

La Revue de l'ADOQ

S'ASSOCIER
pour se
professionnaliser!



L'Association des
Orthopédagogues
du Québec

Tables des matières

*Table des matières interactives. Cliquez sur page que vous désirez consulter.

Mot de la présidente	3
Mot du rédacteur en chef	4
Le nouveau conseil d'administration	5
Le colloque 2011	6

Évaluation & intervention

Indices identifiant des difficultés d'apprentissage	8
Développer ses compétences en planification pour mieux soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage.	9
Parution du livre : "Être attentif, c'est bien... Persister, c'est mieux!"	16

Mathématiques

Les outils d'évaluation en mathématiques	18
--	----

Français

Ciné : scénarios pour mieux écrire les mots	28
L'adaptation de textes pour les élèves ayant deux ans de retard en lecture	32
Apprendre la grammaire différemment!	35

Adaptation scolaire

Au bout de nos rêves.	38
« L'école, au cœur de l'harmonie » : une histoire de cœur !	41
Comment concevoir des produits pédagogiques efficaces	44
Les enfants de l'avenir	49

Livres & outils disponibles à L'ADOQ : nouveautés !

Mot de la présidente

La fin des classes !

À chaque année, la fin de l'année scolaire amène son lot de nostalgie mais aussi la sensation du travail accompli. L'excitation des vacances nous amène à nous ressourcer et à réfléchir à la prochaine année que nous pourrons entreprendre dès la fin août.

L'Association des orthopédagogues du Québec est fière d'offrir cette nouvelle revue électronique à ses membres afin de nourrir vos réflexions estivales et enrichir vos pratiques professionnelles.

L'analyse des « pratiques professionnelles », quelle que soit leur diversité et leurs modalités, semble devenir de plus en plus nécessaire, même si on peut encore estimer qu'elle représente davantage un besoin qu'une obligation pour les orthopédagogues. En fait, elle est nécessaire parce qu'elle accompagne profondément la transformation du travail, son organisation et son évolution.

À cet égard, sous une forme ou sous une autre, l'analyse de vos pratiques fait partie intégrante de la reconnaissance de votre travail, parce que la réflexion sur ses pratiques est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel d'affirmation professionnelle et d'amélioration de celle-ci, s'il y a lieu, dans tout milieu où l'orthopédagogue est appelé à contribuer.

Ce que je souhaite avant toute chose, en tant que présidente de L'ADOQ, c'est que cette revue et celles qui suivront vous amènent à lire davantage d'autres articles ou d'autres livres en lien avec un ou plusieurs sujets qui auront attiré votre attention et auront suscité votre curiosité afin de parfaire vos connaissances.

Bonnes découvertes et bon été à tous!



A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Édith-Kathie Ayotte'.

Édith-Kathie Ayotte, présidente

Mot du rédacteur en chef

Des articles variés pour vous allumer !

Cette première expérience en tant que responsable du Comité Revue de L'ADOQ m'a permis de rassembler des textes de différentes natures afin de vous offrir un outil de réflexion pour votre période de vacances actuelle.

J'estime, sans aucun doute, que ce moyen de communication demeure essentiel au sein de notre Association afin de partager nos savoirs et nos pratiques. Par des thèmes variés, ce numéro été 2012, vous permettra de découvrir des outils relatifs à l'apprentissage des mathématiques, de la lecture, de la grammaire, etc. Par ces divers sujets, vous pourrez vous retrouver à l'une ou l'autre des pages suivantes afin de découvrir la diversité de notre rôle en tant qu'orthopédagogue et les multiples moyens que nous pouvons utiliser afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Notre rôle auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage est capital. Il consiste en un accompagnement qui doit faciliter le passage du concret vers l'abstrait et c'est cette démarche qui est essentielle d'explorer, de parfaire et de modifier au cours de notre pratique selon l'évolution des jeunes que nous accompagnons que ce soit dans le monde du nombre ou de la lecture. J'attire votre attention sur cette démarche rigoureuse conçue sous forme d'entrevue offrant une nouvelle vision de notre rôle d'orthopédagogue. Cette démarche permet de mieux connaître ce que l'enfant sait, comment il a construit son savoir, et elle nous fournit tous les éléments nécessaires pour amorcer une rééducation de la pensée logico-mathématique de ces jeunes.

Je vous souhaite une lecture enrichissante, je remercie toutes les personnes ayant collaboré de loin ou de près à cette revue et j'encourage personnellement les membres intéressés à se joindre à l'équipe responsable de la prochaine revue de L'ADOQ qui paraîtra à la fin novembre 2012.



Jean-Pierre Bell, M.A. éd.
Orthopédagogue,
JPB consultant,
jean-pierre.bell@videotron.ca

Le conseil d'administration de L'ADOQ

Voici les autres membres du Conseil d'administration actuel de votre Association:

Nom : Brassard
Prénom : Isabelle
Poste au conseil d'administration : Présidente
Comité : Communication interne et externe



Prénom : Valérie
Poste au conseil d'administration : Trésorière
Comité : Centre de documentation, Site Internet et Comité collégial

Nom : Savoie
Prénom : Sara
Poste au conseil d'administration : Secrétaire
Comité : Adhésion et Fondation



Nom : Gagnon
Prénom : Myriam
Poste au conseil d'administration : Administratrice
Comité : Pratique privée

Nom : Tremblay
Prénom : Marie-Pierre
Poste au conseil d'administration : Administratrice
Comité : Formation continue et colloque



Nom : Paquin-Forest
Prénom : Magalie
Poste au conseil d'administration : Administratrice
Comité : Étudiants et Centre de documentation

Le colloque 2011 en image



L'orthopédagogue
au cœur des
mathémaTICS

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Carole Boudreau a ouvert le colloque avec sa conférence : *Être orthopédagogue en 2011, qu'est-ce que cela signifie?*



CONFÉRENCE D'OUVERTURE

La conférence d'ouverture présentée par Madame Carole Boudreau, Professeure et responsable des études de 2^e cycle au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke portait sur la réalité des orthopédagogues en 2011. Mme Boudreau a offert aux participants le fruit de ses recherches. Il a été question des compétences professionnelles des orthopédagogues, ainsi que leurs rôles et responsabilités auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Un gros merci à Madame Carole Boudreau pour sa présence et sa générosité !



COCKTAIL

Le jeudi soir un 5 à 7 avait été organisé afin de permettre à tous nos participants d'échanger entre eux et de créer des liens dans un climat fort agréable.



EXPOSANTS

Plusieurs exposants étaient au rendez-vous pour présenter leurs nouveautés. Plusieurs d'entre eux nous ont gracieusement offert du matériel pour nous permettre d'effectuer un tirage auprès de nos participants. Nous tenons à les remercier de leur générosité.



TIRAGE

Le comité du colloque a effectué un tirage à partir de tous le matériel offert par les exposants. Pour ce faire, le comité avait placé sous les chaises des gens pendant le déjeuner les billets gagnants. Les gens ont participé en grand nombre, cela fut fort amusant de voir tout le monde debout à la recherche des billets gagnants.

Merci à tous nos gagnants et à tous nos exposants !



DÎNER AVEC LES CONFÉRENCIERS

Le conseil d'administration de L'ADOQ a offert un dîner aux conférenciers présents lors du colloque. Cela nous a permis de discuter avec eux et de créer des liens. Le tout fut fort agréable et apprécié de tous.



NOS REMERCIEMENTS : HOSPITALITÉ QC

Nous tenons à remercier Karine Brochu, Véronique Gravel pour l'organisation de notre colloque. Cette firme organise nos colloques depuis 2008. Nous les remercions de leur excellent travail de collaboration auprès de nous, de leur temps et de leur grand dévouement.

Merci !



NOS REMERCIEMENTS : OPEQ

Nous tenons à remercier cette association qui nous a gracieusement prêté deux ordinateurs pour permettre à nos participants d'avoir accès en tout temps à leur courriel. Merci !



COMITÉ

Merci à notre comité organisateur!

Valérie Cliche, pour ceux et celles qui ne le savaient pas, c'est une artiste !

Elle a pris du temps pour préparer les centres de table pour notre colloque. Le comité tient à la remercier d'avoir eu la bonne idée de fabriquer de si jolie centre de table en respectant notre thème les mathematics!

Merci à toi



CONFÉRENCIERS

Nous désirons remercier tous les conférenciers qui ont bien voulu participer à ce beau colloque. Nous tenons personnellement à remercier Monsieur Lyon et Madame Nathalie Chapleau qui ont gracieusement accepté de remplacer des conférenciers à la dernière minute.

Madame Lyne Laplante tient sincèrement à s'excuser de son absence auprès de tous. Malheureusement, elle a vraiment eu des problèmes de santé à la dernière minute.

ÉVALUATION & INTERVENTION

Indices identifiant des troubles d'apprentissage : fiche « rappel » pour aider les parents et les enseignants

Si votre enfant a des difficultés dans une ou plusieurs matières à l'école, il est important de lui offrir des outils pour l'aider à réussir.

Précolaire

Si votre enfant de cinq ans présente certaines de ces caractéristiques, il est important d'intervenir rapidement pour l'aider dans ses apprentissages.

- Oublie les consignes demandées.
- Éprouve des difficultés dans l'organisation.
- Confond les concepts des lettres, des mots et des phrases.
- Ignore si le texte est écrit à l'endroit ou à l'envers et si la phrase commence à gauche ou à droite.
- Difficulté en motricité fine (découper, bien tenir son crayon...)
- Difficulté à se concentrer.

Primaire et secondaire

Si votre enfant présente quelques caractéristiques suivantes, il pourrait éprouver certaines difficultés en **lecture** :

- Manque d'intérêt envers les livres.
- Confond certains sons et certaines lettres.
- Inverse la position des lettres dans un mot.
- Supprime des mots, en ajoute ou les substitue par d'autres.
- Manque de stratégies pour comprendre le sens du texte.
- Arrive difficilement à exprimer les idées d'un texte.
- Éprouve des difficultés à comprendre les résolutions de problèmes.

Si votre enfant présente certaines des caractéristiques suivantes, il peut éprouver des difficultés en **écriture** :

- Difficultés à établir la correspondance de l'oral à l'écrit.
- Se souvient difficilement de ses mots de vocabulaire, pourtant la veille, il les savait à la maison.
- Exprime ses idées lentement.
- Difficulté à organiser son texte.
- Les structures de phrases sont parfois inadéquates.
- Le vocabulaire s'avère parfois redondant ou mal utilisé.
- Difficulté à corriger son texte, principalement pour les accords.

Si votre enfant présente certaines difficultés avec les concepts suivants en **mathématique** :

- Comprendre les nombres et les valeurs de position.
- Lire des nombres à plusieurs chiffres.
- Effectuer les opérations mathématiques.
- Effectuer un calcul mental.
- Maîtriser les concepts de numération, de mesure, de fraction...
- Résoudre des problèmes mathématiques
- Vérifier sa démarche mathématique et ses calculs.

Développer ses compétences en planification pour mieux soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage.

Caroline Girard, assistante de recherche à l'UQAM et orthopédagogue à la CSDM,
Julien Mercier, Ph.D., professeur-chercheur à l'UQAM;
girard.car@csgm.qc.ca , mercier.julien@uqam.ca

Introduction

Contexte de la recherche

Depuis maintenant plus de cinq ans, notre équipe de recherche mène un projet sur le raisonnement pédagogique des orthopédagogues. Dans le but de mieux comprendre comment se développent les compétences liées à la planification, nous avons demandé à des orthopédagogues, à différents stades de leur parcours professionnel, de planifier des activités de rééducation pour une élève éprouvant des difficultés en lecture. Nous avons par la suite analysé leur raisonnement à l'aide d'une approche cognitive

Par cet article, nous voulons transmettre certains résultats significatifs de la recherche qui ont des impacts sur la formation et la pratique quotidienne des orthopédagogues. Nous mettrons en lumière les éléments-clés qui sont rattachés à l'expertise en planification pédagogique. Nous considérons que ces résultats peuvent être utiles aux orthopédagogues pour orienter efficacement leur démarche de planification, ainsi que pour guider la formation des futures orthopédagogues. De plus, nos résultats de recherche appuient une spécificité dans le rôle de l'orthopédagogue et peuvent dans ce sens participer aux avancées dans la reconnaissance d'un ordre professionnel des orthopédagogues.

Le rôle de l'orthopédagogue : répondre de façon spécifique aux besoins de l'élève

Lorsque l'enseignement en classe et les mesures d'appui mises en place ne se sont pas avérés suffisants pour permettre à l'élève en difficulté d'atteindre les exigences minimales du programme, l'orthopédagogue entre en action pour lui offrir un soutien supplémentaire. Après avoir précisé la nature des difficultés de l'élève, l'orthopédagogue devra choisir les interventions à instaurer, en tenant compte également de ses caractéristiques personnelles et cognitives. Ces interventions ciblées viseront principalement à répondre aux besoins spécifiques de l'élève pour lui permettre de progresser sur le plan de ses apprentissages.

La planification pédagogique : une démarche orientée

Des interventions ciblées et individualisées, adaptée à la situation de l'élève, exigent une planification minutieuse des actes pédagogiques à poser. Le raisonnement impliqué lors de cette phase de planification peut être vu comme une démarche de résolution de problèmes, dans laquelle l'orthopédagogue doit préalablement comprendre la situation de l'élève à partir de diverses sources d'informations, formuler des hypothèses quant à la nature et à l'ampleur de ses difficultés et déterminer les objectifs qui seront visés par la rééducation ainsi que les moyens pour les atteindre. Idéalement, ce processus est cyclique dans le sens que, une fois que les interventions et les évaluations planifiées ont été mises en place, l'orthopédagogue en retire de nouvelles informations sur la situation de l'élève lui permettant de réajuster ses hypothèses et de réviser le choix des interventions. Ce pont entre l'évaluation et l'intervention, essentiel à la démarche de planification de l'orthopédagogue, s'inscrit dans la dynamique décrite dans le document *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel* (ADOQ, 2003) qui nomme ces deux sphères comme les composantes principales du rôle de l'orthopédagogue.

Les recherches sur la formation des enseignants et leur application à la pratique

Dans son rapport, le National Reading Panel (2000) s'est intéressé à l'état des recherches sur la formation des enseignants par rapport à l'enseignement de la lecture, compte tenu de ses répercussions sur les apprentissages réalisés par les élèves. On y dénote le faible nombre

d'études empiriques visant à évaluer l'efficacité et les retombées de la formation initiale et de la formation continue. On se questionne aussi sur comment la recherche peut être appliquée afin de contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants. Plus précisément, peu de recherches ont porté leur attention sur le processus de planification qui est à la base des actes pédagogiques posés par l'orthopédagogue. Or, en identifiant le raisonnement qui sous-tend cette étape de planification des orthopédagogues, comme c'est le cas pour le présent programme de recherche, cela permet de savoir comment ces professionnels réfléchissent lorsqu'ils ont à élaborer un plan de rééducation. En dressant un portrait des séquences de raisonnement et des connaissances investies qui semblent les plus appropriées pour mener à des planifications efficaces répondant adéquatement aux besoins de l'élève, cela permet de mettre en lumière des éléments essentiels, dont les orthopédagogues expertes disposent, qui orientent positivement la façon de planifier. Le développement de ces éléments-clés est un atout en tant qu'orthopédagogue pour offrir la meilleure aide possible aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Les connaissances impliquées lors de la planification

La planification des actes pédagogiques à poser pour intervenir auprès d'un élève se base en grande partie sur les connaissances que l'orthopédagogue possède. Par exemple, pour un élève référé en orthopédagogie à cause d'un retard en lecture, l'orthopédagogue doit d'abord utiliser ses connaissances pour comprendre le cas de l'élève, en relevant les informations pertinentes issues de son cheminement scolaire, des observations de l'enseignante et des épreuves déjà administrées. Pour préciser la nature et les causes des difficultés de l'élève, elle doit aussi puiser dans l'ensemble de connaissances qu'elle détient sur la didactique de la lecture (notamment sur les processus impliqués lors de la lecture, sur le développement normal du lecteur, sur les obstacles à l'apprentissage de la lecture, sur les caractéristiques du langage écrit en français). De plus, l'orthopédagogue doit faire appel à ses connaissances portant sur des moyens d'interventions et les mettre en relation avec sa compréhension du cas de l'élève afin de choisir les moyens les plus susceptibles d'aider celui-ci.

Ainsi, pour planifier, l'orthopédagogue s'appuie sur un ensemble de notions théoriques et pratiques qu'elle a intégrées lors de sa formation initiale et lors d'activités de formation continue. De même, au fil des années, l'orthopédagogue accumule des connaissances par le biais de l'expérience et développe au fur et à mesure une façon de fonctionner dans sa pratique selon ce qu'elle juge approprié. Ses connaissances issues de l'expérience lui permettent entre autres de se référer à des situations auxquelles elle a déjà eu à faire face pour anticiper la démarche à adopter avec un élève qui présente des difficultés similaires.

Compte tenu de l'étendue des connaissances possibles et des contraintes dans leur application au cas de l'élève, cette recherche vise à mieux comprendre comment les orthopédagogues, dans une situation semblable à celle rencontrée dans leur pratique, utilisent et mettent en lien leurs connaissances en vue d'élaborer des activités de rééducation pour un élève donné. À partir de l'observation des orthopédagogues qui ont participé à la recherche, nous nous sommes intéressés à dégager les constantes dans l'organisation des connaissances qui favorisent une planification efficace qui tient compte de la situation de l'élève.

Le projet de recherche

Objectifs de la recherche

La présente étude s'intéresse aux connaissances que les orthopédagogues investissent lorsqu'elles sont en train de planifier une séquence d'activités de rééducation en se basant sur le cas d'une élève éprouvant des difficultés en lecture. Afin de déterminer les éléments rattachés à l'expertise en planification pédagogique, nous avons comparé la performance d'étudiantes en début et en fin de formation initiale (4 étudiantes de 2^e année, 4 étudiantes de 4^e année) à celle d'orthopédagogues d'expérience, dont certaines ont poursuivi leurs études en complétant un

programme spécialisé de 2^e cycle (2 orthopédagogues ayant 5 ans d'expérience sans formation de 2^e cycle, 4 orthopédagogues ayant plus de 5 ans d'expérience et ayant complété la formation spécialisée de 2^e cycle). Au départ, les questions qui ont orienté la recherche étaient les suivantes : Qu'est-ce qui distingue les novices des expertes quant à la nature des connaissances mises à contribution lors d'une tâche de planification pédagogique? Comment ces connaissances sont-elles organisées? Quels éléments, dans l'organisation des connaissances, témoignent de l'expertise en planification pédagogique?

Description de la recherche

Les 18 participantes pour ce projet étaient issues de quatre catégories selon les stades de leur parcours professionnel. Cet article présente tout particulièrement la première et la dernière catégorie, soient des étudiantes de 2^e année du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (novices) et des orthopédagogues ayant accumulé plusieurs années d'expérience et ayant complété un programme de 2^e cycle en didactique cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture (expertes).

L'expérimentation avait lieu dans un local de recherche et durait environ 90 minutes. Chacune des participantes était amenée à produire à l'ordinateur une séquence d'activités de rééducation en se basant sur le cas d'un élève qui était présenté à l'écran. La participante avait ainsi accès à une série d'informations sur l'élève, telles que son historique familial et scolaire, une lecture orale, une compréhension de texte et un questionnement métacognitif. Afin d'avoir accès au raisonnement de la participante, celle-ci devait dire en tout temps à voix haute ce à quoi elle pensait. Le verbatim de chaque participante a ensuite été transcrit et annoté pour l'analyse. À partir du verbatim, les segments contenant des connaissances ont été reportés dans un réseau conceptuel pour mettre en relief la structure des connaissances que la participante a investies lors de l'élaboration de sa planification.

Les graphes conceptuels ont été construits par les chercheurs en tenant compte de la structure générale des connaissances impliquées lors d'une démarche d'élaboration (à partir de la littérature scientifique). Plus précisément, cette structure se centre sur le choix des buts de la rééducation par la participante, ceux-ci étant reliés aux choix des actions à réaliser lors des séances avec l'élève. Ces buts, et les actions qui y sont rattachées, sont idéalement en lien avec les difficultés potentielles de l'élève qui ont été identifiées par la participante. Les hypothèses que la participante soulève concernant les difficultés de l'élève sont formées à partir de son interprétation du cas de l'élève. Ces hypothèses sont aussi orientées par certaines conditions et contraintes que la participante se fixe. De plus, la participante peut ajouter à l'action des préalables qui sont nécessaires à la mise en œuvre des interventions.

Résultats de la recherche

La recherche a permis d'identifier certains éléments qui distinguent les orthopédagogues expertes des novices sur le plan du raisonnement pédagogique lorsqu'elles ont à planifier des activités de rééducation en lecture à partir d'un cas d'élève. Ces constantes ont été relevées à partir des graphes conceptuels illustrant l'organisation des connaissances, cela en comparant les réseaux de chacune des catégories de participantes. À cause du degré de complexité et de la taille de ces réseaux, ils ne sont pas présentés tels quels dans cet article, mais peuvent être consultés sur demande (bientôt disponibles en ligne).

