils ont le sentiment de vivre avec un enfant « normal » et entrevoient son avenir avec plus de sérénité. Et même si l'enfant ne performe pas toujours autant qu'ils le souhaiteraient ou qu'il prend parfois du retard scolaire, ils constatent avec soulagement qu'il peut fonctionner et prendre sa place dans une classe ordinaire.

DIFFICULTÉS DE L'INTÉGRATION

En s'intégrant à une classe ordinaire, l'élève doit s'adapter à un nouvel environnement, à d'autres situations ou modes de fonctionnement tels que le passage d'un groupe restreint à un grand groupe, la modification du ratio élèves/intervenants, la compréhension de consignes qui s'adressent à un ensemble plutôt qu'à un élève en particulier, un rythme d'apprentissage différent, etc.

Pour sa part, la ou le titulaire cherche à comprendre le type d'élève qu'on lui confie afin de trouver ce qui va faciliter ou non la réussite de son intégration. Elle ou il doit aussi apprendre à décoder les comportements de l'élève, en cherchant plutôt à comprendre les symptômes qui affecte cet élève au-delà de ses comportements qui, même s'ils en ont l'air, ne sont pas des troubles de comportement.

L'intégration partielle, même si elle a le mérite de permettre à l'élève de s'adapter graduellement à un nouveau contexte, peut aussi entraîner sa part de frustrations en créant certains décalages difficiles à vivre pour l'élève et la classe. Comme il n'est pas toujours là, l'élève a parfois de la difficulté à suivre ou à s'adapter au rythme du groupe lorsqu'il est présent. Cette situation est d'autant plus difficile s'il s'est engagé dans un travail d'équipe qu'il doit finaliser selon un échéancier qui ne correspond pas nécessairement à son temps de présence en classe. Si la situation génère trop de frustrations, il arrive que l'élève demande à être intégré à temps plein.

Pour les partenaires, la plus grande difficulté est de reconnaître que même si l'élève a beaucoup évolué, il est et sera toujours un élève qui est affecté d'un TED. Il aura toujours besoin d'aide. Il s'avère aussi difficile d'éviter de comparer ces élèves avec les autres élèves. Il faut apprendre à accepter leurs limites et à reconnaître leurs forces et leurs progrès. Il faut accepter de jeter un peu de lest, tout en continuant à les soutenir dans la recherche d'outils et de moyens qui vont les aider à acquérir une plus grande autonomie.

En examinant le chemin parcouru depuis une décennie à l'école, l'équipe du service d'intégration constate qu'il y a eu une réelle évolution des mentalités, puisque l'intégration fait dorénavant partie de la culture et du mandat institutionnel de l'école.

Pour conclure, l'équipe du service d'intégration constate que même si le primaire a fait des avancées considérables et que le secondaire s'organise de plus en plus, elle ignore si les élèves de Saint-Anselme pourront obtenir les mêmes services et s'ils vont bénéficier du même soutien et des mêmes ressources, une fois qu'ils seront au secondaire. Une ombre plane, un ange passe…

M^me^ Chantale Lepage est consultante en éducation.

WEBOGRAPHIE :

http://www.csdm.qc.ca/St-Anselme/sdg/coordonnees.shtm
http://www.participate-autisme.be/go/fr/definir_l_autisme/autisme_de_linterieur/comportements_particuliers_et_interets.cfm
http://www.autisme-montreal.com/
http://www.autismsocietycanada.ca/understanding_autism/what_are_asds/index_f.html
http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison_entre_le_syndrome_autistique_et_le_syndrome_d'Asperger
http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_2002/aps.asp
http://jardinfamilial.bbactif.com/chronique-familiale-f56/l-enfant-autiste-t6869.htm

http://inforautisme.com/02quoi/definition.htm
http://www.alpabem.qc.ca/imprimer.php?id=202
http://fr.wikipedia.org/wiki/Syndrome_d%27Asperger
http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/09/09-02-03.htm
http://fr.wikipedia.org/wiki/Teacch
http://www2.csmb.qc.ca/lajoie/Pages%5Cted-%20r%C3%A9sum%C3%A9-rev.htm

---

1 Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

2 Il s'agit d'un portrait fictif.

3 Prédisposition génétique, débalancement métabolique, atteintes virales, facteurs environnementaux, dysfonctionnement du système immunitaire, intoxication aux métaux lourds…

4 Ces élèves éprouvent de la difficulté à comprendre des notions abstraites (haut/bas, les fractions), à exprimer leurs émotions ou à le faire de manière appropriée. Ils ont des fixations, ils interprètent ce qui est dit au premier degré, etc.

5 Ils ont de la difficulté à percevoir les émotions et les besoins des autres, à décoder les conventions et les règles de la vie en société, etc.

6 Ces atteintes se manifestent par de l'hypersensibilité ou de l'hyposensibilité (visuelle et sonore), de la maladresse, des problèmes de posture, un regard fuyant, des tics moteurs, une expression faciale figée, la difficulté à gérer les perceptions et les informations, etc.

ÉCRIRE À QUATRE MAINS

par Camille Deslauriers

En ce 4 février 2008, à l'école Val-du-Lac – secteur primaire – de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, tout au fond du local d'Isabelle Rodrigue, enseignante dans la classe-ressource[1], quatre mains s'affairent autour d'un grand carnet dont l'une des pages vient de prendre les teintes bleutées de l'hiver et du froid.

Deux petites mains sont occupées à coller une photographie que deux grandes mains encadrent bientôt de quatre autocollants en forme de cristaux de neige argentés. Sous la photographie, qui représente trois garçons intrépides et souriants installés dans un « tube » et prêts à dévaler une pente enneigée, on peut lire : « Nous avons escaladé la montagne pour mieux glisser, mais finalement il a fallu tirer. » Xavier[3] – un enfant de 10 ans en grande difficulté – et Catherine – une étudiante de l'Université de Sherbrooke inscrite au programme menant au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, qui participe au projet *Les Carnets des aventuriers* – relatent en images et en mots l'aventure qu'ils ont vécue ensemble, le 23 janvier dernier : un raid où ils ont fait de la glissade, de la raquette et du ski de fond, au Centre de villégiature Jouvence, situé dans le parc du Mont-Orford, en Estrie. Catherine s'exclame : « Regarde si c'est beau. On a fait des rimes! On continue. » Et Xavier tourne la page, enthousiaste. « Qu'est-ce que tu pourrais écrire pour dire que tu as eu du plaisir? », demande Catherine. Xavier réfléchit très fort et répond : « Je me suis amusé. » « Oui, bravo. Ce mot finit encore par un *e* avec un accent spécial. » Feutre jaune, feutre vert, feutre rouge : les crayons passent de main en main et, tour à tour, chacun transcrit sa portion de phrase. Pendant une heure, l'enfant et l'adulte s'inspirent d'une vingtaine de photographies qui les amènent à revivre l'aventure, à se la raconter mutuellement, et surtout, à l'écrire ensemble. Ils l'écrivent *à quatre mains*. Ainsi, à deux reprises au cours du mois de février, Catherine reviendra continuer l'histoire avec Xavier, dans la classe d'Isabelle, où chacun des élèves est jumelé à une étudiante ou à un étudiant en enseignement au préscolaire et au primaire, le temps de créer un carnet d'aventures qui lui ressemble. Et il en va de même dans les trois autres classes de l'école Val-du-Lac : celle de Natashka Rhéaume, au premier cycle, celle de Johanne Soucy, au deuxième cycle, et celle de Nicole Gauthier, au troisième cycle.

L'ÉCOLE VAL-DU-LAC

Située aux abords du petit lac Magog, dans la région de Sherbrooke, plus précisément aux limites de Rock Forest–Saint-Élie–Deauville, l'école Val-du-Lac accueille des élèves du primaire et du secondaire en grande difficulté dans plusieurs sphères de leur vie (personnelle, scolaire, familiale ou sociale). Le secteur primaire où s'est déroulé le projet *Les Carnets des aventuriers*, de janvier à juin 2008, comporte quatre classes pouvant accueillir jusqu'à une dizaine d'élèves par classe, une clientèle d'enfants de 6 à 12 ans qui ont la particularité d'être « multi problématiques » (problèmes de comportement, multi diagnostics, retards d'apprentissage, habiletés sociales déficientes, faible estime de soi, problèmes de motivation, etc.). Certains de ces élèves vivent en hébergement fermé, sur le site, au Centre de réadaptation; d'autres y demeurent en hébergement ouvert, c'est-à-dire qu'ils peuvent retourner en visite dans leur famille les fins de semaine ou certains soirs de semaine; d'autres encore couchent à la maison ou dans leur famille d'accueil et viennent à Val-du-Lac durant les heures de classe.

DES PROJETS RASSEMBLEURS QUI FONT BOUGER… ET LIRE!

Mais qu'est-ce que ce projet intitulé *Les Carnets des aventuriers* et comment se fait-il que les « petits » de Val-du-Lac ont eu la chance d'écrire à quatre mains avec des « grands » de l'université? Précisons d'abord que, depuis six ans, au début de l'année scolaire, tous les intervenants du secteur primaire de Val-du-Lac (quatre titulaires, trois spécialistes et deux éducatrices) se concertent pour que la vie de l'école tourne autour d'un projet bien précis, dans l'esprit de la réforme et qui vise à développer plusieurs compétences chez leurs élèves, en plus de travailler l'estime de soi. En entrevue, Yolande Bergeron, enseignante d'éducation physique, résume la philosophie qui anime l'équipe-école du secteur primaire de Val-du-Lac : « Depuis six ans, nous avons trouvé une formule gagnante avec ces enfants, en majorité des garçons en grande difficulté. Plutôt que de leur donner de petites récompenses hebdomadaires comme nous le faisions avant, maintenant, aux cinq ou six semaines, nous organisons une activité spéciale qui récompense tout le monde, en rapport avec un projet précis. Dans tous nos projets, il y a toujours une partie collective, qui implique toute l'école et vise un objectif commun, et une partie individuelle, où le jeune s'évalue et où nous essayons de travailler l'estime de soi à coup de minidéfis et de minisuccès. » Nicole Gauthier, enseignante au troisième cycle, précise : « Une autre variable que nous avons identifiée, c'est que les garçons ont besoin de bouger. Alors, d'une part, tous nos projets comportent des moments d'entraînement et des sorties où l'activité physique est à l'honneur; d'autre part, il faut qu'il y ait toujours une certaine magie : nous voulons que ces enfants-là, qui n'ont pas une grande estime d'eux-mêmes, puissent dire, à la fin : c'est incroyable que nous, nous ayons réussi à faire ça! Enfin, dans tous nos projets, nous avons également la préoccupation de développer leurs compétences en lecture. Parce que nous croyons que c'est fondamental. La lecture est notre grande priorité scolaire. Nous, les enseignants de Val-du-Lac, avons toujours maintenu cet objectif : malgré les nombreuses difficultés que vivent ces enfants, nous allions au moins, ici, leur apprendre à lire. »

Concrètement, comment allier lecture, activités physiques et amélioration de l'estime de soi? À titre d'exemple, Yolande se souvient d'un projet lié au thème du Moyen Âge : « Cette année-là, nous étions partis de livres sur le Moyen Âge. Les enfants devaient construire une maquette de château et chaque classe était responsable d'un secteur précis. Dans les classes de français, en lisant sur le sujet et en apprenant de nouveaux mots de vocabulaire relatifs au monde médiéval, ils ont fait des découvertes : comment un château était construit, qui vivait dans ces lieux, etc. En mathématiques, ils planifiaient les mesures de la maquette, donc ils additionnaient, soustrayaient, multipliaient. En arts plastiques, ils fabriquaient la maquette. En éducation physique, nous avons invité un membre de la Fédération d'escrime, qui leur a donné des cours d'escrime pendant deux ou trois semaines… Chaque enfant a commencé par être un page et les petits succès s'additionnaient – avec permission de reprise s'ils manquaient une épreuve ou une autre – jusqu'à être adoubé chevalier, à la fin de l'année… » Et Nicole renchérit aussitôt : « Ces projets ont développé un sentiment d'appartenance chez les élèves, parce que ça les encourage et ça les motive de vivre des succès – des succès souvent microscopiques, mais des succès que nous ne pouvions pas mesurer, avant, avec le système de récompenses hebdomadaires et que nous pouvons maintenant évaluer, à plus longue échéance, dans des projets comme ceux-là. Et pour l'équipe-école du primaire, ces projets sont devenus aussi importants qu'ils le sont pour les enfants… »

LES CARNETS DES AVENTURIERS : UN PROJET POUR FAIRE BOUGER… ET ÉCRIRE!

En 2007-2008, les enfants sont donc devenus des aventuriers. Chacun avait son passeport maison et, après chaque aventure (vélo extrême dans la neige en novembre; raid au Centre de villégiature Jouvence en janvier; escalade au mont Oak en mai et escapade au Parc Safari en juin), il recevait un sceau officiel attestant de sa participation à l'équipée et de la

réussite de l'épreuve. Deux de ces aventures ont été organisées en collaboration avec des professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, M^{me} Hélène Guy et M. Alain Savoie, et une chargée de cours, la rédactrice du présent article. Le défi que s'étaient donné l'équipe-école de Val-du-Lac et l'équipe de l'université consistait à trouver une façon d'intégrer l'écriture au projet. Ainsi, en janvier 2008, lors du raid à Jouvence, des mots avaient été semés ici et là dans les arbres, en guise de balises identifiant le parcours à suivre en raquettes, en skis et en « tubes ». Chacune des quatre classes était jumelée, selon le nombre d'enfants, avec autant d'étudiantes et d'étudiants universitaires venus vivre le raid avec eux, qui ont également pris des dizaines et des dizaines de photographies des enfants en action. Tout au long du parcours, enfants et adultes ont récolté des mots qu'ils ont recopiés sur une grande carte du site, tout de suite après l'aventure. Sur cette carte, ils ont également pris des notes et ont essayé, sur le vif, de traduire l'aventure dans *leurs mots*. Plusieurs paires de petites mains et aussi de grandes mains s'affairaient donc déjà, une heure après l'aventure, à tenter de décrire ce qu'elles avaient vécu ensemble… Des petites mains et des grandes mains qui ont aussitôt convenu de se revoir bientôt dans les classes de Val-du-Lac pour raconter l'aventure *à quatre mains* dans un carnet où les photographies, les dessins, le collage et, surtout, l'écriture immortaliseraient à jamais le raid... D'où la venue des « grands » dans la classe des « petits », à trois reprises, en février et en mars 2008. Et comme ces « grandes personnes » – hormis une exception – étaient des filles, Hélène Guy a eu l'idée de permettre aux enfants de revivre l'expérience de l'écriture à quatre mains une seconde fois, en mai et en juin 2008, à la suite de l'escalade au mont Oak, avec des « grands gars » de l'université, profs et étudiants de divers profils confondus…

De la lecture à quatre mains à l'écriture à quatre mains

En réalité, si *l'écriture à quatre mains* est une idée novatrice, Hélène Guy explique que la collaboration entre l'Université de Sherbrooke et l'école Val-du-Lac ne date pas d'hier. « En 2004, j'ai réalisé un premier projet financé par le programme L'École en chantier, qui permettait aux étudiants de l'Université de Sherbrooke d'intervenir dans différents chantiers, en milieu scolaire, communautaire ou familial, tout en mettant à profit les connaissances et les compétences qu'ils développaient dans le cadre de leur formation. Ce premier projet s'appelait Lecture sans frontières. Des étudiantes et étudiants de première année du programme menant au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire préparaient, en équipe, un coffret de lecture (un livre, un enregistrement où ils lisaient le livre, des affiches, des petits questionnaires, des jeux autour du livre, etc.) pour les enfants de Val-du-Lac. Ensuite, un membre de l'équipe allait porter un coffret personnalisé à chacun des enfants et lire un peu avec lui. Avec les années, le projet s'est bonifié. Nous nous sommes demandé si la lecture passait nécessairement par toutes sortes de gadgets. Nous nous sommes dit : Pourquoi ne pas se rapprocher plutôt des enfants en difficulté et simplement aller lire à quelques reprises avec eux? Depuis ce temps, à cinq reprises tous les automnes, un étudiant ou une étudiante de l'université va lire avec un élève de Val-du-Lac pendant une heure. Un enfant, un adulte, une petite couverture de plage, une douzaine de livres : nous appelons ça *la lecture à quatre mains*. Cela permet aux futurs enseignants de démystifier l'approche avec des élèves en difficulté. De plus, c'est l'occasion pour les enfants de faire une expérience de lecture positive : lecture-découverte, lecture-échange, lecture-fantaisie, lecture-communication et non lecture-pénitence… Parce que la plupart des enfants de Val-du-Lac n'ont pas la chance, comme d'autres enfants, de se faire lire une histoire avant de s'endormir. Enfin, cela permet aussi aux enseignants d'observer leurs élèves en interaction avec d'autres adultes et de prendre du recul. »

De cette belle synergie entre l'équipe-école du secteur primaire de Val-du-Lac et les étudiants du programme d'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke est née l'idée de faire écrire les enfants. Hélène Guy résume le projet comme suit : « Cette fois, nous avons mis à contribution des étudiantes et étudiants de quatrième

année, parce qu'ils avaient davantage d'expérience pour encadrer les élèves dans le développement de la compétence à écrire. Nous n'avons pas perdu de vue notre formule gagnante : un enfant, un adulte, l'importance de faire bouger les jeunes et un peu de magie... Il fallait faire en sorte que l'élève – un enfant en grande difficulté – vive une expérience d'écriture positive. Alors nous avons eu l'idée des carnets d'aventuriers : après l'aventure, les « petits » pourraient décrire l'expérience dans leurs mots en étant aidés d'un « grand » ou d'une « grande », et ils pourraient agrémenter leur récit de photographies, de collages, de lettres colorées auto-adhésives et d'autocollants sur les thèmes des deux aventures. Donc, ils pourraient associer l'écriture à une expérience heureuse. »

L'expérience des Carnets des aventuriers : points de vue des enseignantes et des enfants

Autour de la table ronde qui réunissait notamment les quatre titulaires, la spécialiste en éducation physique et les deux éducatrices, il y avait unanimité : le projet a remporté un vif succès auprès des enfants! D'emblée, Isabelle Rodrigue, enseignante dans la classe-ressource, souligne l'importance de la modélisation, qui s'est réalisée de façon naturelle, tout au long de cette expérience : « En classe, nous essayons souvent de faire de la modélisation, de montrer comment écrire à nos élèves. Pendant ce projet, le fait qu'ils soient jumelés ainsi à un adulte qui était là, avec eux, et qui écrivait devant eux, permettait aux enfants de comprendre davantage le processus d'écriture. Je pense qu'ils ont intégré spontanément beaucoup de choses : par exemple, comment on peut utiliser des onomatopées ou un point d'exclamation pour exprimer des émotions. Ensuite, quand je les ai fait retravailler les carnets seuls, en classe, ils ont repris les mêmes formulations qu'ils avaient utilisées avec les grands. » Natashka Rhéaume, enseignante au premier cycle, abonde aussi dans le même sens. Elle a été émerveillée par la créativité dont les enfants ont fait preuve lors des séances de carnets qui ont suivi la visite des universitaires, alors que ses élèves poursuivaient le projet en solo. « Je prends l'exemple de William, qui était jumelé avec Alain Savoie, professeur d'arts plastiques et codirecteur du projet, lors de la séance de carnet après l'aventure au mont Oak. Dans leur carnet, il y avait des photos où on voyait seulement la tête de William et une autre où on voyait seulement ses pieds. Ils avaient collé les deux images respectivement en haut et en bas de la page et, au milieu, William avait dessiné un corps. Wow! On était en pleine créativité! En une heure à peine, Alain a réussi à amener William à se dépasser. Et William, lors des autres séances, a pu reproduire le procédé et il était très fier de me montrer sa page de carnet. »

Johanne Soucy, enseignante au deuxième cycle, rappelle l'importance des nombreuses photographies qui ont été prises par les adultes accompagnateurs, lors des deux aventures sur le terrain. Le fait d'utiliser ces photographies en classe, ensuite, lui a permis d'expliquer à ses élèves comment faire un plan, d'une façon très concrète et très visuelle : « Nous avons refait la séquence temporelle de l'aventure, à l'aide des photos. Ici, nous partons en autobus; là, nous escaladons le mont Oak; ensuite, nous pique-niquons au sommet de la montagne… Nous avons déterminé chacune des étapes, dans l'ordre, avec des petits mots-clés. Nous n'avons jamais eu autant de facilité à faire un plan! » Nicole Gauthier, enseignante au troisième cycle, insiste d'ailleurs sur l'importance de rapporter des traces tangibles de chacune des sorties : « Les photos, pour eux, ont immortalisé l'aventure. Après les carnets, ces enfants, qui ont peu d'estime d'eux-mêmes, pouvaient dire fièrement : " Moi, j'ai vécu des aventures. J'ai des photos à l'appui, j'ai des carnets à l'appui. Moi aussi, je suis quelqu'un. Moi aussi, j'ai vécu des choses. " L'effet positif a été ressenti jusque-là. C'est incroyable, pour ces enfants, d'éprouver une telle fierté. » Hélène Guy conclut la table ronde par cette anecdote : « À la fin de l'année, je suis retournée dans la classe de Johanne et j'ai interrogé les élèves. Ils étaient fiers de me montrer leurs carnets et, spontanément, ils m'ont dit : ça nous fait des souvenirs! C'est important, les souvenirs, pour ces enfants qui déménagent parfois de famille d'accueil en famille d'accueil et dont la vie tient souvent dans une seule boîte de carton… Il y en a même un qui m'a dit : quand je vais être père, moi, je vais pouvoir les montrer à mes enfants… » Qui sait si dans dix, vingt ou trente ans, deux grandes mains ayant déjà fréquenté

l'école Val-du-Lac ne seront pas en train de feuilleter, aidées de deux petites mains, un carnet d'aventures dont l'une des pages, quoiqu'un peu jaunie, raconte encore, dans les teintes bleutées de l'hiver et du froid, une mémorable journée à Jouvence.

M^me^ Camille Deslauriers est rédactrice pigiste et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.

---

1 Classe où les élèves présentent un retard d'apprentissage allant jusqu'à deux ou trois ans.

3 Par respect pour les enfants qui fréquentent l'école Val-du-Lac, les prénoms des élèves dont nous faisons mention dans le présent article sont tous fictifs.

S'ACCORDER LE TEMPS D'APPRIVOISER LA COMPLEXITÉ

Face à une réalité quotidienne marquée par l'urgence, paradoxalement, une école spécialisée pour des élèves ayant des troubles de comportement adopte une démarche rigoureuse d'analyse, d'évaluation et d'intervention.

