



# **L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage: Redoublement, différenciation pédagogique et services orthopédagogiques**

quelques traces d'un projet prometteur

**Jean Archambault  
Richard Émond  
Marie-Andrée Verreault**

**Programme de soutien  
à l'école montréalaise**  
Septembre 2006

Jean Archambault, professeur  
**Université de Montréal**  
**Département d'administration et fondements de l'éducation**

Richard Émond, enseignant ressource  
**École Bienville**  
**Commission scolaire de Montréal**

Marie-Andrée Verreault, orthopédagogue, conseillère pédagogique  
**Commission scolaire des Samares**

# Table des matières

<b>Avant-propos</b> .....	5
<b>Le redoublement : des solutions de rechange ou la différenciation pédagogique? par Jean Archambault</b> .....	7
Le redoublement : une solution inefficace.....	7
Une solution inefficace, qu'on ne veut quand même pas abandonner .....	9
Des solutions de rechange.....	11
Un changement de paradigme.....	14
Références .....	15
Annexe 1 Des solutions de rechange au redoublement .....	18
<b>La différenciation pédagogique par Richard Émond</b> .....	21
Introduction .....	21
Un quartier défavorisé et enclavé .....	21
Une équipe-école jeune et changeante.....	22
Le départ de la différenciation pédagogique : des remises en question.....	23
L'arrivée des enseignants ressources .....	25
La prise en compte des différences .....	25
1. Une volonté de varier les approches pédagogiques.....	26
2. La volonté d'adapter l'enseignement.....	28
3. La volonté de présenter des tâches larges, signifiantes, authentiques et ouvertes. ....	30
L'élève ou l'école mésadapté ? .....	34
Un élève mésadapté ? .....	34
Une école mésadaptée ?.....	35
Conclusion .....	38
Références .....	39
<b>Les services orthopédagogiques par Marie-Andrée Verreault</b> .....	41
Historique .....	41
Les services orthopédagogiques : d'un modèle fermé à un modèle ouvert.....	41
Interrogations reliées aux modèles de services orthopédagogiques .....	43
La place de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle .....	46
Reconnaissance du rôle professionnel, spécialiste de l'apprentissage et des difficultés inhérentes à ce domaine .....	46

Fonction conseil.....	48
Le choix d'un service continu.....	49
Les services orthopédagogiques dans un contexte de non redoublement .....	49
La responsabilité de l'élève EHDAA.....	50
Identification des élèves ayant besoin d'un suivi orthopédagogique .....	51
Services orthopédagogiques .....	54
L'évaluation .....	54
Services directs .....	56
Services indirects .....	58
Impacts de ce réaménagement des services .....	60
Conditions ayant permis la mise en place d'un tel modèle .....	60
Conclusion .....	63
Références .....	64

# Avant-propos

Le présent document est le fruit des travaux que nous avons entrepris lorsque nous travaillions à l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal au cours de l'année scolaire 2001-2002, et que nous avons poursuivis depuis dans nos milieux de travail respectifs. Ces travaux ont été amorcés au moment où l'école Bienville avait été ciblée par le ministère de l'Éducation du Québec pour expérimenter l'implantation de la réforme au primaire. À cette époque, Marie-Andrée Verreault était orthopédagogue au premier cycle, Richard Émond était enseignant ressource au premier cycle et Jean Archambault était conseiller pédagogique.

Ces travaux ont eu lieu dans le cadre de la réflexion de l'équipe-école liée à la réforme de l'éducation, et de la mise en place de moyens pour améliorer l'apprentissage des élèves, tels que l'appropriation et l'utilisation du Programme de formation de l'école québécoise, l'organisation par cycles d'apprentissage, le travail collectif des équipes-cycles, l'inclusion des professionnels des services éducatifs à ces équipes-cycles, et l'organisation des services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ils ont principalement porté sur ce dernier élément (les services aux élèves en difficulté d'apprentissage) dans un souci de prévention des difficultés et d'amélioration des interventions auprès des élèves qui manifestaient ces difficultés. Nous avons voulu conjuguer les travaux des enseignants titulaires, occupés à transformer leurs pratiques pédagogiques de façon à différencier la pédagogie, accompagnés en cela par l'enseignant ressource et le conseiller pédagogique, ainsi que les travaux de l'orthopédagogue, axés sur la collaboration avec les enseignants titulaires.

La question du redoublement a toujours été la toile de fond de ces travaux. C'est pourquoi la première partie du document, **Le redoublement: des solutions de rechange ou la différenciation pédagogique?** s'y intéresse. Cette partie pose en quelque sorte les fondements des orientations décrites ensuite dans les deux parties suivantes. La deuxième partie, **La différenciation pédagogique**, présente les orientations ainsi que les avancées des travaux entrepris par les enseignantes titulaires pour différencier leur pédagogie, tant dans leurs pratiques pédagogiques que dans les situations d'apprentissages qu'elles veulent offrir à leurs élèves. Dans la troisième partie, **Les services orthopédagogiques**, les services de l'orthopédagogue sont considérés comme étant complémentaires aux services pédagogiques des titulaires et elle décrit les formes de collaboration qui doivent se créer entre les professionnels offrant ces services.

Ce que nous présentons ici ne constitue pas une recette. À la rigueur, il pourrait s'agir d'un modèle de services ou d'une façon de concevoir les services à offrir aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Cependant, on ne peut nullement concevoir ce modèle comme étant définitif. Par contre, ces travaux nous ont semblés suffisamment cohérents et intéressants pour les décrire en espérant qu'ils puissent inspirer les écoles dans leurs offres de services pédagogiques aux élèves.

Jean Archambault

Richard Émond

Marie-Andrée Verreault



# Le redoublement : des solutions de rechange ou la différenciation pédagogique?

par Jean Archambault, Université de Montréal

## Le redoublement : une solution inefficace

L'inefficacité du redoublement n'est plus à démontrer. En effet, de nombreuses recherches et méta-analyses, effectuées un peu partout dans le monde, ont bien mis en évidence cette inefficacité (Hong et Raudenbush, 2005; Nagaoka et Roderick, 2004; Owings et Magliaro, 1998; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996; Perrenoud, 1996; Pouliot et Potvin, 2000; Walberg, Reynolds et Wang, 2004). Toutes ces observations ne datent pas d'hier. Ainsi, Goodlad (1954, in Owings et Magliaro, 1998) a produit une synthèse de la recherche effectuée entre les années 1924 et 1948 sur le redoublement. Il en a conclu que redoubler n'a aucun effet positif sur la réussite des élèves : le redoublement ne permet pas à l'élève de rattraper son retard à moyen terme, ni à long terme. Depuis la publication de ces travaux, des recensions des écrits ainsi que des méta-analyses sur le redoublement ont été effectuées à peu près tous les dix ans. Paradis et Potvin (1993) et Jimerson (2001) citent de telles études. Elles en arrivent toutes à la même conclusion : le redoublement n'a aucun effet positif sur l'apprentissage des élèves en difficulté.