Première constatation : Les expertes ont une démarche plus élaborée et précise pour diagnostiquer les difficultés de l'élève.

- Les expertes interprètent l'information disponible au fur et à mesure qu'elles lisent le cas de l'élève, en émettant beaucoup de commentaires en vue de cerner les difficultés de l'élève. Les éléments qu'elles ressortent sont combinés et organisés dans un système complexe de relations de causes (ex : *je vois que l'élève fait des substitutions phonémiques, donc je pense qu'elle ne maîtrise pas bien certaines correspondances*) et de conditions (ex : *si cette élève a*

effectivement des difficultés de décodage, son temps de lecture devrait être plus long). Les expertes ont aussi tendance à émettre leurs hypothèses en conservant un doute sur leur plausibilité, sachant qu'une vérification des hypothèses à partir de plusieurs sources serait préférable. Dans ce sens, elles incluent des évaluations supplémentaires (ou des références à d'autres spécialistes) dans leur programme de rééducation, par besoin de raffiner leur portrait de l'élève avant d'entamer les interventions. De plus, la plupart des expertes hiérarchisent leurs hypothèses à partir de leurs connaissances de l'interaction des processus impliqués lors de la lecture (ex : *cette élève a clairement des difficultés de compréhension en lecture, mais cela est probablement dû à ses difficultés au niveau des processus spécifiques d'identification des mots écrits*).

- Plusieurs novices ont parcouru le cas de l'élève du début à la fin sans ajouter de commentaires. Lorsque certains éléments d'interprétation étaient relevés, ceux-ci n'étaient généralement pas assez précis. Quelques participantes ont regroupé des informations provenant du cas pour en déduire les difficultés de l'élève. Pour certaines novices, ces informations ne représentent pas le cas de l'élève dans son ensemble, avec la répercussion de faire dériver le diagnostic vers une difficulté plutôt mineure. Pour d'autres novices, le cas de l'élève est considéré dans son ensemble, mais le diagnostic final à la base des interventions qui seront planifiées demeure très général (ex : *on voit que cette élève a des difficultés en lecture*).

- Les connaissances plus élaborées des expertes leur permettent de mieux interpréter le cas de l'élève. Elles anticipent ce qu'elles peuvent déduire des épreuves présentées et sont plus à l'aise pour analyser les réponses de l'élève. Les connaissances qu'elles maîtrisent se traduisent par un répertoire d'hypothèses plus large, qu'elles contrôlent en accumulant les indices et les limites. Quant à elles, les novices n'arrivent pas à interpréter le cas avec précision et justesse. Le manque de connaissances des novices au niveau de l'interaction des processus de lecture les empêchent souvent de bien identifier la cause des difficultés.

- Les expertes mettent beaucoup d'importance sur l'établissement du diagnostic avant même de commencer l'élaboration de leurs interventions. Elles ont déjà mis en pratique cette démarche de résolution de problèmes dans leur cours de 2^e cycle. La formation initiale des étudiantes mise plutôt sur l'élaboration d'activités, donc les novices détiennent un bagage d'activités reliées à la lecture, mais n'ont pas nécessairement le réflexe de préciser au préalable les difficultés de l'élève en vue d'orienter les actions choisies.

Deuxième constatation : Les expertes proposent des interventions reliées plus directement au diagnostic des difficultés de l'élève.

- Les informations que les expertes ont déduites du cas sont rassemblées pour former quelques hypothèses principales sur lesquelles s'appuie le choix des buts pédagogiques de la rééducation. Pour certaines novices, aucun lien n'est présent entre les informations issues du cas et le choix de leurs interventions. Quelques novices établissent un lien entre leur interprétation du cas et leurs interventions, mais parfois ce lien n'est pas consistant (ex : *cette élève de 4^e année a de la difficulté à décoder, je vais lui faire pratiquer la lecture de paragraphes en lui demandant de trouver l'idée principale*).

- La nécessité de relier les difficultés de l'élève avec le plan de rééducation correspond à la perception de la tâche de planification pour les expertes. Cela fait partie de leur pratique et des exigences des cours de 2^e cycle. Les novices perçoivent plutôt la tâche comme étant l'élaboration d'une série d'activités en lecture, malgré la consigne au début de l'expérimentation de tenir compte du cas de l'élève présenté. Les novices semblent reproduire la démarche qu'elles ont pratiquée lors de leurs travaux et de leurs stages consistant à planifier en fonction du contenu d'enseignement pour une classe d'un niveau donné. Cette tendance des novices, de planifier sans considérer les difficultés précises de l'élève, est inquiétant puisque certaines d'entre elles seront engagées comme orthopédagogues dans les écoles dès la fin de leur baccalauréat.

Troisième constatation : Les expertes établissent une hiérarchie dans les buts visés par les interventions.

- La plupart des expertes organisent leurs buts sur différents niveaux, souvent avec un but global qui découlent sur des sous-buts, pouvant être subdivisés à leur tour. Pour certaines novices, certains buts sont explicités sans être rattachés aux autres buts. Quelques novices identifient des buts qui sont organisés sur plus d'un niveau mais, de façon générale, les novices n'identifient pas nécessairement un but global qui donnerait une ligne conductrice aux interventions.

- La hiérarchisation des buts par l'experte donne l'avantage d'une intention pédagogique et d'une uniformité dans les interventions. Les interventions sont généralement regroupées par blocs, ce qui permet d'évaluer à la fois l'effet global de la rééducation et l'atteinte de chacun de ces objectifs suite à la réalisation des activités avec l'élève. L'experte prévoit aussi des buts qui seront menés en parallèle. Par exemple, certains de ces buts concernent la vérification préalable des hypothèses par des évaluations supplémentaires.

Quatrième constatation : Les expertes incluent moins de détails dans la description de leurs activités.

- La majorité des novices décrivent les activités planifiées avec beaucoup de détails. La suite d'activités qu'elles proposent est généralement linéaire et chronologique. Les novices font généralement appel à des activités qu'elles ont retenues de leurs cours universitaires. Elles mettent souvent l'accent sur la description du matériel à utiliser lors des activités et sur le rôle de chacun des acteurs dans la relation enseignant-élève, à partir d'une grille de planification en trois temps (planification/réalisation/intégration). Les novices reproduisent donc pour l'expérimentation la démarche apprise dans leurs cours et exigée dans leurs travaux universitaires. On peut penser que cette méthode (planifier avec détails dans un cadre donné) aide les novices à mieux contrôler leur tâche de planification et à se représenter le déroulement des activités qu'elles devront mettre en place, mais cette insistance peut empêcher certaines novices à envisager la planification comme une démarche de résolution de problèmes qui se centre sur l'identification préalable des difficultés de l'élève.

- Les expertes ont tendance à n'indiquer que les grandes lignes des interventions qu'elles planifient, étant conscientes que l'effort doit plutôt être investi pour produire un plan de rééducation qui répond spécifiquement aux besoins de l'élève concernée. Elles n'ont pas besoin de détailler chacune des activités, puisque la mise en application de ces activités en contexte est déjà automatisée pour elles (elles sauront comment orienter le déroulement des activités une fois qu'elles seront en présence de l'élève). Leur focus est donc porté sur ce qui est essentiel pour faire progresser l'élève par rapport aux objectifs choisis pour la rééducation.

Retombées pratiques de la recherche

Impacts sur la pratique orthopédagogique

- La planification est une part essentielle de la pratique orthopédagogique qui s'enrichit en fonction de l'acquisition d'expertise par l'orthopédagogue. Comme le démontrent les résultats de la recherche, la maîtrise d'un ensemble de connaissances est essentielle à une compréhension adéquate du cas de l'élève et à une analyse juste et approfondie des données disponibles.
- Puisque la planification permet de faire le pont entre l'analyse des difficultés de l'élève et la mise en œuvre des interventions, elle doit faire partie intégrante d'un processus réflexif permettant à l'orthopédagogue d'ajuster sa pratique et de réorienter ses choix d'interventions. Ces réajustements, critiques pour la progression de l'élève, sont possibles seulement si

l'orthopédagogue est consciente de l'importance de la planification et si elle est en mesure de bien l'orienter.

- La planification étant un acte complexe, l'orthopédagogue a besoin de temps, inclus dans sa tâche, pour analyser la situation de ses élèves et prévoir les séquences d'activités pertinentes, cela de façon continue tout au long de l'année scolaire.
- La prise systématique de données sur l'élève (à travers le dossier scolaire, les observations et la passation d'épreuves fiables) s'avère nécessaire pour analyser la situation de l'élève et en dégager des hypothèses appropriées. Un temps de réflexion est aussi utile pour établir une hiérarchie au niveau des objectifs et pour reconsidérer les hypothèses émises en cours de processus.
- L'échange d'informations et la discussion avec les autres professionnels de l'école permet de dégager un portrait plus précis des difficultés de l'élève et des causes impliquées. Ce lien est donc essentiel à l'orthopédagogue pour orienter ses hypothèses.
- Les résultats de la recherche ont fait ressortir qu'une formation continue spécialisée, en complément à l'expérience acquise par les orthopédagogues expertes, les rendent plus efficaces dans leur démarche de planification et plus pertinentes dans le choix de leurs objectifs de rééducation et des moyens d'interventions associés à ces objectifs.
- L'orthopédagogue, par la nature de sa tâche auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage, détient un rôle spécifique qui doit se refléter dans sa capacité à élaborer des plans de rééducation qui sont individualisés et précis, qui diffèrent donc de la planification de l'enseignante qui doit composer avec les besoins du groupe d'élèves dans son ensemble.

Impacts sur la formation des orthopédagogues

- Il est souhaitable que la formation initiale des étudiantes en adaptation scolaire (celles qui se dirigent vers l'orthopédagogie) les amène à développer une compétence en planification qui se rapproche de celle des expertes. La formation continue devrait aussi contribuer à renforcer cette compétence et à intégrer les connaissances qui y sont associées.
- Afin de bien préparer les futures orthopédagogues, la formation initiale doit leur permettre d'acquérir un ensemble de connaissances didactiques et linguistiques utiles pour analyser avec justesse les difficultés de l'élève en lecture. L'acquisition d'un large répertoire d'activités pédagogiques est nécessaire, mais seulement si l'étudiante est en mesure de connaître les visées de chacune de ces activités et de savoir précisément dans quels contextes d'interventions les utiliser.
- Les étudiantes en formation initiale doivent aussi être en contact avec une démarche de planification spécifique à l'orthopédagogie, les amenant à envisager la planification différemment d'une suite chronologique d'activités. Cette démarche, qui repose sur une résolution de problèmes (incluant l'analyse des données, l'émission et la vérification d'hypothèses), doit être enseignée et modélisée dans les cours de didactique de la lecture, puis mise en pratique par les étudiantes lors d'ateliers, des travaux et des stages.

- Les étudiantes doivent prendre conscience de l'importance de l'adéquation entre l'interprétation des difficultés de l'élève et le choix des buts d'interventions. Sans cela, les interventions ne peuvent pas combler les lacunes observées chez l'élève.
- L'expérience que les orthopédagogues acquièrent dans le milieu de pratique doit être jumelée à un enrichissement de leurs connaissances en lien avec les données actuelles de la recherche afin qu'elles puissent exercer leur jugement à bon escient.
- Puisque la phase de planification menée par l'orthopédagogue demande une démarche plus précise et centrée sur les difficultés de l'élève, qui se distingue de ce qui est requis pour l'enseignement en classe, l'exercice de l'orthopédagogie exige assurément une spécialisation supplémentaire dans le parcours de formation.

Conclusion

Une réflexion a pris place récemment concernant les moyens à instaurer pour optimiser le développement de la littératie dans la population. À travers cette concertation ayant mené à la rédaction du document *Stratégie nationale pour l'alphabétisation précoce*, l'article de Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, et Bournot-Trites (2008) spécifie le rôle actuel et la formation de l'orthopédagogue et suggère des changements pour améliorer la situation. Il est mentionné que trop souvent les interventions des orthopédagogues visent la révision des contenus vus en classe plutôt que la remédiation des processus déficitaires. De plus, il est soulevé que la formation initiale semble insuffisante pour remplir adéquatement le rôle complexe de l'orthopédagogue et que la formation de 2^e cycle représente une voie à préconiser pour acquérir et mettre en pratique les connaissances afin d'exercer pleinement ce rôle. Dans le même sens, le mémoire de l'ADOQ (2003) recommande une formation continue spécifique permettant l'intégration des connaissances issues de la recherche dans la pratique et propose des compétences à développer chez les orthopédagogues incluant la démarche d'évaluation basée sur une méthode de résolution de problèmes. Entre autres, la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture (DÉDALE), maintenant préconisée par plusieurs commissions scolaires, repose sur cette séquence d'analyse devant être mise en place par l'orthopédagogue pour cibler plus précisément les difficultés de l'élève en lecture en vue d'orienter le choix interventions.

En tant qu'orthopédagogues, nous considérons primordial d'aider les élèves en difficultés au meilleur de nos connaissances. La planification pédagogique doit mener à des interventions ciblées, en lien direct avec les difficultés identifiées chez l'élève, sans quoi les retombées des interventions ne peuvent correspondre à l'énergie investie par les intervenants et par l'élève lui-même. À travers les résultats de la recherche, nous pouvons constater que les connaissances que les orthopédagogues acquièrent par la formation et l'expérience contribuent à enrichir de façon marquée leur compétence en planification pédagogique. Ces connaissances sont d'autant plus utiles si elles sont organisées de façon à orienter adéquatement le processus de planification.

Références

- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Mémoire sur le rôle de l'orthopédagogue, Montréal, ADOQ,
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, dans le cadre d'une série de textes pour une Stratégie nationale d'alphabétisation précoce.

- Laplante, L. Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture (DÉDALE). Notes de cours inédites.
- Mercier, J., Girard, C., Brodeur, M. et Laplante, L. (2010). *Collaborative and Individual Learning in Teaching : a trajectory to expertise in pedagogical reasoning*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- National Institute of Child and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

"Être attentif, c'est bien... Persister, c'est mieux!"

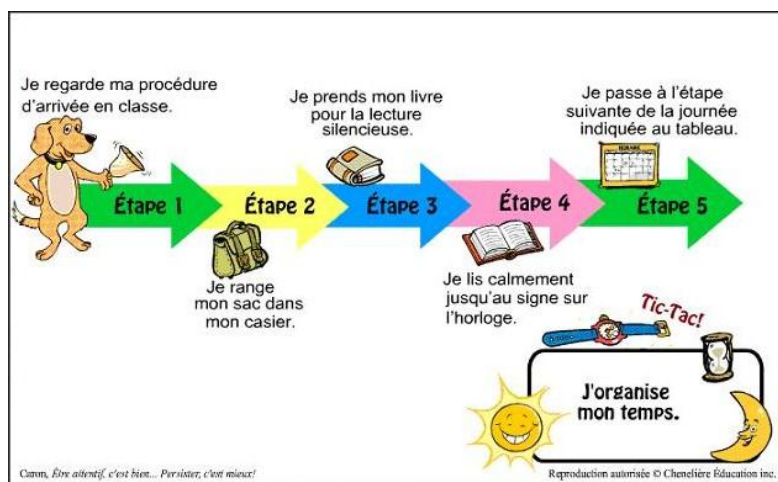
par Alain Caron

Source : <http://blogue.alaincaron.net/index.php/pour-tous/parution-du-livre-etre-attentif-cest-bien-persister-cest-mieux/>



Le livre "Être attentif, c'est bien... Persister, c'est mieux !" est maintenant disponible. Comme auteur, je suis bien humblement obligé de dire que l'éditeur a fait un travail merveilleux en transformant le manuscrit proposé en un outil pédagogique agréable à l'œil et particulièrement pour le logiciel "Suis ton chemin", en le rendant d'utilisation extrêmement conviviale.

Il y a maintenant près de dix ans, je publiais le Programme Attentix qui se voulait un outil visant à aider les élèves à développer des habiletés d'attention et d'autocontrôle. Constitué de métaphores et de personnages auxquels les enfants s'identifient pour adopter des stratégies de travail, de même que des activités visant à stimuler des composantes attentionnelles, le Programme Attentix visait à développer directement les habiletés reliées à l'attention et à l'autocontrôle.



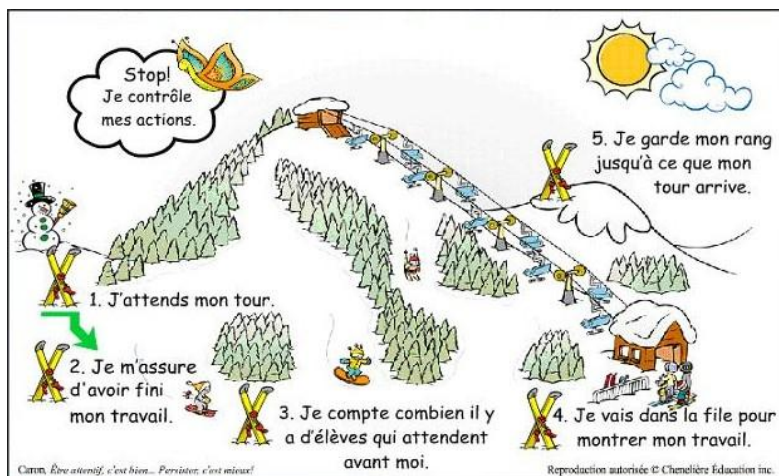
Par la suite, mon expérience sur le terrain, les nombreuses formations que j'ai offertes ainsi que les commentaires des enseignantes et enseignants que je rencontre régulièrement m'ont permis de constater que la persistance dans la tâche était un problème grandissant dans les classes d'aujourd'hui. De là, les liens entre la capacité d'attention, d'autocontrôle et le développement de la persistance me sont apparus de plus en plus

évidents avec le temps. Être attentif ne suffit pas : il faut aussi maintenir la direction prise dans le temps, bref persister.

Mais pourquoi la persistance dans la tâche des élèves semble-t-elle plus fragile ces années-ci ? Je crois qu'une partie de la réponse se retrouve dans le mode et le rythme rapide de la vie

d'aujourd'hui. Notre vitesse de téléchargement sur Internet ne nous convient pas, nous pouvons alors accéder à la vitesse TGV. Avons-nous déjà oublié qu'il n'y a même pas dix ans, télécharger une photo pouvait prendre plus de cinq minutes ? Les téléphones cellulaires ou intelligents nous donnent un accès instantané au monde et à l'information : plus besoin d'attendre pour réserver des billets pour un spectacle, connaître les cours de la bourse ou encore prendre des nouvelles de nos proches sur Facebook. Pourtant, à l'époque des téléphones à roulette, le simple fait de composer un numéro prenait un temps qui, aujourd'hui, nous rendrait impatient !

Bref, la vie de tous les jours se fait à un rythme rapide dans lequel nous sommes habitués à obtenir rapidement ce que nous voulons. De plus, nous sommes soumis à un flot constant d'informations et de stimulations qui capte notre attention : les radios apportent les bulletins de nouvelles, les télévisions, que nous retrouvons maintenant partout, attrapent notre regard et, bien sûr, Internet sur lequel nous pouvons surfer des heures sans voir le temps passer, constamment fasciné par le renouvellement de ce que nous y trouvons. Nous vivons dans un monde stimulant rempli de gratifications immédiates qui ne nous aide pas à développer la persistance lorsqu'un effort plus soutenu nous est demandé. Or, les enfants vivent et grandissent dans le même monde que nous !



C'est ce qui m'a amené à conclure que la persistance dans la tâche n'est pas un cadeau qui tombe du ciel, mais bien une habileté qui se construit (ou ne se construit pas !) à travers les expériences de la vie de tous les jours. Dans un monde où l'enfant est constamment stimulé par les jeux vidéo, les loisirs et le rythme souvent effréné de sa journée, apprendre à soutenir un effort dans le temps lorsque la récompense est à plus long terme est une habileté de plus en plus difficile à développer. Résultat : en classe, il faut soutenir avec plus de vigueur l'élève dans sa tâche pour qu'il persiste jusqu'à sa conclusion.



Apprendre à persister, c'est apprendre à maintenir son effort même si la récompense arrive plus tard. Bref, c'est apprendre à reporter la gratification à plus tard. Si la vie de tous les jours a

une influence sur le développement de cette capacité, c'est donc qu'il y a un plan de match possible et des stratégies envisageables afin de développer cette persistance. C'est ce type d'approche visant à développer la persistance que je propose dans mon tout dernier ouvrage "Être attentif, c'est bien... Persister, c'est mieux !". Nous y retrouvons, bien sûr, un volet

théorique qui permet de mieux comprendre la nature de la persistance dans la tâche, de même qu'un regard sur l'importance des fonctions exécutives pour le développement de l'attention, de l'autocontrôle et de la persistance dans la tâche. Le livre est aussi parsemé d'illustrations pédagogiques, de propositions de stratégies de travail auprès des élèves en difficultés, d'analogies et de commentaires sur des situations tournant autour du problème de la persistance. L'élément central autour duquel s'articule tout le contenu demeure toutefois le logiciel "Suis ton chemin" qui accompagne le livre. Ce logiciel permet de construire du matériel adapté de façon rapide et conviviale pour soutenir la persistance des élèves.