L'école Charles-Bruneau (Commission scolaire de Montréal), rue Holt à Montréal, dégage singulièrement une impression d'ordre et de calme, une ambiance studieuse où de jeunes élèves s'absorbent dans leurs apprentissages à la faveur d'un cadre bien réglé.

par Paul Francœur

À première vue, elle se présente donc comme une école ordinaire, quoique des adultes, munis de walkies-talkies, vigilants, détendus et avenants, en arpentent régulièrement les couloirs. Il arrive inopinément qu'un grand cri d'enfant déchire ce silence relatif, mais sans troubler le climat ni provoquer d'étonnement ou d'agitation. L'incident semble faire partie du paysage coutumier, comme la simple expression d'un message à décoder et à prendre en compte.
Pourtant, on s'attendrait à plus de densité émotive et de fébrilité dans ce point de service d'avant-garde, qui accueille quelque 90 enfants du primaire venant des quatre coins de l'île de Montréal. Le temps de restaurer chez eux des capacités suffisantes d'adaptation et une meilleure santé mentale, pavant la voie à la possibilité d'une réinsertion souhaitée dans leur école de quartier.

Céline Desrochers, la directrice, nous confie que l'équilibre auquel l'établissement est parvenu résulte en bonne part d'un long cheminement de l'équipe-école, amorcé en 2003 : « Le renouvellement rapide du personnel manifestait alors l'épuisement qui gagnait vite les intervenants confrontés en permanence à des situations complexes. Un sentiment d'impuissance, en partie lié à un certain isolement, s'emparait des agents d'éducation qui œuvraient en première ligne et devaient réagir souvent dans l'urgence sans avoir le temps d'une réflexion suffisante. Devant l'échec répété de leurs interventions, l'impression d'incompétence sapait insidieusement leur énergie. À compter de 2003-2004, l'équipe-école sollicita donc le soutien d'une personne-ressource du Service régional de soutien et d'expertise en santé mentale et en psychopathologie et s'engagea dans une démarche à long terme, selon une approche psychodéveloppementale et écosystémique. »

Pour nous présenter les résultats probants de cette expérience toujours en cours, la directrice a invité trois membres de son personnel : Alexandra Couéry, psychoéducatrice, Geneviève Gingras, enseignante-ressource pour le volet lecture et Michel Robert, enseignant-ressource pour le volet scientifique. Après nous avoir décrit les caractéristiques de l'école et l'instrumentation fournie par le Service régional, nos interlocuteurs ont raconté comment ils ont appliqué la nouvelle approche à leur réalité scolaire, conciliant l'urgence d'agir et la nécessité d'une pause préalable pour réfléchir et approfondir les données d'un problème.

UN LIEU DE PASSAGE ATTRAYANT POUR L'ÉLÈVE

« Depuis une dizaine d'années, nous dit Michel Robert, la vocation de l'école Charles-Bruneau est d'offrir à de jeunes élèves

affectés par un trouble grave du comportement l'encadrement approprié pour bénéficier de l'attention et des soins que réclame leur condition particulière, l'objectif étant de les retourner à leur milieu social d'appartenance dans les plus brefs délais. Nous observons, ces dernières années, une aggravation des problèmes de cette catégorie d'élèves, peut-être en raison du phénomène de la désinstitutionnalisation, de diagnostics mieux établis et d'une évolution de la condition sociale. » Chaque année, l'école reçoit en moyenne 90 élèves, répartis en 9 classes. Autrefois réservé aux garçons, l'établissement accueille aussi des filles depuis maintenant trois ans. En 2008-2009, on en compte 13. Chaque groupe d'élèves est confié à un tandem, un enseignant et un éducateur. Deux spécialistes (anglais et arts, et éducation physique), deux enseignants-ressources, une psychoéducatrice, une psychologue, une orthophoniste et une travailleuse sociale épaulent cette équipe de proximité.

La plupart des enfants arrivent à l'école Charles-Bruneau accompagnés d'un dossier assez peu étoffé, souvent sans avoir reçu préalablement un début du traitement requis par leur état. Leur expérience personnelle de la vie scolaire s'avère généralement négative, leurs difficultés de comportement ayant provoqué conflits, exclusions et échecs. Cette nouvelle école représente pour eux un ultime recours, en leur offrant un havre d'ancrage et de protection, en les inscrivant dans un avenir ouvert et en favorisant l'émergence de leurs forces de résilience. Ils ont ainsi une chance inespérée de repartir à neuf.

Au total, le personnel de l'école comprend 36 adultes, dont 5 hommes. Il y a cinq ans, cette équipe-école était régulièrement décimée par de fréquents départs. Par exemple, en 2002, 12 enseignants et éducateurs sur 20 quittaient leur poste. L'épuisement avait trop souvent raison de la bonne volonté des personnes engagées. Il suffisait d'un problème particulièrement grave chez un enfant pour perturber le fonctionnement d'un petit groupe et siphonner l'énergie des responsables immédiats.

Durant l'année scolaire 2003-2004, Jean Hénault, psychoéducateur, et Danielle Roy, psychologue, ont animé des ateliers de formation TC-TOP (trouble de comportement et trouble de l'ordre de la pathologie) dispensés à l'ensemble du personnel. Par la suite, ces personnes-ressources ont assuré (et assurent toujours), chacune dans leur champ d'expertise, un suivi et un accompagnement « sur mesure » à la demande de quelques équipes, en soutenant d'une manière plus individualisée une exploitation maximale de la boîte à outils mise à leur disposition.

SOUTIEN PROFESSIONNEL EN SANTÉ MENTALE ET EN PSYCHOPATHOLOGIE

Alexandra Couéry explique comment les commissions scolaires francophones de la région de Montréal se sont dotées d'un service régional de soutien et d'expertise en santé mentale et en psychopathologie. À compter de l'année 2000, et au terme d'un long processus d'élaboration et d'expérimentation, ce service, sous la coordination de la psychologue Danielle Roy, a mis au point un guide d'accompagnement à l'intention des intervenants des équipes-écoles : *La santé mentale à l'école : apprivoiser la complexité* (février 2006). Cet outil s'est construit en étroite relation avec le milieu scolaire, au fil des années et à travers des lectures, des recherches, des échanges, des discussions, des collaborations, des projets pilotes et des ateliers de formation.

Les travaux de plusieurs chercheurs et cliniciens ont inspiré la rédactrice et servi de fondements théoriques à la mise au point d'une approche et d'une démarche rigoureuse d'analyse pour des problématiques complexes d'adaptation et de santé mentale s'appuyant sur le modèle d'analyse du développement normal et psychopathologique de Cummings et autres (2000). Ce modèle a été adapté pour répondre de plus près aux besoins du milieu scolaire. Grâce à l'apport d'intervenants sur le terrain qui faisaient preuve de compétence dans leurs relations auprès des jeunes en difficulté, ces schémas

théoriques et pratiques ont pris vie et exprimé tout leur sens. L'approche développée vise à former le personnel à l'analyse des besoins des élèves, permettant de dépasser les symptômes pour agir sur un processus dynamique. Elle est tout aussi valable auprès des élèves qui fréquentent les écoles ordinaires. Les formateurs ont l'ambition de rendre l'équipe-école autonome dans l'appropriation de cette approche et de l'esprit de la démarche, de même que dans l'usage approprié des outils proposés.

Pour en arriver à toucher la réalité des élèves en difficulté, il faut bien sûr en reconnaître d'emblée la complexité troublante. Le but de ce guide est justement de proposer une grille de lecture qui prend en compte le parcours de vie de l'enfant en fonction des facteurs individuels, familiaux, scolaires et socioculturels et de leur interaction dans une trajectoire de développement. On met en évidence les influences positives – qualifiées de facteurs de protection – et les influences négatives – soit les facteurs de risque. On adopte une vision globale, développementale et systémique pour considérer les situations. Cette grille d'analyse fait aussi fonction de schéma organisateur et intégrateur des compétences professionnelles.

Ces compétences se déploient sur trois plans complémentaires :

- le savoir : en proposant un langage commun par une approche conceptuelle qui intègre les connaissances et le vécu;
- le savoir-faire : en présentant une démarche d'analyse et d'évaluation assortie d'outils concrets qui servent de balises au dépistage et à l'intervention;
- le savoir-être : en inspirant les attitudes propices à une relation éducative de qualité avec les élèves et à une réflexion sur les pratiques éducatives.

L'exploitation de ce précieux guide présuppose une appropriation de concepts pouvant paraître à première vue arides. Mais cet effort préalable est largement récompensé. Il est aussi préférable de se familiariser à son usage concret au moyen d'une initiation dispensée par un formateur bien au fait de l'approche et de la démarche.

UNE INTERVENTION COLLÉGIALE, INTELLIGENTE ET SENSIBLE

Geneviève Gingras mentionne que l'apport essentiel de Danielle Roy consiste en effet à outiller convenablement les intervenants, après leur avoir fourni des repères théoriques solides pour la réflexion préalable. « Grâce à ce recul, nous devenons aptes à exploiter correctement l'instrumentation proposée en vue de l'analyse et de l'évaluation des comportements problématiques observables, des modes de communication, de l'environnement ainsi que des facteurs de risque ou de ceux qui protègent le jeune dans son parcours. »

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE

« En effet, enchaîne Alexandra Couéry, nous devions disposer d'une connaissance plus approfondie de notre clientèle. Nous nous sommes donc assis pour étudier, pour réfléchir, afin de mieux comprendre la complexité de nos enfants, en dépassant les manifestations purement symptomatiques. Même pourvu d'un diplôme en adaptation scolaire, l'enseignant n'est guère préparé à traiter des cas aussi lourds dans la réalité. Bien sûr, nous respectons les limites de notre mandat scolaire et nous utilisons les services professionnels d'orthophonie, de psychologie, d'orthopédagogie et de psychopédagogie. De façon complémentaire, nous cherchons à développer une collaboration plus efficace avec les professionnels de la santé et des services sociaux. »

Michel Robert estime que l'équipe-école se trouve désormais en mesure de procéder avec rigueur à l'étude d'un cas problème et à dégager des hypothèses de travail plausibles pour l'intervention. « Le dossier devient forcément une œuvre de collaboration (enfant, enseignant, éducateurs, parents, spécialistes), sans oublier l'apport ponctuel de la personne-ressource. Chacun apporte sa contribution pour tracer le portrait le plus complet possible et réaliste d'un enfant, en tenant compte d'un ensemble de perspectives et d'éléments. Il nous arrive de pouvoir reconstituer son histoire en reculant de quelques années. Dans ce processus, Danielle Roy intervient sur demande pour nous prêter main-forte en vue d'effectuer une juste analyse de la situation d'ensemble dont il faut correctement nouer tous les fils, et pour dégager les pistes de travail qui aient les meilleures chances d'atteindre l'objectif souhaité et de permettre à l'élève, tout comme à l'équipe, de reprendre confiance en ses forces face aux difficultés. »

« Parallèlement à la mise au point de ce profil de l'enfant, complète Geneviève Gingras, l'intervenant est aussi invité à faire un retour sur lui-même, sur ses attitudes et sur ses émotions, pour prendre conscience de ses propres réactions dans le feu de l'action. Grâce à cette distanciation salutaire, il peut en arriver à une plus grande objectivité, réduisant la part de subjectivité et d'arbitraire dans le choix des moyens. Cette mise en perspective professionnelle des aspects individuels, familiaux, environnementaux et scolaires nous permet de nous centrer sur des objectifs d'intervention plus clairement définis, parce que nous percevons mieux sur quoi nous pouvons agir avec efficacité compte tenu des leviers dont nous disposons. Au lieu de nous user en escarmouches, nous nous réservons pour le travail sur les causes à moyen et à long terme. »

Il va de soi qu'une démarche aussi exigeante s'applique aux cas les plus lourds. Mais l'investissement se révèle rentable, en allégeant le fonctionnement courant des groupes moins perturbés par les situations de crises, dont on réussit de plus en plus fréquemment à prévenir l'éclatement.

Gestion de crise

En effet, la stratégie vise à prévenir l'atteinte d'un paroxysme chez l'enfant. On lui apprend à reconnaître ses émotions et à les accepter – par exemple ne pas se sentir coupable d'être en colère – et à les gérer convenablement, en faisant le lien, s'il y a lieu, avec ses réactions physiologiques (nausées, tremblements, sensation de froid ou de chaleur, etc.). Autant que possible, quand la pression augmente chez un élève, on lui offre d'abord la possibilité de retrouver un équilibre à l'intérieur de la classe, où sont disponibles des aires de lecture personnelle, d'écoute de musique, de détente sur des coussins ou de peluches pour les petits. Si la fébrilité continue d'augmenter, on l'invite à se rendre au local « Le Phare », où un éducateur assure la permanence. Il peut alors se confier, se défouler et s'adonner à des activités extrascolaires. Dans les cas plus rares où une intervention de nature physique s'impose pour la sécurité de l'enfant, le personnel intervient toujours à deux, en respectant un protocole préétabli.

Plan d'intervention

La directrice souligne que chaque élève bénéficie d'un plan d'intervention élaboré avec rigueur, qui correspond à ses besoins réels et fait appel à la collaboration de plusieurs partenaires, incluant la famille de l'enfant. « Au cours de la mise en œuvre du plan, le projet PARENTHÈSE, qui permet une évaluation quotidienne de la progression de l'élève dans la trajectoire de sa réintégration sociale et scolaire, fournit un tableau utile pour vérifier en un coup d'œil son cheminement gradué sur la voie de l'autonomie et de la responsabilité. Par l'autoévaluation, l'enfant est invité chaque jour à effectuer un retour réflexif sur lui-même et sur ses comportements, et à noter ses avancées et ses reculs. Ce projet appuie efficacement l'objectif idéal pour une réinsertion en deux ans dans son milieu scolaire d'origine. Au moment de ce retour, l'école Charles-Bruneau met à la disposition de l'établissement du quartier, pour une période d'une année, la contribution occasionnelle d'un enseignant ou

d'un éducateur, assurant ainsi un suivi efficace, une continuité souhaitable et un complément d'information. Le programme COMPTE SUR MOI favorise aussi le progrès des habiletés sociales, au moyen d'activités et d'ateliers avec l'éducateur et l'enseignant.

LE BONHEUR DES ENFANTS

Même si la plupart des élèves souhaitent retourner le plus tôt possible dans leur milieu scolaire d'appartenance, il est manifeste qu'ils sont heureux à Charles-Bruneau.

- Chaleur de l'accueil : dès leur arrivée, tous les membres du personnel les accueillent et les saluent personnellement, manifestant l'importance que chacun d'eux représente à leurs yeux. Ils comprennent d'emblée qu'ils peuvent compter sur les adultes qui les entourent et trouver auprès d'eux autant de figures de référence et d'attachement.

- Groupes restreints : on leur assigne une classe qui rassemble au plus une dizaine d'élèves, douze au maximum, parfois moins, comme celles des petits du premier cycle, qui en comptent huit. Un enseignant et un éducateur assurent une présence stable auprès d'eux.

- Disponibilité de personnes-ressources : deux enseignants-ressources, ainsi qu'une psychoéducatrice, offrent un soutien constant aux neuf groupes, pour la gestion de classe, la pratique pédagogique, l'élaboration de projets, l'établissement et l'étude d'un dossier, la recherche, etc. Leur présence enrichit et diversifie l'environnement humain de l'enfant.

- Inclusion spontanée : ces élèves, qui ont souvent dans le passé subi des mesures d'exclusion à cause de leur comportement erratique, retrouvent à Charles-Bruneau la possibilité de participer aux fêtes, aux sorties éducatives et à toutes les activités de groupe. Les sorties sont organisées de manière à présenter des défis réalistes et gradués.

- Écoute attentive : chacun sait qu'il peut trouver une oreille sympathique auprès des adultes disposés à lui prêter attention et à lui accorder du temps pour l'écouter ou pour échanger, selon une approche individualisée.

- Différenciation pédagogique : en classe, on tient rigoureusement compte du style et du rythme d'apprentissage, avec une grande flexibilité. Chaque élève est encouragé à pousser son développement personnel aussi loin que son potentiel le lui permet.

- Résultats scolaires : sur ce plan aussi, l'objectif n'est pas uniforme. On le fixe selon les possibilités de chacun, en cherchant à éliminer les obstacles qui paralysent la démarche d'apprentissage. Certains élèves n'ont aucun retard scolaire. Plusieurs disposent d'un bon quotient intellectuel et d'un excellent bagage de connaissances générales. Ils font souvent preuve d'une supériorité dans l'expression artistique, dans le domaine des sciences ou dans l'activité physique. Il faut néanmoins travailler à restaurer leur estime d'eux-mêmes, souvent mise à mal par la stigmatisation sociale dont ils ont été victimes. « Je suis un pourri, un nul, un pas bon », est le sombre refrain qui scande trop souvent leur autoappréciation.

- Liberté de mouvement : on laisse aux enfants l'espace indispensable pour qu'ils puissent bouger physiquement chaque fois qu'ils éprouvent le besoin de libérer une tension intérieure. Deux heures par semaine sont réservées à l'éducation physique, qui fait place à la pratique de plusieurs sports (la natation, le judo, etc.). On profite des activités sportives pour favoriser le développement des habiletés sociales et la sensibilisation au respect de certaines règles dans la vie en société. Le temps des récréations est prolongé. Le matin, après une demi-heure d'autobus, les élèves peuvent se rendre

au gymnase pendant quelques minutes pour une activité libre qui les dégourdit physiquement avant de s'installer à leur table de travail.

- Commensalité : le petit déjeuner est offert aux enfants. Il se prend en compagnie de l'enseignant et de l'éducateur et contribue au rapprochement affectif. Le coût du repas est défrayé par les parents.

Ces quelques exemples démontrent la volonté des agents d'éducation de supprimer toute contrainte inutile, de créer un contexte de relations chaleureuses, d'éviter le piège du modèle unique et de renoncer aux recettes toutes faites. On respecte la singularité de chaque enfant dans un cadre ordonné et discipliné certes, mais souple et humanisé. Les enfants y goûtent des moments de grand bonheur.

UN TRAVAIL D'ÉQUIPE

L'équipe-école, de dimension familiale, a développé avec le temps une solidarité à toute épreuve entre personnes qui en arrivent à bien se connaître. Cette collégialité est d'autant plus nécessaire que le contexte de l'établissement est par nature difficile, éprouvant et exigeant. Les intervenants n'éprouvent plus le sentiment d'être isolés dans leur bulle. Ils interagissent dans une action collective. Quand un problème survient, ils peuvent en discuter ouvertement entre collègues et tout dire de leurs malaises et de leurs frustrations au travail.

Dans les périodes de dépression et de creux de vague, ils trouvent auprès de leur entourage un soutien assuré et chaleureux. Dès que quelqu'un manifeste le besoin momentané d'un répit pour reprendre souffle, un collègue se déclare disponible pour un remplacement ou un dépannage.

La direction veille soigneusement à maintenir la qualité de vie du personnel, en créant un climat de liberté, de confiance et de détente : flexibilité de l'horaire, plages occasionnelles de détente et de relâchement, encouragement à démontrer un certain humour pour dédramatiser les situations, reconnaissance et valorisation des accomplissements professionnels, partage des événements d'ordre personnel comme un deuil, définition claire des tâches et respect des compétences et des champs de responsabilité.

Toute la démarche de réflexion est partagée. Chaque semaine, tous se retrouvent pour une rencontre clinique. Il en va de même pour les enseignants, qui sont conviés à une séance hebdomadaire d'échange sur le plan pédagogique, et pour les éducateurs, dans leur secteur propre de responsabilité.

RELATIONS AVEC LES FAMILLES

L'école accorde une grande importance à développer une relation étroite et positive avec les parents des élèves, ce qui représente un défi majeur, étant donné l'expérience antérieure la plupart du temps négative dans le rapport de ces derniers avec le système scolaire. On reconnaît d'entrée de jeu leur statut de premier intervenant auprès de l'enfant et le fait, qu'à ce titre, ils le connaissent de manière privilégiée. On s'efforce de comprendre les mécanismes de défense qu'ils ont pu développer envers l'école, considérant l'échec de leur jeune à s'y intégrer. On s'efforce néanmoins de démontrer de l'ouverture et de la disponibilité à leur endroit, d'être présent à leurs besoins exprimés et honnête dans les démarches auprès d'eux. On les implique autant que possible dans les activités de l'école. Invités à une fête à la fin de l'année, par exemple, ils répondent par centaines, y compris la famille élargie et les grands-parents. On les associe de près à la préparation du plan d'intervention. Il faut les apprivoiser, leur permettre de se dégager des confrontations déjà vécues, de dépasser une tendance compréhensible au déni de certains problèmes : « Mais, à la maison, tout va très bien avec notre enfant! »

UNE DIRECTION PRÉSENTE ET ATTENTIVE

Jusqu'à maintenant, toute la carrière de Céline Desrochers a été consacrée aux jeunes ayant des troubles de comportement : éducatrice spécialisée au Centre Jeunesse de Montréal, éducatrice IRI (intervention rapide et intensive) à Urgence sociale de Montréal, enseignante à l'école spécialisée Saint-Charles, à Lachenaie, directrice adjointe de l'école secondaire Henri-Julien, à Montréal, et maintenant, directrice de l'école Charles-Bruneau. Toute cette compétence et cette vaste et riche expérience sont maintenant investies dans son nouveau mandat. « Aux heures de présence des élèves à l'école, je passe peu de temps dans mon bureau. Je participe en priorité aux activités de terrain. Chaque matin, je fais le tour des classes pour saluer les élèves. Je profite de diverses occasions pour entrer en contact personnel et direct avec les enfants, pour bavarder et rire avec eux et pour les mettre en confiance, afin de représenter autre chose à leurs yeux que l'autorité punitive. »

SANTÉ MENTALE À L'ÉCOLE

Si le besoin d'une école spécialisée pour les élèves gravement perturbés ne fait aucun doute – l'intégration à tout prix paraît une position insoutenable – il est néanmoins évident que la préoccupation de la santé mentale des jeunes constitue un enjeu majeur pour l'ensemble du réseau scolaire québécois. Les études épidémiologiques indiquent que 20 p. 100 des jeunes présentent au moins un trouble mental dans leur parcours et que 10 p. 100 souffrent de problèmes d'adaptation.

À la lumière de l'expérience de l'école Charles-Bruneau, on prend mieux conscience de la contribution considérable que le réseau scolaire peut déployer dans ce domaine crucial, en étroite collaboration avec le milieu de la santé, les services sociaux et les organismes communautaires. Car l'école joue un rôle majeur dans la croissance des jeunes, en leur assurant un milieu de vie structurant depuis l'âge de cinq ans jusqu'à dix-huit ou vingt-et-un ans.

