

APPROCHE PÉDAGOGIQUE DIFFÉRENCIÉE



Fondements de La bonne note

La bonne note est un centre de soutien pédagogique dont la mission principale est d'aider les enfants, les jeunes et les adultes ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage en adaptant une pédagogie à chacun.

Helene Mathews et François Charbonneau

AUTEURS

Helene Mathews et François Charbonneau

CONCEPTION GRAPHIQUE

4Designs Art graphique

PUBLICATION

Les Éditions La bonne note – 2017



Les Éditions La bonne note

55, rue St-Pierre, Suite 204

Saint-Constant, Québec J5A 1B9

Téléphone : 450 845-4414

Courriel : tutorat@labonnenote.ca

Site : www.labonnenote.ca

Nous tenons à remercier chaleureusement Dre Claudel Parent-Boursier, psychologue, pour sa précieuse collaboration et sa relecture attentive.

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans intention discriminatoire et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Première édition, mai 2017

ISBN 978-2-924460-02-3 (PDF)

Bibliothèque et Archives nationales du Québec – Dépôt légal, 2017.

©2017 Les Éditions La bonne note, tous droits réservés. Les photographies, les figures 2, 3 et 4 appartiennent à La bonne note. Reproduction autorisée avec mention de la source.

Pour citer ce document :

Mathews, H. et Charbonneau, F. (2017). *La pédagogie différenciée; Les fondements de La bonne note*. Les Éditions La bonne note, Saint-Constant.

Approche pédagogique différenciée

FONDEMENTS DE LA BONNE NOTE

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter l'approche pédagogique différenciée en contexte de tutorat et d'aide aux devoirs auprès d'élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage. Afin de répondre aux besoins spécifiques de cette clientèle, une approche de pédagogie créative est préconisée et s'appuie sur le recours à différentes approches, dont celles psychosociales et de l'enseignement. Les fondements théoriques des interventions, les méthodologies utilisées et leur mise en application dans les diverses situations contextuelles demeurent spécifiques à chaque élève.

CONTEXTE

Peu de services offrent un soutien pédagogique visant le développement global de l'enfant et de l'adolescent, principalement aux enfants d'âge scolaire et en dehors des heures de classe. Les services professionnels adressent souvent une difficulté à la fois¹, ce qui peut occasionner plusieurs rendez-vous auprès des spécialistes durant la semaine et une chaîne de communication plus ou moins compliquée entre les intervenants, l'équipe-école et la famille, selon la réalité contextuelle de chaque famille.

DE 2009 À AUJOURD'HUI

En 2009, La bonne note offrait des services d'aide aux devoirs à domicile pour quelques élèves éprouvant des difficultés avec leurs devoirs. L'utilisation d'un local fut nécessaire dès 2012. L'approche s'est spécialisée au cours des années pour répondre aux besoins qu'occasionnent les difficultés et les troubles d'apprentissage. Le développement de services répondant aux particularités de ces troubles s'est enrichi. En effet, les formations et les expériences variées des membres ont mené ceux-ci à développer la capacité de combiner plusieurs habiletés. Il s'agit de regrouper des aptitudes en enseignement, en intervention, en gestion des troubles d'apprentissage et des troubles concomitants, avec de la créativité dans les approches ainsi que dans les résolutions de problèmes variés sous un même toit. Cette approche créative permet d'avoir une vue d'ensemble pour intervenir selon différents angles. Depuis ses débuts, La bonne note est intervenue auprès de plus de 300 familles.

¹ Orthopédagogie, orthophonie, ergothérapie, physiothérapie, psychologie, etc.

La clientèle

La majorité des élèves inscrits à La bonne note sont âgés de 5 à 18 ans. Les élèves au primaire composent 65% de la clientèle et ceux du secondaire représentent 33% des élèves. Seuls 2% de la clientèle sont des adultes apprenants ou des familles qui demandent un accompagnement. Les familles qui requièrent les services de soutien pédagogique pour leurs enfants se disent démunies quant à la façon de les aider avec les travaux scolaires et observent qu'elles sont dépassées par les notions montrées en classe. Les jeunes, quant à eux, ont le sentiment d'être démotivés face au rendement attendu, ne sachant pas comment s'organiser dans la tâche, dans le temps ainsi que dans leur environnement.

Des difficultés supplémentaires sur le plan de la rétention des acquis s'ajoutent lorsque les difficultés présentées par les enfants rencontrés s'apparentent à des troubles d'apprentissage liés à la lecture (dyslexie), à l'écriture (dysorthographe), aux chiffres (dyscalculie), au langage oral (dysphasie), aux troubles moteurs (dyspraxie), aux troubles fonctionnels (troubles de l'audition centrale), aux troubles attentionnels (TDA/H), à des limitations concernant la santé mentale (troubles anxieux, de l'humeur, de l'opposition avec provocation), à la déficience intellectuelle (à degré variable) et aux troubles du spectre de l'autisme. De plus, le soutien reçu par l'enfant débute dans son contexte familial, qui peut être plus ou moins stable ou variable, selon les contextes économiques, sociaux, professionnels et environnementaux composant la réalité des parents d'aujourd'hui.