Par ailleurs, Hong et Raudenbush (2005) ont étudié l'effet des politiques de redoublement des organismes scolaires sur le développement cognitif d'environ 12 000 enfants de maternelle en lecture et en mathématiques. Les organismes scolaires invoquent souvent l'argument selon lequel une politique du redoublement (par opposition à une politique qui abolit ou qui interdit le redoublement) permet de créer des groupes plus homogènes et d'améliorer l'enseignement. Hong et Raudenbush ne croient pas que cet argument soit valable puisqu'ils n'ont pas trouvé de différences entre les deux types d'organismes scolaires. Après avoir contrôlé de nombreuses variables, les chercheurs ont pu comparer les résultats en lecture et en mathématiques des

enfants de maternelle. Là encore, les élèves qui ont redoublé la maternelle n'ont pas mieux réussi que des élèves comparables ayant poursuivi leur parcours scolaire. Mais il y a plus. Les chercheurs ont trouvé des indications montrant que les élèves ayant redoublé auraient plus appris s'ils avaient été promus! Voici ce qu'ils en concluent<sup>1</sup> :

*Pour résumer nos résultats empiriques, nous concluons que le redoublement au préscolaire laisse les redoublants encore plus en retard et entrave ainsi leur développement cognitif durant l'année du redoublement. De façon générale, les enfants à risque promus au niveau suivant ont semblé avoir de meilleures chances d'accélérer leur développement. Les résultats de cette étude remettent en question la pratique qui consiste à utiliser de façon routinière le redoublement en maternelle, et ce, à titre de solution aux difficultés des jeunes enfants. Plutôt que de forcer ces enfants à reprendre depuis le début, il est probablement plus approprié, pour leur développement, de les exposer à des défis intellectuels significatifs et de façon continue. (Hong et Raudenbush, 2005, p. 220).*

Paul (1996) a étudié le phénomène du redoublement dans un grand nombre de pays. Non seulement conclut-il à l'inefficacité du redoublement, mais il montre combien les pays européens qui l'ont banni, comme les

---

<sup>1</sup> *Summarizing the above empirical findings, we conclude that the kindergarten retention treatment leaves most retainees even further behind, and, therefore, impedes these children's cognitive development over the repetition year. In general, at-risk children promoted to the next grade level seemed to have a better chance of growth acceleration. The results from this study challenge the practice of routinely using kindergarten retention as a solution to the difficulties experienced by young children. Rather than forcing these children to restart from the very beginning, exposing them to meaningful intellectual challenges on a continual basis is perhaps developmentally more appropriate.*

pays scandinaves et la Grande-Bretagne, ne s'en tirent pas moins bien que les autres pays européens sur le plan de la réussite de leurs élèves. Perrenoud (1996) observe le même phénomène. Le fait que les pays européens utilisent différemment le redoublement l'incite à conclure que celui-ci n'est pas une mesure naturelle. Il y a tellement de variabilité d'un pays à l'autre qu'il faut considérer le redoublement comme une construction sociale « ... qui en dit plus long sur le système éducatif et les mentalités que sur le développement et sur le niveau scolaire objectif des enfants de sept à douze ans » (p. 5). De plus, Paul (1996) fait également observer que, non seulement il y a cette variabilité, mais, de façon générale, l'utilisation du redoublement est inversement proportionnelle au niveau de développement économique et social d'un pays : plus un pays est développé, moins il a recours au redoublement.

D'autre part, Paul (1996) constate aussi que tous ne sont pas égaux devant le redoublement. Ainsi, les élèves qui redoublent sont plus souvent des garçons, proviennent plus souvent de milieux défavorisés et décrochent davantage que les élèves n'ayant pas redoublé (*National association of school psychologists*, 2003; Owings et Magliaro, 1998). Ce lien entre redoublement précoce et décrochage a d'ailleurs été souvent établi (Anderson et Whipple, 2002; Brais, 1991; Jimerson, 2001; Owings et Magliaro, 1998; Temple, Reynolds et Ou, 2004).

Le redoublement n'est pas seulement inefficace, il a des effets négatifs sur l'estime de soi, sur l'attitude envers l'école et sur la motivation à apprendre de plusieurs élèves (Owings et Magliaro, 1998). Cela devient encore plus évident lorsqu'on interroge des adultes au sujet de leur expérience du redoublement. De façon générale, ils l'ont considérée comme négative et leur intérêt pour l'école en a pris un coup. Certaines études ont démontré que le redoublement pouvait même susciter des problèmes de comportement (Norton, 1990). De plus, on a constaté que les élèves considèrent le redoublement comme une cause majeure d'anxiété (Anderson, Whipple et Jimerson, 2002). Pour plusieurs, la peur de redoubler arrive au troisième rang, juste derrière la crainte de devenir aveugle et la mort d'un de leurs parents (Darling-Hammond, 1998; Johnson et

Rudolph, 2001). Enfin, malgré toutes ces données sur l'inefficacité du redoublement, avec le resserrement des standards aux États-unis, plusieurs systèmes éducatifs reviennent à l'utilisation du redoublement. C'est pourquoi une étude a récemment été menée à Chicago. Publiée dans ce contexte, l'étude vient néanmoins confirmer encore une fois l'inefficacité des mesures de redoublement mises en place à Chicago (Nagaoka et Roderick, 2004). Mais il y a plus. Ces chercheurs ont aussi montré que le redoublement nuit au développement et à l'apprentissage des élèves de 6<sup>e</sup> année.

Pour Meuret (2002), l'examen des études internationales qui comparent les résultats scolaires obtenus dans plusieurs pays, tend même à démontrer que les pays où on ne pratique pas le redoublement ont de meilleurs résultats que les pays où on pratique le redoublement. Selon lui, ces résultats s'expliquent par le fait que dans les pays où le redoublement n'existe plus, les élèves faibles sont promus, mais reçoivent, au lieu de redoubler, une aide qui est beaucoup plus adaptée à leur situation.