Selon Danielle Roy, c'est donc tout naturellement que l'institution scolaire soutient l'enjeu et relève le défi du développement des jeunes, tout en exerçant une influence déterminante dans la promotion, le maintien ou la restauration de bonnes capacités d'adaptation et de santé mentale.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

IMAGINER, CRÉER, PEINDRE ET POSER UN GESTE HUMANITAIRE! TOUT UN VERNISSAGE!

par Donald Guertin

Enseignante de français en 6e année dans deux classes d'immersion, Marjorie-Nadèje Jean a vécu avec ses élèves, au cours des derniers mois de l'année scolaire 2007-2008, un projet spécial qui les a amenés à mieux comprendre qu'ils étaient citoyens du monde, d'un monde où l'interdépendance caractérise les rapports entre les humains.

Ce défi pédagogique, qui a surgi un peu sans préavis, a été relevé par les 56 élèves de 6e année de l'école Christmas Park (Commission scolaire Lester-B. Pearson). Dans ce projet, d'abord en arts plastiques, puis en histoire, géographie, et français langue seconde, les élèves ont fait des apprentissages signifiants. En arts plastiques, ils ont étudié des grands peintres et *peint à la manière de l'un d'eux*; et en histoire, les élèves ont discuté de *démocratie*. Le contact avec les œuvres les a amenés à découvrir la variété des médiums et des styles d'arts ainsi qu'à connaître l'histoire de certains peintres. Ils ont fait des dictées thématiques, des recherches sur les mouvements comme l'impressionnisme, le cubisme, etc., ainsi que sur l'influence des arts sur la société. Afin d'engager davantage les garçons, des ateliers à l'heure du dîner ont été organisés expressément pour eux. En univers social, le sujet traité, la réflexion et l'action les ont amenés à s'interroger sur la façon de poser un geste démocratique humanitaire. Ce fut le choc : *Que faire avec toutes ces œuvres, individuelles et collectives, pour aider quelqu'un quelque part?*

La question a été débattue; les uns ont suggéré le financement du bal, les autres, la vente d'œuvres personnelles; certains ont avancé l'idée d'une levée de fonds pour aider des démunis. La confluence de l'étude de la démocratie, de la création d'œuvres et du souci d'un engagement dans une action pour venir en aide à des démunis a donné naissance au projet d'une exposition et d'un vernissage où un encan *silencieux* devait permettre une levée de fonds!

Quelle idée stimulante! En peu de temps, les élèves ont pris le tout en main : ils ont conçu l'exposition et le vernissage à la manière d'un musée, organisé l'événement, lancé les invitations et établi la liste des tâches à effectuer et des actions à gérer. Il faut mentionner que la plupart des élèves n'avaient jamais visité un musée. Mobilisés dans cette entreprise collective, tous y ont trouvé une forme d'engagement en jouant différents rôles : guides, animateurs, présentateurs, musiciens, imitateurs, comédiens, peintres, jongleurs, exposants; tous étaient en action! La réponse de la communauté fut presque instantanée. Tous les autres élèves de l'école ont visité l'exposition du musée, apprécié les œuvres et eu droit à une visite guidée et à la présentation thématique de certains peintres. Les parents furent particulièrement sollicités par la tenue de l'encan, au cours duquel les œuvres furent mises aux enchères. Une somme impressionnante fut remise à une enseignante de l'école qui a déjà coopéré en Afrique avec un orphelinat et qui contribue encore au financement de cet établissement.

Ayant d'abord lu au sujet de peintres comme Seurat, Picasso, Miro, Renoir, Dali et autres, les élèves ont adopté une posture d'appréciation de leurs œuvres : la lumière, le procédé, le matériau, le médium, le sujet, les effets, le style, etc. La prise de conscience de la présence du nu dans différentes œuvres a été l'occasion d'aborder la question de la diversité du sujet et du thème en arts; il a fallu dépasser une première impression, voire un certain interdit, pour en arriver à considérer l'œuvre plus que la nudité.

Puis, ils ont créé des œuvres, individuelles ou collectives, en s'inspirant du style du peintre de leur choix. Ce sont ces

créations artistiques qui furent exposées et vendues pour soutenir concrètement un orphelinat africain. Marjorie-Nadèje Jean rappelle en quoi ce projet a permis à des élèves de s'épanouir, de prendre conscience de leurs capacités et de leurs habiletés et de développer leurs compétences à la mesure de leur rythme d'apprentissage. Ainsi, une élève autiste a joué un personnage dans une pièce; un autre, qui éprouve des difficultés d'apprentissage, a créé des œuvres exceptionnelles qui furent reconnues par ses pairs et il a également exercé un leadership dans une activité appelée le « talent chaud ». Une autre élève a pris l'initiative d'organiser une partie de l'événement, quelques-uns ont mis au point la présentation numérique des artistes, un autre a pris le leadership d'une activité, etc. Le projet a canalisé des énergies, parfois latentes, mais a surtout permis de développer des compétences en arts plastiques, en français, en histoire, en musique et en art dramatique, sans oublier le développement de compétences transversales et l'actualisation du potentiel de chacun. On peut parler d'interdisciplinarité et de transversalité des apprentissages. Ce projet s'inscrit fort bien dans un développement global où une meilleure connaissance des œuvres picturales favorise une meilleure compréhension du rôle des médias et de la place de l'entrepreunariat dans la société actuelle.

À travers la découverte des peintres et l'étude de la démocratie, les élèves ont vécu un réel engagement qui leur a fait prendre conscience de leurs compétences; ils sont allés plus loin en actualisant des forces et des capacités personnelles et en découvrant tout ce qu'ils pouvaient réaliser en étant placés dans un contexte où les activités suscitaient de l'intérêt et produisaient du sens.

Malgré le fait, qu'au point de départ, les objectifs pédagogiques aient été circonscrits autour du thème de la démocratie et de l'histoire de grands peintres, dans la foulée des événements, le tout a pris une envergure telle que le projet a permis d'intégrer les professeurs de musique, d'art dramatique et d'éducation physique. Par leur participation à un atelier-midi, des parents ont contribué au projet en devenant des ressources techniques en arts plastiques pour le fusain, l'aquarelle et le pastel, entre autres. Cette action concertée a eu des effets dans la communauté. On ne peut en mesurer toute la portée des retombées, mais les élèves et les parents ont exprimé à quel point cela avait été une occasion de relever des défis signifiants. Sans la collaboration des parents, le projet aurait été trop lourd à gérer. Comme le précise l'enseignante, « il faut oser aller vers eux et solliciter leur contribution ».

M^{me} Jean avoue que son souci premier était de faire participer les élèves en difficulté d'apprentissage et de leur permettre de « réussir » une ou des tâches en étant mis en position de le faire : défi, contrôle et faisabilité. Selon elle, les arts plastiques, dramatiques et musicaux ont été une façon de les amener à s'actualiser sans risquer d'être placés en situation d'échec. Malgré le fait qu'une règle imposait à tous les élèves de réaliser au moins une œuvre individuelle et une œuvre collective, cela n'a pas altéré le degré de leur engagement.

En fait, ce projet fut l'occasion pour tous les élèves de développer leur autonomie et d'accomplir une action communautaire. Les parents ont avoué à quel point ils étaient conscients que leurs enfants avaient réalisé une véritable œuvre humanitaire; ils ont exprimé, outre des remerciements, le fait qu'ils étaient convaincus que l'activité avait permis à leurs enfants d'être plus conscients qu'ils sont des citoyens du monde. Comme le témoigne le parent commissaire, Conny Held : « Ils nous enseignent à nous, leurs parents, ce que signifie une contribution citoyenne dans ce monde. Ils ont tout le futur devant eux; leurs œuvres sont bonnes, car ils adoptent les valeurs d'une citoyenneté universelle. Ils sont merveilleux, forts de ce qu'ils sont[1]. » Même si, au point de départ, ce projet a suscité la surprise de tous et de chacun, il a rallié élèves, personnel et parents autour d'une même action communautaire.

QUELLES TRACES RESTE-IL?

Il y a les œuvres diffusées, ici et là, sous différentes formes : tableaux, cartes passe-partout, photos, montage, DVD. Il y a aussi des élèves qui ont été touchés et qui ont développé davantage leurs compétences. Ils ont réussi à actualiser leur potentiel dans des sphères diversifiées. Ils ont également mieux compris ce que signifie « être citoyens et citoyennes du monde ». Élèves, adultes et parents sont maintenant plus conscients que la distance n'est plus un obstacle à l'expression de la solidarité. Qui plus est, quand on veut contrer des injustices sociales, il y a des gestes, petits ou grands, qui ont du poids.

M. Donald Guertin est spécialiste en éducation.

---

1 Extrait d'un courrier envoyé à M^{me} Jean par Conny Held.

ENSEIGNER AUTREMENT

À l'école Saint-Ambroise, de la Commission scolaire de Montréal, M. Sylvain St-Jean enseigne à des enfants de 10 à 12 ans ayant une déficience intellectuelle légère. Il a accompagné plusieurs enfants durant ces huit dernières années et a su faire appel à de multiples moyens pour préserver chez eux le goût de l'apprentissage, de la lecture et de l'écriture, en ayant recours notamment à l'informatique, qui est pour lui une passion. Entre ses projets de cinéma, de cuisine et de blogue, il prend quelques instants pour faire part à *Vie pédagogique* de quelques-unes de ses bonnes idées et d'un peu de son affection profonde pour les jeunes qui l'inspirent.

Propos recueillis par Marie-Hélène Proulx

Vie pédagogique — *Monsieur St-Jean, pouvez-vous nous parler un peu de la classe avec laquelle vous travaillez chaque jour et de la réalité de la déficience intellectuelle?*

Sylvain Saint-Jean : Les jeunes dont je m'occupe ont des retards sur le plan de l'apprentissage et affichent souvent un niveau de maturité qui correspond davantage à leur niveau de développement intellectuel qu'à leur âge chronologique. La déficience peut aussi toucher la mémoire; certains ont une mémoire plus photographique et un sens plus développé de l'orthographe des mots, alors que d'autres y parviennent plus difficilement. D'autres enfants éprouvent davantage de problèmes de logique, ce qui limite la possibilité de faire appel à des concepts plus abstraits. En plus d'avoir une déficience intellectuelle, plusieurs de ces élèves sont aux prises avec des problèmes de comportements, des troubles psychiatriques ou de graves problèmes de langage. Tout cela rend l'acquisition de nouvelles données plus complexe.

Je dois aussi savoir gérer des groupes hétérogènes sur le plan de l'âge, parce qu'on retrouve dans ma classe des élèves de 1re et d'autres, de 3e année.

Vie pédagogique — *Qu'est-ce qui vous a attiré auprès de cette clientèle?*

S. St-J. — Lorsque j'ai commencé ma formation en adaptation scolaire, je n'avais pas spécifiquement ciblé cette clientèle. De toute façon, jusqu'à ce jour, il n'existe pas de programme ou de formation spécifique adaptés pour la déficience légère. Je dois donc constamment trouver des moyens de transmettre aux enfants des compétences plus complexes. Pour y parvenir, je tente de demeurer à l'écoute de ce qu'ils ressentent, ce qui est quand même assez facile, car ce sont des enfants très près de leurs émotions. Avec eux, on sait toujours à quoi s'en tenir. Les enfants s'attachent beaucoup à moi et manifestent leur reconnaissance pour ce qu'on leur a appris ou offert. C'est pourquoi j'ai encore envie de travailler avec eux. Ce n'est pas nécessairement la performance d'un enfant qui fait que l'on s'attache à lui, mais plutôt ce que l'on découvre de spécial et d'unique en lui.

Vie pédagogique — *En quoi la situation de vos élèves et cette relation toute particulière que vous avez développée avec eux influencent-elles vos attentes et vos objectifs d'apprentissage?*

S. St-J. — Certains objectifs, comme l'acquisition d'un bon français, demeurent valables pour tous les élèves. Le fait d'appartenir à mes groupes ne signifie d'ailleurs pas qu'ils sont incapables d'atteindre les mêmes objectifs que les autres, mais plutôt qu'ils doivent le faire à leur rythme. Par exemple, ils arrivent à reproduire les chorégraphies qu'ils apprennent

dans leur activité parascolaire de danse et d'expression corporelle. J'ai même réalisé un film avec eux, l'année dernière, et nous avons parcouru ensemble toutes les étapes, de l'élaboration du synopsis et du scénario jusqu'à la gravure sur DVD. À travers tout cela, le principal défi que je me fixe est de maintenir chez eux le goût d'apprendre et de se dépasser au quotidien, en leur faisant vivre le plus fréquemment possible des succès à leur mesure. Pour y parvenir, il faut que les activités soient concrètes et que les apprentissages soient bien gradués : pas trop difficiles pour eux et pas trop faciles selon moi. Les nouveaux apprentissages doivent aussi se fixer à d'anciennes connaissances qui sont très près du concret et de la réalité.

Vie pédagogique — ***Vous parlez d'apprentissages concrets qui permettraient d'intégrer des données complexes. Que voulez-vous dire par là?***

S. St-J. — Rester dans le concret, cela peut signifier, par exemple, utiliser le nombre de souliers que l'on trouve dans la classe comme support pour expliquer le dénombrement, les additions et les soustractions. J'ai dû développer aussi plusieurs autres modes de manipulation. Avec l'aide de Nicole, notre éducatrice, nous préparons au moins une recette de cuisine par semaine dans la classe. Au début, les enfants ne sont pas toujours habiles et il faut faire plus attention, mais avec le temps, ils développent leur motricité fine et comprennent ce qui est dangereux et ce qui ne l'est pas. Ils apprennent aussi à jongler avec les proportions et acquièrent de nouveaux mots de vocabulaire (saupoudrer, mélanger, brasser), qui leur seront fort utiles pour réaliser plus tard d'autres recettes. De plus, faire la cuisine rapproche les élèves, qui aiment manger ensemble et partager ce qu'ils ont préparé.

Peu à peu, le blogue, appelé *Carnet de classe*, s'est avéré un outil privilégié. Les interactions y sont beaucoup plus simples à gérer et à intégrer que sur un site Web traditionnel. Ce qu'il y a de bien aussi, en cuisine comme en informatique, c'est que même si la carotte est coupée tout croche ou que l'on n'obtient pas le résultat parfait du premier coup, on peut quand même avancer et se réjouir à la fin. Il y a une place pour l'erreur, mais cela n'empêche pas qu'une bonne préparation soit parfois nécessaire. Avant de laisser mes jeunes s'aventurer dans le blogue réel, nous avons fait des simulations à l'aide d'un site en carton qu'on appelait affectueusement : le carnet de classe en carton. J'y expliquais la publication des billets grâce à des trombones géants qui servaient à retenir les travaux des enfants dans le carnet en carton. Quant aux commentaires, ils étaient représentés par des collants que les élèves allaient poser sur les travaux de leurs compagnons. Comme je l'avais prévu, peu après sa mise en application, le blogue lui-même a provoqué plusieurs situations concrètes de lecture et d'écriture. Nous avons eu la chance d'échanger avec une classe de jeunes Français, à partir de notre expérience sur les escargots.

Le *Carnet de classe* est utile non seulement pour démystifier l'apprentissage aux yeux des élèves et des parents qui le consultent, mais il permet aussi d'aborder efficacement plusieurs domaines de connaissance comme l'habileté avec les technologies, les méthodes de travail efficaces, les aptitudes pour la recherche ou l'acceptation des conventions pour répondre à une question. Le blogue m'a également donné l'occasion d'utiliser d'autres technologies, telles que la photo, l'audio et la vidéo. Je me sers aussi des commentaires portés sur le blogue pour amener les élèves à lire et à écrire régulièrement, pratiquement chaque jour. On a même fait appel à la pensée créatrice, lorsqu'on a ajouté un conte de Noël sur le site.

Vie pédagogique — ***Alors, lorsque vient le moment d'évaluer vos élèves, quelles démarches préconisez-vous?***

S. St-J. — La plupart des élèves que j'ai maintenant proviennent d'autres écoles et ont connu des programmes moins adaptés, où souvent les choses sont allées très mal. Quand on est en échec depuis l'âge de 7 ans, il est normal qu'à 10 ou 11 ans, on déteste l'école. Les bulletins leur renvoient une image très négative d'eux-mêmes et je fais de mon mieux pour défaire ce type d'*a priori*. Le *carnet de classe* permet de montrer le progrès et le chemin parcouru. Est-il si important de juger que ce progrès ne vaut que 70 % sur une échelle plutôt factice? Je pense qu'il n'est pas pertinent de poser un tel sceau sur le travail des enfants. Ils ont déjà eu leur lot de mauvaises notes. De manière générale, je tente de m'adapter à eux en favorisant plutôt les observations précises que les examens globaux. Je mise aussi davantage sur les travaux courts que sur les travaux longs.

Lorsque je dois passer par l'examen, je leur explique que c'est pour me guider dans mon travail, parce que j'ai besoin de savoir à quel point ils sont autonomes pour m'orienter à travers une démarche active. En nous incitant à laisser aux enfants le choix des moyens, la réforme contribue beaucoup à notre processus d'apprentissage. Il permet à chacun d'aller aussi loin qu'il en est capable et aussi de contourner certains problèmes. Par exemple, des enfants dysphasiques pouvaient opter pour une approche vidéo, plutôt que de se laisser arrêter par leur grave problème d'écriture. Une année, j'avais un enfant qui avait toujours de bonnes idées et la réalité concrète du blogue m'a permis de les mettre en valeur.

En ce sens, le site a un impact direct sur la bonne estime de soi des enfants, tout en les poussant à s'améliorer. L'année dernière, lorsque le *Carnet de classe* commençait à prendre forme, mes élèves étaient très fiers du projet. Ils en parlaient à tous ceux qu'ils rencontraient. Ils se sentaient compétents. Ils étaient étonnés de se voir sur une vidéo, mais ils étaient contents du résultat. Ils se regardaient, ils s'autoévaluaient et s'ils n'étaient pas satisfaits, nous refaisions une prise. Les enfants sont d'ailleurs très intéressés à s'écouter et comprennent bien, lorsqu'ils ne réussissent pas comme il faut et qu'ils croient pouvoir faire mieux. Ce défi de l'oral est d'autant plus important que, pour la moitié de ma classe, le français est une troisième langue.

Vie pédagogique — *Comment réagissent vos élèves à ces nouvelles technologies?*

S. St-J. — Une des plus belles découvertes que j'ai faites dans ce projet de carnet a été de constater la débrouillardise que peuvent manifester les élèves dans l'utilisation des nouvelles technologies, que ce soit Internet, des moteurs de recherches ou d'autres applications. Ils aiment aussi beaucoup les jeux en ligne. En plus, l'informatique a un côté méthodique et répétitif qui peut être très rassurant pour eux. Ils savent un peu d'instinct comment s'y prendre pour utiliser une interface ou un jeu. Ils testent certaines actions qu'ils ont déjà utilisées dans d'autres jeux. Ils ont un bagage de manœuvres ou de commandes qu'ils sont habiles à utiliser. De ce côté, ils connaissent à peu près les mêmes choses que les autres enfants.

Ce que j'aime faire, c'est leur montrer d'abord à se servir du logiciel. Le midi, je les laisse aussi l'utiliser par eux-mêmes, juste pour s'amuser. Ils posent alors beaucoup de questions sur ce qu'ils peuvent faire et ils apprennent vite. Dans mon ancienne école, mes élèves étaient encore plus directement mis à contribution dans leur milieu pour réaliser leur projet : ils faisaient des sondages et menaient à bien des activités, ce qui leur donnait une visibilité positive dans l'école. De plus, comme ils approfondissaient ces différentes habiletés informatiques, ils avaient développé une expertise qui faisait que même les professeurs venaient parfois se renseigner auprès d'eux, ce qui leur apportait une grande fierté.

Vie pédagogique — *Quels sont les difficultés ou les questionnements auxquels vous avez eu à faire face en cours de route?*

S. St-J. — Comme ils s'amusent beaucoup avec le *Carnet informatique*, il devient plus facile de garder leur attention, même quand il s'agit d'élèves hyperactifs. Mais quand on est tout seul dans la classe, il faut tout de même être capable de rester efficace pour aller de l'un à l'autre rapidement. Eux, de leur côté, doivent apprendre à attendre.

Je prends soin de respecter les normes de confidentialité et tente d'anticiper les conséquences possibles de mes initiatives ou encore la réception de ce qui est diffusé. Voilà pourquoi j'ai dû prendre l'habitude de réviser toutes les questions et les commentaires des visiteurs du site afin d'en éliminer les erreurs de français avant de les soumettre aux élèves. Et même si je favorise une approche axée sur la collaboration et l'amélioration continue, j'ai finalement décidé de ne pas diffuser les notes et les commentaires que j'ai inscrits sur les travaux des élèves; je pense que ces notes ne regardent personne d'autre qu'eux, leurs parents et moi. J'essaie aussi d'éviter d'en dire trop sur eux ou encore d'associer des noms et des photos, à cause des risques de cyberintimidation.

Les enfants, en général, ne pensent pas toujours à fermer leur session sur MSN ou sur d'autres sites qui exigent un mot de passe. Sur le Web, les jeunes se retrouvent aussi de temps en temps confrontés à des contenus qui ne sont pas adaptés à eux. Je dois alors leur apprendre à réagir devant quelque chose qui les choque. Ils savent se débrouiller dans Internet, mais ont parfois plus de difficulté à prendre du recul par rapport à ce qu'ils voient. Parfois, les jeunes me posent des questions et je tente d'éveiller leur sens critique. Par contre, je ne peux pas être toujours derrière eux. Ils doivent apprendre à être autonomes. Mon utilisation régulière de l'informatique me permet de bien préparer mes élèves à ces réalités.

Vie pédagogique — ***Maintenant, quels sont vos aspirations et vos craintes en ce qui concerne votre enseignement et l'avenir de vos jeunes?***

S. St-J. — Mon devoir est de développer le plein potentiel de chacun. Cela se manifeste entre autres dans mon intérêt pour la langue. J'aime écrire. L'usage de l'informatique me permet d'ailleurs d'innover, en employant d'autres méthodes d'enseignement de la composition beaucoup moins statiques que celles utilisées auparavant. Selon la méthode traditionnelle, on faisait d'abord un brouillon, et après, une version finale où il ne fallait pas se tromper. Avec l'informatique, il devient beaucoup plus simple de rassembler des idées pêle-mêle et de les réorganiser par la suite, en améliorant constamment son travail. De manière plus générale, ce que l'école, les parents et moi souhaitons est qu'ils comprennent leur différence, l'acceptent et parviennent à fonctionner le plus possible avec elle. Nous souhaiterions pouvoir toujours leur offrir un milieu stable, sécurisant et adapté à leurs besoins, mais cela n'est pas toujours facile. On a changé ma classe d'école, l'année dernière. De plus, l'avenir qui les attend m'inquiète parfois; comme les écoles qui offrent des cheminements en déficience sont très rares, la plupart de mes élèves se retrouveront en cheminement particulier de formation, avec des enfants ayant des profils très différents et je ne sais pas trop ce qui les attend là-bas. J'espère seulement qu'ils pourront mettre à profit tous leurs acquis.