L'approche envers l'élève

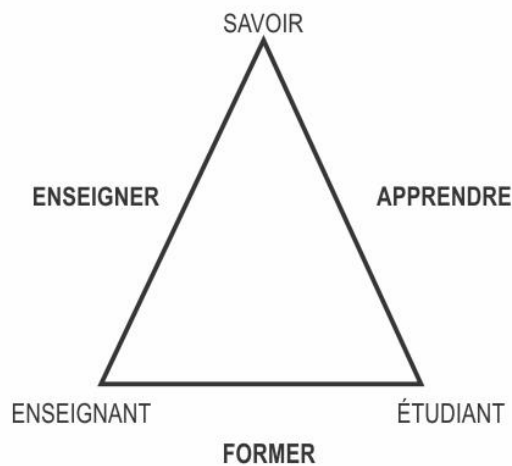
Étant donné que les problèmes complexes sont visés, il convient de les adresser le plus tôt possible (Tardif, 1999). Pour répondre aux besoins spécifiques, chaque tuteur spécialisé dans l'approche adaptée aux difficultés et aux troubles d'apprentissage doit tenir compte des multiples facettes de ces troubles. Il peut s'agir de prioriser une approche favorisant l'estime de soi qui est affectée par les conditions incapacitantes que l'élève vit, par exemple, car son écriture peut être illisible (dysgraphie), sa communication verbale difficile (dyspraxie verbale) et ses habiletés sociales limitées dues à de l'impulsivité (TDAH). D'ailleurs, les tuteurs doivent faire l'acquisition de connaissances touchant toutes les sphères du développement de leur clientèle tant au niveau cognitif que psychomoteur, psychologique, socioaffectif et du langage, en plus d'être en mesure d'adapter leurs interventions à l'aide d'une approche pédagogique créative pour répondre aux besoins de l'apprenant.

Un apprenant qui exprime d'une façon consciente ou non des difficultés d'apprentissage vit un débalancement entre ce qu'il a appris (connaissances), la façon d'organiser les notions (la gestion) et de montrer ce qu'il sait (identifier les attentes). Ceci réfère à l'équilibre fonctionnel de l'apprenant. L'approche du tuteur spécialisé vise à rétablir l'estime de soi et la confiance en ses capacités et à désamorcer les expressions extrêmes de ces difficultés (liées à des émotions incapacitantes telles que l'anxiété, la peur, la frustration), et ce, afin de normaliser la situation pour que l'apprenant puisse verbaliser ses besoins, utiliser les outils aidants et codifier les acquis et leur processus, selon ses capacités.

La figure 1 est le modèle de compréhension pédagogique de Jean Houssaye (1988) qui définit tout acte pédagogique :

« COMME L'ESPACE ENTRE TROIS SOMMETS D'UN TRIANGLE : L'ENSEIGNANT, L'ÉTUDIANT, LE SAVOIR. DERRIÈRE LE SAVOIR SE CACHE LE CONTENU DE LA FORMATION : LA MATIÈRE, LE PROGRAMME À ENSEIGNER. L'ENSEIGNANT EST CELUI QUI A QUELQUES ENJAMBÉES D'AVANCE SUR CELUI QUI APPREND ET QUI TRANSMET OU FAIT APPRENDRE LE SAVOIR. QUANT À L'ÉTUDIANT, IL ACQUIERT LE SAVOIR GRÂCE À UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE, MAIS CE SAVOIR PEUT ÊTRE AUSSI DU SAVOIR-FAIRE, DU SAVOIR-ÊTRE, DU SAVOIR AGIR, DU FAIRE SAVOIR... LES CÔTÉS DU TRIANGLE SONT LES RELATIONS NÉCESSAIRES À CET ACTE PÉDAGOGIQUE : LA RELATION DIDACTIQUE EST LE RAPPORT QU'ENTRETIENT L'ENSEIGNANT AVEC LE SAVOIR ET QUI LUI PERMET D'ENSEIGNER, LA RELATION PÉDAGOGIQUE EST LE RAPPORT QU'ENTRETIENT L'ENSEIGNANT AVEC L'ÉTUDIANT ET QUI PERMET LE PROCESSUS FORMER, ENFIN LA RELATION D'APPRENTISSAGE EST LE RAPPORT QUE L'ÉLÈVE VA CONSTRUIRE AVEC LE SAVOIR DANS SA DÉMARCHE POUR APPRENDRE. »

FIG. 1
Tirangle pédagogique de
Jean Houssaye (1988)