Pour conclure, je dirais qu'à travers ce livre que je vous propose, j'ai mis le maximum d'éléments possible afin de vous aider à soutenir les élèves dans le développement de leur attention, de leur autocontrôle et de leur capacité à persister dans leurs tâches au quotidien. J'espère faire ressortir par tout cela qu'il n'y a pas de magie qui rende les élèves persistants face aux tâches, mais que nous devons plutôt développer une "pédagogie de la persistance" afin d'y arriver à travers la vie de tous les jours.

MATHEMATIQUES

Les outils d'évaluation en mathématiques : analyse didactique pour mieux comprendre les besoins orthopédagogiques

par Caroline Bisson & Patricia Marchand
caroline.bisson@usherbrooke.ca, patricia.marchand@usherbrooke.ca
Université de Sherbrooke

Résumé

L'évaluation en mathématiques auprès des élèves en difficulté représente actuellement un défi de taille pour les orthopédagogues. L'objectif de cet article est de mener une réflexion didactique sur les évaluations pouvant être faites par les orthopédagogues afin de mieux intervenir auprès des élèves en difficulté. Que devrait permettre l'évaluation en mathématiques? Les outils provenant d'autres spécialités sollicitent-ils l'expertise orthopédagogique? Est-il possible d'avoir des outils complémentaires afin d'enrichir les pratiques évaluatives des orthopédagogues?

Introduction

Dans la pratique orthopédagogique, les orthopédagogues sont appelés à évaluer les élèves en mathématiques de diverses façons pour différentes raisons ou dans différents buts. À chaque fois que l'orthopédagogue a recours à l'évaluation il a des intentions bien précises qui le poussent à choisir une évaluation plus qu'une autre. Dans cet article, nous traiterons des pratiques évaluatives d'un point de vue didactique. Ces pratiques en orthopédagogie, liées aux apprentissages mathématiques, sont actuellement en pleine effervescence, mais plusieurs spécialistes, comme les psychologues, les psychoéducateurs, les neurologistes et les mathématiciens s'intéressent déjà depuis plusieurs années à ce champ d'apprentissage et ont développé des outils d'évaluation, mais est-ce que ces outils répondent aux besoins des orthopédagogues? Est-ce que ces outils sollicitent l'expertise orthopédagogique? Des pistes de réponses à ces deux questions seront abordées dans ce texte en explicitant les besoins plus spécifiques des orthopédagogues pour leurs pratiques évaluatives en mathématiques.

Les pratiques évaluatives

L'orthopédagogue est amené à évaluer un élève en mathématiques pour identifier s'il possède un retard d'apprentissage ou non (évaluation « diagnostique »)⁹, pour s'assurer que l'élève est prêt pour le prochain niveau scolaire (évaluation sommative) et pour juger de la progression d'apprentissage de l'élève (évaluation formative). Les outils actuellement disponibles sont principalement axés sur l'évaluation diagnostique ou sommative, il y en a très peu pour l'évaluation formative. Pourtant, l'orthopédagogue devrait beaucoup plus fréquemment faire des évaluations formatives avec ces élèves que des évaluations diagnostiques ou sommatives. Parfois, cette pratique évaluative formative n'est pas totalement consciente, mais elle permet tout de même à l'orthopédagogue d'ajuster ses interventions à la progression de l'élève. Nous présenterons un type d'outil formatif à la fin de cet article afin d'alimenter les pratiques évaluatives en mathématiques. Mais, nous croyons que ce volet devra être approfondi dans les années à venir afin d'enrichir les pratiques orthopédagogiques. Voyons, pour le moment, de plus près les besoins actuels pour ces pratiques évaluatives.

Ce que devrait permettre l'évaluation

Tout d'abord, avec la course quotidienne qu'exige le métier d'orthopédagogue, il est rarement possible de se questionner sur ce que devrait réellement nous permettre l'évaluation en mathématiques. Pourtant, chaque évaluation permet des choses différentes, elles ont leurs forces et leurs limites. En effet, selon l'intention qui se cache derrière le besoin d'évaluer de l'orthopédagogue une évaluation peut être plus appropriée qu'une autre.

De manière globale, l'évaluation devrait permettre d'avoir accès à une majorité des éléments qui seront mentionnés¹⁰ :

- 1) L'évaluation devrait permettre d'avoir accès aux forces de l'élève (à ce que l'élève connaît, à ses capacités et à ses compétences). Si l'orthopédagogue évalue toujours et uniquement les points faibles de l'élève, il n'aura pas le portrait global de la compréhension mathématique de l'élève. Il doit prévoir des évaluations formatives dans plusieurs domaines mathématiques, pas seulement en arithmétique, il doit également utiliser plusieurs portes d'entrée pour traiter des divers concepts mathématiques. Par exemple, exploiter les cinq sens possibles de la fraction pour évaluer la compréhension de ce concept (Poirier, 2001) ou encore varier les registres (matériel, dessin, symboles ou mots). Connaître les forces de l'élève permet par la suite, en intervention, de tabler sur celles-ci pour travailler autant les difficultés que le potentiel mathématique de l'élève en permettant également de ne pas le priver de certaines activités qui impliquent un concept (ex. : la fraction), dont l'aspect travaillé (ex. : un sens de la fraction) n'est pas celui qui pose problème.
- 2) Bien sûr, l'évaluation devrait permettre de voir les difficultés de l'élève. Afin de déceler les forces et les difficultés de manière précise, l'évaluation devrait permettre d'avoir accès aux raisonnements et aux stratégies de l'élève. Il s'agit ici d'avoir accès à sa manière de penser puisque parfois la stratégie employée peut être bonne, mais pas la réponse, ou inversement. Ou encore, si nous n'avons accès qu'à la réponse de l'élève, comme c'est le cas de la majorité des évaluations du type papier crayon, nous avons que très peu d'informations sur les raisonnements et difficultés de l'élève. Par exemple, l'élève qui a devant lui le développement d'une pyramide à base carré et qui n'arrive pas à identifier le solide. Est-ce parce qu'il ne se souvient pas du nom du solide en question? Ou est-ce que sa difficulté réside dans le fait qu'il n'arrive pas à visualiser mentalement

⁹ Ce type d'évaluation est très fréquemment rattaché à une connotation médicale. Nous le considérons davantage d'un point de vue didactique : l'évaluation diagnostique est surtout faite avant le début de l'apprentissage du concept en question. Elle détermine si l'élève a toutes les connaissances préalables (Collège André-Laurendeau, 1987) et s'il a des conceptions avec le concept à venir.

¹⁰ Ces critères s'insèrent dans une optique didactique de l'intervention et de l'évaluation en mathématiques élaboré par les professeurs Claudine Mary, Hassane Squalli et Patricia Marchan.

le résultat du développement qu'il a devant lui? Dans un cas, il s'agit d'un problème d'identification alors que dans l'autre, il s'agit plutôt d'une lacune liée aux connaissances spatiales. Pourtant, le résultat pour l'élève est le même, il n'a pas identifié le solide. Pour l'orthopédagogue, cette distinction est essentielle dans l'élaboration d'un plan d'intervention pertinent et efficace.

- 3) Cette idée d'avoir accès au raisonnement de l'élève amène souvent à le faire parler, par le fait même cela donne accès au langage mathématique utilisé par l'élève. En effet, parle-t-il avec les mots appropriés ou mélange-t-il les termes? Par exemple en géométrie, mélange-t-il le langage lié au solide (3D) avec celui lié aux figures planes (2D)? Avec les fractions parle-t-il de numérateur et dénominateur? Est-il capable de verbaliser ce qu'il fait mentalement? Le type d'évaluation permettant d'avoir accès à ce type d'information sont celles se réalisant sous forme d'entrevue et misant davantage sur la compréhension que la performance des élèves.
- 4) L'évaluation devrait mettre l'élève en action, l'élève ne devrait pas tomber de manière systématique dans un mode d'attente après chaque question. L'élève devrait être proactif. Par exemple, si nous proposons une feuille de calcul à l'élève, il fera la tâche demandée, mais il ne sera pas cognitivement très actif. Par contre, si nous lui proposons une situation plus complexe cognitivement et plus signifiante pour lui, nous aurons davantage accès à ces raisonnements. En ce sens, nous pourrions présenter un problème déjà résolu à notre élève et lui demander de commenter la solution donnée (comprends-tu ce qu'il a fait? Est-ce adéquat? Comment l'aurais-tu résolu?...).
- 5) Pour faciliter la mise en action de l'élève l'évaluation devrait sortir du cadre papier crayon à l'occasion et s'éloigner du cadre scolaire. Cela veut dire que l'évaluation ne devrait pas ressembler sur le plan de la forme aux exercices pouvant être faits en classe. L'évaluation pourrait prendre la forme d'un jeu, d'une démonstration au tableau, d'une discussion... De même, le matériel de manipulation permet d'avoir plus facilement accès au raisonnement de l'élève s'il est utilisé comme support au raisonnement mathématique de celui-ci et non comme une fin en soi. Enfin, le questionnement de l'orthopédagogue doit nécessairement et spécifiquement porter sur l'explicitation et la compréhension du raisonnement employé par l'élève.
- 6) L'évaluation devrait aussi nous permettre de situer l'élève selon plusieurs aspects. Cela peut être selon les autres élèves de son âge, selon le niveau de développement de l'élève, ou encore, selon le concept mathématique visé (où sont les forces et les faiblesses à l'intérieur du concept selon les divers aspects de celui-ci). Par exemple, lors de l'évaluation de la classification des quadrilatères, il ne s'agit pas de questionner l'élève sur des figures visibles, sur des propriétés des quadrilatères et de les classer en groupe selon un ou deux critères pour affirmer qu'il maîtrise la classification de ces figures. Selon le modèle de Van Hiele (voir Van de Walle et Lovin, 2008), il faut questionner l'élève sur les relations entre les classes de quadrilatères (ex. : est-ce que tout carré est un losange ou encore est-ce que tout parallélogramme est rectangle). Mais, actuellement, très peu d'outils standardisés prennent en considération ce développement du concept. Quelles seront les répercussions pour le plan d'intervention? En algèbre, nous retrouvons très fréquemment dans les outils disponibles actuellement le type de question suivante : trouve la valeur du triangle : $56 \div 7 = \square$ et $\square + 3 = \nabla$. Sommes-nous devant une tâche algébrique ou arithmétique? La pensée algébrique ne se limite pas simplement à l'utilisation de symboles (boîtes ou lettres), elle représente un champ mathématiquement beaucoup plus complexe que cela (Van de Walle et Lovin 2008). Si l'outil s'oriente principalement sur des tâches arithmétiques dans la partie algébrique de l'évaluation, comment les orthopédagogues devront interpréter les

résultats de ce type d'évaluation? Comment pourront-ils orienter efficacement leur intervention auprès des élèves?

- 7) De plus, il devrait permettre de traiter de la zone proximale de développement. Il s'agit de déceler ce que l'élève est capable de faire seul (ce qui est appris), de faire avec un peu d'aide (ce qui est en train d'être appris) et ce qu'il ne peut pas faire sans une aide soutenu et accru (ce qui n'est pas encore appris). Ce qui facilite le traitement de la zone proximal de développement a été traité plus haut lorsqu'il était question de sortir du cadre papier crayon et de faire verbaliser l'élève. Dans cette optique, il faut envisager des sous-questions aux items de l'évaluation ou encore une exploitation d'un matériel de manipulation. Mais, dans le contexte d'une passation d'un outil standardisé, nous n'avons pas cette latitude. Les orthopédagogues doivent appliquer le protocole prescrit pour cet outil afin d'en assurer sa validité. Donc, quel outil d'évaluation pourrait nous permettre d'avoir accès à la zone proximale de développement?
- 8) L'évaluation ne devrait pas être très complexe autant dans leur réalisation que dans leur interprétation. En effet, selon le format de l'évaluation il peut être difficile d'être dans l'action avec l'élève et d'évaluer selon le protocole en même temps. Parfois, comprendre ce que veulent dire les résultats recueillis peut être un véritable défi. L'interprétation peut être une phase très longue en raison entre autres à la grande quantité d'information recueillie. C'est pour quoi une évaluation ne devrait pas être trop complexe tout en permettant d'aller chercher un maximum d'information.
- 9) L'évaluation devrait avoir une variété de tâches touchant à un maximum de niveau de complexité de Bloom que nous verrons plus loin dans le présent article. Plusieurs évaluations ne sont pas en lien avec les interventions réalisées. Par exemple, il arrive que les interventions soient axées sur la compréhension mathématique, comme le valorise le renouveau pédagogique, alors que les évaluations sont axées sur l'acquisition de connaissances. L'évaluation ne devrait pas se limiter à l'application de techniques et à la mémorisation de faits mathématiques et pourtant, ce profil est très fréquent parmi les outils utilisés dans le milieu. Cette limitation ne tient pas en compte des divers aspects du concept tel qu'illustré au point 6.
- 10) L'évaluation devrait proposer concrètement des pistes d'intervention nécessaires pour le développement de la compréhension de l'élève ou à tout le moins devrait faciliter le choix des interventions. Il est important qu'elle contribue réellement à cet aspect afin d'être optimale. L'évaluation ayant comme but ultime d'ajuster les interventions déjà en place ou de permettre de situer un élève devrait expliciter des pistes d'interventions adéquates à sa situation. Par contre, très peu d'outils abordent ce volet de l'évaluation, pourtant essentiel au travail de l'orthopédagogue.

Globalement, très peu d'outils développés par les différents spécialistes possèdent ces composantes¹¹. La majorité des outils disponibles ont pour but d'évaluer la performance des élèves, ce qui est un atout pour une évaluation diagnostique ou sommative, mais qui aide très peu l'orthopédagogue dans l'élaboration d'un plan d'intervention. Pour préparer un plan d'intervention précis et efficace, l'orthopédagogue doit avoir des informations sur les points précédents et les outils standardisés actuels donnent surtout des informations sur le niveau de réussite de l'élève et où il a de la difficulté sans préciser ses raisonnements, ses forces ou encore la nature de ses difficultés.

¹¹ Cette grille d'analyse a été utilisée pour les outils : Keymath, Wiat-II, UDN-II et Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Chaque outil d'évaluation a ses propres limites. Connaître ce que l'outil ne permet pas peut permettre de nuancer les résultats obtenus et d'aller chercher un autre outil pour pallier les limites du premier afin d'avoir un portrait plus précis de l'élève.

Les niveaux de complexité de Bloom et l'évaluation en mathématiques

Les niveaux de complexité proposée par Bloom peuvent permettre à l'orthopédagogue de varier le type de tâches présentées à l'élève. Cela peut aussi permettre de découvrir les forces de l'élève. Par exemple, il peut avoir de la difficulté au niveau inférieur, mais bien se débrouiller à un niveau supérieur. Chaque niveau sera présenté brièvement.

- 1) Le premier niveau est les connaissances. Il s'agit souvent ici du rappel de ce qui a été appris par cœur, donc d'identifier, de reconnaître. Par exemple, en mathématiques cela pourrait être de donner la définition d'un rectangle ou de réciter les tables d'opération.
- 2) Le deuxième niveau est la compréhension. À ce niveau l'élève sera appelé à représenter, inférer, estimer ou expliquer. L'élève pourrait être appelé à représenter une figure sous toutes ses formes ou encore à expliquer un algorithme. Ce niveau requiert des connaissances, mais va un peu plus loin.
- 3) Le troisième niveau est l'application, dans le sens d'extension ou de transfert. Il ne s'agit donc pas ici d'appliquer une technique apprise (ce qui se trouverait au niveau des connaissances). Ici l'élève cherchera à généraliser à faire des liens. Par exemple, l'élève qui cherche la formule d'aire du losange à partir de ce qu'il sait du rectangle ou l'élève qui cherche une régularité numérique dans une situation donnée.

Ces trois premiers niveaux sont ceux qui sont les plus fréquemment utilisés dans les évaluations. Il est rare de voir les trois niveaux suivants exploités.

- 4) Le quatrième niveau est l'analyse. À ce niveau l'élève cherche à classer, à discriminer ou à déduire. Chercher à classer les quadrilatères (comprendre pourquoi le carré fait partie de la classe des losanges et également de la classe des rectangles) ou encore à élaborer l'ensemble de nombres en sont des exemples.
- 5) Le cinquième et avant-dernier niveau est la synthèse. L'élève va alors créer, planifier, combiner ou synthétiser. L'élève qui est amené à combiner plusieurs notions mathématiques pour arriver à la solution sera à ce niveau. Nous pouvons penser ici à la majorité des situations-problèmes réalisées en contexte de classe. Une activité illustrant bien ce niveau est celle où nous donnons 5 bandes de papier de différentes longueurs (ex. : 2 cm, 4 cm, 6 cm, 10 cm, 14 cm et 15 cm) aux élèves et nous leur demandons d'abord de construire des triangles avec ces bandes, d'observer les cas plausibles et ceux impossibles et d'en dégager une affirmation géométrique permettant de trouver, à coup sûr, un triangle.
- 6) Le sixième et dernier stade est l'évaluation. L'élève juge d'une situation, l'argumente et la valide. Par exemple, l'élève pourrait être amené à expliquer pourquoi la somme des mesures des angles intérieurs d'un triangle est de 180° ou d'argumenter sur la solution d'un élève qui a fait une addition de fraction sans mettre les fractions sur le même dénominateur.

À l'intérieur de ces niveaux, il faut faire la distinction entre les niveaux de complexité d'une tâche et le niveau de difficulté de celle-ci. En effet, par exemple, s'il est demandé à l'élève de donner

les caractéristiques du losange nous nous retrouvons au niveau de complexité des connaissances alors que le niveau de difficulté est plutôt simple. Par contre, s'il est demandé à l'élève de donner les caractéristiques du carré, du rectangle, du losange et du parallélogramme nous nous retrouvons encore une fois au niveau de complexité des connaissances alors que le niveau de difficulté devient plus élevé. Parfois les évaluations jouent davantage sur le niveau de difficulté plutôt que sur le niveau de complexité.

Un outil complémentaire d'évaluation : La mini-entrevue

Les pratiques évaluatives sont plus évidentes à observer lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative ou diagnostique puisque l'orthopédagogue prend un temps d'arrêt pour créer l'évaluation et l'administrer aux élèves. Cela est beaucoup moins évident lorsque l'évaluation se fait tout au long de l'apprentissage comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'évaluation formative (Kazadi, 2007), une forme d'évaluation très utilisée en intervention avec les élèves en difficulté que ce soit de manière consciente ou non de la part de l'orthopédagogue.

Bélaïr (dans Kazadi, 2007), donne 5 grandes pistes qui pourraient aider à distinguer les pratiques évaluatives en contexte d'évaluation formative. 1) Le pourquoi qui représente les fonctions de l'évaluation, c'est ce qui permet de voir si l'évaluation est formative ou sommative. 2) Le comment, qui représente les moyens d'obtenir l'information. Cela peut venir d'outils, d'observation. Il est aussi question de comment interpréter les données pour arriver à une décision. 3) Le qui, qui représente la ou les personnes qui font l'évaluation. 4) Le quand, c'est-à-dire à quel moment aura lieu l'évaluation (avant, pendant ou après l'apprentissage). 5) Pour terminer avec le quoi, qui détermine l'objet de l'évaluation. Cela permet de déterminer les dimensions qui sont évaluées, il s'agit du savoir, du savoir-faire et du savoir être.

Le concept de mini-entrevue de Nantais (1992) vient alimenter ce volet des pratiques évaluatives formatives, nous en présentons les grandes lignes.