Vie pédagogique — ***Et comment vous y prenez-vous pour faciliter l'intégration des enfants dont vous avez la responsabilité à l'ensemble de l'école et au monde qui les entoure?***

S. St-J. — Les autres enfants voient qu'ils sont différents, plus influençables et que certains pleurent plus facilement. Il n'est pas rare qu'on se moque d'eux. Comme éducateur, il faut toujours savoir maintenir cet équilibre fragile, surtout avec des enfants plus vulnérables, entre le droit qu'ils ont d'être protégés et notre devoir de leur apprendre à s'affirmer par eux-mêmes et à poser leurs limites. Ils ont souvent tendance à s'en remettre trop facilement à l'adulte. Même en cas de conflit, on essaie de les pousser à être plus autonomes et à s'affirmer. Les enfants sentent le regard des autres sur eux et savent très bien

qu'ils sont dans des classes à vocation particulière. Je prends le temps de discuter avec eux pour leur donner les outils pour qu'ils puissent se débrouiller et j'en vois vraiment les résultats. Certains enfants de mon groupe qui étaient très timides ont fini par comprendre que leur différence ne donnait pas le droit aux autres de rire d'eux pour autant.

L'important, pour moi, est que les élèves qui ont perdu confiance en l'école et en leurs capacités puissent être fiers du chemin qu'ils ont fait et qu'ils aient le goût de faire les efforts dont ils sont capables pour continuer à progresser. Leur redonner le goût d'apprendre, c'est ma victoire! Ils doivent continuer à vouloir se battre pour réussir à lire, à écrire et à compter...

- Découvrir le blogue de Sylvain St-Jean et de ses élèves.
- Pour en apprendre davantage sur les activités que Sylvain entreprend avec ses élèves, vous pouvez visiter son blogue.
- Pour prendre connaissance des résultats de leurs échanges virtuels avec une classe d'élèves en France, cliquer sur [http://www.moncarnetdeclasse.ca/blog/2007/05/].

M^me^ Marie-Hélène Proulx est journaliste pigiste.

QUAND DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE S'INTÈGRENT À LA CLASSE ORDINAIRE

par Laurent Theis, Antoine Giguère, Vincent Martin et Julie Myre Bisaillon

Au Québec, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont nombreux (Gouvernement du Québec 2003). Cela étant, on observe actuellement un mouvement vers l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Toutefois, il ne suffit pas de présenter à ces élèves les mêmes activités qu'aux autres. L'un des moyens proposés à l'enseignant pour répondre aux besoins des élèves intégrés est d'adapter son enseignement[1] en mettant en place des mesures pédagogiques et didactiques qui visent à repenser le fonctionnement de la classe entière et la manière dont sont gérés les apprentissages. Ainsi, la mise en place de mesures de modification, d'adaptation ou de flexibilité pédagogique qui s'intègrent aux pratiques actuelles des enseignants pourrait, d'une part, réduire la nécessité des interventions individuelles et, d'autre part, en faciliter la mise en place lorsqu'elles sont indispensables.

UNE SITUATION-PROBLÈME PORTANT SUR LES CHANGEMENTS CLIMATIQUES

Le présent article tente de dégager, à partir de l'exemple d'une situation-problème, des pistes didactiques multiples, en français et en mathématiques, qui visent à répondre aux besoins des élèves en difficulté. Cette situation-problème, qui s'adresse à des élèves du 3e cycle du primaire et qui est reprise des travaux de Theis et Gagnon (2005), offre des pistes d'exploitation dans d'autres domaines d'enseignement que les mathématiques, entres autres en univers social, en lecture et en écriture.

Son point de départ est un article paru en première page du journal *La Presse*, le 10 novembre 2004, qui titrait qu'une recherche prévoit que l'Arctique va se réchauffer plus vite que le reste de la planète. L'article contenait des images qui montraient l'étendue prévue de la calotte glaciaire de l'Arctique en 2010, en 2040 et en 2070, images qui sont à la base de la situation-problème. Pour faire cette activité, les élèves disposent d'un agrandissement de la carte présentée à la figure 1, qui illustre les prévisions de l'étendue de la calotte glaciaire pour 2010, ainsi que deux cartes semblables, qui illustrent les prévisions pour 2040 et 2070. Dans la figure 1, le trait bleu indique les limites de la calotte glaciaire en 2003 et la surface blanche correspond à l'étendue prévue de la calotte en 2010. Les élèves doivent répondre à la question suivante : Quelle sera l'étendue de la calotte glaciaire en 2010, 2040 et 2070, par rapport à celle d'aujourd'hui (2003)?

Figure 1 : L'étendue prévue de la calotte glaciaire en 2010[2]

Sur le plan conceptuel, ce problème vise le développement de deux contenus différents : le calcul de l'aire d'une surface irrégulière et le passage à des rapports. Effectivement, les surfaces présentées sont différentes de celles avec lesquelles les élèves ont l'habitude de travailler et leurs aires ne peuvent pas être simplement déterminées à l'aide d'une formule. Par ailleurs, afin de bien exprimer l'étendue d'une surface par rapport à une autre, il ne suffit pas de calculer la différence entre les surfaces respectives des deux aires sur la carte. Il faut plutôt exprimer ce rapport soit sous la forme d'une fraction, soit à l'aide d'un pourcentage.

Selon nos observations en classe, les élèves utilisent principalement trois stratégies pour résoudre cette situation-problème. (1) Ils se servent d'un quadrillage, qu'ils superposent à l'image afin de déterminer le nombre de carrés nécessaires pour recouvrir chacune des surfaces. (2) Ils découpent chacune des surfaces et essaient de reconstituer une forme dont ils peuvent calculer l'aire (p. ex., un rectangle), à la manière d'un casse-tête. (3) Ils essaient de calculer l'aire de la calotte glaciaire à partir de son périmètre (Figure 2). Ils collent une corde sur le périmètre de la calotte glaciaire, la détachent et forment un carré ou un rectangle avec celle-ci. Ils pensent alors que l'aire de ce carré ou rectangle est équivalente à l'aire de la figure de départ, ce qui est faux[3]. Par contre, cette erreur peut être l'occasion d'aborder le lien entre le périmètre et l'aire d'une figure géométrique.

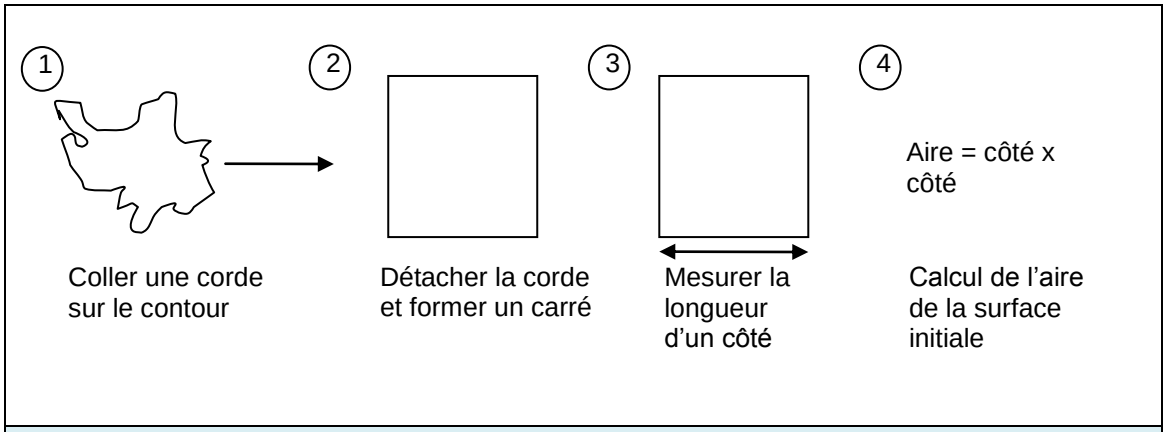


Figure 2 : Stratégie du calcul du périmètre

QUELLES MESURES PEUT-ON IMPLANTER DANS LA PRATIQUE?

Nous allons maintenant montrer comment cette situation-problème peut être pensée et vécue en fonction des besoins des élèves à risque et des élèves en difficulté intégrés en classe régulière. Nous proposons des mesures en fonction de deux moments de l'activité : d'abord un travail de préparation de la situation-problème, qui comprend entre autres la lecture de l'article de journal, et ensuite, la résolution de la situation-problème. Il est à noter que certaines des mesures proposées seraient des adaptations (selon le cadre de référence du MELS), d'autres, des modifications, et quelques-unes – qui s'adressent à l'ensemble des élèves – relèveraient de la flexibilité pédagogique.

PRÉPARER LA RÉSOLUTION DE LA SITUATION-PROBLÈME

TRAVAILLER LE BAGAGE LEXICAL DE L'ÉLÈVE

Les mesures suivantes s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe. Elles sont donc considérées comme des mesures de flexibilité pédagogique.

- Dresser une liste de mots imagés propres au lexique du réchauffement climatique et mettre en évidence ces informations de premier ordre (les surligner).

- Favoriser les échanges en classe ou entre pairs. Il suffit d'attribuer quelques groupements de mots plus difficiles relevés dans l'article de journal à des équipes d'élèves, pour que ceux-ci découvrent leur signification en discutant et en faisant des recherches (Hammeken 2000). Ensuite, chacune des équipes s'étant forgé une expertise lexicale expose ses trouvailles à l'ensemble de la classe.

Équipe experte 1	Équipe experte 2	Équipe experte 3
- Réchauffement climatique - Inondation - Énergie fossile	- Regroupement international de chercheurs - Éolien - Rythme	- Scénario conservateur - Consolidation des berges - Solaire

Figure 3 : Exemple de groupements de mots

- En plénière, discuter des changements climatiques, en y incluant les mots de vocabulaire préalablement étudiés en équipe, ce qui facilite le transfert.

- Offrir aux élèves des définitions, des synonymes et des exemples pour expliquer certains mots dont la compréhension demeure nébuleuse.

FACILITER L'ACCÈS À LA SITUATION-PROBLÈME : TRAVAILLER L'ÉCRIT

Voici quelques mesures qui permettent à l'élève qui éprouve des difficultés en lecture d'accéder à la situation-problème lorsque les consignes sont données par écrit. Il est à noter que ces mesures constituent des adaptations, puisqu'elles ne modifient pas la difficulté conceptuelle de la situation-problème.

- Fournir à l'élève une version simplifiée (synthétisée ou qui utilise un vocabulaire plus accessible) de l'article de journal portant sur le réchauffement.

- Assurer l'accès à un enregistrement audio du texte et des consignes à respecter, ce qui permet à l'élève qui a des difficultés en lecture de s'approprier le contenu de la situation-problème.

- Attitrer un lecteur technique à l'élève : un autre élève fait la lecture à haute voix des consignes et de l'article.

STIMULER L'INTÉRÊT DE L'ÉLÈVE

- L'éclaboussure de mots consiste à faire prédire le contenu de l'article sur le réchauffement à partir de plusieurs mots étiquettes (Hammeken 2000). On regroupe les élèves en dyade ou en petits groupes. Ils se familiarisent avec le vocabulaire et entament une compréhension du thème abordé.

Rendre la résolution de la situation-problème plus accessible

- Accorder plus de temps aux élèves à risque, en difficulté ou en trouble d'apprentissage, pour qu'ils puissent réfléchir à leur stratégie de résolution, pour mettre en application cette dernière, ainsi que pour effectuer des calculs au besoin. Cette mesure constitue une adaptation, puisqu'elle ne modifie pas la difficulté de la tâche.

- Prévoir des moments d'arrêt au cours de l'activité de résolution, pour favoriser la discussion sur les différentes stratégies proposées ou utilisées. Cette mesure est bénéfique pour l'ensemble des élèves et relève donc de la flexibilité pédagogique.

- Permettre aux élèves d'utiliser une calculatrice, entre autres pour dénombrer les carrés du quadrillage; ils passeront ensuite aux étapes d'interprétation et de validation des résultats. Cette mesure peut également être bénéfique pour l'ensemble des élèves.

- Regrouper les élèves à l'intérieur d'équipes hétérogènes, ce qui permet à celles et ceux qui ont des besoins particuliers de bénéficier des stratégies proposées par leurs pairs ou d'un effet de modélisation.

Modifier la difficulté conceptuelle de la tâche

- Rendre la forme de la calotte glaciaire plus anguleuse ou plus régulière, ce qui facilite le calcul des aires.

- Faciliter le dénombrement des carrés du quadrillé. Une des difficultés que rencontrent les élèves qui ont recours au quadrillage est qu'ils se retrouvent avec un grand nombre de carrés incomplets, plus difficiles à comptabiliser. On peut alors demander à ces élèves de comptabiliser uniquement les carrés complets.

Modifier la forme des résultats attendus

- Amener les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier à qualifier le changement de la calotte glaciaire aux différents moments par rapport au quart, à la moitié ou aux trois quarts de la forme initiale, plutôt que d'exiger des rapports exprimés sous formes de fractions complexes ou de pourcentages.

Éviter de retirer l'objet d'apprentissage

Lors du choix de ces mesures, il est important de ne pas retirer l'objet d'apprentissage aux élèves. Ainsi, un des objectifs principaux de cette activité est que les élèves trouvent une façon de calculer l'aire d'une surface irrégulière. Si le soutien aux élèves en difficulté consistait à leur fournir un quadrillé dès le départ, au lieu de les laisser trouver eux-mêmes cette stratégie, on les empêcherait de réaliser l'apprentissage visé… Les mesures mises en place devraient plutôt viser à enlever des difficultés qui ne sont pas directement en rapport avec ce qu'ils doivent apprendre dans la situation-problème.

Voici deux exemples pour illustrer comment on peut supprimer des obstacles qui sont accessoires à la situation :

- L'activité ne vise pas l'apprentissage des techniques de calcul. En lui fournissant une calculatrice, l'enseignant rend par conséquent la situation plus accessible à l'élève à risque, sans toucher à ce qu'il doit apprendre au cours de l'activité.

- L'activité n'a pas pour but de faire apprendre à additionner des fractions. Or, les élèves que nous avons observés essaient souvent d'obtenir l'aire la plus précise possible, en additionnant aussi les carrés de la grille qui ne sont pas

entièrement remplis. En permettant aux élèves à risque de prendre en considération uniquement les carrés pleins, on supprime la difficulté liée à l'addition des fractions, mais les apprentissages principaux que les élèves doivent effectuer sont maintenus.

Conclusion

Les différentes mesures pédagogiques de flexibilité, d'adaptation et de modification que nous avons présentées visent à rendre plus accessible à des élèves en difficulté une situation d'apprentissage donnée. Bien sûr, elles ne permettent pas nécessairement à tous de réussir parfaitement l'activité. Il est possible que certains de ces élèves présentent des lacunes importantes sur le plan de la compréhension des concepts mathématiques, ce qui les empêche de participer pleinement à la résolution du problème, malgré les mesures de soutien mises en place. Un suivi individualisé ou orthopédagogique d'un autre ordre est alors nécessaire pour les soutenir dans leurs apprentissages.

Les coauteurs sont tous rattachés à l'Université de Sherbrooke. M. Laurent Theis est professeur au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation, M. Antoine Giguère est enseignant en adaptation scolaire et étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, M. Vincent Martin est étudiant au doctorat en éducation et M^{me} Julie Myre Bisaillon est professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation.

Références bibliographiques

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque nationale du Québec, 2006.

HAMMEKEN, P. *Inclusion : 450 Strategies for Success* (3^{e} ed.), Minnetonka, MN, Peytral, 2000.

THEIS, L. et N. GAGNON. « Un exemple d'activité complexe de résolution de problème dans une classe de troisième cycle », *Vivre le primaire*, novembre-décembre 2005, vol. 19, n^{o} 1, p. 22-24.

---

1 Dans son cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au secondaire, le MELS (2006) fait une distinction entre une adaptation et une modification, deux mesures qui s'adressent aux élèves qui ont des besoins particuliers. Les adaptations y sont définies comme des mesures qui ne modifient pas ce qui est évalué, tandis que les modifications touchent aux critères et aux exigences d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, une troisième mesure, la flexibilité pédagogique, désigne la possibilité d'offrir des choix à tous les élèves (et pas seulement à ceux qui éprouvent des difficultés), lors des situations d'apprentissage et d'évaluation.

2 Cette image est légèrement différente de celle parue dans *La Presse*. Elle a été modifiée afin de faciliter le traitement mathématique de la tâche par les enfants. **Source :** *Arctic Climate Impact Assessment*, 2004.

3 Comme il n'existe pas de lien entre le périmètre et l'aire d'une figure, on ne peut pas déterminer l'aire d'une surface à partir de son périmètre. En effet, deux figures ayant un même périmètre peuvent avoir des aires très différentes. Il en est de même pour deux figures de même aire, qui n'ont pas nécessairement le même périmètre.

➢ DES RÉALITÉS À DÉFINIR

LES ÉLÈVES SURDOUÉS : ESSAI DE DÉFINITION

par Camille Marchand

Étranges rapports. Est-ce que l'extrême pensée et l'extrême souffrance ouvriraient les mêmes horizons? Est-ce que souffrir serait finalement penser?

Maurice Blanchot

POURQUOI S'INTÉRESSER À LA DOUANCE ET À L'ÉLÈVE SURDOUÉ?

Dans un dossier sur les élèves à défi, il ne faut pas passer à côté d'un aspect de la singularité qui est celui de la douance, car des études ont souligné (Jeanne Siaud-Facchin 2006 – voir la rubrique *Lus, vus et entendus*) que 45 % des élèves qui ont redoublé étaient surdoués, 20 % ne terminaient pas leur scolarité et 20 % présentaient des troubles psychologiques.

Ces données nous encouragent à mieux découvrir ces élèves différents, ces petits ABNIS (apprenants bizarres non identifiés) du monde de l'éducation, pour éviter certains troubles de comportement.

QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES SURDOUÉS? COMMENT SE COMPORTENT-ILS EN CLASSE?

- L'élève surdoué est généralement précoce.
- Il comprend facilement, possède une mémoire impressionnante et apprend rapidement sans faire beaucoup de travail personnel.
- Il a des capacités étonnantes à l'oral et moins bonnes à l'écrit, comme si le geste ne suivait pas la pensée.
- Il est plus motivé par les tâches complexes que par des tâches plus répétitives.
- Il est capable de faire plusieurs activités à la fois. Bavarder et écouter le prof, par exemple…
- Il recherche la compagnie d'enfants plus âgés ou d'adultes.
- Il cherche à avoir toujours raison.
- Il va tester les limites, toujours et toujours.
- Son intelligence, bien que supérieure, n'est pas seulement différente sur le plan quantitatif, mais aussi sur le plan qualitatif.

Son intelligence est atypique. L'enfant surdoué pense en réseau; devant une tâche, il active une arborescence de pensées qui se développent dans plusieurs directions simultanément.

L'enfant surdoué utilise des raisonnements analogiques. Devant un problème, la réponse lui apparaît sans qu'il soit passé par les modalités habituelles.

Il est souvent anxieux, car dès son plus jeune âge, il se pose des questions existentielles auxquelles il n'obtient pas de réponse. À l'adolescence, ce doute, si d'autres facteurs s'y combinent, peut altérer son équilibre psychologique.

ESSAYONS DE LE DÉFINIR, MAINTENANT

Bien que les champs de recherche soient récents, les définitions varient selon les auteurs et les milieux. Au ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, on définit l'élève surdoué comme « l'enfant de niveau intellectuel très supérieur à la moyenne, qui a besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes réguliers et mieux adaptés à ses facultés intellectuelles ».

Aux États-Unis, selon le rapport Marland de 1972, les élèves surdoués sont ceux dont les aptitudes exceptionnelles les rendent aptes à des performances élevées.

En France, Rémy Chauvin précisait, en 1975, précise que les surdoués bénéficient d'un QI élevé qui comporte une différence de nature. Ils sont en un mot des handicapés, mais de l'autre côté du prisme. Ils sont exceptionnels.

Renzulle 1986 ajoute que la douance est une combinaison de trois facteurs : des aptitudes exceptionnelles, une faculté créatrice et un fort investissement dans leur travail.

Avez-vous déjà rencontré des élèves surdoués?

LES JEUNES DOUÉS ET TALENTUEUX : QUI SONT-ILS?[1]

par Françoys Gagné

Au Québec, on les nomme couramment « surdoués », tandis que leurs pairs les désignent par le terme « bollés ». Qui sont ces jeunes et ces adultes qui se démarquent par leurs habiletés remarquables? Combien sont-ils? Certains sont-ils plus doués ou talentueux que d'autres? Sont-ils plus à risque sur le plan développemental que leurs pairs d'habiletés moyennes? Voilà les principaux thèmes que je couvrirai dans ce court survol d'un champ de recherche et d'intervention que les éducateurs québécois nomment « douance »[2].

1. QUI SONT-ILS?

La plupart des définitions existantes confondent les termes *doué* et *talentueux*, les utilisant comme synonymes; il en va de même de leur emploi dans le langage quotidien. Toutefois, la majorité des spécialistes reconnaissent, au moins implicitement, deux manifestations distinctes du concept d'habileté : (a) une forme *naturelle*, qui se manifeste en bas âge par un développement précoce spontané, donc non systématique, et qu'on désigne habituellement par les termes « potentiel » ou « aptitude »; (b) une forme *systématiquement développée*, qui se caractérise par des performances remarquables dans un champ de l'activité humaine. Il y a plus de vingt ans, j'ai conçu un modèle développemental (Gagné 1983, 2003) qui exploite cette dichotomie pour distinguer clairement les deux concepts clés que sont la douance et le talent. Il a pour nom « Modèle différencié de la douance et du talent » (MDDT).

1.1 L'ÉPINE DORSALE DU MDDT

Au sein de ce modèle, le terme *douance* désigne la possession et l'utilisation d'habiletés naturelles élevées dans au moins l'un de six domaines (illustrés dans la figure 1, en fin de document); ce niveau élevé doit permettre de situer la personne parmi le 10 % supérieur de ses pairs en âge. D'innombrables études en génétique behaviorale confirment que les six types d'habiletés naturelles identifiés dans le MDDT ont une origine partiellement héréditaire. Les dons s'observent plus directement chez les enfants, car les facteurs environnementaux et les apprentissages systématiques ont eu peu d'occasions d'exercer leur influence transformatrice. Cependant, ces dons s'observent aussi chez les adolescents ou les adultes par l'aisance et la rapidité avec lesquelles ces personnes développent de nouvelles habiletés. Plus les nouveaux apprentissages se feront facilement et rapidement, plus les dons sous-jacents seront jugés élevés. Beaucoup utilisent l'expression « talent naturel » pour désigner cette aisance à apprendre.