Paul et Troncin (2004) ont aussi analysé les résultats d'enquêtes internationales, selon les taux de redoublement des pays participants. Ainsi, ils ont observé les résultats de 2001 à l'enquête internationale PIRLS (résultats en lecture à 10 ans) et de 2000 à l'évaluation PISA (compréhension de l'écrit à 15 ans). Les données de ces études montrent clairement que les pays qui pratiquent le redoublement n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui le pratiquent modérément ou qui l'ont banni. Au contraire, la tendance serait plutôt à l'inverse : les pays favorisant la promotion automatique se retrouvent premiers ou parmi les premiers. Les chercheurs ont analysé une foule d'autres données et en concluent encore à l'inefficacité du redoublement.

De leur côté, Cosnefroy et Rocher (2004) ont effectué une vaste recherche qui complète la précédente. Ils en viennent aussi à la conclusion que le redoublement est inefficace non seulement sur le plan des progrès des élèves, mais aussi sur le plan des résultats d'ensemble du système éducatif. Ainsi, puisqu'ils constatent que les élèves ayant redoublé réussissent systématiquement moins bien aux épreuves internationales que les élèves



comparables n'ayant pas redoublé, ils concluent que faire redoubler les élèves ne les aide pas à progresser; au contraire, cette pratique diminue aussi les résultats globaux des systèmes éducatifs. Les chercheurs constatent en outre que le redoublement affecte négativement la motivation et le sentiment de performance des élèves, et qu'il est fondamentalement inéquitable. Ainsi, les critères de redoublement étant particulièrement flous, la décision de faire redoubler repose souvent sur des facteurs autres que les résultats scolaires. Or, on constate généralement que les enfants d'ouvriers et les élèves de milieu défavorisés redoublent davantage, que les garçons sont plus soumis que les filles au redoublement et que les élèves migrants le sont aussi davantage (Cosnefroy et Rocher, 2004). En fait, le redoublement semble reproduire les inéquités que l'école a justement la charge de réduire.

Plus près de nous, aux États-Unis, l'un des dix laboratoires régionaux en éducation, le *Mid-Atlantic regional educational laboratory, the Laboratory for student success*, organisait récemment une conférence nationale où des experts américains étaient invités à présenter les synthèses de recherches qu'on leur avait demandé de produire sur le redoublement et sur les regroupements d'élèves. Cette conférence a permis aux chercheurs de discuter de leurs travaux et a conduit à la publication des travaux de ces experts (Walberg, Reynolds et Wang, 2004). Bien que les chercheurs soient de tendances et d'orientations variées et que leurs résultats de recherche n'aillent pas toujours dans le même sens, tous considèrent que le redoublement peut avoir des effets nocifs à un moment ou à un autre de la vie scolaire de l'élève. La recommandation principale de ces chercheurs est d'éviter le redoublement et de prendre des moyens pour parvenir à l'éviter le plus possible (Walberg, 2004). Nous y reviendrons.

Bref, de façon répétée, il ressort que le redoublement est inefficace. C'est ce qui fait écrire à Cosnefroy et Rocher (2004) que même s'ils ont effectué de nouvelles analyses du phénomène, ils en arrivent encore aux mêmes constats, et à Jimerson (2004), que les résultats sont tellement toujours identiques qu'il faut presque considérer le redoublement comme une mauvaise pratique éducative.

Mais pourquoi le redoublement est-il si difficile à abandonner?

## **Une solution inefficace, qu'on ne veut quand même pas abandonner**

Même si le redoublement est inefficace et peut même créer des difficultés, rares sont ceux qui souhaitent vraiment abandonner cette pratique. En effet, bien que l'on connaisse son inefficacité, on continue à en vanter les mérites (Glickman, 1991). Le vent de conservatisme qui souffle actuellement sur les systèmes éducatifs de plusieurs grandes villes américaines est éloquent à cet égard. Plusieurs systèmes scolaires reviennent au redoublement (*ASCD- Research brief*, 2004; Temple, Reynolds et Ou, 2004). La recherche est claire quant à ses effets néfastes, mais les politiciens imposent quand même des mesures de redoublement (Nagaoka et Roderick, 2004). Heureusement, ici, au Québec, la position du gouvernement est à l'inverse. On souhaite plutôt « privilégier des pratiques éducatives gagnantes visant à contrer le redoublement » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 18).

Bien sûr, plusieurs enseignants concèdent que le redoublement soit inefficace, mais on croit quand même que pour certains élèves, le redoublement est une bonne mesure. Chacun estime avoir déjà rencontré un élève pour qui cette mesure a fonctionné. On est convaincu de connaître un élève qui a bénéficié d'une reprise d'année ou encore on croit que, dans le cas de tel élève, c'était la bonne solution. Peut-être s'agit-il de notre tendance à chercher des « exceptions consolantes » (Brossard, 2000), ces exceptions que l'on cite aisément en croyant qu'elles renverseront la règle. Mais s'il existe tant d'élèves pour qui le redoublement a été efficace, comment se fait-il que tant de recherches démontrent le contraire?

Mais au fait, connaissons-nous vraiment la recherche sur le redoublement? Il semble bien que non. Celle-ci n'a vraisemblablement pas encore fait son entrée dans les écoles. Ainsi, Pouliot et Potvin (2000) rapportent que plus des deux tiers des enseignants de leur vaste étude n'ont pas pris connaissance des

résultats de recherches sur le redoublement. Il n'est pas surprenant alors qu'on le considère encore comme une solution aux difficultés des élèves. En outre, les titulaires qui suggèrent le redoublement pour un élève ont peu de chances d'en voir les méfaits, ceux-ci se produisant généralement l'année qui suit le redoublement. En effet, on observe au cours de l'année du redoublement que des élèves qui redoublent ont tendance à améliorer un peu plus leur apprentissage que ceux qui ont des difficultés mais qui ne redoublent pas. Mais l'année suivante, cette différence a disparu et il arrive même qu'à plus long terme, les élèves qui redoublent voient leur performance diminuer par rapport aux élèves en difficulté qu'on n'a pas fait redoubler (Nagaoka et Roderick, 2004). L'effet négatif du redoublement se fait donc voir bien après que l'élève ait passé dans la classe de l'enseignant qui a suggéré le redoublement. Voilà encore une raison qui incite les enseignants à croire que le redoublement est efficace : ils n'en voient pas les effets à moyen terme ou à long terme. Une étude permet de comprendre davantage le phénomène. Ayant suivi des élèves sur une longue période, des chercheurs avaient démontré l'effet neutre ou légèrement positif du redoublement à court terme. Ce fut l'une des rares études à obtenir de tels résultats. Cependant, lorsqu'ils ont regardé les résultats à long terme, ils ont constaté un taux de décrochage et, plus tard encore, un taux de non retour aux études de trois à huit fois plus élevé chez les élèves qui avaient redoublé, comparés non pas à des élèves ordinaires, mais aux autres élèves à risque (Alexander, Entwisle, Dauber et Kabbani, 2004). Leurs premières conclusions ont ainsi été renversées. Les effets nocifs du redoublement peuvent ne pas se faire voir à court terme, mais de façon inévitable, ils ressortent.