La mini-entrevue est une évaluation de très courte durée, cela varie entre 5 à 10 minutes. C'est pour cette raison qu'elle peut être réalisée dans le cadre des activités d'une classe régulière ou en classe d'orthopédagogie. Ce court entretien se fait de manière individuelle, elle vise à évaluer la compréhension de l'élève sur un concept bien précis (ex. : les fractions). Suite à une analyse conceptuelle, la mini-entrevue cible un aspect jugé crucial de celle-ci. Tout comme pour une entrevue, au moment de la passation il faut faire correspondre le questionnement de l'orthopédagogue avec l'activité mathématique de l'élève. Enfin, pour que l'évaluation ne devienne pas un apprentissage et pour ne pas limiter les raisonnements de l'élève au stade primitif, les questions sont ordonnées de la plus complexe à la plus simple. En annexe, vous trouverez un exemple de trois mini-entrevues construites pour évaluer la compréhension de la multiplication¹². Brièvement, la logique utilisée pour la construction des trois mini-entrevues était d'abord de voir les connaissances préalables de l'élève ainsi que sa représentation de l'addition répétée pour ensuite approfondir dans la deuxième la comparaison multiplicative et dans la troisième la disposition rectangulaire et l'estimation. Il est à noter que ces trois mini-entrevues sont complémentaires et indépendantes l'une de l'autre. Puis, à l'intérieur de la mini-entrevue 1, l'objectif est d'observer les stratégies de calcul que l'élève utilise et de voir par quel sens il se représente la multiplication. Ici, l'ordre des questions n'est pas lié au degré de difficulté de chacune d'elles, étant donné qu'elles traitent d'éléments différents du concept. Pour ce qui est de la mini-entrevue 2, elle vise à vérifier la capacité de l'enfant à établir des relations entre les nombres en contexte d'énoncés qui inclut le terme « *n fois plus* ». Finalement pour la troisième mini-entrevue l'objectif est de voir quelles stratégies l'enfant utilise dans un contexte de problème plus difficile à résoudre par l'addition répétée. Elle permet aussi d'évaluer sa compréhension de la disposition rectangulaire.

¹² Mini-entrevue construite dans le cadre d'un cours par Caroline Bisson, Marie-Christine Croft et Annie Lemay.

Ce type d'outil d'évaluation, nous pourrions même ici parler de démarche d'évaluation, représente une voie très pertinente dans le développement des pratiques évaluatives des orthopédagogues. Il faudrait envisager, peut-être, l'élaboration d'une banque de mini-entrevues par des orthopédagogues pour répondre aux besoins spécifiques de cette pratique. Par contre, comme ceci fut mis en évidence dans le texte, ce type de démarche demande une réflexion didactique importante et donc il faudrait prévoir être en équipe interdisciplinaire lors de la conception de ce type d'outil.

Conclusion

Très peu d'orthopédagogues se sont interrogés jusqu'à présent sur l'évaluation des apprentissages mathématiques, l'accent des quinze dernières années ayant davantage été centré pour les apprentissages du français. Mais, actuellement nous observons un virage étant donné que nous observons des lacunes persistantes pour cet apprentissage chez les élèves du primaire et du secondaire. Ainsi, ces pratiques orthopédagogiques devront être approfondies et spécifiées dans les années à venir afin d'améliorer ce volet de l'intervention-évaluation orthopédagogique. D'ailleurs, un projet de maîtrise sur les démarches d'évaluation qui soutiennent les pratiques évaluatives en mathématiques auprès d'élèves en difficulté du primaire est présentement en cours par l'auteure principale de cet article. Cette étude viendra certainement alimenter les pratiques évaluatives des orthopédagogues afin qu'elles sollicitent davantage l'expertise de l'orthopédagogue.

Enfin, si nous revenons à nos deux questions de départ : ces outils répondent-ils aux besoins des orthopédagogues? Ces outils sollicitent-ils l'expertise orthopédagogique? Pour la première question, nous pensons que les outils disponibles actuellement répondent qu'à deux des trois volets de l'évaluation, soit diagnostique et sommative, et de manière fragmentaire étant donné qu'ils se centrent sur la performance des élèves et non leurs forces, leurs compréhensions ou la nature même de leurs difficultés conceptuelles. Pour la deuxième question, nous ne croyons pas que ces outils répondent aux besoins spécifiques des orthopédagogues, mais en même temps, l'expertise orthopédagogique reste à développer dans ce domaine d'apprentissage, soit des mathématiques, puisqu'il y a très peu d'orthopédagogues qui interviennent ou se spécialisent en mathématiques jusqu'à présent au Québec. Ces pratiques évaluatives ne sont pas encore stabilisées, mais elles sont plutôt en émergence dans cette pratique professionnelle dédiée à l'intervention et l'évaluation auprès des élèves éprouvant des difficultés scolaires ou sociales.

Annexes

Mini-entrevue 1 - Connaissances générales et l'addition répétée¹³

L'objectif de cette mini-entrevue est de vérifier les connaissances générales de l'enfant sur la multiplication, d'observer les stratégies de calcul qu'il utilise et de voir par quel sens il se représente la multiplication.

Question 1

Je vais te montrer des opérations à résoudre. J'aimerais que tu me donnes tes réponses. S'il y a des réponses que tu connais par cœur, dis-le-moi.

- 2 x 4
- 5 x 8
- 4 x 4
- 8 x 10
- 9 x 1



¹³ Mini-entrevue construite dans le cadre d'un cours par Caroline Bisson, Marie-Christine Croft et Annie Lemay.

Question 2

Comment écrirais-tu « 9 fois 0 » ?

Si tu avais à dessiner « 9 fois 0 », comment ferais-tu ? (Au besoin, si les explications ne sont pas assez précises, l'intervenante lui demande d'effectuer son dessin.)

En deuxième lieu, nous répétons les mêmes questions avec « 6 fois 2 ».

Question 3

Comment ferais-tu pour résoudre cette multiplication « 23 x 3 » ?

Une fois les explications de l'enfant données, lui demander de la résoudre.

S'il a de la difficulté à résoudre l'équation, l'intervenante lui demande :

« Qu'est-ce que tu vois dans ta tête quand je dis 23 x 3 ? »

Question 4

Maintenant, je vais te demander de résoudre ce problème écrit.

« Ta mère a fait 4 gâteaux. Elle veut décorer chacun d'eux avec 5 chocolats. Combien aura-t-elle besoin de chocolats en tout ? »

Une fois que l'enfant aura résolu son problème, l'intervenante lui demandera d'expliquer ce qu'il a fait.

Mini-entrevue 2 - Comparaison multiplicative¹⁴



Le but de cette mini-entrevue est de vérifier la capacité de l'enfant à établir des relations entre les nombres en contexte d'énoncés qui incluent le terme « n fois plus » de même que d'évaluer sa compréhension du « n fois plus » dans différents contextes (manipulation et résolution de problèmes).

Question 1

Jessy a 8 personnages de « Ben 10 ». Toi Olivier, tu en as 3 fois plus.

Peux-tu me dire comment tu ferais pour trouver combien tu en as en tout ?

Si l'enfant a de la difficulté à expliquer son raisonnement, l'intervenante lui demande de résoudre le problème. Elle se réserve le droit de lui demander d'expliquer ce qu'il a fait si l'enfant ne le fait pas de lui-même, ou s'il y a des éléments qui ne sont pas clairs.

Question 2

J'ai présenté ce problème à un de mes élèves :

« Vincent a 30 billes. Il en a 3 fois plus que Didier. Combien de billes a Didier ? »

L'intervenante lui présente le début de la solution de son élève, soit le dessin de 30 billes (voir annexe 2).

Elle lui dit ensuite : **« Mon élève a commencé à résoudre le problème. Il a dessiné les 30 billes, mais il n'a pas continué. Je pense qu'il n'a pas compris. As-tu une idée comment on pourrait l'aider à comprendre ? »**

L'intervenante laisse le temps à l'enfant d'expliquer son raisonnement.

Peu importe la réponse donnée par l'enfant, l'intervenante lui demande ensuite : **« Pourquoi dis-tu que c'est (sa réponse) ? Je dois comprendre afin d'être capable d'aider mon élève. »**

Question 3

L'intervenante présente à l'enfant deux bols contenant chacun 9 craquelins (type poisson).

Elle lui demande : **« Comment pourrais-tu faire pour qu'il y ait 2 fois plus de craquelins dans le bol vert que dans le bol orange ? As-tu une idée ? Tu peux utiliser la méthode de ton choix. »**

¹⁴ Mini-entrevue construite dans le cadre d'un cours par Caroline Bisson, Marie-Christine Croft et Annie Lemay.



L'intervenante s'assure que l'enfant verbalise son raisonnement. Au besoin, elle lui demande de le faire.

Mini-entrevue 3 - Ensembles égaux¹⁵

Cette mini-entrevue permettra de voir quelles stratégies l'enfant utilisera dans un contexte de problème plus difficile à résoudre par l'addition répétée. Elle permettra aussi d'évaluer sa compréhension de la disposition rectangulaire (sens de la multiplication) et de vérifier ses capacités à estimer.

Question 1

Je vais te lire le problème suivant :

« Mégane a cueilli 24 pommes. Elle les a distribuées dans 4 sacs différents. Combien y a-t-il de pommes dans chacun des sacs? »

J'ai fait résoudre ce problème par un de mes élèves en classe. Il m'a répondu qu'il y avait 7 pommes dans chacun des sacs. Est-ce que tu penses qu'il a raison?

Si sa réponse est NON, lui demander d'expliquer son raisonnement.

Si sa réponse est OUI, lui demander comment il a fait pour arriver à 7. S'il se rend compte de son erreur en cours de route, l'intervenante lui demandera : **« Qu'est-ce qui te fait penser que 7 n'est pas la bonne réponse? »**

Question 2

Je te présente le problème suivant : **« Le directeur doit organiser une nouvelle salle de cinéma. Il doit placer 12 sièges. Il voudrait bien les organiser en rangées, mais ne sait pas trop comment les placer. Pourrais-tu l'aider? »**

Est-ce que tu as une idée comment le directeur pourrait organiser les sièges en rangées pour la nouvelle salle. Peux-tu lui faire quelques suggestions? Afin que je comprenne mieux, j'aimerais que tu utilises les petits cubes et que tu les places sur le plan de la de la salle (une possibilité par plan de salle). Sur le plan, le devant de la salle doit être identifié afin que l'enfant s'oriente plus aisément.

Si l'enfant suggère des solutions où les rangées et colonnes ne sont pas égales, l'intervenante lui apportera la précision suivante : **« J'ai oublié de te mentionner que le directeur voulait absolument avoir des rangées égales de sièges. »**

Une fois qu'il a terminé, l'intervenante lui demande :

« Est-ce que tu as trouvé toutes les solutions possibles? »

Sous-question (en lien avec la commutativité) :

Si l'enfant a représenté deux solutions faisant intervenir les mêmes nombres (ex. : 3×4 et 4×3), l'intervenante lui posera les questions suivantes :

« Est-ce que dans les deux solutions suivantes (elle pointe les deux solutions inverses proposées par l'enfant) **les sièges sont placés de la même façon pour le directeur lorsqu'il est devant la salle? Qu'est-ce qui te fait dire que c'est « pareil ou différent »** (selon la réponse que l'enfant aura donnée dans la question précédente)?

Si elle juge nécessaire, l'intervenante lui demandera de préciser sa pensée.

Question 3

L'intervenante présente la droite numérique (1 à 500) divisée en bonds de 50, qu'elle a dessinée préalablement au tableau. Elle lui donne ensuite la consigne suivante :

« Comme c'est notre dernière question, nous allons faire une activité plutôt amusante. Je vais te montrer des cartes sur lesquelles il y a des multiplications. J'aimerais que tu

¹⁵ Mini-entrevue construite dans le cadre d'un cours par Caroline Bisson, Marie-Christine Croft et Annie Lemay.

encercles le nombre sur la droite qui est le plus près de la réponse. Est-ce que tu as bien compris ce que tu dois faire? »

Équations : 112×3
 2×89
 5×57

L'intervenante demande à l'enfant : « **Comment as-tu fait pour trouver les nombres les plus près?** » Au besoin, elle continue le questionnement afin qu'il précise sa pensée.

Références :

Connolly, J., A. (1988) *Keymath Revised : Adiaagnostoc inventory of essentials mathematics*. Circles Pines, MI : American Guidance Service

Kazadi, C. (2007). *L'évaluation formative en mathématiques : « Ça compte-tu? »?* Canada : Édition bande didactique (col. Mathèse)

Meljac, C. et Lemmel, G. (1999). *UDN II Construction et utilisation du nombre, manuel*. France : Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée. (1^{ère} éd. 1980)

Nantais, N. et Fitzback-Labrecque, M. (1992). *La mini-entrevue. Un nouvel outil formatif pour évaluer la compréhension en mathématiques*. In CRIRES et FECS (dir.) Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques CRIRES-FECS (p.13-325). Québec : Éditions Saint-Martin (CEQ)

Poirier, L. ARMAND, F. et Laurier, M. (2004). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. MEQ, Direction des services aux communautés culturelles, Québec

Poirier, L. (2001). *Enseigner les maths au primaire. Notes didactiques*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc.

Van de Wall, J.A. (2008). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage*. Tome 2. Montréal : Éditions de Renouveau pédagogique inc.

Wechsler, D. (2001). *Wiat-II Wechsler individual achievement test second edition*. Pearson



La Clinique Churchill offre une prise en charge globale pour les enfants, adolescents et les jeunes adultes qui présentent des troubles d'apprentissage.

www.cliniquechurchill.com

FRANÇAIS

CINÉ : Scénarios pour mieux écrire les mots

par Céline Leroux, orthopédagogue, commission scolaire des Patriotes
& Lise Martin, orthopédagogue, commission scolaire des Patriotes

Présentation

L'apprentissage de l'orthographe constitue un défi quotidien pour la majorité des écoliers. Si plusieurs élèves apprennent certaines règles d'orthographe lexicale de manière implicite, il en va tout autrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage, plus particulièrement pour certains élèves dysorthographiques.

Bien que l'on retrouve actuellement quantité d'ouvrages didactiques concernant l'enseignement de l'orthographe grammaticale, on constate qu'il n'existe à peu près aucun matériel d'enseignement de l'orthographe lexicale.

Quelques règles sont enseignées, comme la règle du « m » devant « p » et « b », mais cette liste est vite épuisée. De nombreuses règles gagneraient pourtant à être connues des enseignants et, transmises aux élèves.

Le CINÉ propose un apprentissage gradué, concret et explicite de règles d'orthographe lexicale. Une généralisation applicable à un ensemble de mots devient alors possible, facilitant le travail de la mémoire orthographique et diminuant la charge cognitive.

Historique du projet

Amorcé en 2007, le projet a vu le jour au sein des équipes des écoles Saint-Mathieu (Beloeil) et des Trois-Temps (Saint-Marc-sur-Richelieu). Les premières années du projet ont été consacrées au choix des règles à enseigner, à la conception d'un matériel provisoire et à l'expérimentation dans les classes. À ce jour, un matériel complet d'enseignement des 22 règles est disponible.

Calendrier d'implantation dans une école

En première année, l'enseignement des six règles peut débuter à partir du mois de février. Pour la deuxième année, quatre règles sont enseignées après la révision de septembre. En troisième et en quatrième années, il est proposé d'enseigner six règles. Cette planification n'est pas rigide. Il est possible de changer le calendrier d'implantation selon les besoins identifiés. Le troisième cycle devient un moment privilégié pour le réinvestissement.

L'enseignement d'une règle dure de 30 à 60 minutes et ensuite le transfert est assuré tout au long de l'année par du matériel concret. Les activités peuvent tout aussi bien se vivre en classe qu'en petit groupe d'orthopédagogie. Bien que le CINÉ vise à améliorer les compétences en écriture, il peut également s'avérer un soutien important à la lecture, surtout au premier cycle.

Choix des règles

Les règles ont été construites à partir de régularités ou dominances orthographiques. Pour répartir les règles de la première à la quatrième année, l'âge d'acquisition de la norme orthographique a été considéré. Les mots choisis pour l'enseignement de chacune des règles ont été puisés parmi le vocabulaire à l'étude proposé dans les manuels didactiques des écoles

du secteur Beloeil, auxquels items s'ajoutent les 1500 mots les plus fréquents du français écrit. La fréquence des mots a été vérifiée à l'aide de bases de données telles Novlex et Omnilex.

Exemple d'enseignement d'une règle

La démarche suivante est utilisée pour chacune des règles.

Problème :

L'élève doit écrire le mot « personne » : il hésite entre : « pèrsonne » ou « personne ». L'élève doit écrire le mot « compétition » : il hésite entre : « compertition » ou « compétition ».

Solution :

La règle « Personne n'aime trouver un ver dans sa pomme » (règle proposée en 4e année)

Étapes de présentation / Exemples de matériel utilisé

Amorce : Je découvre la règle.

Lors de l'amorce, les élèves sont invités à solutionner un « problème » lié à l'orthographe d'un groupe de mots. C'est parfois en regroupant par similitude ou encore en isolant les mots dits « hors-la-loi », mots d'exception qui ne respectent pas la règle de fréquence, que les élèves seront amenés à dégager la règle orthographique. Énoncé de la règle Personne n'aime trouver un ver dans sa pomme Si j'écris « er » au début ou au milieu d'un mot, cela se prononce [è.r]. Si j'écris « er » à la fin d'un mot, cela se prononce [é].

Matériel pour faciliter le rappel : Une pomme jouet

Référentiel

Lorsque l'activité d'amorce est terminée, le référentiel est présenté. Il s'agit d'une affiche servant d'aide-mémoire lors des activités d'écriture au quotidien. Activité principale : J'applique la règle avec aide. Une fois la règle expliquée, on propose aux élèves d'utiliser la règle orthographique dans une activité d'écriture. Les activités font appel aux divers types d'intelligence ainsi qu'aux différents profils d'apprentissage. Elles sont différentes d'une règle à l'autre, permettant de maintenir l'intérêt et la motivation.

Lexique orthographique

Chaque élève reçoit ensuite un lexique où il pourra consigner les mots à l'étude en lien avec la règle. Au verso, se trouve la section des mots « hors-la-loi », ceux qui ne respectent pas la règle, comme par exemple le mot « hiver » pour la règle du Ver de terre. Le lexique peut être complété par des mots rencontrés lors des lectures ou des mots à l'étude au fil des semaines. C'est un des moyens retenus pour faciliter le transfert des apprentissages.

Règle orthographique : Personne n'aime trouver un ver dans sa pomme!

Si j'écris « er » au début ou au milieu d'un mot, cela se prononce [è.r]. Si j'écris « er » à la fin d'un mot, cela se prononce [é]. début milieu Référentiel ver ser ter per mer ... fin de présentation Exemples de matériel utilisé

Amorce : Je découvre la règle.

Lors de l'amorce, les élèves sont invités à solutionner un « problème » lié à l'orthographe d'un groupe de mots. C'est parfois en regroupant par similitude ou encore en isolant les mots dits « hors-la-loi », mots d'exception qui ne respectent pas la règle de fréquence, que les élèves seront amenés à dégager la règle orthographique. Énoncé de la règle Personne n'aime trouver un ver dans sa pomme Si j'écris « er » au début ou au milieu d'un mot, cela se prononce [è.r]. Si j'écris « er » à la fin d'un mot, cela se prononce [é].

Matériel pour faciliter le rappel : Une pomme jouet

Référentiel

Lorsque l'activité d'amorce est terminée, le référentiel est présenté. Il s'agit d'une affiche servant d'aide-mémoire lors des activités d'écriture au quotidien. Activité principale : J'applique la règle avec aide. Une fois la règle expliquée, on propose aux élèves d'utiliser la règle orthographique dans une activité d'écriture. Les activités font appel aux divers types d'intelligence ainsi qu'aux différents profils d'apprentissage. Elles sont différentes d'une règle à l'autre, permettant de maintenir l'intérêt et la motivation.

Lexique orthographique

Chaque élève reçoit ensuite un lexique où il pourra consigner les mots à l'étude en lien avec la règle. Au verso, se trouve la section des mots « hors-la-loi », ceux qui ne respectent pas la règle, comme par exemple le mot « hiver » pour la règle du Ver de terre. Le lexique peut être complété par des mots rencontrés lors des lectures ou des mots à l'étude au fil des semaines. C'est un des moyens retenus pour faciliter le transfert des apprentissages.

Règle orthographique : Personne n'aime trouver un ver dans sa pomme!

Si j'écris « er » au début ou au milieu d'un mot, cela se prononce [è.r]. Si j'écris « er » à la fin d'un mot, cela se prononce [é]. début milieu Référentiel ver ser ter per mer ... fin

Devoir : J'applique la règle sans aide.

Les devoirs sont variés mais la stratégie à utiliser permet toujours de mettre l'accent sur la particularité orthographique visée par la règle.

Démarche pédagogique

Chacune des règles est accompagnée d'un document décrivant de manière complète et concise les activités et les mots qui s'y rapportent. : J'applique la règle sans aide. Les devoirs sont variés ; mais la stratégie à utiliser permet toujours de mettre l'accent sur la particularité orthographique visée par la règle.

Démarche pédagogique

Chacune des règles est accompagnée d'un document décrivant de manière complète et concise les activités et les mots qui s'y rapportent.

Conclusion

Le programme CINÉ vient à la rescousse des enseignants et élèves souvent submergés par la complexité de l'orthographe lexicale. Étant donné sa structure simple, étant donné l'aspect ludique de son approche et étant donné qu'il s'utilise de manière complémentaire aux manuels existants en classe, le CINÉ s'avère un outil pratique pour explorer, comprendre et mieux maîtriser la langue française. Bienvenue dans le monde du Ver de terre, de Rosie, du Pirate ou des Mutants. Ces personnages et bien d'autres vous invitent à la découverte de l'orthographe lexicale!