Pour sa part, le terme *talent* désigne la possession et l'utilisation d'habiletés systématiquement développées (*skills*, en anglais) dans n'importe quel champ de l'activité humaine (voir la figure 1). Ici aussi, les habiletés élevées doivent placer la personne parmi le 10 % supérieur de ceux et celles qui ont complété un apprentissage de durée comparable. Le talent peut se manifester dans presque tout champ d'activité : technologie, arts, sciences, industrie, etc. La figure 1 illustre neuf grands champs d'activité. Six d'entre eux correspondent aux six grands types d'intérêts occupationnels proposés par le psychologue John Holland : Réaliste, Investigateur, Artiste, Social, Entrepreneur, Conventionnel (RIASEC). Les trois autres catégories complètent l'éventail. Cet éventail confirme que le talent, tel que conçu dans le MDDT, n'est aucunement réservé aux

diplômés universitaires ou aux célébrités internationales; il existe des mécaniciens talentueux, tout autant que des infirmières, des techniciens, des pilotes, et combien d'autres individus dans tous les champs de l'activité humaine.

Les talents émergent progressivement par la transformation des aptitudes élevées en habiletés remarquables systématiquement développées. Ainsi, les dons constituent le matériau brut ou *éléments constitutifs* des talents : on ne peut devenir talentueux sans être doué… ou presque. Toutefois, l'inverse n'est pas toujours vrai : il se peut que des habiletés naturelles remarquables ne se transforment pas en talents. C'est le cas par exemple de la sous-performance scolaire, que l'on définit par la présence de résultats scolaires faibles ou moyens chez des élèves reconnus comme intellectuellement doués. Le processus de développement des talents s'active lorsque les individus s'impliquent dans une démarche systématique *d'apprentissage et de pratique*. Ce processus développemental peut être analysé selon trois perspectives différentes : (a) les activités poursuivies (ex. : démarches d'identification ou de sélection, programme spécial quant au contenu et au cadre administratif), (b) l'investissement à long terme en temps, en argent et en énergie, et (c) le rythme de progression des apprentissages à travers les principales étapes du développement vers le but ultime poursuivi.

Cette démarche systématique peut être formelle (ex. : cours, conservatoire de musique, équipe sportive compétitive) ou informelle (ex. : apprentissage autodidacte). On retrouve dans ce dernier groupe des « cracks » en informatique, des musiciens et des sportifs de tout acabit, ainsi que des adultes qui ont développé un loisir (ex. : jardinage, cuisine, jeu de société) à un niveau quasi professionnel. Notons que les activités d'apprentissage seront d'autant plus intensives que le niveau de talent poursuivi sera élevé.

1.2 Un duo de catalyseurs… et le hasard!

Deux types de catalyseurs (voir la figure 1) peuvent faciliter ou contrecarrer ce processus développemental. Les catalyseurs *intrapersonnels* se regroupent en deux ensembles : (a) des traits physiques ou psychologiques stables, et (b) des processus liés à la gestion des buts poursuivis dans le contexte du développement d'un ou de plusieurs talents. Dans ce dernier groupe, la motivation et la persévérance jouent un rôle crucial en déclenchant et en guidant le processus développemental, de même qu'en le soutenant en cas d'obstacles, d'ennui ou d'échecs occasionnels. Des prédispositions behaviorales, significativement ancrées dans la génétique (tempérament), ainsi que des attitudes et des traits de personnalité acquis, apportent aussi une contribution significative.

Les influences *environnementales* peuvent être subdivisées en trois catégories (voir la figure 1). Le « Milieu (EM) » agit à deux niveaux, macroscopique (ex. : vivre dans un pays développé ou non) et microscopique (ex. : le statut socio-économique des parents). Les « Personnes (EP) » représentent sans doute la sous-composante la plus typique de ce groupe; il existe une très large littérature scientifique sur l'impact des principaux types de personnes significatives. Quant à la catégorie « Ressources (ER) », elle regroupe toutes les formes de services spéciaux destinés à favoriser le développement des talents. Enfin, notre vie s'émaille de nombreux événements significatifs (ex. : le décès d'un proche, un accident, l'obtention d'une bourse), qui vont influencer positivement ou négativement la démarche de développement des talents.

Le *hasard* constitue une composante fondamentale au sein du MDDT; il représente l'omniprésence de l'impondérable dans le développement de tout talent. Il se manifeste tout spécialement par deux coups de dés : celui du bagage héréditaire affectant les habiletés naturelles et le tempérament, et celui du milieu familial où sera élevé l'enfant. À ces éléments s'ajoutent les multiples aléas de toute vie en développement.

1.3 En résumé

À la lumière de ce qui précède, on peut affirmer que les talents émergent progressivement à partir des dons naturels selon une chorégraphie complexe d'interactions entre les quatre facteurs mentionnés. Le MDDT est un modèle que je crois exhaustif, en ce sens que ses composantes intègrent en un tout dynamique tous les déterminants connus de l'émergence des talents, quel que soit le champ de ces talents.

2. Combien sont-ils?

Douance et talent sont des concepts *normatifs*. Ce type de concept définit des populations qui diffèrent d'une norme (ex. : obésité, pauvreté). Une bonne définition d'un concept normatif exige qu'on précise de quelle façon la population cible diffère de la norme et ce que cela signifie sur le plan de sa taille. Dans le cas du MDDT, le seuil minimal d'excellence pour tous les types de dons et de talents se situe au centile 90 (Gagné 1998). Un système de niveaux de douance et de talent permet d'équilibrer ce seuil minimal plutôt généreux. En effet, au sein de ce 10 % supérieur d'individus *légèrement* doués ou talentueux, on distingue quatre groupes plus sélectifs auxquels s'appliquent les étiquettes suivantes : *modérément* (1 % supérieur), *hautement* (1 : 1 000), *exceptionnellement* (1 : 10 000), et *extrêmement* (1 : 100 000)[4]. Dans le cas de la douance intellectuelle, généralement mesurée par un QI, les valeurs 120, 135, 145, 155 et 165 marquent les seuils d'entrée de chacun des cinq niveaux. Notez que la zone de douance est aussi vaste que l'étendue des habiletés séparant un jeune légèrement doué (QI = 120) d'un jeune mentalement handicapé (QI = 70).

Un dernier commentaire s'impose. Les seuils ci-dessus s'appliquent à chaque domaine de douance et à chaque champ de talent. Même si ce court survol du monde de la douance ne permet pas d'examiner de près cette question de prévalence totale estimée, il ressort de façon bien évidente que cette population totale dépasse de loin le seuil minimum de 10 %. En effet, les personnes intellectuellement douées ne sont pas nécessairement les personnes les plus douées sur les plans créatif, social, ou physique. Je hasarderais personnellement le chiffre minimum de 30 % comme taux de prévalence total des individus doués et talentueux.

3. Peut-on aisément les identifier?

Pour répondre adéquatement à cette question, il faut traiter séparément les mesures de douance et celles de talent. Dans ce dernier cas, il existe de multiples mesures objectives, du moins à l'enfance et à l'adolescence. Dans le domaine scolaire, par exemple, les examens des enseignants et ceux du Ministère, les tests standardisés de rendement scolaire, la cote R pour l'admission à l'université, et même l'accès à divers programmes compétitifs constituent autant de moyens d'ordonner les élèves et d'isoler le 10 % ou le 1 % supérieur.

On retrouve une précision comparable dans les sports, car les mesures de performance y pullulent : mesures de vitesse, de hauteur atteinte, nombre de buts comptés, parties sauvegardées, et ainsi de suite. Dans les champs artistiques, la musique se démarque par un curriculum très hiérarchisé qui facilite la mesure des progrès et de l'excellence. Les autres disciplines artistiques (ex. : arts visuels, arts de la scène, danse) obligent à une proportion plus grande de jugements subjectifs. Dans le monde occupationnel adulte, la mise en ordre des individus n'est plus du tout simple. Pourtant, ne souhaiterait-on pas pouvoir identifier aisément les plus talentueux parmi les mécaniciens, les plombiers, les dentistes ou même les enseignants?

En ce qui concerne la douance, deux domaines possèdent des outils d'évaluation bien standardisés : l'intellectuel et le sensorimoteur. Dans le premier cas, les tests de QI constituent la mesure privilégiée à peu près partout dans le monde. Ce choix tient à deux motifs principaux. D'abord, le concept de « surdoué » a toujours été associé dans l'esprit des gens,

professionnels de l'éducation tout autant que parents, à une intelligence supérieure. De plus, le lien étroit observé entre mesures de QI et rendement scolaire a renforcé cette équation. On pourrait discuter longuement des mérites et des limites des tests d'intelligence. Il n'en demeure pas moins, de l'avis de tous les spécialistes de la psychométrie, que ces instruments constituent, tant sur le plan de la fidélité que sur celui de la validité, ce que la psychologie scientifique a conçu de mieux parmi tous les outils de mesure du comportement humain.

Pour le domaine sensorimoteur, il existe diverses batteries d'évaluation normalisées disponibles dès le préscolaire. Dans le cas de la créativité, différents tests ont été mis sur le marché; toutefois, leurs qualités psychométriques laissent souvent à désirer, notamment en raison du niveau peu élevé des corrélations entre les scores de divers tests. Enfin, le domaine social commence à peine à se structurer. Mais on est encore bien loin de posséder, pour l'évaluation du leadership, de l'empathie ou de l'éloquence, des outils aussi fiables et valides que les tests d'intelligence.

4. Comment les jeunes doués et talentueux se développent-ils?

L'expression « *gifted education* », traditionnellement employée pour désigner ce domaine de recherche et d'intervention auquel je collabore, cible un sous-groupe bien restreint parmi les personnes douées et talentueuses recensées dans le MDDT : il s'agit spécifiquement des jeunes *intellectuellement doués (ID)* et *académiquement talentueux (AT)*. La quasi-totalité des recherches menées sur le développement des « *gifted children* » ont utilisé comme échantillons des sujets préalablement dépistés à l'aide de mesures de QI (indice ID) ou de rendement scolaire (indice AT). Par conséquent, sauf exceptions signalées dans le texte, les observations qui suivent s'appliquent spécifiquement à de jeunes IDAT de niveaux léger ou moyen, lesquels représentent 99 % de la population cible.

La plupart des enfants intellectuellement doués manifestent bien avant l'entrée à l'école une forme de précocité : langage, lecture, calculs élémentaires, organisation spatiale, etc. Le degré de précocité est modérément relié au niveau de douance mesuré. Sur le plan des catalyseurs intrapersonnels, le portrait est ambigu. Par exemple, les élèves IDAT ne semblent pas beaucoup plus motivés intrinsèquement à apprendre que leurs pairs d'habiletés moyennes (Shore et autres 1991); on note cependant une légère tendance à manifester plus d'efforts et de persistance. Cette légère supériorité s'étend à la plupart des mesures d'adaptation personnelle, qu'il s'agisse de mesures globales (ex. : tests de personnalité autoadministrés) ou d'indicateurs spécifiques, comme des échelles d'anxiété, de dépression ou d'idées suicidaires. Les élèves IDAT tendent à manifester moins de troubles de comportement en classe, d'abandon scolaire ou de délinquance (Neihart 1999). En ce qui concerne l'estime de soi, les études ne révèlent aucune tendance claire; les divergences d'une étude à l'autre pourraient dépendre du type d'environnement éducatif.

L'adaptation sociale renvoie aux amitiés, à la popularité ou au leadership. Sur le plan social, les élèves IDAT fonctionnent habituellement aussi bien, parfois même légèrement mieux, que leurs pairs d'habiletés moyennes. Leurs réussites scolaires provoqueront souvent de l'envie, mais il s'agit la plupart du temps d'envie positive (admiration, émulation).

Les élèves exceptionnellement doués (1 : 10 000) sont-ils plus à risque? La littérature scientifique révèle des résultats inconsistants, certaines études suggérant une incidence accrue de problèmes d'adaptation — la prévalence ne dépassant pas toutefois 20 % ou 25 % —, cependant que d'autres ne l'observent pas (Norman et autres 1999). Notons que certains de ces problèmes pourraient avoir leur source dans des réponses inadéquates à leurs besoins éducatifs.

En résumé, l'ensemble des recherches ne confirme pas le stéréotype du « bollé » introverti et un peu bizarre que plusieurs véhiculent. De plus, les résultats souvent non significatifs proclament clairement que les IDAT légers et modérés diffèrent beaucoup plus **entre eux** qu'ils ne diffèrent, comme groupe, de l'ensemble de leurs pairs d'habiletés moyennes.

5. Conclusion : Sur un fond politique

Les textes courts et ciblés entraînent des choix parfois difficiles. J'aurais souhaité, par exemple, parler des besoins éducatifs bien particuliers de ces jeunes qui apprennent si aisément et rapidement, des types d'enrichissement qui peuvent leur être offerts, ou encore des principales mesures administratives qui facilitent leur cheminement, tels le regroupement par habiletés et l'accélération scolaire. Espérons que ce ne soit que partie remise, car il s'agit là de questions cruciales pour cette population qui, à peu près partout dans le monde, demeure la plus mal servie de toutes les populations spéciales. Par comparaison aux millions de dollars investis par les ministères d'éducation pour toutes formes de handicaps, l'éducation des élèves doués et talentueux ne reçoit que des miettes. Pourtant, tel qu'il est spécifié dans la Déclaration des droits de l'enfant rédigée par l'Organisation des Nations Unies, ils ont droit, comme tous les autres, à une éducation qui favorise au maximum le développement de leurs habiletés et de leur personnalité[5].

M. Françoys Gagné est professeur (retraité) associé au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

GAGNÉ, F. « Douance et talent : deux concepts à ne pas confondre », *Apprentissage et socialisation,* n° 6, 1983, p. 146-159.

GAGNÉ, F. « A proposal for subcategories within the gifted or talented populations », *Gifted Child Quarterly,* n° 42, 1998, p. 87-95.

GAGNÉ, F. « Transforming gifts into talents : The DMGT as a developmental theory », dans N. COLANGELO et G. A. DAVIS (Éds.), *Handbook of Gifted Education* , 3e éd., Boston: Allyn and Bacon, 2003, p. 60-74.

NEIHART, M. « The impact of giftedness on psychological well-being : What does the empirical literature say? », *Roeper Review,* n° 24, 1999, p. 10-17.

NORMAN, A. et autres. « Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment », *Roeper Review,* n° 24, 1999, p. 5-9.

SHORE, B. et autres. *Recommended Practices in Gifted education : A Critical Analysis*, New York, Teachers College Press, 1991.

Figure 1 : Modèle différencié de la douance et du talent (Version *MDDT 2.0* mise à jour en 2008).

Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.

---

1 Ce texte est adapté d'un article publié dans la revue *Psychologie Québec*, vol. 22, n° 1, 2005, p. 28-31.

2 *Douance* est un néologisme québécois créé en 1980 par l'équipe de planification du programme du 4e congrès mondial du World Council for the Gifted and Talented, tenu à Montréal en août 1981.

4 Personnellement, je n'utilise l'étiquette « surdoué » que pour les seules personnes au moins hautement douées (1 : 1 000).

5 Cet article a éveillé votre curiosité? Vous désirez des informations ou des lectures additionnelles? N'hésitez pas à communiquer avec moi : gagne.francoys@uqam.ca.

LES ORIENTATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT POUR UNE ÉCOLE ADAPTÉE À TOUS SES ÉLÈVES

par Annie Beaupré

Les orientations ministérielles s'inscrivent dans le courant des grandes tendances observées au cours des dernières décennies en matière d'adaptation scolaire, tant au Québec qu'au niveau international. Elles s'arriment directement aux orientations du Programme de formation de l'école québécoise. En effet, les pratiques pédagogiques qui y sont préconisées visent à permettre de répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves, dans le respect des différences individuelles.

DES ORIENTATIONS QUI FAVORISENT LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS PARTICULIERS DE CHAQUE ÉLÈVE

L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire propose **d'aider l'élève handicapé ou en difficulté à réussir**, en acceptant que la réussite puisse se traduire différemment et en se donnant les moyens d'assurer cette réussite. Les valeurs de justice, d'égalité et d'équité guident la façon d'envisager les actions à mettre en place pour y arriver.

En ce sens, **l'adaptation des services** constitue le cœur des orientations prévues par la loi et la politique en matière d'adaptation scolaire. Cela signifie qu'avant d'envisager toute mesure particulière pour un élève qui éprouve des difficultés, il faut d'abord considérer ce qui est offert à l'ensemble des élèves et, au besoin, adapter l'intervention avant de recourir à des mesures plus spécialisées. C'est le principe de normalisation qui prévaut, puisque ce qui est bon pour l'ensemble des élèves devrait être bon pour l'élève en difficulté, à moins qu'il n'ait des besoins particuliers.

Cette orientation suppose une **approche souple et individualisée** de l'organisation des services, étant donné que tout élève peut, à un moment ou l'autre de son cheminement, éprouver des difficultés. L'approche individualisée exige l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève afin de prendre les bonnes décisions le concernant. Dans cet esprit, l'évaluation est d'abord faite dans l'objectif de mieux cibler la nature des interventions appropriées aux besoins de l'élève. Une telle approche fait en sorte que les services éducatifs adaptés ne sont pas établis sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté, mais plutôt selon l'évaluation des besoins et des capacités de chacun. L'organisation des services doit se faire dans ce contexte, que l'élève rencontre des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes, qu'il soit considéré à risque ou en difficulté, ou qu'il soit handicapé.

Par ailleurs, la mise en application de l'approche individualisée constitue un défi et nécessite, la plupart du temps, des ajustements de pratiques de la part de tous les acteurs du milieu scolaire (gestionnaires, enseignants, intervenants et autres), notamment parce que cette approche oblige le travail en collégialité et qu'elle requiert de la souplesse et des ajustements continus.

À titre de responsable des apprentissages de l'élève, l'enseignant a un rôle prépondérant à jouer dans l'observation de ses besoins et dans la mise en place des adaptations requises. Toutefois, la situation complexe d'un élève peut nécessiter la mobilisation accrue et concertée de l'élève, de son ou ses enseignants, de ses parents, de la direction d'école et, au besoin, d'autres intervenants de l'école ou d'autres organismes, afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et

de lui permettre de progresser.

Dans ce contexte, un **plan d'intervention** doit être élaboré, puisqu'il s'agit du moyen préconisé pour la mise en place d'une démarche d'aide à l'élève. Cette démarche doit prendre appui sur une vision systémique de la situation de l'élève. Elle nécessite la mise en commun des expertises variées et complémentaires de l'ensemble des personnes concernées par l'élève, selon une approche de recherche de solutions. Les moyens d'aider l'élève sont variés et ne se traduisent pas toujours en ajout de services professionnels ou de soutien. Une stratégie de résolution de problème qui mise sur les forces de l'élève et les ressources du milieu doit plutôt d'abord être privilégiée. Le plan d'intervention est d'ailleurs considéré comme une démarche afin de mettre en évidence la continuité des actions dans le temps : collecte et analyse de l'information, planification en équipe des interventions, réalisation des interventions, évaluation et suivi régulier des résultats et maintien ou ajustement des moyens mis en place, et ce, de façon continue.

Dans le cadre du plan d'intervention, l'équipe peut également convenir que la situation d'un élève nécessite la mise en place de ressources spécialisées ou encore, qu'une décision au regard de son classement doit être prise. Dans ce dernier cas, la Loi sur l'instruction publique et la Politique de l'adaptation scolaire traduisent la conviction du Ministère que toute décision doit être centrée sur l'élève et prise dans son plus grand intérêt. Ainsi, le Ministère privilégie l'intégration en classe ordinaire lorsque celle-ci est de nature à faciliter les apprentissages et la socialisation de l'élève. Cependant, cette intégration ne doit pas constituer une contrainte excessive, ni porter atteinte aux droits des autres élèves. Dans cet esprit, l'intégration n'est donc pas un droit absolu. La décision doit être prise en collaboration avec les parents de l'élève, tenir compte de l'évaluation des besoins de l'enfant et de ses capacités et prendre en considération le contexte particulier dans lequel l'intégration en classe ordinaire pourrait se réaliser.

LES ÉLÈVES : UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

L'ampleur et la diversité des besoins des élèves d'aujourd'hui commandent une mobilisation plus étendue. Il est essentiel que la communauté soit mise à contribution et apprenne à travailler ensemble, afin de trouver des conditions favorables à la réalisation de la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier.

L'élève est l'acteur principal de sa réussite, mais il a toutefois besoin d'être accompagné et soutenu pour développer son autonomie et pour exercer pleinement ses responsabilités. Pour l'élève ayant des besoins particuliers, le soutien de l'ensemble de la communauté éducative (parents, enseignants, autres intervenants à l'école, partenaires d'organismes externes, etc.) est à privilégier pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.

Ainsi, compte tenu du **rôle essentiel des parents**, il importe qu'ils soient bien accueillis et soutenus pour faire connaître les besoins de leur enfant à l'école et que leur compétence soit reconnue. La direction de l'école a un rôle important à jouer pour que tous les parents se sentent à l'aise et prennent une part active à la réussite de leur enfant.

Il est également essentiel de prévoir une bonne coordination des interventions avec l'élève, les parents et **l'équipe-école,** incluant le personnel des **services éducatifs complémentaires**, dont les champs d'expertise variés permettent de garantir la continuité et la complémentarité des moyens mis en place pour aider l'élève. La démarche du plan d'intervention constitue l'occasion privilégiée d'assurer cette coordination.

Par ailleurs, les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l'école. Ils proviennent également d'autres secteurs d'intervention, qui doivent collaborer pour offrir des services adaptés à la

situation. En outre, l'école se veut la porte d'entrée pour les services diversifiés des établissements du réseau de la santé et des services sociaux, des organismes du secteur de l'emploi, des organismes communautaires, etc. Ce **partenariat avec les services externes** requiert du temps et des ajustements constants, mais il apporte un appui important à l'élève, aux parents et à l'enseignant, en continuité et en complémentarité avec ceux de l'école.

Le partenariat entre les secteurs d'intervention doit d'abord se concrétiser à l'échelle locale, c'est-à-dire à l'école, mais aussi à l'échelle régionale et provinciale, par la mise en place de mécanismes de concertation en vue d'une meilleure planification et d'une organisation des services plus efficace. La mise en œuvre de ces arrimages constitue un grand défi. Cette collaboration doit se traduire par une connaissance approfondie des rôles et des réalités d'intervention, de façon à rendre les attentes réalistes de part et d'autre. Elle doit également viser la meilleure utilisation possible des ressources ainsi qu'une meilleure intégration des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté.