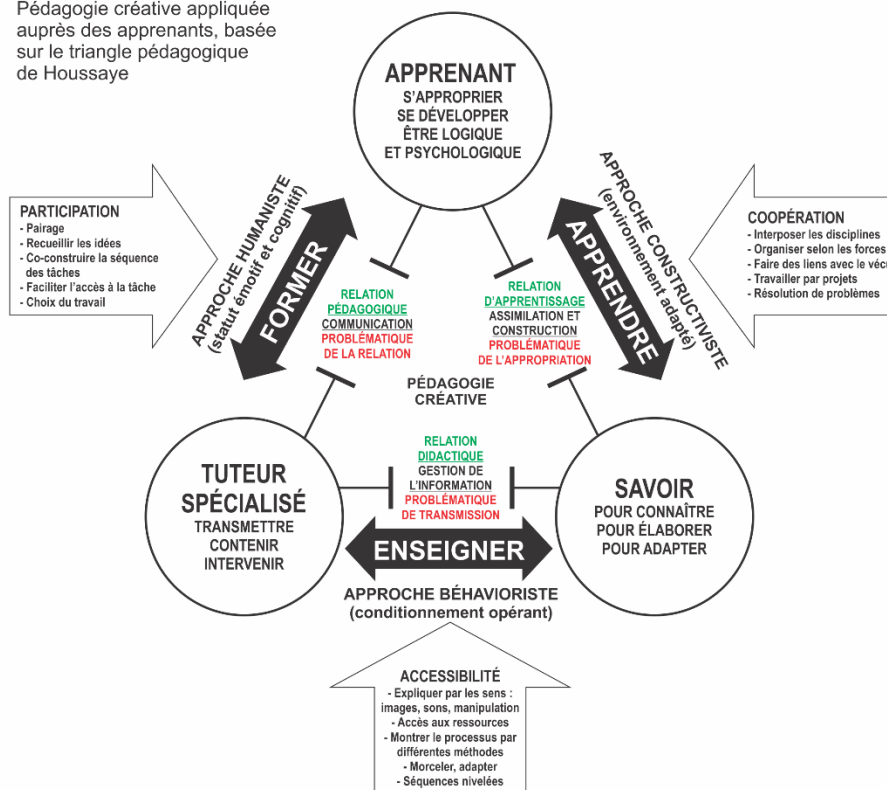


La figure 2, inspirée du modèle de Houssaye (1987) représente la vision de l'approche pédagogique de La bonne note. Il fait état des principales composantes prises en considération lorsque le tuteur est placé en contexte de relation d'aide aux apprentissages. Le modèle de la pédagogie appliquée auprès des apprenants décrit en trois pôles le rôle et la relation entre l'Apprenant, le Tuteur spécialisé et le Savoir. Le modèle s'appuie sur la pédagogie créative (au centre) puisqu'il apparaît nécessaire de bien choisir parmi les approches à préconiser et à quel moment. Il n'existe pas qu'une seule méthode ou seulement qu'une approche appropriée pour l'ensemble des interventions. En effet, trois approches théoriques soutiennent les relations entre chaque partie. L'Apprenant, au sommet du triangle, et le Tuteur doivent former une relation qui s'établira alors que le Tuteur est guidé par les principes de l'approche humaniste, en tenant compte du statut émotif et cognitif de l'apprenant (Maslow, 1970; Rogers, 1961). Quant à la relation de l'Apprenant et du Savoir, des approches constructivistes sont mises en place afin de permettre l'apprentissage, principalement sous la forme des adaptations de l'environnement de l'Apprenant (Piaget; 1936, 1937, 1970). Enfin, entre le Tuteur spécialisé et le savoir, l'approche béhavioriste est mise de l'avant, par le conditionnement opérant, afin de favoriser l'enseignement des notions (Skinner, 1969).

Au modèle de Houssaye (1988) s’ajoutent également les stratégies visées, les approches privilégiées, les principes, les attentes ciblées et les enjeux rencontrés. Les attentes (flèches à l’extérieur du modèle) sont présentées, dont la participation (Apprenant-Tuteur spécialisé), la coopération (Apprenant-Savoir) et l’accessibilité (Tuteur spécialisé-Savoir). Les enjeux rencontrés (sur les lignes du triangle) sont également abordés dans ce modèle. Entre l’Apprenant et le Tuteur spécialisé, la relation pédagogique, la communication et des enjeux relationnels qui peuvent survenir. Entre l’Apprenant et le Savoir, les enjeux portent sur la relation pédagogique, la communication et les problématiques de l’appropriation. Enfin, entre le Tuteur spécialisé et le Savoir, la relation didactique, la gestion de l’information et des problématiques de transmission peuvent entraver les apprentissages.

FIG. 2

Pédagogie créative appliquée auprès des apprenants, basée sur le triangle pédagogique de Houssaye



D’un point de vue organisationnel, l’attribution des élèves aux tuteurs est déterminée en fonction de plusieurs éléments : l’état socioaffectif de l’apprenant, le lien établi ou à établir entre l’apprenant et le tuteur, les besoins à combler en tenant compte de l’expérience du tuteur. Par exemple, un jumelage sensible entre un élève de 6^e année ayant un trouble anxieux diagnostiqué et son tuteur mise sur l’établissement d’un lien de confiance avant l’application de stratégies scolaires. Une première évaluation sommaire est réalisée par un membre senior de l’équipe, puis les informations sont organisées et communiquées aux tuteurs.

Selon Legendre (1993), « les préjugés ou préconceptions affectent l’importance accordée au contenu, à l’organisation et à l’interaction avec les élèves. » Cet énoncé s’applique bien à l’environnement de La bonne note, car comme les apprenants présentent des difficultés variées, le risque est élevé de préjugés et de préconceptions susceptibles d’entraîner des déséquilibres fonctionnels. En effet, un tel

déséquilibre entre les trois parties peut se traduire parfois par une désorganisation de soi et un manque de confiance en ses capacités. Un élève qui se présente avec une démarche lente et un visage triste semble projeter un manque de motivation. En observant le non verbal de l'élève, le tuteur doit identifier la cause de cette expression (il peut s'agir d'une mauvaise note à l'école, d'un conflit avec ses pairs, d'une activité ratée causée par le déplacement à La bonne note) et valider s'il s'agit bien d'une démotivation en le verbalisant (message JE, reformulation, écoute active). Cette analyse permet de désamorcer l'accumulation d'éléments négatifs bloquant la réceptivité cognitive en trouvant l'élément déclencheur et en proposant des pistes de solution, qui serviront à la transition au travail à effectuer. Les techniques utilisées pour amener l'apprenant à modifier son attitude négative vers un mode fonctionnel varient et peuvent se baser sur des outils déjà mis en place. Par exemple, le tuteur peut débiter par la collation ou par une activité afin de permettre à l'apprenant de verbaliser ses émotions en discutant des événements précédant son arrivée. Pendant la période transitoire, le tuteur peut alors proposer un plan de travail avant de débiter, afin que l'apprenant puisse être impliqué dans le processus et faciliter la mise à la tâche. Enfin, le tuteur peut évaluer l'impact des interventions et des outils utilisés en observant l'apprenant et offrir son soutien tout au long du processus.