Diffusion

Actuellement, le matériel est utilisé seulement dans les écoles du secteur de Beloeil de la commission scolaire des Patriotes. Le projet CINÉ s'est vu décerner le Prix pour réalisation

innovatrice en milieu scolaire lors du congrès de l'Aqeta en mars 2011. Une parution est prévue en mars 2012 aux éditions Chenelière.

Bibliographie partielle

Ouvrages généraux

Baccus, Nathalie. 2006. Orthographe française : toutes les règles d'usage, les exceptions et particularités, les accords simples et complexes et les homophones. Paris : Flammarion, 93 p.

Bescherelle. 2006. L'orthographe pour tous. Montréal : Hurtubise HMH.

Estienne, Françoise. 2001. Exercices de manipulation du langage oral et écrit : pour les dyslexiques et les dysorthographiques. Paris : Masson, 244 p. 4

Estienne, Françoise. 1990. Langage et dysorthographie : une méthode de rééducation. Paris : Éditions universitaires, 429 p.

Estienne, Françoise. 2002. Orthographe, pédagogie et orthophonie. Paris : Masson, 298 p.

Fayol, Michel et Jaffré, Jean-Pierre. 2008. Orthographier. Paris : Presses universitaires de France, 233 p.

Gaillard, Bénédicte et Jean-Pierre Colignon. 2005. Toute l'orthographe. Paris : Albin Michel, 220 p.

Géraud, Violaine. 2007. Le petit guide d'orthographe française. Paris : Hachette, 159 p.

Gouvernement du Québec. 2009. Programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages en français. Québec.

Lefrançois, Pascale. 1995. L'orthographe déjouée. Montréal : Mondia, 631p.

Pothier, Béatrice et Philippe. 2004. Échelle d'acquisition en orthographe lexicale : pour l'école élémentaire du CP au CM2. Paris : Retz, 256 p.

Pothier, Béatrice et Philippe. 2005. Les erreurs d'orthographe à l'école : diagnostic et remédiation. Paris : Retz, 219 p.

Sites et documents web

Berninger V, Fayol, M. 2008. Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation. London, Ontario. <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=234>

Flessas, Janine. 1997. L'impact du style cognitif sur les apprentissages, Les difficultés d'apprentissage, vol XXV, no 2, automne-hiver. Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle, ACELF. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>

Hawkwn, Gill. Traduction et adaptation : Laplante, L., Brodeur, M., Desrochers, A., Jean, G. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. 2009. Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. 148p. http://foundationsforliteracy.ca/pdf/ReadWriteKit_FR09.pdf

Université d'Ottawa. 2000. Laboratoire de psychologie cognitive du langage. Omnilex. Base de données en ligne. Mise à jour: 27 novembre 2006. <http://www.omnilex.uottawa.ca/scrQueryDatabase.asp>

Université de Poitiers. 2000. Lamert, Éric et Chesnet, David : Novlex : Une base de données pour les élèves du primaire. En ligne. <http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex>. Mise à jour: novembre 2007.

L'adaptation de textes pour les élèves ayant deux ans de retard en lecture

par Judith Beaulieu, Doctorante, Université de Montréal &
Jacques Langevin, Professeur, Université de Montréal

L'élève qui a de grandes difficultés d'apprentissage de la lecture peut-il apprendre à lire et ce, dans une classe régulière? Bien que la littérature suggère que cet apprentissage soit possible pour ce dernier, il s'agirait d'une tâche ardue. Tout d'abord, nous présenterons dans cet article les processus impliqués dans la lecture, afin de spécifier les difficultés induites par l'interaction entre chacun d'eux et les caractéristiques cognitives de l'élève qui a des incapacités intellectuelles (puisque ses caractéristiques sont connues de la littérature). Puis, nous présenterons les trois modes d'adaptation de textes développés par le Groupe DÉFI Accessibilité (FQRSC-Équipe, 2010-2014), pour favoriser l'accessibilité à la lecture aux élèves qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage. Dans nos écoles, 90% des élèves faibles en 1^{ère} année le resteront tout au long du primaire (McGill-Franzen et Allington, 1991). Nous considérons que les textes ont besoin d'adaptation.

Processus

Microprocessus

Les microprocessus servent à comprendre les informations contenues dans la phrase. Un retard du développement intellectuel restreindrait la discrimination des informations tant visuelles qu'auditives (Leroy-Boussion, 1967). Or, la lecture a une grande composante visuelle, le lecteur devant reconnaître 26 lettres qui ont des ressemblances certaines entre elles. Pour discriminer les lettres a et o, le lecteur doit percevoir un trait vertical sur la paroi de la lettre a. Autre source de difficultés, l'orthographe du français comporte peu d'absolus, de correspondances graphèmes-phonèmes stables, bien que la personne qui a des incapacités intellectuelles fonctionne avec des absolus (Geva & Wang, 2001; Jaffré, 2003). Le lecteur qui a assimilé que la lettre g correspond au phonème [g], devra apprendre que la même lettre peut correspondre au phonème [j]. Autre facteur d'instabilité, la langue écrite comprend des graphèmes silencieux (Catach, Gruaz, & Duprez, 1986). Dans la phrase, *Ils marchent lentement*, le lecteur doit comprendre que les trois dernières lettres du verbe *marchent* sont muettes, alors qu'elles se prononcent à la fin de *lentement*. Cette part silencieuse rend difficile le français (Brissaud & Bessonat, 2001), et cela semble incompatible avec la pensée rigide du lecteur qui a des incapacités intellectuelles.

L'aspect auditif de la lecture est moins évident. Il faut savoir que l'audition contribue au développement de la conscience phonologique. L'élève qui présente des incapacités intellectuelles accuserait, dans la plupart des cas, un retard du développement de la conscience phonologique (Chapelle, 1998). La conscience de la rime, un précurseur de la lecture, serait tout spécialement lente d'acquisition (KYOUNG SUN & KEMP, 2006). Ce retard induirait inévitablement un retard de la découverte du principe alphabétique qui retarderait le décodage.

Processus d'intégration

Les processus d'intégration rendent possible la formation de liens entre les propositions ou les phrases dans un texte. Lorsqu'il lit, le lecteur doit continuellement inférer. La capacité d'inférer augmenterait avec l'âge mental (Schmidt, Schmidt, & Tomalis, 1984). Boulc'h (2007) spécifie qu'une capacité réduite de mémoire de travail, caractéristique de l'élève qui a des incapacités intellectuelles, compromettrait l'intégration des informations traitées.

Processus d'élaboration

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte. Par ces processus, le lecteur peut utiliser sa lecture pour accomplir une tâche. Dans les manuels scolaires, il est souvent demandé à l'élève de se mettre à la place d'un personnage. Vu son égocentrisme, sa

base de connaissances faible et ses difficultés de transfert et de généralisation, le lecteur qui a des incapacités intellectuelles, lorsque confronté à ce type de question, se retrouvera souvent en échec.

Macroprocessus

Les macroprocessus permettent au lecteur d'avoir une compréhension globale cohérente du récit. Deschênes (1987) associe la capacité de compréhension d'un texte avec l'âge mental du lecteur. La prise en compte du poids relatif des informations d'un texte se développerait avec le développement cognitif (McGee, 1981). Le contrôle attentionnel permettrait de limiter les informations à traiter, ce qui viendrait nuire à la compréhension générale (Boulc'h, 2003; Valdois et al., 2003). La personne qui a des incapacités intellectuelles a un déficit de l'attention sélective, elle est attirée par les éléments concrets et attrayants. Le retard du développement intellectuel aurait donc un impact majeur sur la compréhension générale des textes, la recherche de l'idée principale étant plus ardue.

Processus métacognitifs

La personne qui a des incapacités intellectuelles fait généralement preuve de très peu de métacognition pour contrôler, planifier et évaluer ses connaissances ou ses habiletés (Alfassi, Weiss, & Lifshitz, 2009; Erez & Peled, 2001; Mortweet et al., 1999). Le lecteur qui a des incapacités intellectuelles ne se posera probablement pas spontanément des questions lorsqu'il ne comprend pas, ne ralentira pas sa lecture et n'ira probablement pas voir dans un outil de référence.

Notre but n'était pas de montrer l'impossibilité de cet apprentissage, mais plutôt de mettre en lumière toute sa complexité. Depuis 2006, tout établissement public a le devoir, dans l'optique de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, d'offrir des accommodements. Il est donc tout à fait normal de penser qu'il faudrait faciliter l'apprentissage de la lecture pour l'élève qui a des incapacités intellectuelles par des adaptations. Nous présenterons maintenant trois modalités d'adaptation de textes pour l'élève qui a des incapacités intellectuelles.

Adaptation de textes

Texte simplifié

Pour l'élève de 3^e année qui a un niveau lectural de 1^{ère} année, le texte simplifié est la solution au dilemme : offrir un texte qui correspond à son âge chronologique (8ans) tout en sachant pertinemment qu'il vivra des échecs ou offrir un texte qui correspond à son niveau en lecture (6 ans) sachant que le texte ne correspondra pas à ses intérêts. Par exemple, lors de la lecture du texte informatif s'intitulant, *L'automne*, l'élève qui a de grandes difficultés en lecture se verrait remettre un texte qui s'intitule lui aussi, *L'automne*. En apparence ce texte serait identique à celui de ses pairs, afin de ne pas stigmatiser l'élève en difficulté. Le titre serait donc de la même couleur, il y aurait les mêmes illustrations, le même thème et le même numéro de page. Par contre, le texte serait simplifié. Il ne s'agit pas ici de modifier le sens du texte, mais, par exemple, d'éviter l'utilisation de trois différents synonymes.

Exemple

Phrase non simplifiée : En cette saison automnale, la chevelure des arbres est écarlate.

Phrase simplifiée : C'est l'automne, les feuilles des arbres sont rouges.

Les phrases seront raccourcies, pour n'offrir au lecteur en grande difficulté que l'essentiel. Puisque les mots familiers sont reconnus plus facilement par le lecteur, l'énergie portée à la reconnaissance des mots sera allégée, ce qui réduira la charge cognitive et permettra l'utilisation des autres processus. Les inférences à risque de confusions seront supprimées, ce qui facilitera la mise en place des processus d'intégration. Aussi, les similitudes entre la version originale et la version simplifiée permettront à l'enseignant de questionner à voix haute tous les

enfants sur la lecture. L'enfant qui a la version simplifiée pourra ainsi s'impliquer dans les discussions et utiliser ces processus d'élaboration pour accomplir une tâche en lien avec le texte. Un ouvrage regroupant différentes règles de simplification sera publié sous peu (Duquette, Rocque, Langevin & Beaulieu, à paraître).

Texte simplifié avec l'ajout de soutien phonétique

Cette deuxième modalité d'adaptation de textes s'adresse à l'élève qui n'a pas encore acquis la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Il s'agit de la version simplifiée, auxquels ont été ajoutés sur les graphèmes complexes, les graphèmes simples. Par exemple, au-dessus du graphème complexe *eau*, un petit *o* serait ajouté pour faciliter le décodage. Pour éviter que l'élève ne lise que les graphèmes simples, il est important que ce soutien s'estompe au fil du temps. Par exemple, l'élève doit savoir, qu'après un mois tout le soutien phonétique sur les graphèmes complexes *eau* et *au* sera retiré. Le guide phonétique est une fonction du logiciel *Microsoft Word*.

Exemple

Phrase simplifiée : C'est l'automne, les feuilles des arbres sont rouges.

Phrase avec ajout de soutien phonétique : C'est l'^{s ê o}automne, les ^{ê e y ê}feuilles des ^{z'a j}arbres sont rouges.

Texte transposé en orthographe altérnative

L'orthographe altérnative est une adaptation extrême pour les élèves qui présentent des incapacités intellectuelles moyennes à sévères. Il ne s'agit pas d'une proposition de réforme de la langue française. Il s'agit d'un compromis optimal, comme le braille. Sans cette adaptation, ces élèves se retrouvent analphabètes après 16 ans à l'école. L'orthographe altérnative est une transposition des sons entendus à l'aide des archigraphèmes (Catach et al., 1986). Par exemple, tous les graphèmes complexes *ez*, *ai*, et *er* seront transposés par l'archigraphème *é*. L'orthographe altérnative a plusieurs avantages : elle est facile d'apprentissage, l'élève a moins de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à assimiler et elle permet la communication entre son utilisateur et une personne non-formée à celle-ci.

Exemple

Phrase simplifiée : C'est l'automne, les feuilles des arbres sont rouges.

Phrase transposée en orthographe altérnative : S'ê l'otone, lê fey dê z'arbr son rouj.

Conclusion

Les trois modes d'adaptation de textes ouvrent de nouvelles perspectives pour favoriser l'accessibilité universelle à la lecture. Or, présentement, les enseignants et les orthopédagogues ont la responsabilité de ces simplifications. Le Groupe DÉFI Accessibilité entreprend, une mise à l'essai de manuels scolaires adaptés. Ces manuels (Signet, ERPI), offerts dans les trois modes d'adaptation de textes, s'adressent à des élèves de 3^e année.

Bibliographie

- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- Boulc'h, L. (2003). Implication des aspects verbaux de la mémoire et du centre exécutif en lecture chez des enfants de CE1. (Mémoire de maîtrise), Université d'Angers.
- Brissaud, C., & Bessonat, D. (2001). *L'orthographe au collège: pour une autre approche*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

- Catach, N., Gruaz, C.-R., & Duprez, D. (1986). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- Erez, G., & Peled, I. (2001). Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 83-93.
- Geva, E., & Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children: A crosslanguage perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 182-204.
- Giasson, J. (Ed.). (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Jaffré, J.-F. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable orthographe. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Leroy-Boussion, A. (1967). Développement de certaines capacités auditivo- phonétiques d'analyse et de synthèse qui conditionnent l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Acta Neurologica et Psychiatrica Belgica*, 67(11), 867-893.
- McGee, L. (1981). Good and poor reader's ability to distinguish among and recall ideas of different levels of importance. In L. Kamil (Ed.), *Directions in reading: Research and instruction* (pp. 64-70). Washington: The National Reading Conference, Inc.
- Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S., & al. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65, 36-524.
- Neuman, S., & Dickinson, D. (Eds.). (2001). *Handbook of Early Literacy Research* The Guilford Press.
- Schmidt, C., Schmidt, S., & Tomalis, S. (1984). Children's Constructive Processing and Monitoring of Stories Containing Anomalous Information. *Child Development*, 55(6), 2056-2071.
- Valdois, S., Bosse, M., Ans, B., Carbonnel, S., Zorman, M., & David, D. (2003). Phonological and visual processing deficits can dissociate in development dyslexia: Evidence from two case studies. *Reading and Writing. An Inter- disciplinary Journal*, 16, 541-572.

Apprendre la grammaire différemment!

par Marie-Josée Briand.

Introduction

L'apprentissage de la grammaire peut être laborieux pour les enfants. À preuve, au Québec, nos élèves sortant du secondaire et du CÉGEP ont des résultats plutôt pauvres en français.

Comment rendre les notions grammaticales plus accessibles? Comment rejoindre davantage les garçons dans leur style d'apprentissage? Comment rejoindre également les enfants en difficulté pour permettre à tous d'avoir accès à la lecture et à l'écriture?

Comme orthophoniste, la dernière question en est une très importante. N'est-ce pas le but ultime que de permettre aux enfants dysphasiques et aux enfants avec troubles d'apprentissage de pouvoir avoir accès au savoir? Que l'enseignant d'une classe puisse rejoindre autant ces enfants que ceux qui n'ont pas de difficulté?

Plusieurs formations, lectures, analyses et expérimentations ont permis la mise en place d'une nouvelle méthode d'enseignement de la grammaire. Une méthode pour aider les enfants en difficulté, mais également pour permettre aux enfants sans difficulté d'intégrer de façon solide la langue de Molière.

Données probantes considérées pour bâtir la méthode d'enseignement

Pourquoi une orthophoniste s'intéresse-t-elle à l'apprentissage de la grammaire? Quel lien entre l'orthophoniste et les troubles d'apprentissage à l'école? En fait, 80% des enfants avec des difficultés d'apprentissage auraient également des difficultés de langage (apparentes ou parfois ayant passées inaperçues). Le trouble de langage serait donc une forme spécifique de trouble d'apprentissage. La façon d'apprendre des enfants dysphasiques s'apparente donc à celle des enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Dans la littérature, on note que les enfants présentant des troubles de langage auraient un **déficit de la mémoire auditivo-verbale à court terme** (Gathercole et Baddeley (1990) cité dans Lussier et Flessas). Ils auraient également de la **difficulté à extraire les règles du langage**. Cela se remarque principalement dans l'apprentissage des mots dépendant des autres pour se définir. On parle par exemple des notions de temps, des notions d'espace et bien sûr de tous les accords grammaticaux (ex. : temps de verbe, nombre, genre, etc.) Certaines notions de grammaires s'apprennent d'abord à l'oral parce qu'elles sont audibles. C'est le cas du féminin des pronoms par exemple. D'autres notions n'appartiennent qu'à l'écrit puisqu'elles sont inaudibles. Par exemple l'ajout d'un « s » pour marquer le pluriel des noms. Ainsi, dans l'apprentissage du langage écrit, l'enfant doit faire explicitement des déductions qu'il faisait implicitement auparavant. Il doit devenir conscient des règles.

Il est donc important de considérer ces deux déficits lorsque l'on veut supporter les apprentissages des enfants en difficultés, soit la **mémoire à court terme** et la **capacité de déduction des règles**.

Différentes méthodes d'enseignement comparées

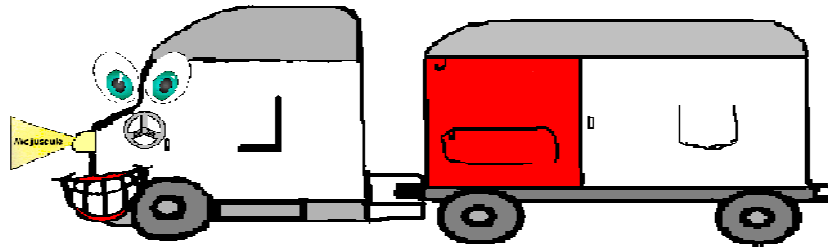
La première stratégie qui vient naturellement lorsqu'on veut aider un enfant à saisir une nouvelle notion grammaticale est de faire de la **répétition**. Nous allons par exemple faire plusieurs exercices pour pratiquer l'accord en genre et en nombre du déterminant avec le nom et nous pourrions faire reprendre à l'enfant les exercices manqués en classe. Bien que cette stratégie permette une plus grande exposition à un bon modèle, elle a de nombreuses limites. D'abord, elle est chargée en mémoire à court terme et en attention. Elle demande également à l'enfant de déduire la règle. La répétition demande donc beaucoup de temps avant que l'enfant ne puisse intégrer la notion si cette dernière est difficile pour lui.

L'utilisation d'un **support visuel** représentant les composantes de la phrase est une autre stratégie utilisée. C'est par exemple l'utilisation de trois cartons de couleurs différentes pour représenter les trois composantes de la phrase de base soit le sujet, le verbe et le complément du verbe. Elle offre une trace permanente et est une modalité plus facile que la répétition étant donné sa nature visuelle. Elle est par contre elle aussi chargée en mémoire à court terme puisqu'elle demande de retenir une séquence d'informations. Et, comme la répétition, l'enfant doit encore déduire les règles de grammaire.

Le point lacunaire des deux premières stratégies touche principalement les deux déficits identifiés précédemment soit la mémoire à court terme et la déduction. Alors comment aider les enfants à déduire toutes les règles de la grammaire? Le plus simple est de faire le parcours de déduction avec eux! Il faut rendre les règles explicites en suivant le processus ayant permis la mise en place de la règle chez les enfants n'ayant pas de difficultés d'apprentissage. Ainsi, nous contournerons la difficulté de déduction. Pour ce qui est de la mémoire, le support visuel est un bon point de départ. Il faut toutefois s'assurer que ce support soit concret pour les enfants et qu'il puisse intégrer toutes les notions grammaticales. Ainsi, le support pourra être efficace rapidement et pourra être utile même lorsque l'enfant ne l'a plus entre les mains.

Concrétiser les règles de grammaire avec Henry! Quelques exemples...

De toutes ces déductions est né Henry le camion de la phrase. Henry travaille dans la ville des camions. Dans cette ville tous les habitants sont des camions-remorques. Tous les camions-remorques travaillent à l'entrepôt des mots. Leur travail: transporter des phrases.