Un suivi rigoureux de la situation

La prise en compte des besoins individuels de l'élève et le travail collectif de la communauté qui se mobilise autour de sa situation donneront de meilleurs résultats s'il y a mise en place d'un suivi régulier et planifié des interventions. Il s'agit d'une étape importante de la démarche du plan d'intervention qui est souvent escamotée ou négligée. Pourtant, il est essentiel d'évaluer dans quelle mesure les actions entreprises ont permis à l'élève de progresser et d'apporter les ajustements nécessaires en fonction des résultats.

Ce suivi sera plus facile à réaliser si les objectifs sont précis, peu nombreux et établis en concertation avec l'élève, ses parents, son enseignant et le personnel concerné. Il sera également plus aisé d'assurer le suivi si les moyens que l'équipe aura convenu de mettre en œuvre sont clairs et déterminés, en fonction des rôles et des responsabilités de chacun.

Enfin, le suivi de la situation d'un élève doit faire l'objet d'une planification rigoureuse dans le temps et prévoir les formes de suivi ainsi que les modalités d'évaluation des résultats. Les ajustements continus engendrés par ce suivi, qui peuvent notamment porter sur le type de soutien offert, sur les conditions de l'environnement ou sur les exigences au regard des apprentissages, permettent à l'élève de progresser davantage et d'optimiser le sentiment de compétence de l'enseignant et de l'ensemble de la communauté éducative.

En conclusion

L'école doit s'adapter à la réalité actuelle en portant une attention aux besoins particuliers des élèves, chacun d'entre eux étant unique. Il s'agit d'un défi complexe, mais combien stimulant, qui requiert la contribution de tous les intervenants concernés, incluant les parents. Tous doivent travailler ensemble pour aider l'élève à progresser et à réussir.

Il est également essentiel de prévoir une démarche structurée pour prendre les bonnes décisions, vérifier de façon continue les résultats obtenus et ajuster l'intervention s'il y a lieu.

M^me^ Annie Beaupré est professionnelle à la Direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Loi sur l'instruction publique, Éditeur officiel du Québec, 2007.

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. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève*, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, 2006.

UN GRAND TOUR D'HORIZON INITIAL : LE RAPPORT DU COPEX

On gagne souvent à retracer la genèse longue et lente des perplexités présentes. Par rapport aux élèves à risque, la période de 1969 à 1976 mérite un rappel. Elle est grosse de prises de conscience. Elle a vu un effort immense de réévaluation et de concertation. Son produit le plus visible : le rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), intitulé *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* (Québec, ministère de l'Éducation, 1976, t. I : Bilan; t. II : Prospective). En essayant de comprendre la démarche qui a conduit à cet aboutissement, on découvrira des analogies et des différences par rapport à la position actuelle des problèmes. En regardant plutôt en aval, du côté des suites, conquêtes et déceptions à la fois, on clarifiera des constantes dans les défis, à travers des contextes plus circonstanciels.

par Arthur Marsolais

UN CHAPITRE MANQUANT AU RAPPORT PARENT?

Il y a sans doute trois grands points aveugles dans le rapport Parent, c'est-à-dire dans le vaste remaniement du monde scolaire et universitaire des années soixante. D'abord, il y a la furie de spécialisation précoce au niveau universitaire, qui a touché assez négativement la formation des maîtres, celle des psychologues, des travailleurs sociaux, des avocats et avocates, des médecins et d'autres encore. Nous avons fait, contrairement au reste de l'Amérique du Nord, l'économie de premiers cycles de formation relativement générale préalables à beaucoup de formations professionnelles situées jusque-là au 2^{e} et au 3^{e} cycles. Ce fut l'effet du discrédit d'un baccalauréat ès arts trop imprégné de philosophie médiévale, préparant particulièrement à des études théologiques et à des fonctions cléricales. En second lieu, la formation aux métiers et la formation de techniciens et de techniciennes s'est vue traitée essentiellement par des gens issus des collèges classiques, trop peu avertis de la logique propre de ces formations. Enfin, ce qu'on appelait d'un euphémisme ambigu « l'enfance exceptionnelle » est pratiquement passé inaperçu dans le rapport Parent. Dans une époque qui faisait du quotient intellectuel (QI) une sorte de destin, les élèves à risque évoquaient la résignation et même une bonne dose d'indifférence. C'est pourquoi le long travail d'un comité d'étude vers le rapport du COPEX représente, à son échelle plus limitée, une démarche analogue à celle du rapport Parent sur une thématique tout à fait marginalisée par ce dernier.

DES RÉSIGNATIONS DEVENUES SCANDALEUSES

Quelles prises de conscience, quelles indignations, pourrait-on dire, ont-elles suscité la démarche du COPEX? De voir, par exemple, dans des écoles primaires pleines à craquer, une spécialiste « d'éducation spécialisée » regrouper dans le local le plus inadéquat, tout près des fournaises, les enfants que les titulaires de classe avaient trouvés trop dérangeants ou trop lents. D'observer également, certains établissements scolaires céder à la tentation de « rentabiliser », budgétairement parlant, la multiplication effrénée du « classement » en fonction de l'une ou l'autre catégorie de difficulté assortie à son « ratio » allégé de proportion maître/élève. En-deçà d'abus flagrants, il y avait aussi des difficultés structurelles. Celle, d'abord, d'un transfert du ministère de la Santé à celui de l'Éducation de la responsabilité et des ressources de la scolarisation d'enfants et d'adolescents atteints de certains problèmes graves de santé. Et aussi une autre difficulté

structurelle plus durable et plus coriace : le flottement dans l'estimation et la reconnaissance des capacités d'intervention et de prise en charge des élèves à risque.

Hors le spécialiste, point de remède?

Nous sommes en effet à l'ère de l'exaltation des spécialités. Seuls des enseignants et enseignantes du primaire, et pas tous, demeurent des « généralistes ». Devant les spécialistes du diagnostic et d'autres, de l'intervention ciblée (orthopédagogues, éducateurs ou éducatrices « spécialisés »), l'enseignant ordinaire tend à se sentir moins apte face à diverses catégories de difficultés. Le prestige de la spécialisation de certains intervenants tend à engendrer la multiplication de sous-groupes homogènes par catégorie de difficulté. Restaurer la crédibilité et la valeur de l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante de première ligne, plutôt en collaboration avec d'autres spécialistes qu'en autarcie, est déjà perçu à l'époque comme une difficile côte à remonter.

La conjoncture pédagogique, la conjoncture sociale

Le début des années soixante-dix marque sans doute le pic de la faveur obtenue par l'idéal de l'école milieu de vie. Nombre d'écoles publiques dites alternatives mettent en œuvre une pédagogie libertaire. Dans la masse des écoles, le mouvement général d'émancipation, l'esprit « mai 68 » en quelque sorte, et l'instinct de rejet d'une « grande noirceur » pétrie d'autoritarisme et de sanctions répressives inclinent aussi en faveur d'une non-directivité partielle. Or, des recherches plus tardives l'attestent, cette attitude place les écoles et leur personnel en très forte proximité culturelle avec une classe moyenne en expansion, mais à plus grande distance culturelle de milieux plus pauvres, non sans effets pervers sur le plan scolaire. Les enfants familialement conditionnés à un encadrement étroit et ferme se retrouveront parfois plus ou moins à la dérive.

Au pôle opposé d'une pédagogie optimiste, la conjoncture sociale va se durcissant. C'est en 1972 qu'on emprisonne brièvement le chef syndical des enseignants francophones, M. Yvon Charbonneau, en compagnie de MM. Marcel Pépin et Louis Laberge, pour avoir défié une loi imposant un retour au travail. L'analyse syndicale et sociale en vogue rejette le statut de professionnel et se fait une gloire d'aligner les « travailleurs » de l'enseignement sur la classe sociale rédemptrice – dans le schème marxiste – des travailleurs d'usine. Du fait de ces tensions d'identité et de militantisme, la CEQ, ancêtre de l'actuelle CSQ, se retirera de la démarche conduisant au rapport du COPEX peu de temps avant son aboutissement, même si le comité avait été constitué en vertu d'une annexe au décret servant de convention collective, en 1974.

Premier apport crucial : méfiance de l'étiquetage

Le rapport du COPEX a eu, le premier, un mérite important : calmer et clarifier la catégorisation des élèves, si intimement liée aux ressources allouées selon des ratios, laquelle peut fonctionner comme un piège. Identifier nominalement les enfants et les adolescents concernés, c'est une sorte de marquage qui tend à faire d'une situation un destin. Hors difficultés graves, on peut aussi bien se baser sur des taux d'incidence avérés et allouer les ressources en conséquence, sans s'acharner à étiqueter et à dénombrer.

La méfiance de l'étiquetage renvoie aussi à une autre prise de conscience plus générale dans la société. Il y a une différence profonde de perspective entre dire « c'est un schizophrène » et dire « c'est quelqu'un qui souffre de schizophrénie », comme un autre souffre d'allergie sans qu'on substantifie son trouble en disant « c'est un allergique ». Il fallait sortir du concept sous-jacent à l'ordre de « l'adaptation scolaire » : dire que l'enfant est « un inadapté », visuel, auditif, moteur, intellectuel, affectif, comportemental… Il est d'abord un élève et, quel que soit le trouble qu'il éprouve dans son cheminement scolaire, le définir essentiellement par son trouble, c'est-à-dire sous-entendre plus ou moins qu'il « est » son trouble, c'est s'exposer à le

stigmatiser.

La perspective d'intervention en cascade

La contribution la plus positive et la plus progressiste du rapport du COPEX, au domaine des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, fut sa défense et sa promotion d'un modèle d'intervention « en cascade ». Celui-ci pose en principe et comme idéal un type d'intervention le moins éloigné possible de la situation scolaire habituelle et courante. Il résiste à des types de ségrégation douteux, issus de la commodité administrative ou encore d'un relatif cloisonnement entre types de professionnels. L'idée de s'éloigner le moins possible de la pratique habituelle vaut de façon analogique aux divers degrés de difficulté. Ainsi, il recommande qu'une classe spéciale soit située dans une école ordinaire plutôt que dans une école n'accueillant que des classes spéciales. De même, il souhaite que des interventions spécifiques requises par certains élèves n'amènent pas, autant que possible, à retirer *entièrement* un enfant de la classe ordinaire, mais invitent plutôt à ne le faire que pour quelques plages horaires.

Le rapport du COPEX ne fait pas un absolu de l'intégration en classe ordinaire. C'est plus tard que cet aspect prendra le devant de la scène. Cette possibilité ou, disons mieux, cette pratique préférable dans un certain nombre de situations, au gré d'un idéal d'intervention en cascade, se trouvera, au cours de la décennie suivante, au cœur de grandes polémiques : soupçon de servir hypocritement à des restrictions de ressources, déplacement sur un terrain juridique de mises en demeure parentales à l'égard des commissions scolaires, significatives d'une mentalité de clients, sinon de consommateurs d'école.

Une confiance érodée au centralisme

Il y a un aspect par lequel le rapport du COPEX s'éloigne du style de l'action ministérielle directement issu du rapport Parent de 1966 à 1972 : la confiance de moins en moins grande en l'effet garanti d'un règlement uniforme ou d'une politique centrale. Si l'État peut assurer les ressources nécessaires et promouvoir des pratiques éducatives préférables et innovatrices, les effets ne sont pas magiques. Les améliorations reposent beaucoup sur les convictions, l'engagement et l'habileté des praticiens sur le terrain. Certaines écoles pourront renouveler immensément leurs pratiques, s'approprier une politique éducative nouvelle comme un coffre à outils, tandis que d'autres se plieront à de nouveaux cadres essentiellement comme à des contraintes. La politique éducative issue du rapport du COPEX, reprise pour l'essentiel au chapitre 5 du grand document de 1979, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (p. 59-72), exprime un leadership plutôt qu'un commandement autoritaire. En cela, elle rejoint les caractéristiques d'autres politiques majeures, depuis celle touchant les milieux économiquement défavorisés (1978) jusqu'à la grande campagne du ministre Pagé inaugurée en 1992 pour contrer le décrochage scolaire (*À chacun ses devoirs*). À sa façon, le rapport du COPEX anticipe une prise de conscience marquante des années 1980, à savoir l'effet incontournable de la culture institutionnelle de chaque école particulière sur la concrétisation d'idéaux éducatifs quels qu'ils soient.

Distances et affinités

Quelles pages ont-elles été définitivement tournées depuis le rapport du COPEX? Quelles relatives continuités sont-elles intéressantes à souligner? Je proposerais volontiers trois observations.

Il y avait, dans la culture des années 1970, une immense dose de moralisme. Les questions telles que « À qui la faute? » ou « Quel est le grand coupable? » l'emportaient beaucoup trop sur la suivante : « S'il y a un problème, comment le résoudrons-nous? ». Même la grande propagande appuyée sur la sociologie de Bourdieu à partir du slogan « L'école – et les éducateurs – complices de la classe dominante » a tourné de la sociologie à la culpabilisation et à la mise en cause morale. On peut dire

que cet environnement, cet arrière-plan quasi accusatoire des travaux du comité du COPEX est effacé, heureusement évacué, tombé au rang de curiosité archaïque.

Seconde observation : un élément précis a limité appréciablement l'impact du rapport du COPEX. Il joue peut-être encore, jusqu'à un certain point. C'est la réticence à la collaboration dans l'intervention. Autrement dit, l'intervention d'un spécialiste auprès des élèves va de soi, mais la disposition à le voir et à l'accepter comme un multiplicateur auprès de ses collègues enseignants a buté sur d'immenses réticences. Crainte d'être observé? Vieux fond de soumission n'admettant de suggestions que d'un responsable hiérarchique et non d'un pair? Peu d'écoles ont adopté un « dénombrement flottant » coopératif et concerté, la pratique prédominante allant vers un dénombrement flottant « soustractif », de retrait hors de la classe.

Dernière hypothèse en termes de parallèle : le rapport du COPEX s'est d'une certaine façon concentré davantage sur le diagnostic que sur les didactiques et les moyens d'agir. On a fait beaucoup de chemin, depuis, en matière de stratégies d'intervention et de moyens adéquats. Cependant, le souvenir, même vague, de ce rapport peut aider à comprendre comment les choix en matière de diagnostics sont liés à des optiques de relations et d'organisation du travail, à des conjonctures démographiques (se rappeler l'obsession des années 1980 pour la douance) ou à des enjeux de culture institutionnelle locale. L'engagement personnel et professionnel gagne à ne pas s'avancer en aveugle sur ces terrains. Hier comme aujourd'hui, toutefois, les inévitables cadres et normes organisationnelles rendent possible ce qui est souhaitable sans le garantir. On peut se défiler à peu de frais en les prenant et en les dénonçant comme obstacles. Si par contre on les prend comme appui, c'est encore la créativité, la sagacité et le sens pratique d'éducatrices et d'éducateurs engagés et confiants qui seront déterminants, comme l'ensemble de ce dossier tend à en témoigner.

M. Arthur Marsolais est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

TEXTES HORS DOSSIER

EXPÉRIENCE DE SIMON POULIN, MÉDAILLÉ DE BRONZE AUX OLYMPIADES PROVINCIALES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

par André Balleux et Johanne Boucher

Le récit qui suit est issu d'une *série d'entrevues qui se sont déroulées à l'automne 2007 et à l'hiver 2008 dans le cadre d'une recherche portant sur les* Olympiades de la formation professionnelle et technique. Au cours de celles-ci, des élèves et des enseignants ont raconté leur expérience au fur et à mesure que les événements se déroulaient. La mise en récit a permis de regrouper les éléments épars de ces entrevues pour présenter un récit continu comme s'il s'agissait de l'expérience d'une seule personne et le style spontané des entrevues a été conservé autant que possible pour rendre compte des moments importants de cette expérience. La parole est ici donnée à un élève[1].

« Quand j'ai entrepris mon programme d'études professionnelles (DEP) en soudage, nous étions rassemblés dans une grande salle de l'école et le directeur nous a parlé des Olympiades de la formation professionnelle et des gagnants de l'année précédente. Comme beaucoup d'élèves, je ne savais pas de quoi il parlait. Quelques jours plus tard, notre prof, à l'atelier, nous a parlé de cette expérience excitante et des gens qui se rendent jusqu'à Québec pour y participer ou pour y assister. Ça semblait intéressant, mais à ce moment, je voyais ça comme loin de moi, je ne croyais pas que cela pourrait me concerner personnellement.

Une fois le cours commencé et au fur et à mesure que j'apprenais le métier, je ressentais une passion comme celle que le prof nous avait décrite. C'est difficile à expliquer, cette satisfaction que l'on retire à produire des lignes de métal en fusion. Tu ne sais pas ce qui se passe, mais à un moment donné, tu te mets à t'amuser et à toujours vouloir faire de meilleures soudures que les précédentes. Évidemment, en développant de plus en plus sa technique, on devient plus habile, on gagne de la confiance et là, on se dit qu'on pourrait peut-être se comparer à d'autres et participer aux épreuves. N'étant pas une personne compétitive de nature, j'hésitais encore. Dans le groupe, à mon avis, tout le monde y pensait. C'était le but d'à peu près tous les élèves de se rendre aux Olympiades ou du moins d'essayer. Bien sûr, les profs ne nous parlaient pas de compétition au début de notre première année de formation, car nous ne connaissions rien en soudage, mais ils insistaient sur la grande habileté nécessaire pour y arriver. Après quelques semaines de cours théoriques et de travaux pratiques en atelier, les profs observaient notre travail et disaient : « Ça, c'est bon, mais tu es capable de faire mieux; ça, c'est moins bon, refais-le pour améliorer ta technique. »

Quelques mois plus tard, un des profs nous a annoncé la tenue des épreuves régionales et malgré le fait qu'on ne pouvait pas y participer parce qu'on était en première année, il nous disait : « Si vous voulez pousser, aller plus loin, préparez-vous, améliorez votre travail! » C'est sûr, qu'on y pensait; quel renseignement intéressant à mettre dans son CV que de souligner que l'on a fini premier à l'épreuve régionale ou à une autre compétition! Au début, les profs nous mettaient au défi avec ce

qu'on appelle « le mur ». Lorsque tu réussis un bel assemblage, que toutes tes soudures sont parfaites, le prof t'invite à suspendre ta pièce sur le mur. Pendant la première année, je n'ai eu aucune pièce sur le mur; j'en étais parfois proche, mais ce n'était pas suffisant. Ça m'a pris un an et demi avant que je puisse y accrocher ma première pièce. J'ai trouvé ça très valorisant. J'avais enfin ma plaque au mur avec mon nom écrit dessus et elle demeurera là jusqu'à ce qu'un autre élève fasse le même exercice, mais mieux que moi, et alors il me délogera. Je connais un élève qui a terminé son cours depuis cinq ans et sa plaque est toujours au mur; on n'a toujours pas réussi à faire mieux que lui. Le fait de voir la pièce à réaliser nous donne un bel exemple de l'objectif à atteindre. Si j'y arrive, c'est une victoire personnelle, j'ai atteint mon but, et c'est cette fierté que les profs ont suscitée très tôt dans le cours. Ils disaient : « Il faut être fier du travail qu'on fait. »

Au début du cours, c'est sûr que tu te bats avec la matière, mais petit à petit, ça devient plus facile. Je me rappelle que certains disaient que l'aluminium, c'est terrible, c'est difficile. Beaucoup d'entre nous ont eu de la difficulté, mais à force de travailler, on a fini par l'avoir. Personnellement, c'est avec mon corps que j'ai eu à me battre pour gagner plus de stabilité. Souder, c'est exigeant, ça demande beaucoup de travail et de persévérance. Les soudeurs travaillent avec une matière qui est plus forte qu'eux et je crois que c'est le premier petit défi qu'on aime tous un peu. On apprend à un moment donné que la matière est aussi malléable qu'une feuille de papier quand on a les outils qu'il faut. Grâce au pouvoir du feu, on domine cette matière et on développe aussi notre côté artistique. Donc, quand tu vas voir une pièce sur le mur et que tu constates que celle que tu viens de réaliser est plus belle, c'est que tu as bien performé. Ce qui est bien avec l'idée du mur, c'est que tu vois jusqu'où tu dois aller, c'est comme une démonstration. En fait, moi, je vois ça de deux façons. D'abord, quand tu commences et que tu fais des essais, tu n'es pas confiant, tu n'es pas satisfait; puis à un certain moment, le prof vient te dire : « C'est très bien ce que tu viens de faire, va l'accrocher au mur. » Là, tu as une plus grande confiance en toi. Ensuite, pour d'autres élèves, c'est un défi de plus : entre eux, ils se font une petite compétition. Mon but, c'est de continuer jusqu'à ce que ce soit parfait pour moi. J'ai attendu qu'on me dise : « Fais un trou et va l'accrocher. » Puis, une fois que j'ai réussi à en accrocher une, j'en ai accroché quatre autres. J'étais vraiment content, ça allait bien. Un jour, un autre élève a délogé une de mes pièces. C'était correct, parce que sa pièce était mieux réussie que la mienne.

À la fin de notre première année, nous sommes allés à Québec voir les élèves de notre centre qui participaient aux Olympiades. Tant qu'à être sur place, nous en avons profité pour observer le savoir-faire des élèves des autres métiers. C'était très intéressant et je me voyais, là, en train de faire la compétition. J'ai dit au prof : « Regarde-moi bien, je vais y aller moi aussi! » Je ne sais pas ce qui m'a poussé à dire ça; je crois que je voulais être le meilleur.

LES OLYMPIADES LOCALES, NOVEMBRE 2007

Au début de notre deuxième année, en fait deux semaines avant l'événement, les profs nous ont annoncé que l'épreuve locale se tiendrait au Centre. On n'a pas eu vraiment beaucoup de temps pour se préparer. La journée même de l'épreuve, les profs nous ont joué un petit tour : ils nous ont obligés à ajuster la machine avant d'exécuter la pièce. Le stress s'étant mis de la partie, quand est arrivé le moment de l'épreuve d'acier inoxydable, certains élèves n'avaient plus assez de temps et ils ont dû exécuter la pièce sans faire d'essais. Il faut comprendre qu'on avait une plaque et qu'il fallait fixer deux morceaux pliés pour pouvoir faire des passes de soudure. Or, si tu te rends compte que tu t'es trompé, tu dois défaire tes points de fixation, remettre ça du bon côté et refaire les préparations. Tu fais deux ou trois soudures, tu te rends compte que ça ne sort pas comme lorsque tu t'exerçais, le stress augmente et là, ça commence à aller mal… L'épreuve avance, le temps passe. Ta machine ne fonctionne pas bien, tu essaies de l'ajuster, tu manques des passes de soudage, tu te décourages, et ainsi de suite, ça déboule… Un moment donné, il n'y a plus rien à faire, tu as raté ton coup.