Observation

Dans un premier temps, le tuteur doit faire une prise de conscience lorsqu'un dysfonctionnement ou une désorganisation a lieu. Le tuteur doit tenir compte d'un ensemble de facteurs tels que les prédispositions de l'élève (difficultés ou troubles d'apprentissage), la disposition de l'élève au moment de l'événement (soit de sa disponibilité cognitive et socioaffective), de l'environnement dans lequel il se trouve (mobilier, niveau du bruit), de la capacité à s'exprimer et de ses habiletés à résoudre la problématique. L'observation et la prise en compte de ces besoins de façon prioritaire permettra de ramener l'élève à un meilleur équilibre et ainsi de favoriser sa disponibilité aux apprentissages.

Analyse

Le tuteur doit amorcer un processus de décentration, c'est-à-dire être capable de se voir en tant qu'observateur objectif et mettre de côté ses valeurs, croyances et sentiments afin d'observer et de noter les détails qui seraient aussi perceptibles par une autre personne. Pour faire une analyse efficace de la situation, le tuteur se doit d'avoir une vue d'ensemble de la problématique rencontrée. Il s'agit d'une analyse de tous les facteurs qui ont contribué de près ou de loin au bouleversement en commençant avec les besoins de base de « survie » et de sécurité tels que décrits par Maslow (1954, 1970).

Intervention

Les interventions peuvent être verbales, non verbales ou portées sur l'organisation de l'environnement ou encore sur les interactions avec les pairs. Elles peuvent être dérivées de modèles déjà existants selon les approches choisies, soit soutenir l'autonomie par la construction des savoirs, utiliser le renforcement positif pour la motivation à poursuivre une tâche, introduire un jeu de table des multiplications en ayant recours au conditionnement (par exemple, la consolidation des notions par la répétition). L'intervention vise à aider l'élève à se réguler seul afin d'atteindre son équilibre de façon le plus autonome possible afin qu'il puisse reproduire la réaction appropriée. Par exemple, si une évaluation en classe cause une désorganisation de soi, l'intervention mise en place à La bonne

note visera à simuler la situation anxiogène vécue en classe, à morceler la tâche en objectivant les attentes (ce qu'il y a à faire en premier, en deuxième ...) et à accompagner l'apprenant dans les étapes pré et post évaluation. Dans cette situation, l'accompagnement s'applique de la planification de l'étude jusqu'à la mise en contexte de l'examen afin que l'apprenant puisse visualiser le déroulement et utiliser les outils proposés pour maîtriser ses émotions et accomplir la tâche.

Outils

Plusieurs outils de soutien sont à la disposition des élèves et des tuteurs. Il s'agit d'aides aux apprentissages (grammaire 3D, objets de manipulation), des références scolaires (dictionnaire, encyclopédie, cahiers d'exercices), des aides à la concentration (coquilles antibruit, coussin lourd, élastiques aux pattes de chaises), des aides à l'organisation (liste à cocher, minuterie, référence temporelle) et des ressources variées (reproductions d'évaluation sommative, jeux visant un apprentissage spécifique, tâches fonctionnelles et de mise en pratique). Les tuteurs ont aussi accès à de la documentation portant sur des difficultés spécifiques, aux différents intervenants-ressources spécialisés auprès de certaines clientèles et aux formations par modules offertes sur place.

Évaluation

L'évaluation est réalisée selon la réussite complète, partielle ou par un échec de l'atteinte, d'où l'importance de guider l'élève vers un équilibre fonctionnel et de s'assurer de la réussite éventuelle des objectifs établis. Cet équilibre est observable par les caractéristiques physiques, psychologiques et cognitives que l'élève démontre suite aux interventions et à l'utilisation des outils. Les acquis réels sont variables dans le temps et en fonction des besoins et la priorisation des besoins de l'apprenant. Un élève qui éprouve de la difficulté en lecture (mots lus partiellement, inversement de lettres) tentera d'accomplir sa tâche par essai-erreur, par imitation et à l'aide de guidage, d'outils et sur une plus grande période de temps qu'un élève ayant un trouble de panique ou d'anxiété devant un travail exigeant l'application de nouvelles notions qu'il ne se souvient pas d'avoir apprises (hyperventilation, pleurs et réactions pouvant blesser). Le degré d'urgence d'intervenir ou de répondre aux besoins aura une préséance sur le transfert de connaissances ou de stratégies scolaires.

Mise en situation

Martine est à la dernière étape de sa 1^{re} année. Elle n'arrive pas à écrire une phrase avec ses mots de vocabulaire de la semaine. L'enseignante est inquiète et informe le parent de la possibilité qu'elle double son année si elle ne parvient pas à accomplir cette tâche. Le parent prend rendez-vous pour un soutien pédagogique.

Le tuteur accueille Martine et lui montre l'environnement de travail tout en lui posant des questions banales. Lorsque le lien est établi, la mise à la tâche est amorcée.

Observations : hésitation dans la lecture des mots, survol rapide de la page, semble chercher des images, tourne les pages pour se rappeler de la tâche à effectuer.

Analyse : Martine a peut-être une difficulté à voir ou à reconnaître le son des lettres pour repérer les syllabes contenues dans les mots pour ensuite les lire, les écrire et amorcer une phrase sensée.

Interventions : positionnement physique (placement de la chaise pour être à l'aise et valider la distance entre les yeux du lecteur et la lecture à faire, blocage des mots/sons/lettres lus), physiologique (prise pour crayon, grosseur du crayon, agrandissement du texte à 140%) et morcellement de la tâche (défaire le mot par sons et par images, référer le son qui est contenu dans un mot connu).