Lorsqu'il arrive à l'entrepôt, Henry embarque à son bord le conducteur. Il s'agit du nom sujet. Ce dernier a la commande de la phrase à livrer. Il manipulera la clé (le déterminant) qui fera démarrer le moteur de la phrase. Le conducteur choisit une clé habillée comme lui (soit en garçon ou en fille). L'habillement représente le genre. Ensuite Henry regarde avec ses lunettes si le conducteur a ses souliers du pluriel. Si oui, tous les mots l'accompagnant doivent avoir leurs souliers du pluriel. Nous enseignons ici la règle d'accord en genre et en nombre du déterminant avec le nom.



Les souliers du pluriel

Lorsque le vent se lève, le conducteur et la clé ont froid. Pour les protéger, Henry ferme la porte. Ils sont maintenant cachés. Nous pouvons toutefois les apercevoir à travers la petite fenêtre et entendre leur voix. Le mot fenêtre est le petit élément qui remplace le déterminant et son nom. Comme la fenêtre représente la clé et le conducteur, elle est habillée comme eux. Nous travaillons ici la règle de référence pronominale. La fenêtre représente le pronom sujet. Avec l'enfant, nous faisons l'ouverture et la fermeture de la porte pour représenter le pronom qui remplace le déterminant et son nom. Ainsi la règle devient très concrète pour l'enfant.

Avec Henry, nous pouvons représenter ainsi toutes les règles de grammaire que les enfants doivent apprendre au premier et au deuxième cycle du primaire.

Conclusion

Les données probantes et la comparaison de différentes méthodes d'enseignement font ressortir la pertinence de concrétiser le processus de déduction. Mais plus que la théorie, c'est surtout l'expérimentation qui en montre toute la richesse.

Après plus de 4 ans d'expérimentation avec les enfants dysphasiques, il ressort des résultats intéressants chez la majorité des sujets après seulement 4 rencontres d'intervention. De plus en plus d'orthophonistes, d'orthopédagogues et d'enseignants utilisent Henry avec leurs enfants, en petits groupes et même en classe.

Bien sûr, ces données ne font état que de l'expérience de quelques personnes. Il serait intéressant d'élargir l'expérimentation pour voir l'impact véritable que peut avoir Henry. Et si, grâce à lui, le français devenait plus accessible à tous?

Références

- Destrempe-Marquez, D., Lafleur, L. (1999). Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir.
- Direction de l'éducation française, Alberta Learning (2001). Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- Éducation, Loisir et Sport Québec (MEQ) (24 août 2009). Progression des apprentissages, Français, langue d'enseignement.
- Lussier, F., Flessas, J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant, troubles développementaux et de l'apprentissage.
- Pouliot, J. (2010). Notes de la formation: « À la recherche du mot perdu ».
- Pouliot, J. (2008). Notes de la formation: « Atelier sur la morpho-syntaxe chez l'enfant d'âge scolaire ».
- Stanké, B. (2010). Notes de la formation: "Mémoire et apprentissages scolaires".
- Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. Dans Informations Pédagogiques (n.40).

Un merci spécial à ma correctrice de rédaction, Catherine McGee

ADAPTATION SCOLAIRE

Au bout de nos rêves...

par Valérie Cann, enseignante France, Bretagne, Finistère

Depuis quelques années, je me pose beaucoup de questions sur l'accompagnement des élèves. Le dernier rapport PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), rendu public le 7 décembre 2009, compare les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines-clés (maîtrise de la langue, mathématiques, culture scientifique), et ce dans les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), la France se trouve juste dans la moyenne. « Depuis dix ans, l'écart se creuse entre les mauvais élèves (particulièrement des garçons) et les meilleurs. Le groupe des élèves les moins performants dans la maîtrise de la langue et la compréhension d'un texte, comme en mathématiques, s'est élargi à 22,5% des jeunes Français. Et le groupe des élèves les plus performants est passé de 8,5% à 9,6%. En outre, en France nettement plus qu'ailleurs, l'origine familiale et sociale pèse sur la réussite scolaire. La France est donc bien le pays du grand écart scolaire et d'un « élitisme républicain ».¹⁶

A cela, s'ajoutaient des questionnements que je pouvais avoir : pourquoi, quand un élève arrive en milieu d'année de 5^{ème} (12-13 ans) se trouve-t-il plus rapidement en échec scolaire ? Ses notes, dans la classe précédente, atteignaient facilement 14 ou 15/20. Aujourd'hui, elles baissent de 4 à 5 points ! Serait-ce dû à des méthodes de travail qu'il n'a pas acquises ? Comment fait-il pour apprendre ? Comment gère-t-il son agenda ? Sait-il s'il est visuel, auditif, kinesthésique ? Comprend-il la consigne ? Est-il séquentiel ou simultané ? Comment gère-t-il le transfert des compétences et des connaissances ? Comment passe-t-il d'une question simple à une question plus complexe, faisant appel à ses connaissances et à l'analyse des documents ?

¹⁶ Grand écart scolaire : une spécificité française, selon l'enquête Pisa, *Le Monde Dossiers & Documents*, juillet-août 2011, p. 13.

Arrive-t-il à créer des liens ? De quelle manière utilise-t-il sa mémoire à court terme, à long terme ?



A cette question de méthodes de travail, s'ajoutent les troubles d'attention de plus en plus présents depuis quelques années. Aujourd'hui appelés « Digitale Natives », certains élèves ont « l'attention (qui) baisse, (mais) la tension monte. Plutôt que du niveau, c'est de l'impossibilité d'enseigner que se plaignent les professeurs : les élèves sont tendus, nerveux, ne tiennent plus en place. Ce qui était exceptionnel avant, est devenu banal. La mise au travail est de plus en plus longue. La concentration est une question de premier plan aujourd'hui »¹⁷, souligne Philippe Meirieu, professeur de sciences de l'éducation à Lyon II. Nous étions déjà en 2007 !

Ma découverte de l'orthopédagogie s'est donc faite un soir de novembre 2010. J'effectuais des recherches sur internet et constatais, avec stupéfaction, qu'il existait bien des professionnels qui oeuvraient pour aider les élèves à apprendre à apprendre, tout en développant des stratégies d'apprentissage. J'avais le choix entre le Québec et la Belgique, seuls pays au monde où l'orthopédagogie –sous ce nom- est développée. Avançant dans mes recherches, je découvris le site de l'ADOQ et pus alors prendre des contacts auprès d'orthopédagogues. Après avoir envoyé près d'une centaine d'emails, je reçus des réponses très encourageantes et positives. Il était temps, alors, de finaliser notre voyage. Ce fut chose faite et je décollais huit mois plus tard, avec ma petite famille –non sans enthousiasme et avec grande hâte de nous imprégner du Québec ! Une fois arrivée, je me félicitais d'avoir pris des contacts en France avec des orthopédagogues ; sans cela, mes recherches seraient restées vaines. En effet, c'était le temps des vacances pour beaucoup de québécois ; les écoles étaient fermées, les universités également, sans parler des cabinets ou des cliniques privés. Mon premier rendez-vous, avec Jean-Pierre Bell, se déroula à Longueuil. Il dura plus de 3 heures. J'avais préparé ma liste de questions. J'étais avide de connaître beaucoup de choses sur l'orthopédagogie. Je ne fus pas déçue ! Par la suite, tout en sillonnant le Québec du sud au nord et du nord au sud, alliant tourisme, activités pour tous, je rencontrai tour à tour des professionnels très compétents : Danielle Bertrand-Poirier, Jean Davidson, Francine Cloutier, Marie-Andrée Vinet, Julie Breton, Julie de Serres, Isabelle Lapierre, Isabelle Boucher, Emma Cormier et Anie Chaput, avec qui j'échange régulièrement. Je ne les remercierai jamais assez de leur disponibilité, leur professionnalisme, leurs réponses à mes questions, à mes interrogations. La cerise sur le gâteau fut ce dîner organisé par les membres du conseil d'administration de l'ADOQ, auquel nous (moi et ma famille) étions invités. Valérie Cliche, Edith-Kathie Ayotte, Isabelle Brassard, Sara Savoie et Catherine Asselin nous accueillirent très chaleureusement. Ce fut un moment unique. Line Laplante, professeure chercheuse au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal était également présente. Elle prit du temps pour que nous puissions

¹⁷ Concentration : le défi de l'école, *Le Monde de l'éducation*, janvier 2007, p. 29.

échanger sur les méthodes québécoises. Elle était également très avide de connaître la situation en France. Toutes ces rencontres m'ont grandement aidée à cheminer dans ma réflexion.

Dès mon retour en France, j'ai repris et je reprends chaque jour mes notes griffonnées au cours de mes rendez-vous avec vous, orthopédagogues. Je pioche, dès que j'ai un moment, dans ma longue liste de références bibliographiques. Le dernier livre que je viens de terminer est Ces enfants de ma vie, de Gabrielle Roy. Merci Jean-Pierre Bell pour la belle référence ! Ce roman restera dans ma bibliothèque d'apprentie orthopédagogue ! J'ai aussi investi dans un logiciel de *cartes mentales*, que j'utilise régulièrement, ne serait-ce que pour mes enfants. Ils apprécient beaucoup tous ces outils rapportés du Québec. « C'est tellement plus facile d'apprendre ! », me disent-ils. Pari gagné, en effet : en trois mois, ils sont devenus beaucoup plus autonomes, trouvent eux-mêmes des astuces et surtout, développent cette curiosité et ce plaisir d'apprendre.

Au collège Saint Sébastien à Landerneau, qui regroupe 750 élèves et dans lequel j'enseigne, nous avons cette chance d'accueillir des collégiens très différents : certains sont brillants, d'autres sont bons élèves, mais présentent cependant des troubles d'apprentissage et quelques unités décrochent. Nous accueillons également des élèves dyslexiques, répartis principalement dans deux classes de 6^{ème} et une classe de 5^{ème}. Ils se trouvent mélangés avec des élèves non dyslexiques. L'entraide est très importante, la pédagogie différenciée y est développée, le travail en équipe et la formation des enseignants primordiaux ; c'est ce qui fait la richesse de ce « dyspositif ». En septembre 2012, j'ai accepté de prendre la direction de ce collège. C'est aussi pour ces 750 collégiens que j'ai effectué le voyage au Québec.



Depuis, je suis plus attentive aux attitudes des élèves. Je les observe souvent. Lorsque je les vois travailler, apprendre un cours, je me demande toujours quelle est leur méthode de travail, s'ils en ont une. En janvier 2011, Valérie Cliche m'écrivait « Je crois que tout est possible... Allez au bout de vos rêves ». Merci, Valérie. Mon rêve s'est bien réalisé depuis, au-delà de toute espérance. Il reste toutefois l'espoir que l'orthopédagogie soit développée un jour en France, car nos élèves en ont véritablement besoin. C'est peut-être en tissant des liens avec les Québécois que nous y parviendrons !

Merci à Philippe Gouriou, chef d'établissement du Collège-Lycée Saint Sébastien à Landerneau (Finistère-France), à Guy Le Berre, directeur adjoint du collège et Sophie Cariou, directrice adjointe du lycée pour m'avoir permis de mentionner l'établissement.

Merci à Yvon Durose, photographe. Ses photos ont été réalisées pendant un cours de français dans une classe de 6^{ème} du « dyspositif », au collège Saint Sébastien à Landerneau. Merci également à Marie, professeure de français.

« L'école, au cœur de l'harmonie » : une histoire de cœur !

Trousse pédagogique. Préscolaire et primaire.
Prévention de la violence. Développement des habiletés sociales.

Mylaine Beaudoin ou « Madamé » pour les enfants.
Éducatrice spécialisée au Collège Saint-Bernard de Drummondville



J'ai suivi la formation en septembre 2007 et je suis tout de suite tombée en amour avec le projet L'ÉCOLE AU COEUR DE L'HARMONIE. Les ateliers présentés sont faciles et prêts à être enseignés. C'est un projet clés en main !

Au Collège où je travaille, nous avons décidé d'en faire un projet d'école. En tant qu'éducatrice, je vais animer une activité aux deux semaines dans les classes de la maternelle et de la première année. Les enseignants assurent ensuite le suivi en rappelant les notions enseignées et en utilisant les outils dans leur quotidien et/ou au besoin. De plus, les éducateurs en service de garde et en surveillance aux récréations ainsi que les éducateurs spécialisés en suivi individuel utilisent tous le vocabulaire et certains outils de la trousse (clés de résolution de conflits, parapique, communication sandwich, le ballon).

À l'automne 2009, inspirés des outils de la trousse, nous avons formé une équipe des gardiens de la paix. Ce sont des jeunes de 6e année qui font de la surveillance sur l'heure du midi et qui aident les enfants plus jeunes à résoudre les petits conflits. Ils utilisent les stratégies de L'ÉCOLE AU COEUR DE L'HARMONIE pour intervenir.

Après deux années d'implantation, je constate que les élèves utilisent le langage du projet et deviennent de plus en plus autonomes et experts dans la gestion des conflits. Nous avons aussi observé une diminution importante de la violence sur la cour d'école. On perd beaucoup moins de temps à gérer les conflits aux récréations. Le personnel se sent plus outillé et gagne du temps de qualité avec les jeunes. Les enseignants et les élèves semblent apprécier ma petite visite hebdomadaire. Plusieurs parents sont rassurés de voir qu'il y a des actions de mis en place pour contrer la violence. Certains enfants et parents utilisent même les stratégies et outils pour mieux communiquer avec les autres membres de la famille.

Félicitations à Manon et à Julie!

A la découverte de cette trousse : une passion pour la prévention !

Certains gens dévorent des livres d'horticulture, de cuisine ou de voyage et s'emplissent la tête de rêves. Mme Manon Lortie, criminologue, se passionne plutôt pour la psychologie et le comportement humain. Pendant des années, elle lu de nombreux ouvrages en caressant toujours le même rêve; celui de transformer les grandes théories qu'ils exposent en outils d'intervention pratiques à utiliser auprès des enfants. En 2004, elle rencontra Mme Julie Panneton, enseignante depuis 13 ans. De cette rencontre est née une collaboration qui permit à Mme Lortie de tenir son rêve entre ses mains : une première trousse pédagogique en prévention de la violence et en développement des habiletés sociales intitulée « L'école, au cœur de l'harmonie »¹⁸.

¹⁸ © Lortie, M & Panneton, J, Manon Lortie Éditrice, Varennes, 2006.



Des activités « clés en main » pour prévenir la violence et développer les habiletés sociales des jeunes de 5 à 12 ans.

Le chemin qui a permis l'édition de cette trousse fut long et empreint de persévérance et de recherches. De 1994 à 2004, Mme Lortie a travaillé comme consultante privée en prévention de la violence dans différentes écoles de la Montérégie et de Montréal. Elle allait dans les classes animer des ateliers ayant pour thème la prévention, le développement des habiletés sociales et de l'estime de soi.

Bien consciente que son passage dans ces classes représentait une très courte période pour aborder des thèmes si sérieux et complexes, elle était en constante recherche d'outils qui auraient de l'impact auprès des jeunes; des outils qui permettraient aux jeunes de poursuivre au quotidien la réflexion amorcée avec elle. Elle voulait aller au-delà de l'exposé théorique. Il fallait qu'à la suite de sa visite en classe, les élèves aient des outils pour actualiser des changements dans leur comportement. Sa visite dans les classes est donc devenue un prétexte pour laisser à l'enseignante et à ses élèves des outils pour poursuivre la démarche amorcée avec elle.

C'est dans cet esprit qu'est construite la trousse pédagogique « L'école, au cœur de l'harmonie ». Elle contient 46 outils plastifiés, un cahier pratique et un guide pédagogique. Ce dernier décrit une trentaine d'activités qui sont des moyens pour présenter différents outils de prévention et/ou d'intervention. À la suite de l'animation d'une activité, l'intervenant possède un outil concret à utiliser pour intervenir dans plusieurs situations quotidiennes, sur le terrain!

Le premier outil qui a été créé par Mme Lortie et qui est à la base de la démarche décrite dans la trousse est le « Cœur/Pique »¹⁹. Il a pour fonction de permettre aux élèves de différencier les comportements qui construisent l'harmonie de ceux qui la détruisent. En effet, les comportements qui créent ou entretiennent les amitiés ou qui favorisent l'harmonie sont représentés par le « Cœur ». Les comportements qui détruisent l'harmonie, qui provoquent ou accentuent les conflits sont représentés par le « Pique ». Ce sont les élèves, lors de la première activité, qui vont définir le « Cœur » et le « Pique ». Une fois qu'ils reconnaissent la valeur du « Cœur » et du « Pique » et qu'ils sont capables d'identifier les comportements qui s'y rattachent, le « Cœur » et le « Pique » deviennent des outils précieux d'intervention pour l'intervenant.

¹⁹ © Lortie, M & Panneton, J, L'école, au cœur de l'harmonie, Manon Lortie Éditrice, Varennes, 2006.

L'utilisation de l'outil « Cœur/Pique » aide l'enfant de développer un langage intérieur qui lui permettra de faire des réflexions sur la nature de ses propres comportements et sur les comportements des jeunes, et moins jeunes, qui l'entourent. L'utilisation de cet outil permet aussi l'instauration d'un langage commun dans un groupe. Ainsi, les jeunes élèves adoptent rapidement ce nouveau langage. Quand l'un dit à l'autre : « Ça me fait un « Pique » ce que tu me fais » et que l'autre répond presque spontanément « Quoi?, Qu'est-ce que je fais? », la porte du dialogue s'ouvre et donne l'occasion à chacun de s'exprimer. Mme Lortie a aussi été témoin de petites victoires avec ce simple outil. Elle s'émeut toujours de voir des élèves de 8 à 11 ans qui ont un trouble envahissant du développement, s'affirmer et manifester un mécontentement dans ces simples mots : « « Pique » à moi! ». C'est sa plus belle récompense !

D'autres outils sont inclus dans la trousse. Pour développer la connaissance de soi et des autres, Mme Lortie a développé le trousseau des « Clés d'attitudes »²⁰; et pour mobiliser les élèves dans la résolution de leurs conflits, elle a créé le trousseau des « Clés de résolution des conflits »²¹. Ces outils sont aussi présentés dans le cadre de différentes activités décrites dans le guide pédagogique et sont ensuite utilisés dans les interventions quotidiennes auprès des élèves.

La trousse « L'école, au cœur de l'harmonie » se définit davantage comme un coffre à outils plutôt qu'une démarche linéaire où différentes animations hebdomadaires et thématiques se succèdent.

À ce jour, plus de 1000 intervenants québécois et ontariens (enseignants, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, psychologues, travailleurs sociaux) se sont procurer la trousse « L'école, au cœur de l'harmonie » pour développer les habiletés sociales et prévenir la violence auprès de jeunes âgés de 5 à 12 ans; et plus de 800 intervenants ont suivi la formation offerte par Mesdames Lortie et Panneton.

Bien que cette trousse ait été développée en milieu scolaire et qu'elle ait été écrite pour faciliter son application en milieu scolaire québécois, tout intervenant oeuvrant auprès des jeunes y trouvera des outils de travail efficaces.

Depuis l'édition de la trousse, Mme Lortie n'a pas fini de rêver... Elle voit sur le terrain des changements chez les jeunes auprès desquels elle utilise quotidiennement les outils. Elle recueille aussi des témoignages spontanés d'intervenants qui travaillent avec cette trousse. Tous sont unanimes : « Ça marche! » Elle caresse maintenant le rêve de le vérifier scientifiquement. L'invitation est donc lancée !

Pour contacter les auteures de la trousse, pour en commander un exemplaire ou pour connaître les services de formation et de support à l'implantation, vous pouvez visiter le site internet suivant www.aucoeurdelharmonie.ca , écrire un courriel à l'adresse info@aucoeurdelharmonie.ca ou téléphoner au 514-717-3246.