L'épreuve terminée, certains participants étaient fâchés, frustrés ou insatisfaits de leur produit. Ils auraient aimé refaire une autre pièce tout de suite. C'est dommage, car ils étaient très bons tout au long de l'année; ils étaient même en avance par rapport au groupe. Plus tard, on se rend compte qu'on a appris plusieurs techniques et qu'on a oublié certaines notions. Malgré tout, chacun a beaucoup appris de cette expérience. C'est vrai que nous étions stressés, mais c'est surprenant de voir comment nous pouvions nous concentrer. Deux semaines avant Noël, on a eu les résultats. J'étais très content, car j'étais parmi les dix élèves qui avaient été sélectionnés pour les Olympiades régionales. Lors de la réunion pour préparer cette prochaine compétition, je me suis dit : « Moi, j'ai envie d'y aller, à Québec! »

LES OLYMPIADES RÉGIONALES, LE 19 FÉVRIER 2008

Cette épreuve était très importante pour moi; je prenais ça très au sérieux. À cette réunion, on pouvait observer la nervosité sur certains visages et pendant l'épreuve, c'était aussi très intense. En compétition, j'essayais de rester calme. Je savais où je m'en allais, je m'étais entraîné quelques jours avant, je me sentais prêt. Certains participants ont rencontré des difficultés. Un élève a même abandonné pendant l'épreuve de soudage de l'aluminium. C'était trop difficile, ça faisait longtemps qu'il n'en avait pas fait. L'attente des résultats nous a paru bien longue. J'ai obtenu la médaille d'argent, mais comme l'élève qui s'était mérité la médaille d'or avait dépassé l'âge des Olympiades provinciales, j'allais représenter l'Estrie aux Olympiades québécoises. J'étais très fier. Les élèves sont venus me féliciter.

Dès le lendemain, les profs ont commencé ma préparation pour les Olympiades avec l'analyse des pièces exécutées durant l'épreuve régionale : les défauts à corriger et les points forts à souligner. On est ensuite passé à l'entraînement. Comme j'avais commencé à travailler, mon employeur m'a encouragé à participer aux Olympiades. Il appréciait que j'aie été sélectionné et m'accordait beaucoup de liberté. Je venais m'entraîner au Centre les jeudis et vendredis, en après-midi, et le samedi lorsqu'il y avait des cours, surtout pour souder de l'aluminium et de l'acier inoxydable. Le prof était à côté de moi et il me regardait travailler. D'autres fois, je regardais travailler les profs et je remarquais qu'ils procédaient d'une autre manière, alors j'essayais de faire comme eux. On se donnait des trucs, ça allait bien. Le fait de me préparer pour les Olympiades m'aidait aussi dans mon travail. Plus je m'améliorais, meilleure était la qualité du travail que je faisais pour mon patron. Je voyais une différence : mes passes de soudure étaient plus belles. Quand je m'entraînais, j'avais le nez sur ma pièce, mon casque fermé, j'entrais dans une bulle et je me concentrais pour bien réaliser la tâche. Les autres élèves me coupaient parfois des plaques et me préparaient des pièces pour que je m'entraîne, ce qui me faisait gagner du temps.

Les Olympiades québécoises approchaient et je voulais m'entraîner encore plus, je désirais aller plus loin. Ma famille m'appuyait, mon patron, les profs, les élèves, tout le monde m'encourageait. La plus grande stimulation venait des profs. J'étais surpris… Même s'il s'occupait déjà d'un groupe d'élèves, le prof du soir prenait le temps de venir me voir. Il a dit à son groupe : « C'est difficile, ce qu'il fait, parce qu'il fait beau dehors, on est vendredi après-midi, et il vient quand même s'entraîner. » Les séances d'entraînement me permettaient d'améliorer mes lectures de plans. Je les comprenais beaucoup mieux qu'avant et cela était très important. En compétition, si tu as deux heures pour exécuter une tâche, il faut que tu lises ton plan, que tu le comprennes, que tu assembles et que tu soudes ta pièce. Donc, si tu prends trop de temps pour comprendre ton plan et que tu hésites, ça ne fonctionnera pas. Maintenant, je regardais mon plan, je l'analysais, je prenais des marqueurs et je traçais toutes mes passes de soudure. J'étais bien content, car en plus d'améliorer ma compétence en lecture de plan, j'avais développé ma dextérité. Même si j'étais dans une situation plus stressante, j'allais être capable d'être confiant et stable. Dans une telle compétition, c'est surtout un concours d'esthétique, il faut que les soudures soient parfaites.

Les Olympiades québécoises, du 24 au 26 avril 2008

Les Olympiades provinciales, c'est sûr que c'était gros, c'était pas mal la même tension qu'au régional, mais dix fois plus gros. Ça reste une compétition, c'est à l'échelle de la province, chacun veut démontrer que c'est lui le meilleur.

Première journée

On a commencé par rencontrer les juges. Ils nous ont expliqué les différentes étapes, les consignes concernant la santé et la sécurité, puis le fonctionnement des machines, parce que tous les centres de formation n'utilisent pas nécessairement les mêmes machines à souder. À ce moment-là, j'essayais de me concentrer, de visualiser les pièces à réaliser. J'avais un petit stress, mais j'étais quand même assez calme. J'étais dans ma bulle, je voulais reproduire ce que j'avais réussi de meilleur pendant mes entraînements. Je me disais aussi que certains participants avaient peut-être consacré encore plus de temps que moi à s'entraîner, mais ils ne connaissaient pas non plus les pièces qu'il faudrait exécuter durant l'épreuve.

Et puis, on s'est mis au travail. Pendant la compétition, je me concentrais beaucoup. D'abord, j'ai analysé le plan, j'ai essayé de trouver les erreurs, mais je me suis fait avoir à certains endroits. C'est ça le but de ces plans-là! Puis, j'ai pris mon temps; je ne voulais pas courir, mais je ne voulais pas prendre trop de temps non plus. J'ai recommencé l'analyse et refait le montage de la pièce tel qu'il était indiqué sur le plan. Mes cordons de soudure commencés, je n'avais plus le concours en tête. Je me concentrais uniquement sur la pièce à souder et je me disais que c'était un exercice comme ceux que j'avais faits à l'école. Pour cette première épreuve, je n'ai pas eu le temps de finir la pièce. J'étais un peu déçu. Les juges passent avant la fin de l'épreuve pour nous dire qu'il reste dix minutes. Je faisais partie des derniers compétiteurs à avertir, de sorte qu'il ne me restait en réalité que cinq minutes. Si je m'étais fié à mon petit cadran, j'y serais sûrement arrivé dans le temps alloué; j'aurais travaillé plus vite, quitte à ce que ça soit un peu moins beau.

La deuxième pièce à exécuter était en aluminium. J'étais plus confiant parce que je me suis vraiment amélioré pendant mes entraînements. J'ai bien réussi mon travail, malgré la panne de courant qui est survenue pendant l'épreuve. J'ai bien géré ça : on a pris une pause, ça m'a fait du bien et ça ne m'a pas stressé.

Tous les morceaux exécutés au cours de la journée étaient exposés à l'avant de la salle; on pouvait ainsi voir les pièces de tous les participants. Mais qui était le gagnant de cette journée? Je ne le sais pas, tout comme je ne me souviens plus à quoi ressemblaient leurs travaux. La première journée était terminée. Je suis allé manger avec mon prof dans un petit resto, puis on a fait un retour sur la journée, sur les petites erreurs que j'avais faites. Le repas terminé, on est rentré à l'hôtel; j'étais épuisé…

Deuxième journée

C'était la partie difficile de l'épreuve : un gros assemblage. Quand j'ai vu le plan, je me suis dit : « Il y a trop de pièces, je ne comprends plus rien. » Je me suis calmé, j'ai réfléchi et j'ai décidé d'y aller étape par étape et de ne pas essayer de voir tous les morceaux indiqués sur le plan, mais de les étudier un à la fois. Je me concentrais uniquement sur la pièce et s'il y avait trop de détails, je les éliminais et ne retenais que l'essentiel. La relecture du plan terminée, j'ai commencé l'assemblage et plus j'avançais dans mon travail, plus mon plan devenait clair et facile à comprendre. Une fois le travail terminé, j'étais content : je n'avais jamais réussi un aussi bel assemblage! Je sentais que c'était « MA JOURNÉE », j'étais très confiant. Ensuite, j'ai aligné toutes les passes de soudure, les sortes de joints qui changeaient. Je retenais mes plaques, je me testais, puis je soudais sans y penser. Je me disais : « Les autres vont devoir mettre beaucoup d'efforts pour la terminer… » J'ai

vraiment bien soudé ce morceau-là. Si je n'avais pas soudé aussi bien cette deuxième journée-là, je serais sûrement arrivé cinquième ou sixième. C'était une seule pièce pour la journée, mais elle exigeait six heures de travail et comportait de nombreuses difficultés. Ce qui était difficile, c'était d'arriver à souder jusqu'à l'intérieur de la pièce qui était petite et située au fond de l'assemblage et à faire quand même un bel ouvrage.

En sortant de l'épreuve, j'ai demandé à mon prof ce qu'il pensait de mon travail et il est allé voir ma pièce. Toutes les pièces étaient exposées et numérotées, mais elles ne portaient pas de nom, car elles n'avaient pas encore été jugées. Je savais qu'il la reconnaîtrait. Quand il a vu la qualité de mon travail, j'ai compris à son regard et à sa réaction que j'avais réussi à obtenir suffisamment de points pour compenser ceux perdus lors de la première journée. Nous sommes allés prendre un bon repas, tout en échangeant sur les deux journées en général. En fin de soirée, presque toute la « gang » était là et chacun racontait ce qu'il avait fait.

TROISIÈME JOURNÉE

C'était le jour de la remise des médailles. Un brunch était organisé, toute l'équipe de l'Estrie était là. Ça m'énervait un peu, parce que j'avais hâte de savoir si je serais médaillé. C'est toute une sensation : tu es assis à ta table, on annonce les gagnants en dessin de bâtiments, en mécanique automobile, en carrosserie, puis tu sais que c'est bientôt le tour du soudage montage. Là, tu es vraiment fébrile… Quand la médaille de bronze a été accordée, je n'ai jamais entendu mon nom; le seul mot que j'ai entendu, c'est le nom de ma région. Je me suis levé, j'ai donné la main à quelques personnes, je me suis dirigé vers le podium, je ne voyais plus rien autour de moi. Il y avait plusieurs photographes – trop même – et il y avait tellement de lumière que je ne voyais plus les gens dans la salle, je n'arrivais plus à voir mon groupe. Tout se passe tellement vite. Je me souviens que je me disais : « J'ai réussi, j'ai été capable d'en surpasser plusieurs! » J'étais vraiment content. Fini le stress… J'ai rejoint mon groupe, mon prof était là, je ne me souviens pas s'il m'a dit quelque chose, mais je me rappellerai toujours l'expression de son visage…

M. André Balleux est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP).

M^me^ Johanne Boucher est enseignante en formation professionnelle et assistante de recherche dans le cadre de ses études menant au diplôme de deuxième cycle en intervention en formation professionnelle.

---

1 Simon Poulin, élève au programme d'études professionnelles en soudage montage.

AILLEURS

NEIE LYCÉE[1]

CARTE D'IDENTITÉ

Septembre 2005 : ouverture d'un lycée pilote à Luxembourg (Grand Duché de Luxembourg), le Neie Lycée.

RÉFÉRENCES

OSMONT, Émilie. *La liberté entre idéal et réalité. Quel sens éducatif?* Mémoire de master 1 en sciences de l'éducation. Rouen, Université de Rouen, 2006.

Lycée-Pilote, Mémorial A n° 139 du 26 août 2005, Service central de législation, Luxembourg, 2005.

[http://neielycee.web.myschool.lu/]

par Émilie Osmont et Jean Houssaye

Il n'est pas rare de voir s'ouvrir un nouvel établissement. Il est par contre très rare de voir s'ouvrir officiellement un établissement qui se présente comme pilote dans un pays qui, d'autre part, ne dispose pas d'un nombre considérable d'établissements scolaires secondaires. Il est donc d'autant plus intéressant de présenter ce nouvel établissement luxembourgeois qui recueille, bien que se voulant innovant, la sanction du pouvoir en place.

1 – ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

En septembre 2005, huit classes ont été ouvertes pour la première fois dans ce nouveau lycée qui accueille des élèves qui sortent du cycle primaire (12 ou 13 ans), soit pour un parcours classique (trois classes de vingt-cinq élèves), soit pour un parcours technique (trois classes de vingt élèves) ou un parcours professionnel (deux classes de quinze élèves). Le régime est celui du temps plein pour tous, du lundi au vendredi, de 8 h à 16 h 30 (ou de 7 h 30 à 18 h 30 pour ceux qui le désirent).

Une journée de cours se déroule en trois unités de cours de 100 minutes chacune, entrecoupée de séquences d'étude individuelle et en groupe et de phases de relaxation. Par ailleurs, 200 minutes (quatre séquences) hebdomadaires sont consacrées au perfectionnement des élèves dans des matières qu'ils doivent approfondir, compte tenu de leurs difficultés ou de leurs domaines d'intérêt spécifiques. L'élève choisit également chaque trimestre une nouvelle activité complémentaire obligatoire : théâtre, cirque, musique, artisanat ou jardinage.

Il n'y a pas de programmes d'études, pas plus que de manuels scolaires ni d'enseignants spécialisés dans la discipline qu'ils enseignent dans ce nouveau lycée. La coopération étant l'un des principes fondamentaux, les cours sont dispensés de la manière suivante : ils sont regroupés en branches (inter)disciplinaires par un enseignant non spécialisé; cet enseignant n'est

pas nécessairement apte à répondre aux questions des élèves, ce qui a pour effet de les inscrire dans une démarche volontaire de recherche personnelle des réponses.

Les branches (inter)disciplinaires sont les suivantes : arts et société (histoire, géographie générale, éducation artistique, éducation musicale, littérature); éducation aux valeurs (instruction religieuse et morale, formation morale et sociale, philosophie); langues (allemand, français, anglais, latin, luxembourgeois); mathématiques; sciences et techniques (biologie, géographie physique, chimie, physique, informatique); sport et santé (éducation sportive, biologie). Une ou deux compétences sont définies pour chaque branche. Ces compétences se déclinent en facettes, chaque facette illustrant un certain nombre d'aptitudes. Les facettes s'acquièrent au fur et à mesure de la progression des activités, des projets et des productions, tout au long des années du cycle du lycée.

2 – Méthodes pédagogiques

L'enseignement n'est ni frontal ni simultané, mais il est fortement différencié à la fois dans les cours et dans les séquences de perfectionnement. La coopération se concrétise dans une pédagogie du projet à thème, chaque branche interdisciplinaire (en dehors des langues et des mathématiques) étant l'occasion d'un projet d'une durée minimale de six semaines. Chaque projet se déroule en trois étapes :

- Une phase d'exploration et d'information autour de la collecte de données et d'expériences. La naissance d'un projet est relative au vécu des élèves (connaissances, expériences, questions personnelles). Le rôle de l'enseignant est de veiller à la participation de tous les élèves ainsi qu,à la formulation et à la mise en ordre des questions. Parallèlement, il réfléchit aux savoirs qu'il sera possible d'aborder en rapport avec ce projet et il ne perd pas de vue les compétences à développer, telles qu'elles figurent dans le socle des compétences. Il veille également à assurer un lien concret avec l'extérieur, notamment en invitant des intervenants.

- Une phase de recherche et d'appropriation. Cette phase de collecte de réponses aux questions qui se posent implique une division du travail. La recherche se décline en lignes de direction différentes, parce qu'il n'existe pas une manière unique d'appréhender un problème, mais de multiples angles sous lesquels le traiter suivant le champ ou la discipline dans laquelle on se situe. L'enseignant choisit des moments pour intercaler des cours en relation avec le thème du projet, afin de mettre à la disposition de l'élève un ensemble de savoirs et de techniques utiles pour la recherche.

- Une phase de présentation ou de soutenance, ou phase d'extériorisation. Chaque groupe présente son travail à l'ensemble de la classe, et c'est la classe entière qui choisit ce qu'il faut retenir dans le résumé de la recherche. La somme des résumés est ensuite retravaillée pour arriver à rédiger le « livre du projet » annuel et relatif à une branche, sorte de manuel scolaire réalisé par et pour les élèves.

Cette pédagogie exige de nombreuses ressources : la bibliothèque du lycée, une bibliothèque de classe et du matériel informatique. Coopération et projets à thème forgent l'école en tant que lieu de travail et aussi lieu de vie. Les élèves continuent à travailler en dehors des heures de cours, disposant au sein de l'établissement de lieux de travail collectif et de lieux de travail individuel différencié.

3 – Principes pédagogiques

Voici quelques aspects de la pédagogie du Neie Lycée :

- **La coopération**

Dans une situation coopérative, il n'y a ni perdant ni vainqueur, ni premier ni dernier de la classe : l'aidant y apprend autant que l'aidé; l'ouverture sur le travail de groupe favorise les échanges d'idées, la discussion et la convivialité, autant de facteurs qui motivent l'apprentissage bien plus que le travail solitaire.

La coopération en tant que pédagogie n'est pas un vain mot puisque même les équipes pédagogiques appliquent ce principe. En effet, chaque équipe prend en charge quatre classes de la même année d'études; elle regroupe huit enseignants et deux éducateurs, qui s'occupent collectivement de l'apprentissage des élèves. Chaque enseignant assure par ailleurs le tutorat d'une dizaine d'élèves; il est à ce titre le référent privilégié de l'élève et de sa famille. Les éducateurs s'occupent plus particulièrement de ce que l'on appelle en France la vie scolaire.

- **La séparation de la formation et de l'évaluation**

Si l'on souhaite que les enseignants puissent établir des relations de confiance avec les élèves, il est essentiel de les décharger de la contrainte permanente des devoirs collectifs et des notes éliminatoires. L'évaluation de l'élève ne se fait pas exclusivement par le biais d'un bulletin scolaire, mais au moyen d'un portfolio. Partant du principe que toute évaluation est par la force des choses en partie subjective, l'évaluation descriptive fournit plus de renseignements utiles. On privilégie clairement une politique de personnalisation du suivi de l'élève et non une politique de concurrence, nuisible à toute collaboration.

Le portfolio comprend : un journal de bord rédigé par l'élève lui-même, qui constitue un outil d'autoévaluation relatif à son parcours, ses projets et ses besoins; un dossier qui documente le parcours d'apprentissage personnel de l'élève, réalisé conjointement par l'élève et l'équipe pédagogique; un bulletin établi par l'équipe pédagogique, qui retrace les performances et les acquis de l'élève, des commentaires, des résultats scolaires et une proposition de progression ou d'orientation vers une voie pédagogique différente.

Au regard de ce portfolio, l'équipe émet en fin d'année un avis d'orientation que l'élève et la famille ne sont pas tenus de respecter. À la fin du cycle d'orientation qui marque la fin de la scolarisation du nouveau lycée (équivalant plus ou moins au collège), un jury, composé d'enseignants extérieurs au nouveau lycée et d'un membre de la direction, décidera de la promotion et de l'orientation de l'élève dans le cycle secondaire supérieur.

- **La confrontation pour se construire**

Éduquer, c'est permettre de se confronter à des valeurs et à un cadre. Les valeurs, tout d'abord. L'éducation aux valeurs prend aussi bien en compte la diversité croissante des cultures et des convictions philosophiques et religieuses que la nécessité de veiller à l'intégration de ces diversités dans un climat de respect et de tolérance réciproque. On tient ici compte des réalités de la société luxembourgeoise, société dont une grande partie des membres ne sont pas luxembourgeois, en réservant une place adéquate à la présentation authentique des divers courants de pensée présents dans le pays. Il s'agit pour l'enfant de s'ouvrir à l'autre, de le comprendre dans ce qu'il apporte, dans ses limites et ses difficultés; ce qui n'est rendu possible qu'à partir du moment où l'on se comprend soi-même de manière générale et systémique, sur le mode du « moi par rapport aux autres ». L'objectif est d'amener l'élève à prendre partie, tout en étant conscient des responsabilités et des contraintes que cela implique.

Le cadre, ensuite. Le cadre coopératif est fort et contraignant, à commencer par la présence obligatoire des élèves toute la journée. Mais un tel impératif va de pair avec un esprit de groupe qui s'engage pour quelque chose. Le collectif prime sur l'individu, mais ce dernier est pris dans toute sa spécificité. Il s'agit surtout pour l'élève de s'engager dans les projets à thème, pas seulement pour lui-même, mais aussi pour le collectif. On apprend autant pour les autres que pour soi-même; on n'apprend que dans la relation et plus la relation est motivante, plus l'apprentissage est effectif. L'affectif n'est pas dénué de sens et les relations de confiance sont recherchées. Pour répondre à la nécessité de construire sa personnalité propre, chacun a besoin de se confronter à d'autres : d'autres personnes, d'autres relations, d'autres points de vue. L'école est le lieu idéal pour cette rencontre avec le monde. Le cadre ne va pas de soi, il se construit au fil des objectifs et au gré des personnalités. Ce qui constitue le cadre préexistant, ce sont les heures de présence obligatoire et les emplois du temps. Pour ce qui est de la manière d'être à l'intérieur de ces limites, aucun règlement ne distingue le bien du mal, l'autorisé de l'interdit. À quoi bon interdire par avance si l'enfant ne peut mettre aucun sens sur cette règle? Donner des règles et des missions claires, c'est autoriser le début de la dépendance. Il s'agit de tenir l'élève en permanence en dehors de tout ce consumérisme scolaire si bien véhiculé par les notes.

Conclusion

Un nouveau lycée est donc né, au Luxembourg, qui s'appuie sur des principes pédagogiques pour le moins intéressants. Des principes nouveaux? Oui, au regard des pratiques actuelles et communes. Non, si l'on veut bien y retrouver un croisement d'influences pédagogiques plus ou moins récentes, qui peuvent aller de Jacotot à la pédagogie différenciée, en passant par Dewey, Decroly et Freinet. Dans ce lycée, l'impératif d'apprentissage d'un certain nombre de savoirs reconnus comme nécessaires pour poursuivre la scolarité est bel et bien pris en compte, mais c'est l'épanouissement de l'élève dans ses rapports aux autres et aux savoirs qui détermine avant toute chose les modalités d'enseignement et d'acquisition des connaissances. Souhaitons à ce nouvel établissement de pouvoir s'inscrire dans le champ des pratiques pédagogiques innovantes comme une planète, et non comme un météore.