Outils : utiliser les pièces du jeu Scrabble pour reconnaître les lettres et jumeler des syllabes, bâtir des mots simples, enfiler des lettres 3D avec un lacet pour composer des mots, utiliser des feuilles beiges pour diminuer le reflet de l'éclairage, placer la règle de lecture sous le mot à lire, choisir une prise pour crayon, favoriser les feuilles lignées avec les pointillés de positionnement.

Évaluation : la lecture des mots est maîtrisée suite aux essais, la phrase est formulée puis écrite.

Dans la situation où l'évaluation de l'intervention ne correspond pas à l'objectif établi (par exemple, Martine n'arrive pas à repérer les sons malgré les outils et est incapable de formuler ses mots) et que le résultat souhaité n'est pas obtenu (écrire une phrase), une analyse plus approfondie des besoins et des caractéristiques observés s'impose. Un plan d'action est proposé afin de mettre en place des activités favorisant la rétention des notions (dans le cas de Martine, répéter des sons prononcés par l'adulte, les lire chaque soir avec le parent et trouver des objets dans la maison qui ont le même son peuvent être des activités suggérées). Une réévaluation de l'intervention est faite lors du cours suivant ou selon l'entente avec le parent (essai d'une à trois semaines d'observations et d'interventions). Une rencontre auprès des parents permet de valider le succès des interventions et de préciser si d'autres services professionnels sont requis en dehors de notre organisme.

L'équipe

L'équipe est composée de douze tuteurs spécialisés, incluant les deux fondateurs de La bonne note. Les fondateurs occupent le rôle de gestionnaires, mais avant tout d'intervenants; ils ont donc le titre de tuteurs seniors. Ils sont les auteurs des concepts de l'approche adaptée par la pédagogie créative et par conséquent, des fondements de La bonne note. Leurs formations générales sont au niveau de l'éducation spécialisée, de l'éducation de la petite enfance et de l'éducation auprès des adultes. Des formations additionnelles ont été suivies dans le domaine des troubles d'apprentissage (« TDAH et troubles concomitants » auprès de la Fédération des médecins omnipraticiens du Québec, « Les 5 au quotidien » en littéracie avec l'Université du Québec à Rimouski et la dysphasie avec l'Association québécoise de la dysphasie de la Montérégie). Plusieurs formations se poursuivent. Leurs expériences professionnelles se situent auprès d'élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage en classes régulières et adaptées dans plusieurs écoles primaires et secondaires de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries depuis 2012 et des services de tutorat offerts aux familles de la MRC Roussillon depuis 2009. Les tuteurs seniors ont un rôle actif auprès des apprenants et de leur famille, inscrits à La bonne note. Leur rôle est d'autant plus important auprès des tuteurs par la formation dans les approches, dans les interventions et sur les difficultés et les troubles d'apprentissage afin que ceux-ci puissent s'approprier des connaissances complémentaires à leur formation de base et pouvoir se spécialiser dans ce domaine.

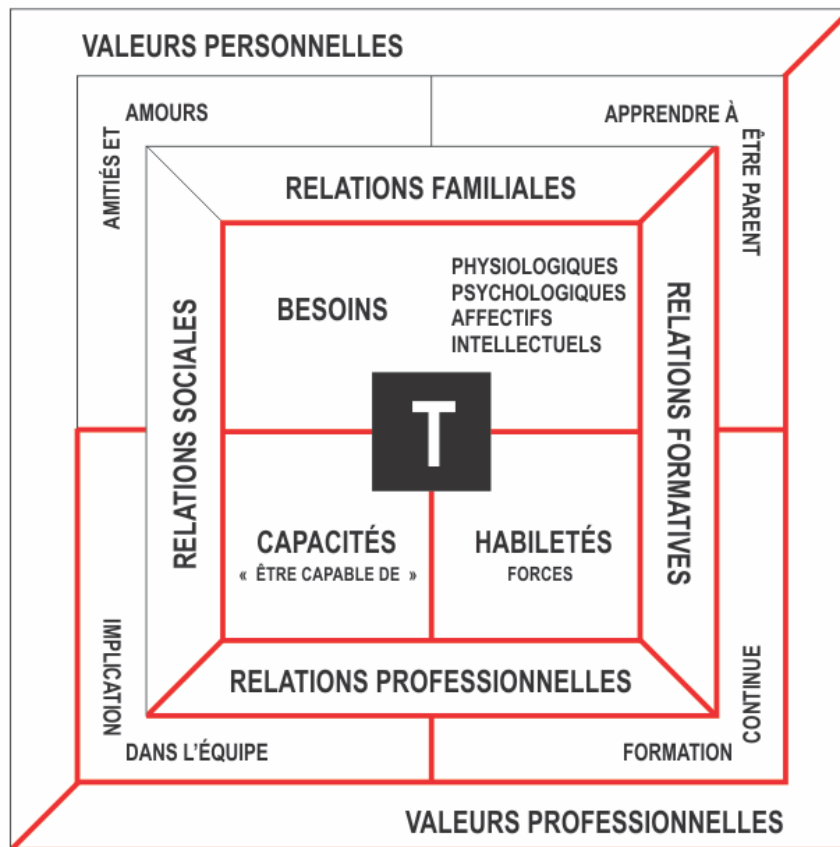
Les formations de base et l'expérience de travail de chaque tuteur diffèrent, selon leur domaine : étudiants en enseignement, étudiants en sciences mathématiques, intervenantes sociales, éducatrices spécialisées, enseignants au primaire et au secondaire. Une formation continue et spécialisée au niveau

des interventions adaptées est offerte à l'équipe par les tuteurs seniors, en grands groupes ou en petites équipes selon leur profession. La formation est elle-même adaptée aux apprenants-tuteurs, pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances sur les difficultés et les troubles d'apprentissage, d'être en mesure de transmettre les notions adaptées aux élèves et d'échanger de manière efficace auprès des parents.