²⁰ Idem

²¹ Idem

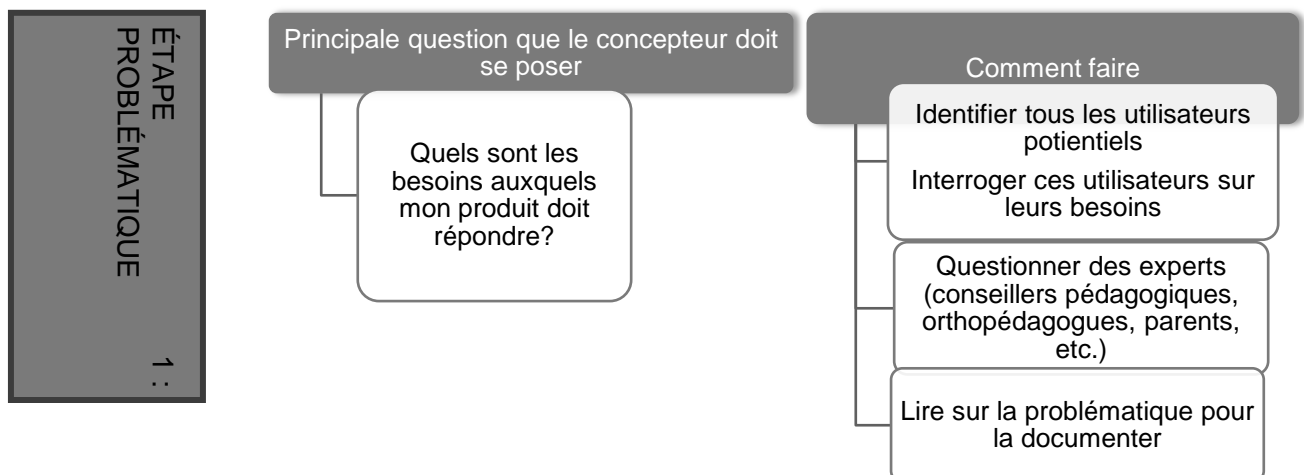
Comment concevoir des produits pédagogiques efficaces

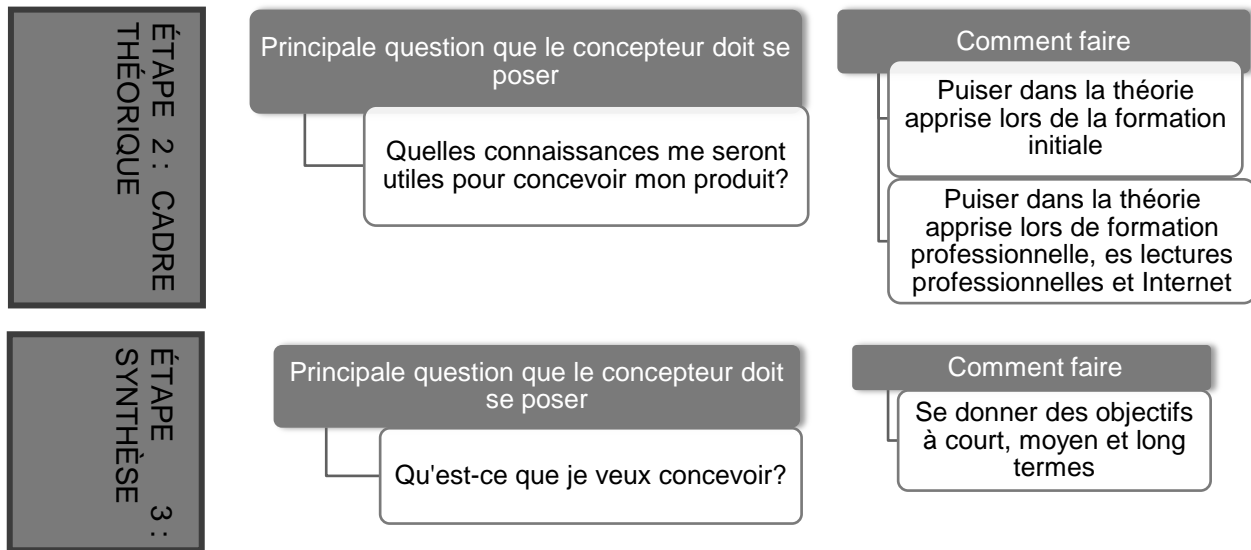
Judith Beaulieu, Doctorante Université de Montréal
Jacques Langevin, Professeur Université de Montréal

Certains orthopédagogues, enseignants et conseillers pédagogiques, identifiant un besoin chez leurs élèves, cherchent à trouver une solution en concevant un nouveau produit pédagogique (matériel didactique, adaptation orthopédagogique, stratégie d'enseignement nouvelle, etc.). Ces agents éducatifs veulent créer des produits pédagogiques, sans pour autant être dans une démarche de recherche et innovation formelle. Or, souvent il n'y a pas de modèle théorique qui encadre cette conception (Loiselle & Harvey, 2007). Cette absence de méthode entraîne la création de produits qui ne correspondent pas aux besoins des utilisateurs, les concepteurs ont perdu un temps précieux et les besoins ne sont pas comblés (Rocque, Langevin, & Riopel, 1998). L'analyse de la valeur pédagogique (AVP) est née d'une volonté du Groupe DÉFI Accessibilité (FQRSC-Équipe, 2005-2014) de contrer ce problème. Depuis 6 ans, tous les étudiants finissants, au Baccalauréat en adaptation scolaire de l'Université de Montréal, utilisent cette méthode pour concevoir des adaptations orthopédagogiques. Ce texte a pour principal objectif de vulgariser l'AVP. Les étapes de cette méthode, regroupées en trois phases, sont présentées. Une question principale que devrait se poser l'orthopédagogue, l'enseignant ou le conseiller pédagogique (le concepteur) est associée à chacune des étapes. Puis, la séquence des actions à poser pour réaliser chacune des étapes est présentée. Finalement, à la fin de chaque phase, dans un encadré noir, des exemples tirés de l'AVP des trois phases de la conception de manuels scolaires adaptés (Groupe DÉFI Accessibilité & ERPI, 2011) sont présentés. Il s'agit de manuels à première vue identiques à la version originale : même page couverture, mêmes thèmes et mêmes illustrations aux mêmes pages, mais les textes sont adaptés. Les manuels scolaires adaptés s'adressent à des élèves de troisième année intégrés en classe régulière et qui ont cumulé deux années de retard en lecture, quelle qu'en soit la raison.

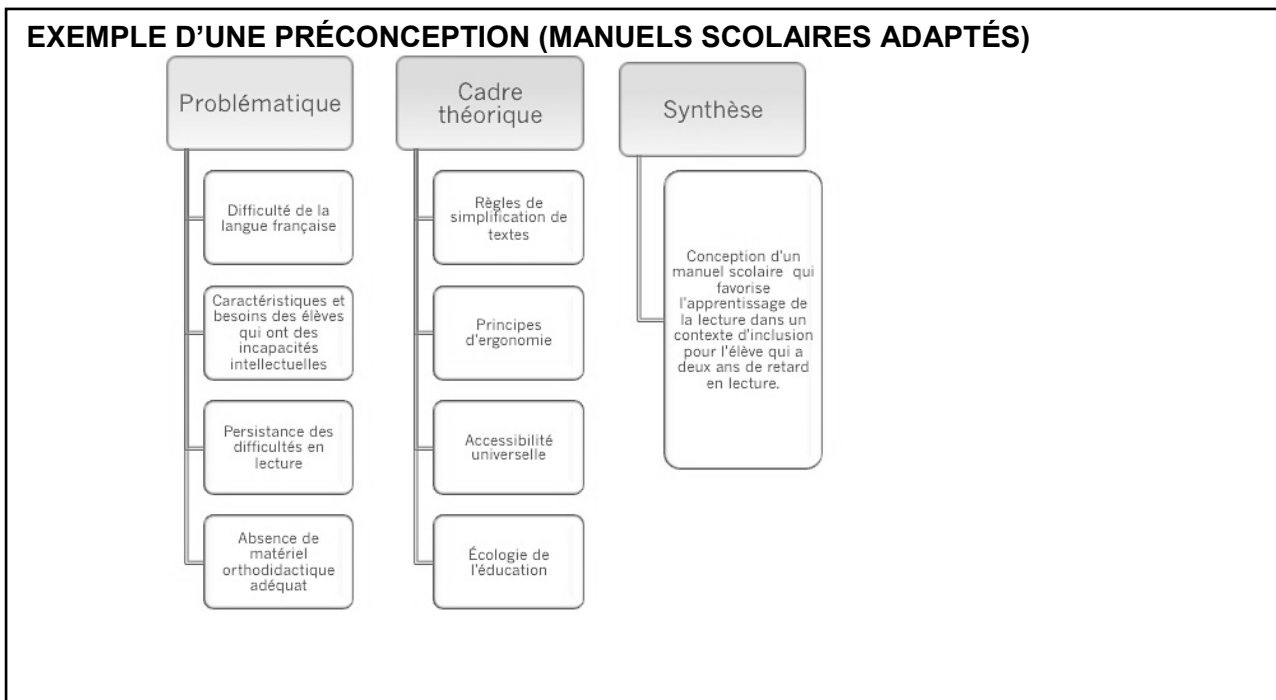
Phase I PRÉCONCEPTION

Cette première phase est inhérente à toute recherche scientifique, son principal objectif est de définir le problème et d'identifier les besoins des utilisateurs (Petitdemange, 1985; Rocque et al., 1998).



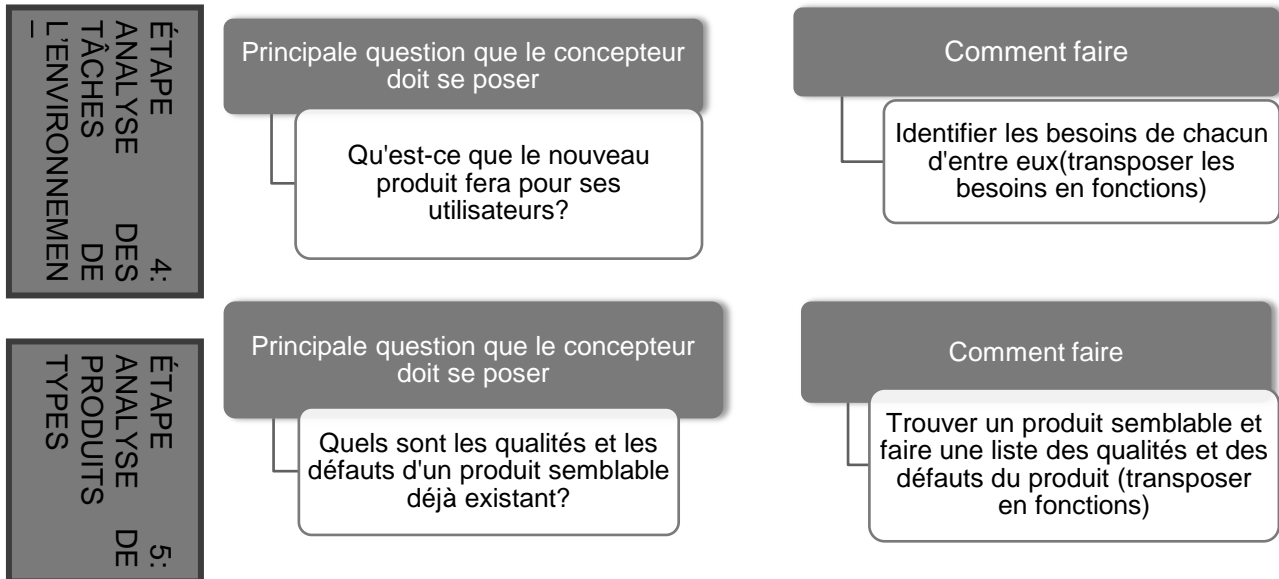


À la fin de la phase de préconception, le concepteur devrait avoir acquis une bonne connaissance du problème à résoudre, des cadres conceptuels, théoriques et technologiques qui l'aideront à développer son produit et il devrait être en mesure de cibler des objectifs de développement qui guideront le processus d'analyse fonctionnelle (la phase II) (Robichaud, 2010; Rocque et al., 1998). Un exemple d'une préconception est présenté dans l'encadré suivant.



Phase II ANALYSE FONCTIONNELLE

Le concept de fonction est au cœur de l'AVP. Une fonction indique ce que fait le produit pour répondre aux besoins de ses utilisateurs (Petitdémange, 1985). Les besoins identifiés à la phase I peuvent être transposés en fonctions. La phase II permet d'identifier de nouvelles fonctions.



Ces deux analyses permettent au concepteur de rédiger une liste de fonctions que le produit devrait remplir pour répondre aux besoins de ses utilisateurs. Les deux encadrés suivants sont des exemples de besoins de fonctions tirés de deux types d'analyse fonctionnelle : une à partir de l'analyse des besoins et l'autre de la critique de produits types.

EXEMPLE DE BESOINS TRANSFORMÉS EN FONCTIONS

Le tableau I présente un extrait d'une liste de besoins transposés en fonction pour la conception des manuels scolaires adaptés.

TABLEAU I. Extrait d'une liste de besoins transformés en fonction

Besoins	Fonctions
L'élève a besoin de pouvoir répondre à des questions posées à voix haute par l'enseignant.	F1-Fournir à l'élève intégré des questions ayant la même réponse que ses pairs.
L'enseignant a besoin que tous les élèves aient le même numéro de page pour se retrouver dans le manuel.	F2-Fournir à l'élève intégré un produit pédagogique aux mêmes numéros de pages que le manuel de ses pairs.
L'élève a besoin de travailler en équipe avec ses pairs.	F3-Fournir à l'élève intégré un manuel aux mêmes thèmes que le manuel de ses pairs. F4-Fournir à l'élève intégré un manuel aux mêmes types de tâches que le manuel de ses pairs.
L'élève a besoin de se sentir comme les autres.	F5-Fournir à l'élève intégré un manuel esthétiquement semblable à celui de ses pairs.

Le tableau II est un extrait d'analyse de produits types. Il s'agit ici d'une analyse des manuels de 1^{ère} année qui sont souvent utilisés avec des élèves de 8-9 ans en grandes difficultés de lecture. Puisque nous n'avons pas trouvé de manuels scolaires adaptés, il était impossible d'en analyser. C'est pourquoi les manuels de 1^{ère} année ont servi de produit type pour cette analyse.

EXEMPLE D'UNE ANALYSE DE PRODUIT TYPE

TABLEAU II. Extrait d'une analyse de produit type
Qualités et défauts d'un manuel scolaire de 1^{ère} année et leur transposition en fonctions

Qualités	Fonctions potentielles
1 : Grande taille de police.	Écrire dans une police de grande taille, pour faciliter la lecture à l'élève intégré.
2 : Lignes espacées.	Laisser un espace entre chaque ligne pour éviter la confusion entre les lignes par l'élève intégré.
3 : Contient des stratégies de lecture avec des pictogrammes.	Fournir des stratégies de lecture à l'élève intégré et à l'enseignant.
Défauts	Fonctions potentielles
6 : Présentation destinée à des élèves de 6 ans (infantilisante).	Fournir à l'élève intégré un outil dont la présentation qui corresponde à son âge chronologique.
7 : Impossibilité de travail de coopération avec un pair.	Permettre le travail de coopération entre l'élève intégré et ses pairs

Après ces deux analyses, les fonctions peuvent être hiérarchisées. Il s'agit de déterminer l'importance des fonctions parmi celles retenues. L'équipe de conception série donc les fonctions selon qu'il s'agisse de la fonction principale (P), de fonctions secondaires (S) ou tertiaires (T). Par exemple, l'extrait du cahier des charges des manuels scolaires adaptés (Tableau III) présente la fonction principale: *Faire progresser l'élève intégré dans ses apprentissages de la lecture du français en contexte d'inclusion*. Puis, les fonctions que devrait remplir le produit pour répondre aux besoins des utilisateurs potentiels sont associées à un cout, elles sont ainsi valorisées. Il s'agit du cout prévu (budgété) par les chercheurs pour remplir cette fonction. Par exemple, la troisième fonction du cahier des charges des manuels scolaires adaptés (Tableau III) indique au concepteur que le choix de la version adaptée appropriée pour un élève doit *coûter* un maximum de 30 minutes aux enseignants et aux parents.

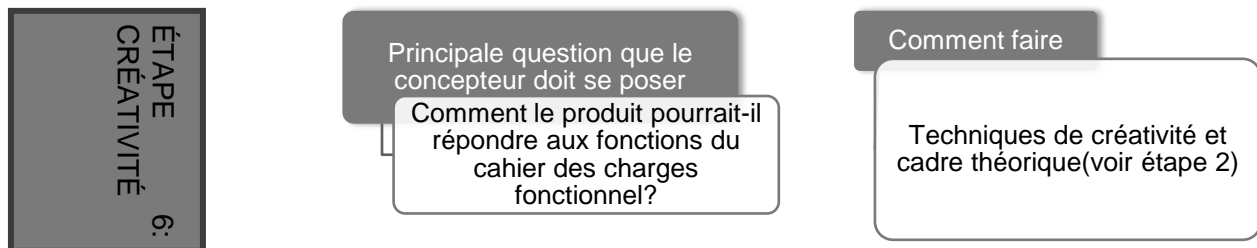
TABLEAU III. Extrait du cahier des charges fonctionnel des manuels scolaires adaptés

Numéro	Fonctions	Valorisation
F1-P	Faire progresser l'élève intégré dans ses apprentissages de la lecture du français en contexte d'inclusion.	
F2-S	Inclure dans les manuels adaptés d'une même collection et d'une même version, une progression des apprentissages du premier manuel de 3 ^{ème} année au deuxième manuel de 6 ^{ème} année.	
F3-S	a) Donner aux principaux agents (enseignants, parents, orthopédagogue) la possibilité de choisir, entre différentes versions adaptées, celle qui répond le mieux aux besoins de l'élève intégré.	30 minutes ou moins pour s'approprier les caractéristiques de chaque version.
	b) Donner aux principaux agents (enseignants, parents, orthopédagogue) des critères pour choisir la version la plus appropriée pour un élève.	Quelques jours de réflexion et moins d'une heure de discussion pour arriver à un consensus.

Le regroupement des fonctions hiérarchisées et valorisées est appelé cahier des charges fonctionnel (extrait au tableau III). Il joue deux rôles majeurs dans le développement du produit. Il est d'abord *prescriptif*, puisqu'il indique à l'équipe de conception les fonctions que le futur produit devra remplir. Il est ensuite *normatif* au moment des mises à l'essai, puisqu'il servira de référence pour vérifier si le produit remplit les fonctions prévues pour satisfaire les besoins de ses utilisateurs. Il est surtout le principal outil du concepteur lors de la phase de conception.

Phase III CONCEPTION

La troisième phase débute par une recherche de solutions par l'équipe de conception pour chaque fonction du cahier des charges fonctionnel, à l'aide du cadre de référence précédemment établi et de techniques de créativité, dans le but de créer un produit (Legendre, 2005; Petitemange, 1985; Rocque et al., 1998).



L'équipe de conception est composée d'experts du domaine et d'utilisateurs potentiels du futur produit (Rocque et al., 1998). Une fois le produit initial construit, suivront des mises à l'essai dans un but a) d'évaluer l'efficacité du prototype à remplir les fonctions du cahier des charges fonctionnel en identifiant les fonctions qu'il remplit bien et en trouvant ses faiblesses et ses lacunes au regard de fonctions peu ou mal satisfaites, et b) d'étudier les coûts du prototype. En éducation, on se préoccupe en particulier des coûts d'utilisation en termes de temps, d'efforts, d'énergie ou de stress pour chacun des utilisateurs en comparaison avec les coûts prévus dans le cahier des charges fonctionnel. Les défauts identifiés et les coûts jugés excessifs par les utilisateurs serviront d'indices pour apporter des améliorations. L'exemple qui suit est un extrait des manuels scolaires adaptés (produit conçu avec l'analyse de la valeur pédagogique).

EXEMPLE DE LA CONCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES ADAPTÉS

Version conventionnelle du manuel Signet 3^e année (ERPI)

Version simplifiée du manuel Signet 3^e année (ERPI)

Mêmes types de tâches

Mêmes réponses aux deux premières questions

Mêmes numéros de pages

Conclusion

En conclusion, avec l'analyse de la valeur pédagogique (AVP), les efforts portent avant tout sur la conception et l'amélioration d'un produit pédagogique avant son utilisation réelle. Simple à utiliser, cette méthode systématique de conception est centrée sur les fonctions que le produit pédagogique devrait remplir pour répondre aux besoins de ses utilisateurs. Elle se caractérise aussi par ses préoccupations pour les coûts d'utilisation en termes de temps, d'efforts pour chacun des utilisateurs, ce qui constitue une innovation importante en éducation. Cette méthode est particulièrement utile pour mener à bien un projet d'équipe cycle ou d'école pour résoudre un problème ou pour changer des pratiques insatisfaisantes.

Bibliographie

- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin ed.). Montréal.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Petitdémange, C. (1985). *La maîtrise de la valeur. Conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris: Afnor.
- Robichaud, P. (2010). *Lecture de l'heure et incapacités intellectuelles : Cahier des Charges d'un cadran évolutif*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Rocque, S., Langevin, J., & Riopel, D. (1998). L'analyse de la valeur pédagogique au Canada: méthodologie de développement de produits pédagogiques. *La valeur des produits, procédés ou services*, 76, 6-10.

Les enfants de l'avenir

par Camil Sanfaçon, consultant en éducation

Ils sont arrivés. Il faut bien observer pour les apercevoir. Qui sont-ils «*Ce sont les enfants de l'avenir*», comme le chantait Isabelle Pierre.

*« Ils vont savoir s'envoler dans l'espace,
ils se feront des jardins dans le ciel,
ils vont savoir parler la langue des poètes,
ils vont savoir comment faire une paix qui dure,
ils seront heureux, envolés dans leur voyage
merveilleux. »*

Les enfants de l'avenir seront de plus en plus influencés par une communication basée sur les nouvelles technologies. Leur ouverture sur le monde sera sans précédent. Ils entreront en relation avec des milliers de personnes, toujours sur internet. Mais plus silencieux, plus impatients, plus exigeants, ils s'attendent à des résultats immédiats.