M^me^ Émilie Osmont et M. Jean Houssaye sont professeurs à l'Université de Rouen (Laboratoire CIVIIC), en France.

1 Établissement d'enseignement de l'ordre du secondaire en Europe.

LUS, VUS ET ENTENDUS

SIAUD-FACCHIN, JEANNE. *L'ENFANT SURDOUÉ, L'AIDER À GRANDIR, L'AIDER À RÉUSSIR*, PARIS, ODILE JACOB, 2002.

Cet ouvrage de Jeanne Siaud-Facchin apporte un éclairage intéressant sur le domaine de la douance, en étayant de façon nuancée un phénomène qui suscite peu d'empathie chez les éducateurs.

En effet, pourquoi s'intéresser à des enfants intelligents qui dépassent les normes? Ils devraient avoir tous les outils pour réussir. Toutefois, il n'en n'est rien; certaines données sont inquiétantes.

Il semble que 45 % des enfants surdoués redoublent et que 20 % quittent l'école avant la fin de leurs études. Vingt pour cent des élèves hospitalisés en psychiatrie étaient surdoués.

Même si ces données sont européennes, on peut poser comme hypothèse qu'au Québec, certains élèves surdoués se retrouvent dans la cohorte des décrocheurs.

La lecture de cet ouvrage permet de nuancer les représentations que l'on se fait des individus qui ont un fort potentiel intellectuel. D'entrée de jeu, l'auteure situe clairement ce qu'on entend par « surdoué ». Ce qui peut surprendre le néophyte, c'est qu'il ne s'agit pas d'une intelligence différente sur le plan quantitatif uniquement; elle l'est surtout qualitativement. En effet, la personne surdouée appréhende le monde différemment. L'auteure éclaire ses propos d'exemples tirés de sa pratique, en soulignant les caractéristiques qu'elle a dégagées de son expérience clinique en tant que psychologue attachée à une unité réservée aux adolescents dans un hôpital du sud de la France.

Rien n'est laissé au hasard et l'auteure décrit avec précision et en termes accessibles le mode de fonctionnement de ces élèves différents. Le lecteur découvre des pistes pour mieux cerner ces élèves particuliers.

Ceux-ci prennent tous les mots au pied de la lettre et ont besoin de tout comprendre. Dotés d'un mode de pensée en arborescence, ils ne savent pas sélectionner les informations pertinentes.

L'auteure nous entraîne donc dans les méandres de cette singularité, avec une clarté qui permet à l'éducateur ou au parent de reconnaître ces enfants énigmatiques par leur comportement.

Pour ces enfants, l'humour est souvent une porte de sortie, car il leur permet de composer avec la dimension anxiogène de la lucidité aiguë que leur apporte leur intelligence. En effet, l'enfant surdoué voit rapidement la faille et ne peut se penser intelligent, car il mesure ses propres faiblesses très rapidement.

L'auteure porte donc à notre attention les pathologies dont peuvent être atteints les enfants de ce type : troubles de comportement, troubles psychosomatiques et dépression.

Ce que l'on retient de ce livre, c'est qu'un tel enfant, qui est intelligent, qui apprend rapidement, sans effort, qui est une « éponge », doit attirer notre attention car nos demandes et nos attentes peuvent créer chez lui un stress susceptible de réduire son estime de lui-même. Quel paradoxe! En effet, l'enfant surdoué sait, mais il ne sait pas pourquoi et comment

apprendre. Il est curieux, mais ne respecte pas les règles; et son besoin incessant de stimulation intellectuelle en fait un enfant parfois si différent des autres qu'il éprouve la plupart du temps des problèmes de relations avec ses pairs. Il est ce « vilain petit canard » qui ne fait pas comme les autres.

L'ouvrage de Mme Siaud-Facchin sensibilise le lecteur à l'importance de s'attarder à ces enfants qui surprennent et déroutent. Derrière ces hautes capacités se cachent parfois beaucoup de souffrance et les jeunes surdoués connaissent souvent des itinéraires de vie erratiques. Cette auteure vient d'ailleurs de publier un nouvel ouvrage sur le sujet, à partir de témoignages d'adultes qui, ayant lu son premier livre sur ce sujet, se sont reconnus et ont exprimé leurs difficultés : *Trop intelligent pour être heureux : L'adulte surdoué.*

Toutefois, et c'est là l'intérêt pour un éducateur, l'auteure précise qu'un jeune qui connaît sa particularité et qui développe des stratégies d'adaptation deviendra un adulte plus serein.

Camille Marchand

DANIEL, MARIE-FRANCE, COLLABORATION MONIQUE DARVEAU, LOUISE LAFORTUNE ET RICHARD PALLASCIO. *POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE PENSÉE CRITIQUE AU PRIMAIRE*, SAINTE-FOY, ÉDITIONS PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 2005, 156 p. (COLLECTION ÉDUCATION INTERVENTION).

Le but principal de ce livre est de suivre, pas à pas, le processus d'apprentissage de la pensée critique chez des élèves de 10 et 11 ans. Empruntant aux travaux de la philosophie pour enfants, l'auteure souhaite par cette recherche outiller les enseignants en leur fournissant des ressources appropriées pour faire de la classe une véritable « communauté de recherche ».

M^{me} Daniel est professeure à l'Université de Montréal; elle étudie l'approche de la philosophie pour enfants depuis plus de vingt ans. Pour la production de cet ouvrage, elle a bénéficié de la collaboration de l'enseignante dont la classe a été le laboratoire de ses recherches (Monique Darveau), ainsi que de deux didacticiens en mathématiques (Louise Lafortune et Richard Pallascio). Dans cette optique, le choix de l'auteure a été de présenter les différents aspects de sa recherche à partir de pratiques réelles en classe; la recension d'échanges authentiques entre les élèves d'une classe permet à la fois d'illustrer et d'expliciter la théorie sous-jacente.

Ainsi, au 1er chapitre, partie plus théorique du livre, elle expose les principes de la philosophie pour enfants (PPE) et précise ce qu'est le concept de la « pensée critique »; les propos de cet ouvrage trouvent leur sens dans une perspective d'épistémologie socioconstructiviste. L'auteure précise la définition de la pensée critique qu'elle privilégie. Pour elle, dans la perspective d'une « praxis », c'est le développement de la conscience visant l'autonomie individuelle et collective; au cœur de la construction de sens, il y a l'expérience dialogique, ou coopérative. Cela permet de développer un savoir-faire, un savoir-dire et un savoir-vivre ensemble[1]. Ainsi, l'auteure expose le processus d'apprentissage d'une pensée critique que les travaux ont permis de nommer; il y a la pensée logique, la pensée créative, la pensée responsable et la pensée métacognitive[2]; chacune passe d'une pensée simple à une pensée complexe. À la fin du chapitre, elle rappelle succinctement des postulats de l'apprentissage qui permettent de mieux comprendre ce qu'est la philosophie pour enfants; pour elle, la « PPE place l'élève au cœur même du processus éducatif. Ce faisant, elle postule que l'élève est coresponsable de son éducation[3]. » Aussi rappelle-t-elle que « les interactions sociales sont aussi fondamentales au développement cognitif

du langage lui-même et la complexification du processus de construction de connaissances ne peut advenir sans les interactions notamment langagières des sujets[4]. »

Dans les chapitres 2 à 8, M[me] Daniel présente sept aspects de la pratique du dialogue en classe dans l'optique de la PPE; au chapitre 2, il est question des caractéristiques de la question philosophique[5]. Le « questionnement philosophique stimule chez les élèves : une remise en question incessante des acquis, des croyances, des préjugés, des connaissances, etc.; une recherche de consensus; une recherche de cohérence et de rigueur; une recherche de sens[6]. »

Au chapitre 3, l'auteure propose une banque de questions[7] qui devraient, au moment des échanges, favoriser le passage de l'anecdote au dialogue. Au 4[e] chapitre, toujours à partir d'échanges authentiques, elle précise ce qu'est la « logique formelle » et présente des pistes pour y initier les élèves. Aux 5[e] et 6[e] chapitres, elle suggère des moyens pour construire une communauté de recherche[8] visant le développement d'habiletés liées à l'exercice de la pensée responsable et métacognitive; l'auteure démontre en particulier le processus d'ancrage des élèves dans ladite communauté. S'inspirant de travaux authentiques menés en classe, elle dégage cinq étapes de la mise en place de la communauté de recherche : nouveau mode d'apprentissage; développement personnel; développement social, développement affectif et développement moral et cognitif[9]. Au chapitre 7, elle s'attarde à illustrer la discussion philosophique dans le contexte d'une communauté de recherche où les élèves, ayant fait des apprentissages explicites, manifestent le développement de leurs compétences. Enfin, au 8[e] chapitre, elle traite de la question de l'évaluation; il y a là une grille[10] où on illustre le processus d'apprentissage d'une pensée critique.

L'orientation de cet ouvrage repose sur des croyances au sujet de la philosophie pour enfants : elle donne de façon explicite la parole aux jeunes en les aidant à philosopher; elle est une approche pédagogique dynamique; elle favorise le développement de compétences sur plusieurs plans de l'apprentissage. La PPE, mise en relation avec le domaine de la mathématique et des sciences, permet d'illustrer de façon formelle le développement de compétences transversales sur les plans cognitif, social et communicationnel. Le livre se veut un « guide » pour les enseignants; ce n'est pas un livre de recettes.

« Éduquer, c'est stimuler les jeunes au dépassement de soi et à l'exploitation de leurs compétences potentielles. Philosopher avec les enfants se pose donc incontestablement comme un moyen favorisant l'éducation et le développement global des jeunes générations, en regard de compétences transversales d'ordre intellectuel, social et dialogique[11]. »

Donald Guertin

---

1 Page 16.

2 Pages 18-19.

3 Page 153.

4 Page 22.

5 Page 31 et 32, entre autres.

6 Page 35.

7 Pages 58-60.

8 À la page 153, l'auteure précise que la « communauté de recherche est un processus, une manière d'être et de construire avec l'autre ».

9 Pages 119-122.

[10] Pages 138-139.

[11] Page 156.

LE BAIL, JEAN-MICHEL, *L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ*, AMIENS, CRDP DE L'ACADÉMIE D'AMIENS, 2007, 284 P. (COLL. REPÈRES POUR AGIR).

Avec un groupe très consistant de collaborateurs, Jean-Michel Le Bail fait le point sur une large gamme de moyens d'aide aux élèves, offerts en complément de la scolarité proprement dite. J'emprunte à la présentation du livre, en 4e de couverture, le texte suivant :

« L'aide aux élèves " qui ont le plus besoin d'aide " est d'actualité. À côté de ce que propose l'école pendant le temps scolaire, collectivités territoriales, centres sociaux, mouvements d'éducation populaire, associations proposent un accompagnement gratuit : une aide aux devoirs bien sûr, mais aussi des remises à niveau et des ouvertures culturelles… Ce livre fait un point riche et stimulant sur ce qui existe actuellement. »

Mais il y a plus, dans ce livre, qu'un simple tour d'horizon factuel. On y trouve une élaboration du sens des démarches et des initiatives tout à fait propice à dégager le potentiel et les visées réalistes de ce type d'engagement. Également, un éclairage concret et précis des articulations entre acteurs impliqués : organismes de services, associations volontaires, bénévoles, élèves aussi, appelés par toutes sortes de moyens à devenir de moins en moins passifs dans leur progression! Quiconque rêve d'une école appuyée sur et par la communauté ambiante trouvera dans une vaste revue des pratiques et expériences (p. 101-216) une confirmation très stimulante que l'isolement institutionnel et le désintérêt culturel et social sont surmontables.

Plusieurs têtes de chapitres témoignent de multiples mobilisations : « L'aide en ligne et les TICE »; « Les activités à caractère scientifique et mathématique »; « Lire et écrire avec Coup de pouce Clé »; « Accompagnement, technologies et égalité des chances avec les CEMÉA »; « L'association Cap devoirs, un espace de dialogue pour les enfants et leurs familles »; « En milieu rural, l'association Espace libre à Charleval ». Et ainsi de suite… L'engagement pour la réussite scolaire, le souci des parents, la spécificité des contextes sociaux, incluant les milieux ruraux, ainsi que la mise en valeur des ressources de la société civile traversent l'ensemble des perspectives d'intervention et des témoignages.

Si les éducateurs sont parfois quelque peu des résistants, comme le laissait entendre Philippe Meirieu dans son beau petit livre sur un certain défaitisme politique et démagogique autour des ambitions pédagogiques (*Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF, 2007, 125 p.), il faudrait placer le présent ouvrage de Jean-Michel Le Bail sur la longueur d'ondes « Les éducateurs parlent aux éducateurs », malgré les brouillages d'ondes pseudo-démystificateurs de l'ambiance présente.

[http://crdp.ac-amiens.fr/]

Arthur Marsolais

DUMAZEDIER, Joffre. *PENSER L'AUTOFORMATION - SOCIÉTÉ D'AUJOURD'HUI ET PRATIQUES D'AUTOFORMATION*, Paris, Chronique sociale, 2002.

Tout nous confirme que cette nouvelle exigence éducative tout au long de la vie changera toute la vieille éducation née des petites écoles chrétiennes du XVII^e^ siècle et centrée sur le rapport entre l'enseignement d'un maître et l'écoute des élèves. Ce modèle est devenu obsolète. Ce n'est pas la fin de l'école comme l'imaginait Ivan Illich dans les années 60-70; c'est une autre école plus orientée vers l'apprentissage d'une autoformation permanente aidée par une formation institutionnelle périodique tout au long de la vie qui est déjà question (p. 68).

Joffre Dumazedier, pionnier des premières heures de la sociologie du loisir en France, n'a pas fini de nous étonner par sa clairvoyance d'esprit. Méconnaître la pensée de cet humaniste est faire preuve de manque de lucidité. Son style littéraire est persuasif, incisif et donne à penser. Il est vrai que la citation ci-dessus mentionnée résume bien le livre de Dumazedier, qui examine le déclin de la société pédagogique vers une société éducative en pleine métamorphose. Dumazedier critique ouvertement la société pédagogique qui se caractérise par l'obligation scolaire de 10 ans (France, 1882-1959), une période qui n'avait pas été conçue pour préparer adéquatement les jeunes à la société du temps libre. La crise de l'enseignement obligatoire se confirme par le nombre d'échecs scolaires manifestes ou cachés. Les enquêtes montrent que de nombreux élèves croient qu'ils perdent leur temps à l'école. Ils « n'attachent aucun " sens ", ni même aucun intérêt réel à la plupart des programmes qui leur sont inculqués. Ne s'agit-il pas de ce que P. Bourdieu et J.-C. Passeron appelaient, en 1970, une " violence symbolique " »? (p. 31). La société éducative voit l'apparition d'un « sujet social apprenant à tous les âges » en toute condition et situation. Elle s'inscrit donc dans la compréhension de la notion d'éducation « tout au long de la vie », qui se présente comme une porte d'entrée dans le XXI^e^ siècle. Ce n'est pas « la fin de l'école », mais plutôt l'émergence d'une société éducative où l'institution scolaire est réformée et améliorée par les services éducatifs de l'ensemble des institutions. Cela peut aller dans le sens de la formation continue où le perfectionnement s'ajoute aux activités ponctuelles et se projette sur l'ensemble de la formation acquise tout au long de la vie. La notion de continuité est alors valorisée, comprenant la permanence, la progression et la cohérence des activités de formation.

« Les pratiques d'autoformation sont collectives et individuelles, hors institutions éducatives ou à l'intérieur de ces institutions. Elles échappent aux consignes institutionnelles et dépendent de plus en plus de chacun de nous » (jaquette du livre). Dumazedier s'appuie sur l'argument que les élèves ne sont plus préparés au « temps social à soi » face à l'accroissement du temps libre et à la réduction du temps de travail depuis la révolution industrielle. La prolongation de la scolarité et l'acquisition d'une plus grande spécialisation se font souvent au détriment de la vie affective et de l'imagination, au profit d'une formation scolaire liée au monde fermé du travail. La pesanteur de l'hétéroformation a contraint l'école à s'adapter rapidement aux nouvelles valeurs, puisque les élèves ont changé durant les 40 dernières années. Aujourd'hui, plusieurs d'entre eux éprouvent de sérieux problèmes professionnels, sociaux, familiaux ou d'échec scolaire. Il faut créer des mécanismes éducatifs et les conditions nécessaires qui prennent en considération leur propre expérience, leur aspiration, leur besoin de construire leur identité et leur projet de vie, en vue de les raccrocher à l'éducation et de favoriser ainsi le processus de leur intégration sociale.

L'autoformation apparaît donc comme un phénomène social et un concept-clé qui veut que tous les individus aient le désir et la capacité de s'autoformer tout au long de leur vie de façon permanente. Dans cette perspective, par une « pédagogie de la vie quotidienne », on verra comment distinguer les différents temps sociaux (le temps de travail, la vie familiale et le temps libre). Le « temps social à soi » constitue un temps existentiel privilégié chez les élèves qui sont appelés à s'engager socialement. Il s'agit aussi d'apprendre à gérer cet accroissement du temps libre, parce que la société doit être préparée non seulement au travail, mais également au loisir, tout au long du cycle de vie. Un enjeu de taille se profile donc derrière le raisonnement de Dumazedier, qui a toujours affirmé que le loisir est un « principe civilisateur vivant ». Certes, il y a bien eu des ratés depuis l'annonce de la venue prochaine d'une civilisation du loisir dans la foulée des années 60, mais il est permis d'espérer que son effet prendra nécessairement plus d'ampleur par la voie de l'éducation et que l'autoformation pourrait être un enjeu important pour l'avenir. Elle est un choix existentiel qui s'inscrit dans la quête de la connaissance de soi. D'ailleurs, dans l'un des chapitres, on peut lire des récits de vie émouvants de personnes qui ont réussi à devenir elles-mêmes grâce à l'autoformation, que Dumazedier assimile à l'autodidaxie, c'est-à-dire « apprendre par soi-même ».

L'auteur est conscient des perceptions erronées qui existent à l'égard de l'autoformation permanente et populaire qu'il cherche à promouvoir : « L'autoformation peut n'être que le reflet des stéréotypes, des idées toutes faites, des préjugés, des routines conformistes d'un milieu ou au contraire, elle peut être une voie d'accès à d'authentiques inventions technologiques, découvertes scientifiques ou créations esthétiques et éthiques. » (p. 122) L'école demeure toujours un lieu de socialisation pour les jeunes. D'ailleurs, à titre d'exemple, le présent débat sur le renouveau pédagogique au Québec cherche à assister les élèves pour qu'ils acquièrent de nouvelles compétences qui favorisent ces formes d'autoformation individuelle et collective chez le sujet social apprenant. Les enseignants deviennent alors des accompagnateurs dans l'action. Ils ne sont plus des dispensateurs de savoirs, mais plutôt des personnes qui aident les élèves à trouver leur voie, « en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant » (p. 15). Ainsi, les enseignants contribuent à la réussite des élèves en les accompagnant dans la construction de leur vision du monde.

Nous recommandons cet essai parce qu'il crée un jalon important dans la formation de la pensée éducative, l'auteur ayant su résister aux formes d'hétéronomie qui ne sont pas au service des humains. Dans leur formation initiale universitaire, les futurs professionnels de l'éducation sont donc convoqués à se sensibiliser davantage au phénomène annoncé par Dumazedier du « sujet social apprenant à tous les âges », parce qu'il existe toujours, dans l'éducation permanente, un défi à aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et à les soutenir lorsqu'ils manifestent une détresse psychologique.

Gervais Deschênes
Chargé de cours (Écoles, éthiques et sociétés)
Université du Québec à Chicoutimi

HISTOIRE DE RIRE

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

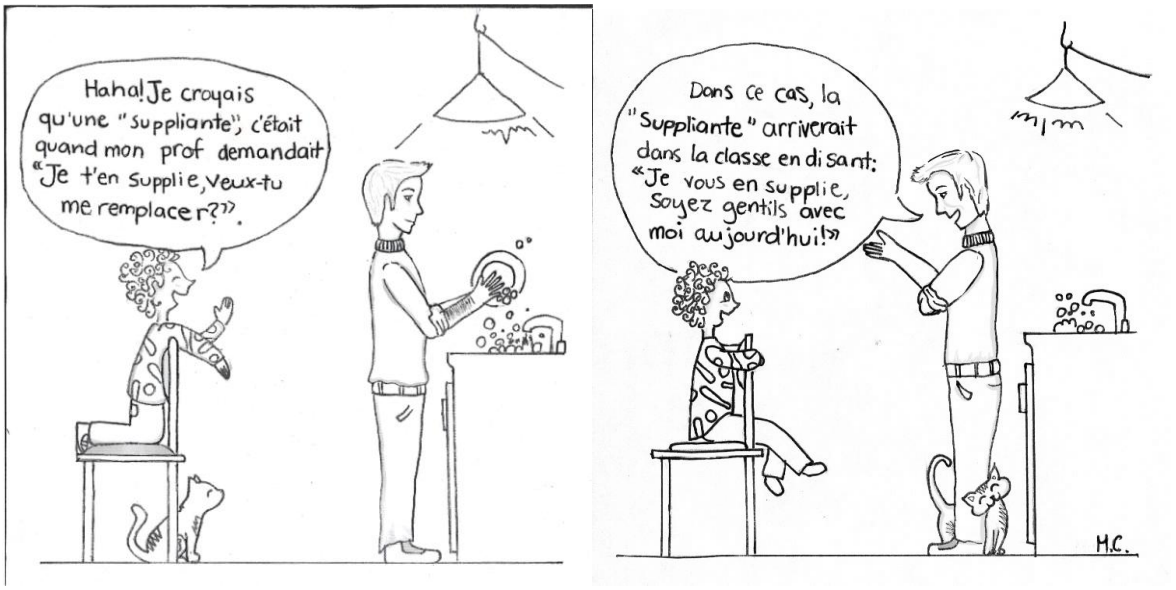
Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**, de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides.

1. **Laurie, 5 ans, s'exclame en regardant sa maman se maquiller : « Quand je serai grande, moi aussi, je porterai du *jour à lèvres*.**

2. Julien, 9 ans, rentre de l'école et mentionne à son père qu'une suppléante a terminé la journée avec eux. Un peu plus tard, il demande si le mot « suppliante » est de la même famille que « supplier ». Son père lui répond qu'il s'agit plutôt du verbe « suppléer » qui veut dire remplacer. Julien répond alors qu'il croyait qu'une « suppliante », c'était quand son prof demandait : « Je t'en supplie, veux-tu me remplacer? ». Son papa lui mentionne que dans ce cas, la « suppliante » arriverait dans la classe en disant : « je vous en supplie, soyez gentils avec moi aujourd'hui! »

Envoi de Sylvain Manseau



Magali Cuvillier

©Vie pédagogique 2008