Par ailleurs, le redoublement peut constituer pour les enseignants une intervention franche et sans détour, relativement facile à mettre en place, et qui, si implantée seule, sans autres services, ne semble pas influencer les budgets de l'école. En fait, cette façon de procéder n'entraîne ni innovation, ni réorganisation de l'école, ni même la mise en place de programmes systémiques d'intervention qui s'attaqueraient aux racines même des causes des difficultés scolaires (Temple, Reynolds et

Ou, 2004). Une espèce de *statu quo* facile qui expliquerait la popularité du redoublement et la difficulté à se défaire de cette pratique inefficace et néfaste.

Il y a aussi une autre raison qui explique la difficulté à abandonner cette pratique. Il s'agit de la volonté d'éviter le jugement professionnel négatif que pourrait porter sur soi le ou la collègue du niveau supérieur qui recevra nos élèves, l'année suivante. Ce jugement négatif se présente souvent sous deux formes. D'abord, on fait des commentaires qui reflètent assez bien sa propre difficulté à gérer les différences (Archambault et Richer, 2005), du genre : « Ma collègue de la classe suivante ne saura comment faire avec tel élève qui éprouve des difficultés... », jugement que la collègue de la classe qui précède porte probablement sur soi. Ensuite, ce jugement se présente aussi sous la forme de questions telles que : « Comment se fait-il que cet élève se retrouve dans ma classe ? Comment se fait-il que les élèves ne sachent pas cela ? Comment se fait-il qu'ils ne soient pas prêts pour mon niveau ? Qu'ont-ils fait, l'an dernier ? ». Il s'agit en fait du même type de jugement que l'on porte soi-même sur la collègue du niveau inférieur, en recevant ses élèves ! « Celui-là, elle aurait dû le garder, le faire redoubler. Comment se fait-il qu'elle m'envoie des élèves qui ne sont pas prêts, qui n'ont pas les acquis ? ». Afin d'éviter que ce jugement professionnel ne soit porté sur soi, on aura donc plus facilement tendance à faire redoubler des élèves qu'on croit ne pas être prêts à passer au niveau supérieur, par crainte de ce jugement, bien plus que par une réelle observation du processus d'apprentissage de l'élève. Il faut en outre remarquer que cette décision de faire redoubler un élève ne porte pas tant sur l'observation de son fonctionnement actuel que sur un pronostic, sur son fonctionnement éventuel, l'an prochain, dans un contexte que l'enseignant qui prend la décision ne connaît pas, puisqu'il n'en sera pas l'acteur. De plus, il est bien difficile de prévoir ce qui se passera l'an prochain. Combien d'enseignants qui « montent » avec leurs élèves, sont surpris des changements intervenus chez eux durant les vacances.

Mais revenons aux jugements que portent les enseignants les uns sur les autres. Cette série de jugements professionnels en cascade, quoique rarement énoncés, crée un climat de

méfiance. Il est en effet difficile de faire confiance à une collègue qui peut porter un jugement négatif sur notre pratique, du genre « elle n'a pas bien fait son travail », ou de faire confiance à une autre collègue qui n'a pas couvert toute sa matière et qui nous refile des élèves qui ne sont supposément pas prêts. Évidemment, cette méfiance s'installe dans un contexte particulier. Voici comment Archambault et Chouinard (2003) décrivent ce contexte :

*L'accent mis sur la transmission des savoirs, sur le fait de « passer son programme », le morcellement des savoirs au détriment de leur utilisation, la rigidité du degré scolaire comme critère d'acquisition des connaissances sont autant de facteurs qui ont contribué à installer un climat de méfiance parmi les enseignants. (p. 74).*

Ce climat de méfiance augmente les chances que l'enseignante fasse redoubler des élèves. En effet, elle a tout intérêt à éviter que sa collègue ne porte un jugement négatif sur sa pratique. C'est pourquoi elle sera tentée de garder avec elle les élèves qu'elle ne juge pas prêts à passer au niveau supérieur. Perrenoud (2002) en conclut même que l'enseignant fait redoubler ses élèves avant tout en fonction des attentes supposées de ses collègues. Rappelons cependant que ce climat de méfiance provient d'un contexte et des représentations particulières que l'on entretient à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans un contexte où les pratiques d'enseignement sont centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les contenus, où l'apprentissage est vu comme une construction de sens personnelle et progressive, le redoublement ne fait plus de sens (Archambault, 2002a).

Le redoublement est inefficace et peut même être néfaste. Cependant, si on adopte une perspective différente, il n'a plus de raison d'être. Mais que faire alors pour aider les élèves en difficulté? Y a-t-il des solutions de rechange au redoublement?

## Des solutions de rechange

L'étendue des solutions de rechange au redoublement est très large. Celles-ci vont de la technique à mettre en place en classe par l'enseignant titulaire, au service spécialisé offert par un professionnel non enseignant, aux changements de structure, à la transformation globale de l'école. Ces solutions varient selon la façon dont les gens voient l'apprentissage et l'enseignement.

Lors d'une journée de travail avec des directions d'écoles et des conseillers pédagogiques d'environ vingt-cinq écoles primaires de la Commission scolaire de Montréal, nous avons établi un relevé des solutions de rechange utilisées dans les écoles (Archambault, Ladouceur et Legault, 2003). Ce relevé comporte près de 90 solutions et est présenté à l'annexe A. Celles-ci sont regroupées selon les aspects sur lesquels elles portent : l'organisation scolaire, les regroupements d'élèves, les diverses ressources et les modes d'intervention, les fonctions de ces interventions et enfin, des interventions particulières ne pouvant être classées ailleurs. Ces solutions proviennent de représentations et de visions fort diverses de l'école, de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles sont présentées en vrac, sans que nous ayons fait de choix reliés à nos propres représentations. Cette liste sert ici à illustrer l'étendue des solutions et la disparité qui peut exister entre elles. Voici quelques exemples:

D'abord, les solutions portent sur l'organisation scolaire, sur le classement des élèves ou sur les interventions. En ce qui a trait aux interventions, elles ont pour fonction de diagnostiquer ou de dépister, d'intervenir de façon précoce et de prévenir. Elles vont de l'intervention des pairs de l'élève, de l'enseignant titulaire, d'un autre enseignant, de l'équipe de cycle, d'une ressource en classe, d'une ressource hors classe, jusqu'à la référence à l'extérieur.