Ces enfants continueront d'adorer les jeux vidéo sur console relié à internet. Ils seront toujours des fans inconditionnels de musique accessible facilement. Avides d'apprendre et d'expérimenter. Ils font déjà peur à la génération précédente. Ils bouleverseront nos certitudes.

« Le changement appelle l'adaptation, il est renouvellement mais aussi rupture, il est stimulant. Par contre, il suppose une certaine insécurité. » (Propos de Jacques Languirand, Guide ressources, vol 08, 7avril 1993). C'est pourquoi, les enfants auront toujours besoin, dans les années à venir, de sécurité, d'amour, de reconnaissance, de modèles à imiter, de rigueur, de discipline. Ils seront en avance et souvent plus habiles en technologie que leurs parents ou leurs éducateurs, mais ils devront compter sur eux pour grandir.

Je finissais d'écrire mon article, j'étais satisfait de ce début de réflexion et pour me reposer un peu, j'ai pris mon journal. Coup de théâtre, révélation choc à la une: «En ce 1^{er} avril 2011-, des milliers de parents déclarent: « *Nous désirons le bonheur et la réussite de nos enfants.* » Ils se prononcent en faveur d'une école de qualité, adaptée à leurs besoins. Ils affirment dans un manifeste leurs intentions d'appuyer tous gestes susceptibles d'y arriver.

«Par ailleurs, dans ce même temps, les enseignants, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation et des Loisirs ont fait connaître leur plan pour les décennies à venir. En voici un aperçu concluant.

«Les enseignants seront soutenus dans leur démarche éducative. On procédera à l'engagement de ressources humaines selon les besoins des enfants et des enseignants. Finie la méthode-comptable : un enfant en difficulté égale deux enfants dit normaux! «Les psychologues, les éducateurs, les orthopédagogues, en fait, tous les spécialistes travailleront pour aider les élèves à s'épanouir en classe. Déjà plusieurs écoles ont décidé d'emboîter le pas.

«Tout sera mis en œuvre pour enrichir la formation des maîtres. On a décidé d'ajouter au programme une liste de cours adaptés à la réalité d'aujourd'hui. Comme par exemple : la dynamique du groupe-classe, les techniques d'intervention devant des comportements inadéquats, la résolution de conflits, la relation d'aide, l'importance de la discipline, l'encadrement, les habiletés sociales, comment réagir en situation de crise, les stratégies d'intervention face à la violence, la motivation en contexte scolaire, la technologie au service des humains, l'approche et la collaboration avec les parents.

«Les parents seront considérés comme des partenaires, premiers responsables de leur enfant, mais pas nécessairement coupables des comportements adoptés, par eux. Ils établiront une complicité avec l'enseignant afin de favoriser une véritable collaboration. Les jugements de valeurs seront évités. Devant un désaccord, les parents prendront rendez-vous afin d'éclaircir la situation. Ils reconnaîtront le talent particulier de leur enfant et l'aideront à découvrir en quoi il est spécial et unique.»

Et là je me suis dit : les enfants ont de l'avenir. Vous croyez que c'est une vision optimiste? Certainement, et pourquoi ne pas penser le mieux pour les enfants? Comme le futur n'est pas présent, alors rêvons! Il sera toujours temps de pleurer sur le passé.

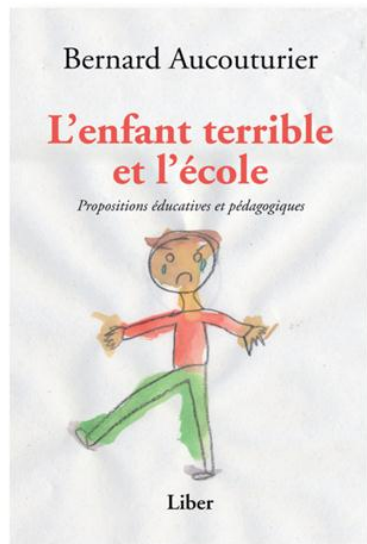
LIVRES & OUTILS DISPONIBLES A L'ADOQ : NOUVEAUTES !

Il est intéressant comme association d'avoir divers exemplaires de livres afin de les mettre à la disposition de nos membres.

Voici quatre ouvrages que nous avons reçus dernièrement. Vous pouvez, sur demande, les consulter au secrétariat de L'ADOQ ou au bureau de Sainte-Julie (Montérégie) afin de connaître davantage leur contenu. Pour se faire, appelez au secrétariat de L'ADOQ et laissez vos coordonnées afin que les bénévoles responsables du Centre de documentation communiquent avec vous.

Téléphone : 514-374-5883
Télécopieur : 514-355-4159
Courriel : info@ladoq.ca

Nouveauté



Titre : *L'enfant terrible et l'école*
Sous-titre : *Propositions éducatives et pédagogiques*
Auteur : Bernard Aucouturier
Format : 5,5 x 8,5 po / 14 x 22 cm
86 pages
ISBN 978-2-89578-330-5
14\$
 en librairie le 24 avril 2012



Dans cet ouvrage, Bernard Aucouturier se penche sur les troubles du comportement ainsi que sur les difficultés d'apprentissage scolaire de ces enfants difficiles à vivre dans le cadre scolaire : ils sont en marge de l'école et ont du mal à acquérir leur statut d'élèves. L'observation de ces « enfants terribles » a amené l'auteur, spécialiste de la psychomotricité de l'enfant, d'une part, à envisager les aspects préventifs à la garderie comme à l'école maternelle pour éviter leur refus de l'école ; d'autre part, à proposer des réponses éducatives et pédagogiques ajustées qui pourront être développées par l'enseignant afin que ces enfants « hors normes » trouvent l'éveil et le plaisir d'apprendre à partir de l'expérience et de l'engagement de l'enseignant.

Bernard Aucouturier martèle dans ces pages quelques idées généreuses sur la pédagogie et le maître-éducateur-pédagogue. Ce livre devrait inciter les professionnels de l'enfance à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques. Il s'adresse aux enseignants, aux personnels spécialisés de l'aide à l'enfance, aux psychomotriciens, aux orthophonistes, aux psychologues, ainsi qu'à tous les pédagogues qui réfléchissent sur l'école de demain.

Praticien-théoricien de la psychomotricité de l'enfant, Bernard Aucouturier a créé la pratique psychomotrice, éducative et préventive ainsi que la pratique psychomotrice thérapeutique. Président-fondateur de l'Association européenne des écoles de formation à la pratique psychomotrice, il est président-fondateur de l'école internationale Aucouturier (EIA) qui regroupe des psychomotriciens spécialistes en pratique psychomotrice Aucouturier (la PPA), des centres de formation, des centres de pratique et des spécialistes intéressés à la culture psychomotrice. Il est lauréat de l'Académie nationale de médecine et prix de thèse du ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs.



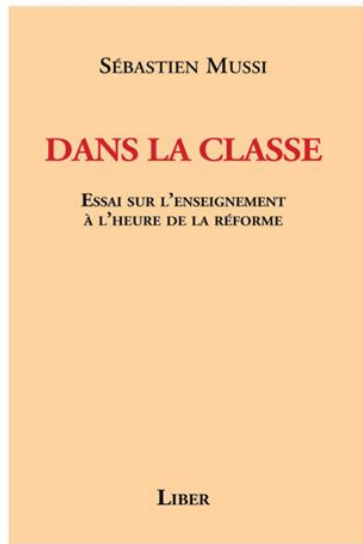
éditions Liber

www.editionsliber.com
 2318, rue Bélanger,
 Montréal, Québec, Canada H2G 1C8
 Téléphone: 514-522-3227
 Télécopieur: 514-522-2007

Communication et promotion:
 Delphine Lefèvre
 communication@editionsliber.com

communication@editionsliber.com
 Delphine Lefèvre
 Communication et promotion:

Nouveauté



Titre : *Dans la classe*
Sous-titre : *Essai sur l'enseignement à l'heure de la réforme*
Auteur : Sébastien Mussi
Format : 5 x 8 po / 13 x 21 cm
158 pages
ISBN 978-2-89578-336-7
20 \$
 en librairie le 17 avril 2012



« Je ne suis pas un expert en pédagogie. Mes questions et mes inquiétudes ne sont pas celles d'un intellectuel et encore moins celles d'un théoricien expert, mais celles d'un prof qui, tous les jours, se retrouve devant une quarantaine d'étudiants à qui il a quelque chose à raconter, responsabilité périlleuse. Je ne revendique ici aucune démonstration. Je voudrais simplement énoncer ces inquiétudes et m'interroger sur elles. J'essaie de réfléchir sur ma propre pratique. La prise de parole institutionnelle en quoi consiste le métier de professeur soulève ce problème du rôle que nous jouons, nous, enseignants, pédagogues praticiens, au sein de l'institution. Et ce problème se pose de manière particulièrement aiguë lorsque nous vivons une mutation du rôle et de la structure de cette institution, comme c'est le cas actuellement, où nous ne sommes plus ni "professeurs" ni "personnel enseignant", mais "ressource humaine dédiée à la formation".

Cet essai aborde une question toute simple : qu'est-ce qu'enseigner? En quoi consiste cette parole? Peut-elle être autre chose que la reproduction des objectifs socioéconomiques dont l'institution est porteuse, et de leurs conséquences humaines? Peut-elle, et à quelles conditions, être aussi authentiquement critique, au-delà des intentions et des convictions de chacun? » S. M.

Sébastien Mussi enseigne la philosophie au collège de Maisonneuve (Montréal). Il a aussi enseigné la pensée politique à l'université du Québec à Montréal. Membre fondateur de la revue Les Cahiers de l'Idiotie, il en a dirigé les deux premiers numéros, « Le nomos de L'Amérique en question » (avec D. Giroux) et « Thierry Hentsch. La pensée réversive ».



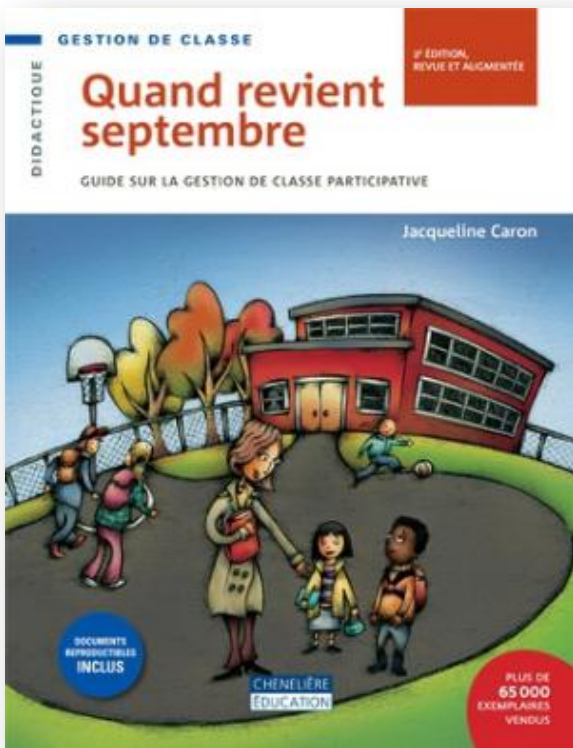
© A. Pétrin

éditions Liber

www.editionsliber.com
 2318, rue Bélanger,
 Montréal, Québec, Canada H2G 1C8
 Téléphone: 514-522-3227
 Télécopieur: 514-522-2007

Communication et promotion:
 Delphine Lefèvre
 communication@editionsliber.com

communication@editionsliber.com
 Делфин Лёфёвр
 коммуникация и продвижение



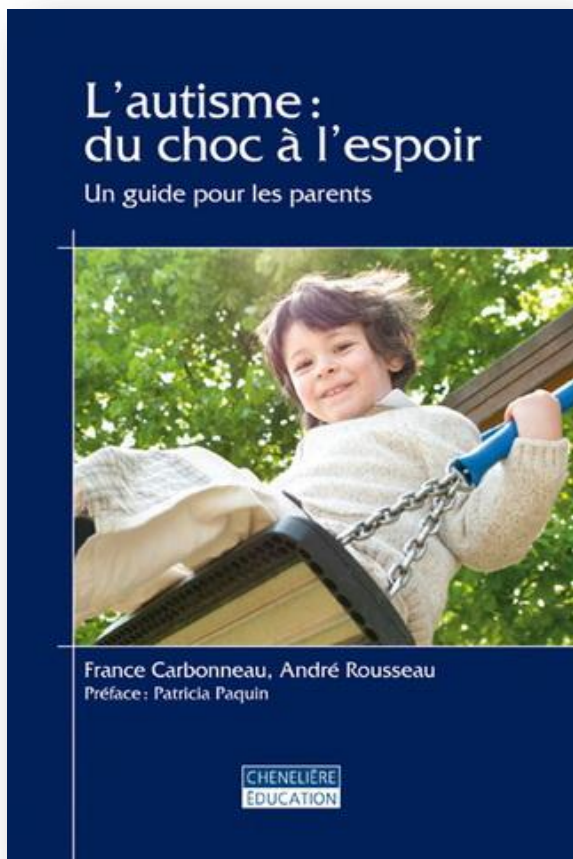
Auteur : Jacqueline Caron

Description

Quand revient septembre constitue un ouvrage de référence indispensable pour mettre en œuvre une gestion de classe participative. L'approche a fait ses preuves : un très grand nombre d'enseignants peuvent en témoigner. Ce modèle de gestion de classe habilite les praticiens à tenir compte des différences de profils d'apprentissage et de parcours scolaires des élèves. Il leur permet aussi de responsabiliser les élèves dans leurs comportements et leurs apprentissages.

Rédigée à l'intention des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du 1er cycle du secondaire, la toute nouvelle édition de Quand revient septembre est à la mesure des nombreux défis que les enseignants doivent relever aujourd'hui. En plus d'offrir une variété d'outils supports mis à jour et enrichis, l'auteure traite de la suppléance à court et à long terme, de travail à temps partagé, de travail en partenariat avec une ressource dans la classe, de titulariat au secondaire et de gestion interclasses. Voilà autant de contextes particuliers de vie de classe qu'il faut désormais prendre en compte.

En cohérence avec la philosophie qui l'a fait naître, l'ouvrage place le lecteur lui-même au cœur d'une démarche participative : il appelle des prises de conscience (pour ausculter son savoir-être), fournit matière à réflexion (pour nourrir son savoir) et propose des pistes d'expérimentation (pour mobiliser son savoir-faire). À la question du « comment faire ? » qui habite tout enseignant, Quand revient septembre apporte des réponses concrètes, abordant notamment la question de la mise en place d'une organisation de classe pour favoriser la responsabilisation et la différenciation ; l'ouvrage présente également des démarches et des stratégies pour enseigner le contenu d'un programme de manière efficace, pour favoriser la création d'un climat motivant en classe et pour gérer les apprentissages AVEC les élèves.



Auteur : André Rousseau | France Carbonneau

Votre enfant a récemment reçu un diagnostic d'autisme ou de trouble envahissant du développement. À présent, tant de questions se bousculent : Qu'est-ce que l'autisme ? Quelle peut être la cause de ce trouble ? Est-ce que ça se guérit ? Qu'arrivera-t-il à mon enfant ? À notre famille ? Quels services s'offrent à nous ? Par où commence-t-on ?

C'est à ces questions que les auteurs répondent dans cet ouvrage, à travers 15 petits chapitres qui vous permettront d'apprivoiser en douceur la situation de votre enfant. En se basant sur les recherches les plus récentes dans le domaine, mais toujours en expliquant clairement les concepts scientifiques, France Carbonneau et André Rousseau vous guident dans cet univers qui est celui de votre enfant. En plus des renseignements qui vous permettront de bien comprendre l'autisme, des stratégies pour aider votre enfant, des services offerts dans le milieu de la santé et le milieu scolaire, vous trouverez des témoignages de parents d'enfants autistes qui partagent leur vécu en toute simplicité.

Rédigé en fonction du contexte québécois, la majorité des chapitres sont toutefois universels. De plus, une section complète se penche sur le contexte particulier de la France.

Cet ouvrage est une mine d'or d'information que vous garderez sous la main et qui vous aidera à passer du choc à l'espoir.

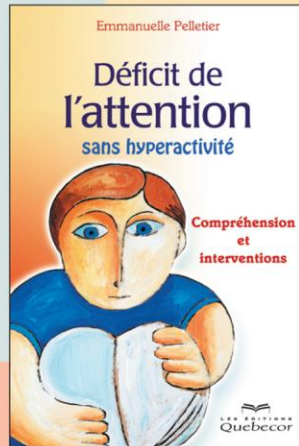
POUR
LES PARENTS
ET LES
ENSEIGNANTS

Des outils pour aider les enfants en difficulté

Déficit d'attention sans hyperactivité

Emmanuelle Pelletier

Traitements et les
interventions
recommandés.



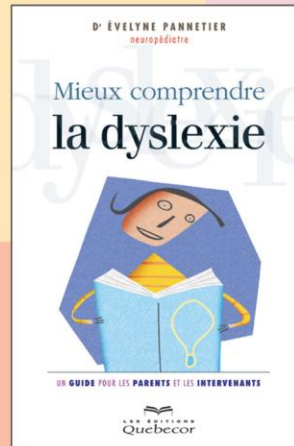
Mieux comprendre la dyslexie

Dr ÉVELYNE PANNETIER
neuropédiatre

Mieux comprendre la dyslexie

Évelyne Pannetier,
neuropédiatre

Guide pour les parents
et les enseignants.



Guide du langage de l'enfant de 0 à 6 ans

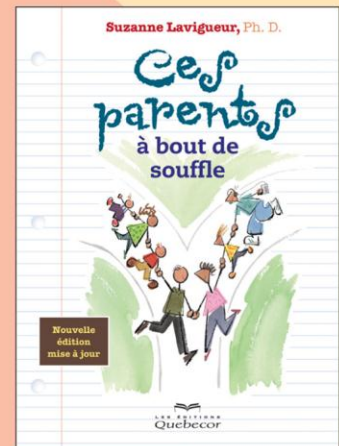
Sylvie Desmarais,
orthophoniste

Outils pour stimuler
ou corriger la parole.

Ces parents à bout de souffle

Suzanne Lavigueur,
Ph.D.

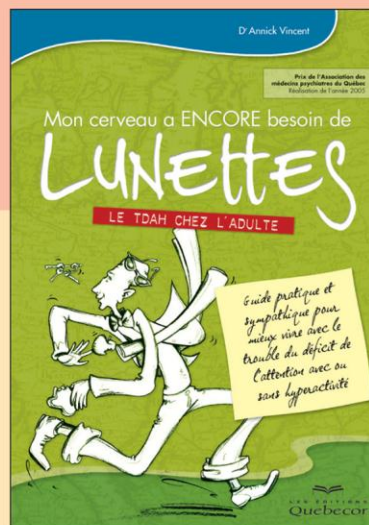
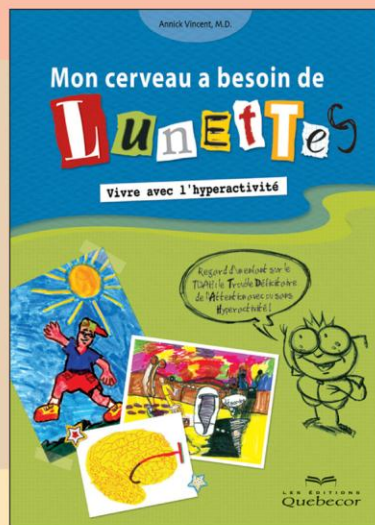
Livre conçu pour venir
à la rescousse des
parents.



Mon cerveau a besoin de lunettes

D' Annick Vincent,
psychiatre

Pour l'enfant souffrant
du trouble du
déficit d'attention.



Mon cerveau a ENCORE besoin de lunettes

D' Annick Vincent,
psychiatre

Pour l'adulte souffrant
du trouble du déficit
d'attention.

LES ÉDITIONS
Québecor

7, chemin Bates, Outremont (Québec) H2V 4V7

Téléphone : 514 270-1746

Courriel : simard.jacques@quebecoreditions.com

Pour en savoir plus: www.quebecoreditions.com



L'Association des
Orthopédagogues
du Québec

À NE PAS MANQUER!
Le Prix Émérite en orthopédagogie
sera remis lors du colloque!

VOUS INVITE À SON

SYMPOSIUM ET COLLOQUE 2012

Les 24, 25 et 26 octobre 2012
Fairmont Château Montebello

392, rue Notre-Dame
Montebello (Québec) J0V 1L0
www.fairmont.com/Montebello

(819) 423-6341
Sans-Frais : 1(888) 610-7575



Intervenir
au pluriel

INSCRIVEZ-VOUS EN LIGNE
DÈS MAINTENANT !

www.ladoq.ca