La figure 3 regroupe en un tout, par une analyse réflexive, le concept des besoins, des capacités et des valeurs des tuteurs, en identifiant les sections considérées importantes pour l'emploi et à prendre en compte lors de leur formation spécialisée. La méthodologie du transfert des connaissances est adaptée selon le cheminement personnel et professionnel de chaque tuteur.

FIG. 3

Analyse réflexive des composantes du tuteur spécialisé. Concept par composantes interreliées dans son ensemble.



T = TUTEUR/TUTRICE

PERSONNE CHOISIE EN FONCTION DE SES CONNAISSANCES, DE SON ÉDUCATION ET DE SON INTÉRÊT POUR L'APPRENTISSAGE
(ZONES ROUGES : LIÉES À L'EMPLOI)

Les compétences professionnelles

La création de liens et la relation d'aide demeurent les deux points d'ancrage de base de l'approche pédagogique différenciée de notre profession. Le contenu des apprentissages est déjà amorcé en classe, avant que l'élève ne se présente à La bonne note, et demeure la responsabilité des enseignants titulaires de classe. Malgré le fait que cela ne soit pas un prérequis pour les tuteurs, c'est un atout que de connaître la base de toutes les matières enseignées et de repérer les références pouvant appuyer l'accompagnement auprès de l'élève. La capacité d'expliquer différemment la matière déjà enseignée en classe est une priorité suivant l'évaluation de la disponibilité de l'élève (physiquement, émotionnellement et cognitivement). L'équipe qui intervient auprès d'une clientèle présentant des troubles et des difficultés d'apprentissage doit se prévaloir d'outils et de compétences psychologiques, sociales, cognitives, émotionnelles et scolaires afin de résoudre efficacement des problèmes souvent complexes qui ne sont pas toujours en lien avec la matière, mais peuvent aussi être reliés à la perception de l'apprenant.

Il s'agit de déterminer avec rapidité quel est le besoin prioritaire afin d'aider l'enfant (l'apprenant) à retrouver un équilibre fonctionnel pour qu'il puisse accomplir la tâche. Devant une désorganisation de soi, le tuteur doit se demander quels étaient les éléments déclencheurs qui ont déstabilisé l'élève afin d'effectuer un retour en arrière et de mieux comprendre la situation qui se présente maintenant devant lui. Les hypothèses peuvent être multiples : est-ce la faim? La séparation d'avec le parent? Le contexte scolaire de la journée? Un événement qui est sur le point de se produire?

Les difficultés rencontrées peuvent sembler similaires ou différentes selon la situation et la problématique de l'élève. Le tuteur développe l'utilisation d'une variété de techniques, de méthodes et de moyens selon la complexité des situations. Des stratégies d'intervention peuvent fonctionner pour certaines personnes et s'avérer inefficaces pour d'autres, malgré le fait que les diagnostics soient semblables. Les méthodes ne sont pas linéaires; elles peuvent être modifiées en fonction des résultats positifs obtenus menant à l'atteinte des objectifs.

La perspective constructiviste (Voorhees, 2001) semble la plus appropriée pour le développement des compétences de l'apprenant, surtout si celui-ci démontre une faible estime de soi. Cette perspective est d'autant plus valable auprès du tuteur qui, même s'il a reçu une formation en enseignement, réalise que les situations quotidiennes de l'élève en difficulté vont au-delà des apprentissages scolaires. La prise de conscience de la réalité sur le terrain n'est pas toujours alignée avec les formations reçues. Les différents contextes et expériences préalables permettront de mettre en place un mélange de compétences acquises ultérieurement. Ces compétences ne sont pas limitées à des gestes automatiques et applicables en série, mais plutôt comme un agencement d'intuitions, d'observations et d'un authentique savoir-agir, soit une combinaison des connaissances et des expériences (Tardif, 2006, Roegiers 2001). Le tuteur devient spécialisé lorsqu'il est capable de pressentir les situations propices à l'apprentissage en prévoyant l'emplacement du matériel, des phrases clés déclenchant les actions souhaitées et en utilisant les occasions existantes pour favoriser la motivation et l'accomplissement de réussites. Le développement de compétences spécialisées repose sur un savoir-agir complexe par la mobilisation de ressources internes et externes selon une famille de situations (Tardif, 2006). Son rôle peut être décrit comme celui d'un éducateur spécialisé avec les connaissances d'un enseignant ayant l'approche d'un psychoéducateur.

Enfin, la formation sur l'approche différenciée de La bonne note permet de généraliser les compétences des tuteurs, de mettre en place une approche spécifique aux besoins des élèves ayant des besoins sur le plan scolaire et souligne la spécialisation des services.