Ensuite, les suggestions vont de la plus restreinte à la plus large : de la récupération le midi à l'école du samedi, des études assistées à l'intervention de l'orthopédagogue en classe, de l'intervention spécifique du titulaire à la classe ressource, de la classe spéciale à la progression continue dans le cycle et d'un cycle à l'autre. Parfois elles peuvent

même être en contradiction, par exemple, la classe ressource ou la classe spéciale et la progression continue dans le cycle et d'un cycle à l'autre. Ou encore, les groupes multiâges et la différenciation pédagogique, qui mettent l'accent sur l'hétérogénéité, ou les groupes de besoin, qui misent davantage sur l'homogénéité. En fait, on n'a que l'embarras du choix.

Des chercheurs proposent aussi des solutions pour contrer le redoublement. Darling-Hammond (1998), par exemple, soutient que les prémisses de base du redoublement résident dans le fait que jusqu'à maintenant on situe les problèmes chez l'élève plutôt que dans l'éducation offerte par l'école. Selon elle, on a tendance à faire répéter la même chose à l'élève plutôt que d'observer attentivement les pratiques en vigueur dans la classe et dans l'école. Puisque l'expertise de l'enseignant ressort constamment dans la recherche comme la variable la plus importante dans la réussite de l'élève, elle propose des grands principes et de grandes orientations pour guider l'intervention pédagogique. Sa vision des choses est large, systémique. Fait à noter : Darling-Hammond (1998) déplore le fait que, compte tenu des critères d'embauche du personnel enseignant, les élèves des milieux défavorisés ont moins de chances d'avoir des enseignants qualifiés et experts, alors que ce sont eux qui en auraient le plus besoin. Voici les orientations qu'elle propose :

- ▶ favoriser le développement professionnel des enseignantes et des enseignants afin de s'assurer qu'ils possèdent les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement à un vaste éventail d'élèves;
- ▶ réorganiser les structures de l'école afin qu'elles soutiennent un apprentissage plus intensif;
- ▶ s'assurer que le soutien et les services soient rendus disponibles aux élèves au moment où ils en ont besoin;
- ▶ utiliser des formes d'évaluation des apprentissages qui donnent des informations permettant d'ajuster l'enseignement.

Johnson et Rudolph (2001) vont dans le même sens. Elles suggèrent, en outre, d'étendre les choix et les parcours d'apprentissage.

Compte tenu de ses effets négatifs, la *National association of school psychologists* (2003) a pris position contre la pratique du redoublement et elle propose plutôt, elle aussi, de se pencher sur les besoins des élèves en matière d'apprentissage. Elle suggère de mettre en place des interventions qui se sont maintes fois avérées efficaces. Moins larges et plus précises que les solutions proposées précédemment, elles portent aussi sur des changements structurels à apporter à l'école. De façon particulière, elle recommande que les professionnels de l'éducation :

- ▶ encouragent l'engagement scolaire des parents à l'égard de leur enfant;
- ▶ adoptent des stratégies pédagogiques appropriées à l'âge des enfants et sensibles à la diversité culturelle;
- ▶ accordent de l'importance aux programmes de développement précoce;
- ▶ utilisent des stratégies d'évaluation formative et d'observation continue des progrès, dans le but de modifier les stratégies pédagogiques;
- ▶ offrent des programmes d'apprentissage précoce de la lecture;
- ▶ offrent des programmes de santé mentale à l'école;
- ▶ utilisent des groupes de soutien entre élèves pour détecter les problèmes d'apprentissage ou de comportement, pour mettre en place des interventions appropriées et pour en évaluer les impacts;
- ▶ utilisent des stratégies de gestion du comportement et des stratégies cognitives-comportementales pour réduire les problèmes en salle de classe;
- ▶ offrent des services appropriés aux élèves en difficulté et collaborent avec les professionnels de l'adaptation scolaire et de l'éducation spéciale;
- ▶ offrent des programmes d'activité en dehors de heures de classe et des périodes d'école ainsi que des programmes d'école en été, le tout centré sur l'apprentissage scolaire;
- ▶ mettent en place des programmes de tutorat et de mentorat avec des pairs et des adultes;
- ▶ développent des écoles communautaires (*full-service schools*) servant de base pour

offrir plusieurs types de services éducatifs, sociaux et sanitaires.

Comme on peut le constater, les recommandations de la *National association of school psychologists* ne concernent pas seulement les élèves qu'on aurait fait redoubler. Ces recommandations s'adressent en fait à toutes les écoles et plusieurs d'entre elles traitent de mesures préventives plutôt que curatives. Les solutions de rechange au redoublement seraient-elles davantage d'ordre préventif? Dans ce cas-ci, est-ce que la seule mise en place des conditions qui font une bonne école, une école efficace, où les enfants apprennent, constituerait l'essentiel des solutions de rechange au redoublement?

Les chercheurs français vont dans le même sens. Ainsi, pour Paul et Troncin (2004), l'abandon du redoublement est nécessaire et passe par des changements importants apportés au fonctionnement du système éducatif. Ils citent, entre autres, l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des élèves, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, la collégialité des pratiques pédagogiques comme étant des éléments importants de ces changements. Tout récemment, le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de France, recevait un avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'école (2004). Cet avis se basait sur les travaux de Paul et Troncin (2004) et de Cosnefroy et Rocher (2004) que nous avons présentés plus haut. Adoptant les conclusions de Cosnefroy et Rocher (2004), le Haut Conseil propose que les équipes éducatives reçoivent de l'aide à repérer et à traiter les besoins éducatifs particuliers, que soit organisée une diffusion résolue des résultats convergents des recherches et des études sur le redoublement, qu'un programme de recherche soit mis sur pied afin de compléter les connaissances pour ce qui touche aux différences de rythmes d'acquisition et à l'individualisation des premiers apprentissages, et que des projets alternatifs prévoyant d'autres mesures de lutte contre les difficultés des élèves soient soutenus dans les écoles.