La formation spécialisée

La formation continue est basée sur une pédagogie psychosociale et se veut un enrichissement de l'intelligence émotionnelle. Les relations auprès de la clientèle (les familles), des intervenants (les enseignants, les éducateurs), des professionnels (les médecins) et de l'équipe de travail (les tuteurs) demandent une approche par les compétences psychosociales et de grandes habiletés au niveau de l'intelligence émotionnelle. Celle-ci se définit comme la capacité à reconnaître, à gérer et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres (Gendron, 2010). Une qualité additionnelle que se doit de posséder un intervenant est la suppression; le mécanisme lié à la capacité d'adaptation de la personne (Vaillant, 1977). Elle incorpore les facettes d'une pédagogie ouverte avec une approche comportementale. Corbeil (1996) soulève le souci de risquer de se perdre lorsqu'on emprunte plusieurs théories. L'une des forces des tuteurs seniors est la capacité de faire une synthèse de plusieurs théories pour répondre à la demande spécifique à une situation donnée. Pour le tuteur qui observe les interventions en mode « formation » et tente de les comprendre, les réponses au questionnement seraient un regroupement d'exemples étant donné la variabilité des interventions (le client). Le but est de mettre en pratique, dans un contexte authentique d'interventions, pour la prévention et la gestion de la désorganisation de soi. Les objectifs des formations sont de lier l'apprentissage des tuteurs avec les méthodes et les stratégies que La bonne note a mises en place et qui correspondent aux besoins de la clientèle. Cette formation particulière permet d'uniformiser les méthodes d'observation, les approches adaptées, les interventions spécialisées et d'harmoniser le savoir-agir des tuteurs au sein de l'équipe. Ce développement distinctif auprès du personnel, par l'offre de combiner plusieurs ressources et la possibilité d'accroître des aptitudes contextuelles authentiques (en situations réelles, en temps réel et auprès de la clientèle, par le compagnonnage, avec rétroactions fréquentes) se veut spécifique à La bonne note par ce transfert des connaissances (Scallon, 2004). Ces actions témoignent de l'éloignement volontaire ou non des formations préconçues pour demeurer centrées sur l'apprenant (Sonntag, 1994).

La stratégie de formation spécialisée des tuteurs comporte un plan visant le transfert des connaissances, basé sur l'expérience de terrain des tuteurs seniors. Ce plan vise les interventions à préconiser auprès de l'équipe quant aux savoirs (connaissances théoriques et expérientielles), au savoir-agir (intervention adaptée à la personne, au contexte et à l'environnement) et au savoir-être (auto-évaluation). Ce plan repose sur une approche misant sur l'acquisition d'interventions uniformisées parmi l'équipe auprès de l'apprenant. Les objectifs visent l'analyse (l'observation, le retour sur soi, sur l'activité, sur le résultat obtenu), la résolution de problèmes complexes (l'impact des différents modes d'intervention) et la rétroaction sur le processus en continu.

Lorsque le tuteur est en présence d'élèves, il applique les cinq stratégies d'intervention de base : l'observation (de l'enfant, du contexte, de l'environnement), l'analyse des besoins (psychologiques, physiologiques, cognitifs, socioaffectif), l'intervention adaptée (selon une approche choisie), l'utilisation d'outils pour soutenir ses interventions (le langage, le mobilier, un objet, une action spécifique, une

référence littéraire, l'aide d'un pair) et l'évaluation de son efficacité ou la recherche de pistes en reprenant l'observation (réussite totale, partielle ou échec).

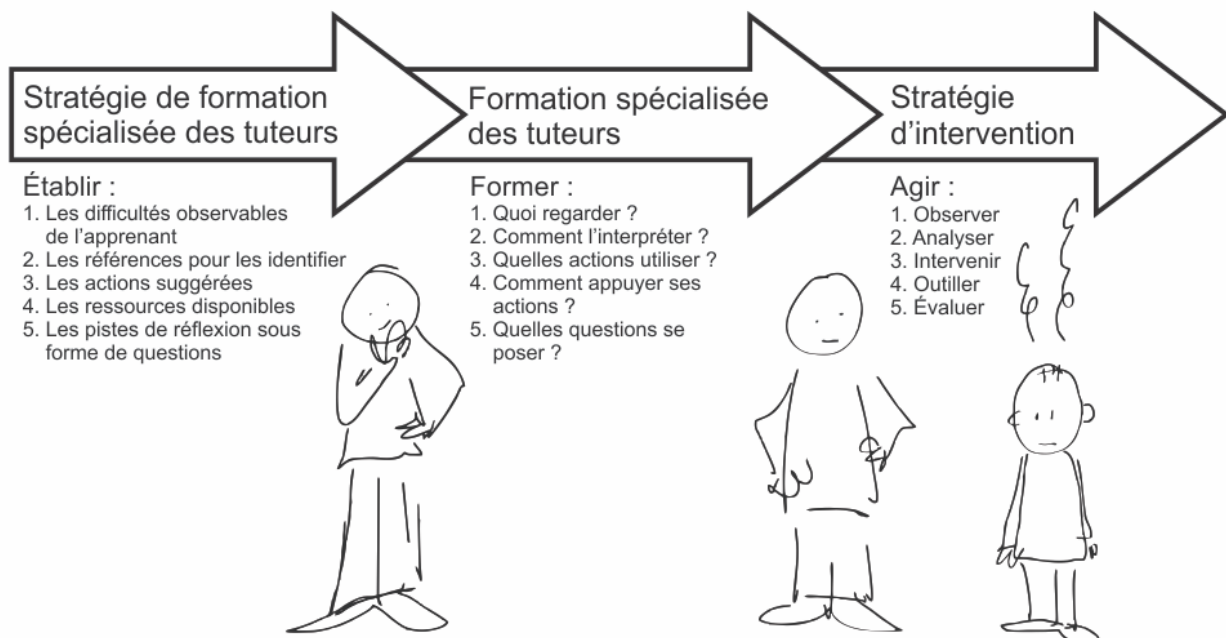
La formation est basée sur une méthodologie soutenant les actions et les pistes de solutions : que faut-il observer? Comment interpréter ce qui est vu? Comment prévenir ou agir avec les données enregistrées? Quels sont les outils et les références disponibles pour appuyer les interventions? Comment prendre un recul pour mieux considérer les choix d'actions?