De façon générale, si on adopte une vision traditionnelle de l'apprentissage et de l'enseignement, on aura tendance à proposer des solutions qui favorisent l'identification des difficultés et la prise en charge des élèves en

difficulté par les professionnels de l'adaptation scolaire. Par contre, si on voit l'apprentissage comme un processus personnel et continu de construction de sens, on cherchera plutôt à améliorer l'enseignement et à différencier la pédagogie, de sorte que les élèves apprennent plus et mieux, et à installer des modes de collaboration entre les titulaires de classes ordinaires et les spécialistes de l'adaptation scolaire. C'est ce que Lafortune (2004) suggère : travailler en équipe-cycle à améliorer l'apprentissage des élèves. Plus précisément, elle engage les enseignants à réfléchir sur le redoublement et à remettre en question leurs croyances à cet égard. Elle propose les solutions suivantes au redoublement :

- ▶ stimuler les élèves dans leurs apprentissages et non pas diminuer ses exigences;
- ▶ lorsque les élèves éprouvent des difficultés, se poser des questions sur son enseignement plutôt que de seulement remettre en cause les capacités des élèves;
- ▶ discuter de ses croyances à l'égard du redoublement en essayant de ne plus considérer ce moyen comme une solution efficace aux difficultés d'apprentissage;
- ▶ développer une pédagogie de la compréhension non pas axée sur l'apprentissage de gestes mécaniques et de la mémorisation, mais associée au goût d'apprendre en étant cognitivement actif. (p. 283)

Pour sa part, Perrenoud (2002) conseille de créer des cycles d'apprentissage. Bien que la création des cycles d'apprentissage ne soit pas essentielle à l'abolition du redoublement, elle peut certainement aider, puisque :

- ▶ c'est une mesure positive, alors que la suppression du redoublement paraît priver sans compensation d'un moyen de réduire un peu l'hétérogénéité;
- ▶ elle crée une solidarité institutionnelle entre enseignants du même cycle et les invite fortement à la cohérence et à la continuité pédagogique;
- ▶ c'est une structure ouverte, qui permet d'évoluer progressivement vers un décloisonnement des degrés et la prise en charge collective d'élèves. (p. 30)

Archambault et Richer (2007) vont dans le même sens. Leurs travaux ne portent pas expressément sur les solutions de rechange au

redoublement, mais plutôt sur une façon de faire l'école favorisant l'apprentissage et qui rende moins probables les difficultés. Ils identifient les caractéristiques que devrait posséder une école qui se préoccupe vraiment de faire apprendre les élèves. Ils soutiennent que pour apprendre une école :

- ▶ est axée sur l'apprentissage;
- ▶ fait en sorte que les pratiques pédagogiques soient centrées sur l'apprentissage;
- ▶ fait en sorte que les situations d'apprentissage tiennent compte de tous les élèves;
- ▶ met en place des cycles d'apprentissage qui sont réellement au service de l'apprentissage;
- ▶ favorise le fait d'apprendre à collaborer et de collaborer pour apprendre;
- ▶ considère comme indispensable le développement professionnel.

Fait à remarquer, personne ne propose de diminuer ses exigences à l'égard des élèves en difficulté. Au contraire, Lafortune (2004) exhorte à ne pas diminuer ses exigences. Abolir le redoublement n'équivaut pas à « faire passer » tous les élèves, mais plutôt à changer sa façon de voir et à intensifier les moyens qui favorisent l'apprentissage des élèves. En fait, il s'agit d'utiliser des moyens qui vont vraiment aider à apprendre plutôt que de croire en la simple reprise d'année comme solution.

Plusieurs auteurs suggèrent de changer ses façons de voir en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'enseignement. Mais qu'en est-il de ces façons de voir?

## Un changement de paradigme

Les sciences de l'éducation évoluent, et notre compréhension du fonctionnement de l'être humain, aussi. C'est pourquoi il importe d'ajuster notre conception de l'apprentissage et de l'enseignement à ce que l'on connaît actuellement de la façon dont l'être humain apprend. C'est d'ailleurs sur cette transformation de la conception de l'apprentissage que doit prendre appui la réforme actuelle de l'éducation (Archambault, 2002b). Ce changement de conception est ce que l'on appelle un changement de paradigme.

On sait maintenant que l'apprentissage est un processus actif et continu de construction de sens. On ne voit donc plus l'élève comme un

simple récepteur passif de connaissances, mais plutôt comme l'agent actif de la construction de ses propres connaissances. En conséquence, la conception que l'on se fait de l'intervention pédagogique doit aussi changer, se transformer : on dit alors que l'on passe d'un paradigme d'enseignement (transmission de la connaissance) à un paradigme d'apprentissage (construction de la connaissance), d'après un concept emprunté aux historiens des sciences. Guider, soutenir l'apprentissage des élèves prend donc le pas sur la transmission pure et simple des contenus des programmes d'études. On n'enseigne plus pour « passer son programme », mais pour que les élèves apprennent. D'une pédagogie centrée sur le contenu, on va vers une pédagogie centrée sur l'élève qui apprend. En ce sens, connaître l'apprentissage, ses processus et ses mécanismes, devient primordial.

Nous avons opté clairement pour la deuxième façon de voir les choses. Pour nous, l'intérêt ne réside pas tant dans le fait d'interdire ou d'abolir le redoublement. Pas plus que dans les solutions de rechange qu'on peut y apporter. Le problème n'est pas dans le redoublement, il est ailleurs (Brossard, 1996; Jimerson, 2001; Perrenoud, 1996). Il est dans la lutte à l'échec scolaire et aux inégalités qui passe par une nouvelle compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement. Plutôt que de nous camper dans l'identification de solutions de rechange au redoublement, nous avons opté pour une transformation des pratiques pédagogiques et une réorganisation des services qui puissent favoriser la réussite des élèves. C'est à partir de ces constats que nous avons amorcé une réflexion sur l'organisation scolaire, les regroupements d'élèves, la pédagogie et les services aux élèves en difficulté.

C'est dans cet esprit que nous avons voulu réorienter et réorganiser les services : différenciation pédagogique avec soutien d'un enseignant ressource, interventions orthopédagogiques directes de soutien et de collaboration avec les titulaires. Dans les sections qui suivent, Richard Émond et Marie-Andrée Verreault font le récit de ces transformations et du modèle qui en résulte.

## Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L., et Kabbani, N. (2004). Dropout in relation to grade retention. An accounting from the Beginning School Study. In H. J. Walberg, , A. J. Reynolds et M. C. Wang (dir.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich, Connecticut, Information age publishing, p. 5- 34.
- Anderson, G. E., Whipple, A. D., et Jimerson, S. R. (2002). *Grade retention. Achievement and mental health outcomes*. Bethesda, MD, NASP.
- Archambault, J. (2002a). Il faut revenir au redoublement. À propos... *Bulletin d'information pédagogique du regroupement 6 de la CSDM*, 2 (1), septembre 2002
- Archambault, J. (2002b). Les changements qu'implique la réforme de l'éducation, au Québec. À propos... *Bulletin d'information pédagogique du regroupement 6 de la CSDM*, 1(4), avril 2002.
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville, QC: Gaëtan Morin. 352p.
- Archambault, J., Ladouceur, F., et Legault, G. (2003). *Des activités portant sur le redoublement, au regroupement 6 de la Commission scolaire de Montréal*. Document inédit, École Bienville, Commission scolaire de Montréal.
- Archambault, J. et Richer, C. (2004). *Les cycles d'apprentissage : une organisation souple pour permettre de créer la différenciation*. Atelier présenté dans le cadre du colloque « Différenciation pédagogique : utopie ou stimulant créatif? » de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, décembre 2004.
- Archambault, J., et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie pédagogique*, 136, p. 50-52.
- Archambault, J. et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal, Chenelière. Éducation. 214p.
- ASCD (2004). Retention and student achievement. *Research brief*, 2(11), Alexandria, VA, ASCD.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec, direction de la recherche.
- Brossard, L. (1996). Redoubler ou ne pas redoubler, la question n'est pas là. *Vie pédagogique*, 101, 2.
- Brossard, L. (2000). Décrocher des « exceptions consolantes ». *Vie pédagogique*, 114, p. 4.
- Cosnefroy, O, et Rocher, T. (2004). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/stateval/dossiers/listedossiers2005c.html>
- Darling-Hammond, L. (1998). Alternatives to grade retention. *The school administrator web edition*, août 1998. Disponible sur le web: [http://www.aasa.org/publications/sa/1998\\_08/Darling-Hammond.htm](http://www.aasa.org/publications/sa/1998_08/Darling-Hammond.htm)
- Glickman, C. D. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational leadership*, 48(8), p. 4-10.
- Goodlad, J. (1954). Some effects of promotion and non-promotion upon the social and personal adjustment of children. *Journal of experimental education*, 22, p. 301-328.
- Gouvernement du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, ministère de l'Éducation.

- Hong, G., et Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 27(3), p. 205-224.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21<sup>st</sup> century. *School psychology review*, 30 (3), p. 420-437.
- Jimerson, S. R. (2004). Is grade retention educational malpractice? Empirical evidence from meta-analysis examining the efficacy of grade retention. In H. J. Walberg, , A. J. Reynolds et M. C. Wang (dir.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich, Connecticut, Information age publishing, p.71- 95.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the schools*, 39, p. 441-457.
- Johnson, D. et Rudolph, A. (2001). *Critical issue: beyond social promotion and retention - Five strategies to help students succeed*. North central regional educational laboratory.
- Meuret, D. (2002). Le redoublement est-il efficace? Les réponses de la recherche en éducation. Université de Bourgogne, Document inédit. Disponible en ligne: <http://www.orientation.ac-versailles.fr/formation/Pp/d/Meuret.pdf>
- Nagaoka, J., et Roderick, M. (2004). *Ending social promotion: the effects of retention*. Chicago, Il, Consortium on Chicago school research. Disponible en ligne: <http://www.consortium-chicago.org/publications/p70.html>
- National association of school psychologists* (2003). *Position statement on student grade retention and social promotion*. Bethesda, MD, NASP.
- Norton, M. S. (1990). Practical alternatives to grade retention. *Contemporary educator*, 61 (4), p. 204-208.
- Owings, W. A., et Magliaro, S. (1998). Grade retention : A history of failure. *Educational Leadership*, 56 (1), p. 86-88.
- Paradis, L., et Potvin, P. (1993) Le redoublement : un pensez-y bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 85, p. 13-14 et 43-46.
- Paul, J. -J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF.
- Paul, J. -J., et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Perrenoud, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*, no 5-6, p. 3-30.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy, PUQ.
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2000). La puce à l'oreille au sujet du redoublement. *Vie pédagogique*, 116, p. 49-53.
- Temple, J. A., Reynolds, A. J., et Ou, S.-R. (2004). Grade retention and school dropout. Another look at the evidence. In H. J. Walberg, , A. J. Reynolds et M. C. Wang (dir.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich, Connecticut, Information age publishing, p. 35- 69.



Walberg, H. J. (2004). Recommendations and a personal view. In H. J. Walberg, , A. J. Reynolds et M. C. Wang (dir.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich, Connecticut, Information age publishing, p. 203-207.

Walberg, H. J., Reynolds, A. J., et Wang, M. C. (dir.) (2004). *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich, Connecticut, Information age publishing.

## Annexe 1

### Regroupement 6

#### Rencontres des directions d'écoles primaires et des conseillères et conseillers pédagogiques sur l'implantation de la réforme, année 2002 - 2003

#### Des solutions de rechange au redoublement

##### Organisation :

- ▶ référer l'élève en classe spéciale;
- ▶ faire participer l'élève à une classe ressource;
- ▶ faire « monter » l'élève : classe ordinaire avec récupération par le titulaire;
- ▶ faire « monter » l'élève : classe ordinaire avec soutien orthopédagogique ou autre;
- ▶ progression continue dans le cycle et d'un cycle à l'autre.

##### Formation des groupes et regroupement des élèves :

- ▶ groupes multiâges (classes-cycles);
- ▶ groupes en boucle (*looping*);
- ▶ décroïsonnement;
- ▶ regroupements souples;
- ▶ être sensible aux circonstances, créer des groupes de besoin;
- ▶ groupes de besoin en orthopédagogie (ex. : stratégies de lecture);
- ▶ partage des groupes dans un cycle en groupes de forces (lecture);
- ▶ demi-groupes (collaboration avec les spécialistes ou les autres titulaires du cycle);
- ▶ classes ressources (12 élèves) une partie de la journée ou une partie de l'année ou temporaires.