Pour concevoir une telle formation, les difficultés observables des apprenants ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage ont été relevées afin de les conceptualiser. Les références quant aux définitions de ces troubles sont disponibles sous forme de fiches afin de faciliter la consultation. Des pistes d'actions ayant déjà été appliquées et connaissant un taux de réussite acceptable sont suggérées lors des périodes où les difficultés sont rencontrées. Les ressources sous forme de documents, de textes, de manuels et d'outils (objets utiles pour l'accomplissement de tâches) sont mises à la disposition de l'équipe, ajoutées à l'inventaire ou fabriquées, selon les besoins.

La **figure 4** démontre la réflexion derrière l'observation du travail auprès du tuteur et celle du tuteur auprès de l'élève. Selon Vermersch (1997), il s'agirait d'amener le tuteur à verbaliser l'action pour augmenter le niveau de conscience de son agir professionnel. En soulignant ses propres actions, le tuteur saura le repérer chez l'élève afin de le conscientiser à son tour. Le rôle de l'équipe de formation, les tuteurs seniors, doit relever de deux volets à la fois; le volet de consultation portant sur les fonctions des tuteurs et de supervision de leurs relations auprès de la clientèle (Rouchy, 1987, 1998).

FIG. 4

Analyse réflexive de la stratégie de formation spécialisée des tuteurs.
Concept par composantes nivelées basé sur l'observation des savoirs, des savoirs-être et des savoirs-agirs.



CONCLUSION

Cet article porte sur une approche créative qui vise à rejoindre et à intégrer les interventions entre les intervenants autour de l'élève, et ce, bien que l'article ne porte pas directement sur une évaluation de l'environnement familial ou scolaire. Un accompagnement auprès de l'équipe-école, des professionnels impliqués auprès de l'apprenant et des personnes significatives de son milieu familial est offert, selon le degré de collaboration désiré de la part des parents. L'effet de la continuité des interventions positives est multiplié par la mise en place de celles-ci. Notre priorité demeure l'apprenant qui se présente devant nous, tel qu'il est, avec tout son bagage, tant ses limites que ses forces.

La prise de conscience lors d'un dysfonctionnement, d'une désorganisation de soi ou d'un bouleversement favorisera la mise en place de pistes de solutions. En assurant un changement dans l'attitude, dans les agir et dans les essais variés parmi les possibilités, l'approche centrée sur l'apprenant est adaptée aux capacités d'apprentissage de ce dernier, en mettant le contenu au second plan dans la liste des priorités, tout en le conservant comme objectif à atteindre, qu'il soit morcelé, modulé ou nivelé.

La question n'est plus « comment » passer du point A (reconnaître les prédispositions identifiant les difficultés et les troubles d'apprentissage) au point B (apprendre à travailler avec ces prédispositions en intégrant des outils et de moyens aidants) avec la variable X qui est l'apprenant, mais bien comment la variable X, en prenant conscience de son implication dans la démarche, nous indiquera ce dont il a besoin pour se rendre de son point A à son point B, tout en lui fournissant un environnement propice aux apprentissages différenciés. L'objectif final est que l'apprenant devienne maître de ses apprentissages et qu'il n'ait plus besoin, dans le temps, d'autant de soutien pour établir un équilibre fonctionnel. Ainsi, chaque apprenant obtient un enseignement et un soutien aux apprentissages spécifiques à ses besoins, afin qu'il puisse faire des apprentissages correspondant à son plein potentiel réel.

RÉFÉRENCES

- Beillerot, J. (1996, 2003 2^e éd.). *L'analyse des pratiques professionnelles; pourquoi cette expression?* Dossier Analysons nos pratiques 2, no.416. Université de Paris X-Nanterre. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No416-Analysons-nos-pratiques-2-147>
- Chouinard, R. (1999). *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXV, n° 3, 1999, p. 497 à 514.
- Corbeil J., Gagnier J.P. et Gagnon J. (1996). *L'avenir de la Gestalt. Communication présentée au XI^e colloque de l'Association québécoise de Gestalt*.
- Denis, N. (2009). *Adaptation des pratiques pédagogiques pour la clientèle en formation générale des adultes et en formation professionnelle*. Services éducatifs de la formation professionnelle, de la formation générale et du secondaire. Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.
- Gendron, B. (2010). *Le capital humain revisité : de la prise en compte des compétences émotionnelles à la définition d'un capital émotionnel*. Les Cahiers du CERFFE, 2010, no.27-28, p.175-186.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3^e Éd. , 1^{re} Éd. 1988). Repéré à : https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.)*. Montréal, Guérin éditeur.
- Maslow, A. (1954, 1970). *Motivation and Personality*. Trad. : *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyroll, coll. « Éditions d'Organisation », 2008, 383 p.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël, p. 85.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person : A Therapist's View of Psychotherapy*. Trad. : *Le développement de la personne*. Dunod, 2005, 270 p.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. DeBoeck Université, 304 p.
- Rouchy, J.C. (1987/1998). *Problématique de l'intervention*. Connexions, no.49, p.29-42 (version revue et augmentée : Connexions, no.71, p.11-27).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Québec, Canada. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sonntag, M. (1994). *Développer et intégrer la formation en entreprise*. Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec, Canada. Les éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec, Canada. Chenelière Éducation.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation of life*. Boston, MA. Little Brown.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (dir.). (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF Éditeur.
- Voorhees, RA. (2001). *Competency bases learning models: a necessary future*. In: Voorhees RA (éd): *Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education*. San Francisco, Californie, États-Unis. Jossey-Bass. New directions for institutional research 2001;(110):5-13.