##### Ressources et modes d'intervention

##### Titulaire :

- ▶ planification des situations d'apprentissage : prévoir les difficultés potentielles et les interventions auprès des élèves à risque;
- ▶ planification des situations d'apprentissage : prévoir des situations où le plus d'élèves possible pourront trouver leur compte;
- ▶ planification des situations d'apprentissage significantes, motivantes;
- ▶ interventions adaptées auprès d'élèves à risque tout au long de la situation d'apprentissage;
- ▶ interventions spécifiques auprès d'élèves à risque, de façon ponctuelle;
- ▶ soutien, le midi (récupération);
- ▶ interventions spécifiques auprès d'élèves à risque pendant qu'une ressource prend le groupe en charge;
- ▶ co-enseignement (autre titulaire, orthopédagogue, autre ressource enseignante);
- ▶ différenciation pédagogique;
- ▶ évaluer pour aider;
- ▶ responsabilisation (prise en charge) des élèves face à leur apprentissage;
- ▶ participation à l'équipe-cycle;
- ▶ collaboration avec l'orthopédagogue;
- ▶ participation à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté;
- ▶ conseil et soutien aux parents;
- ▶ participation ponctuelle à l'équipe multi;
- ▶ développement professionnel et pratique réflexive.

### Équipe-cycle :

- ▶ accent mis sur le fonctionnement du cycle pour prévenir les difficultés;
- ▶ conseil et soutien aux titulaires;
- ▶ prise en charge commune des élèves à risque, planification et coordination des interventions;
- ▶ études de cas, mise en commun de ressources pour résoudre un problème;
- ▶ partage d'interventions spécifiques auprès d'élèves à risque (ateliers thématiques ou disciplinaires);
- ▶ prise en charge ponctuelle d'un élève à risque (ou de quelques-uns);
- ▶ décroisement occasionnel;
- ▶ souplesse dans les regroupements d'élèves;
- ▶ conseil et soutien aux parents;
- ▶ développement professionnel;
- ▶ réflexion de l'équipe-cycle sur l'apprentissage, sur les difficultés.

### Élèves (pairs) :

- ▶ collaboration, entraide;
- ▶ tutorat par les pairs ou par des pairs plus âgés;
- ▶ parrainage (*cue cards*).

### Orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire :

- ▶ interventions adaptées auprès des élèves à risque, hors de la classe (dénombrement flottant);
- ▶ interventions adaptées auprès des élèves à risque, dans la classe;
- ▶ prise en charge de la classe;
- ▶ conseil, soutien et perfectionnement pour les titulaires;
- ▶ conseil et soutien aux parents;
- ▶ participation à l'équipe-cycle.

### Enseignant-ressource, conseiller pédagogique :

- ▶ conseil et soutien aux titulaires;
- ▶ conseil et soutien aux parents;
- ▶ participation à l'équipe-cycle;
- ▶ développement en rapport avec la différenciation pédagogique;
- ▶ soutien au développement professionnel.

Autres ressources (direction, professionnels des services éducatifs, parents)

### Fonction de l'intervention :

- ▶ prévention;
- ▶ intervention précoce, dès le préscolaire;
- ▶ dépistage : ne pas attendre la fin du cycle pour constater les difficultés;
- ▶ diagnostic – étude de cas;
- ▶ intervention de l'enseignant titulaire, en milieu naturel;
- ▶ intervention d'un autre enseignant titulaire, en milieu naturel;
- ▶ intervention d'une ressource (orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire, autre professionnel des services complémentaires), en milieu naturel;
- ▶ intervention d'une ressource (orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire, autre professionnel des services complémentaires), hors du milieu naturel (ex. : dénombrement flottant, suivi, thérapie, rééducation);
- ▶ référence à des ressources spéciales (classes spéciales, écoles spéciales, etc.);
- ▶ développement professionnel dans le sens du Programme de formation et de la différenciation pédagogique;
- ▶ différenciation pédagogique.

### Interventions particulières :

- ▶ ne pas faire redoubler la 1<sup>re</sup> année du cycle;
- ▶ accent mis sur le développement de la compétence « Lire des textes variés »;
- ▶ accent mis sur la compétence « se donner des méthodes de travail efficaces »;
- ▶ accent mis sur la prise en charge par l'élève de son apprentissage;
- ▶ accent mis sur le développement de compétences de l'ordre de la métacognition;
- ▶ accent mis sur l'enseignement des stratégies;
- ▶ période quotidienne de lecture;
- ▶ tutorat spécial systémique en lecture;
- ▶ études assistées, aide aux devoirs;
- ▶ école du samedi;
- ▶ collaboration avec les parents;
- ▶ suivi des données de l'école en ce qui a trait au redoublement;
- ▶ information, réflexion de l'équipe-école en rapport avec la recherche sur le redoublement;

- ▶ travailler sur la perception des enseignants : on ne peut plus faire redoubler;
- ▶ travail de réflexion sur le retard scolaire : retard par rapport à quoi?;
- ▶ responsabiliser les titulaires, premiers responsables de la réussite de tous les élèves;
- ▶ accent mis sur la continuité de l'apprentissage, voir l'apprentissage selon un continuum;
- ▶ s'assurer d'un bon diagnostic : faire passer des tests, utiliser les échelles descriptives, le continuum, collaboration de l'orthopédagogue;
- ▶ individualisation de la compréhension des élèves : chercher pourquoi tel ou tel élève ne comprend pas;
- ▶ viser la collaboration avec la famille;
- ▶ favoriser une approche systémique de l'intervention.

# La différenciation pédagogique

par Richard Émond, école Bienville

## Introduction

On constate que nos classes reçoivent une clientèle de plus en plus variée et diversifiée. Les élèves qui semblent présenter des difficultés d'apprentissage et de comportement nous apparaissent plus nombreux. Quelle est la cause de ce constat? Est-ce un phénomène social nouveau lié à de réels changements chez les jeunes et à la façon dont ils sont éduqués? Les élèves sont-ils réellement de plus en plus différents les uns des autres? Ou est-ce parce qu'ils ont davantage l'occasion de manifester leurs différences et parce que nous sommes de plus en plus habiles à observer les différences chez ces jeunes et davantage sensibles à celles-ci?

Quoi qu'il en soit, cette question des différences chez les élèves ne laisse pas indifférent! Partout au Québec, le personnel des écoles se remet en question régulièrement et tente d'organiser l'école pour mieux tenir compte des différences des élèves. L'école Bienville, lieu où les travaux présentés ici ont pris leur départ, n'échappe pas à cette remise en question, qui est d'ailleurs toujours en vigueur dans les équipes-cycles.

## Un quartier défavorisé et enclavé

L'école Bienville est une école primaire d'environ cinq cents élèves située dans le quartier Saint-Michel (dans le nord-est de Montréal). La population scolaire y est assez constante. En effet, on y retrouve sensiblement la même répartition des groupes d'élèves d'une année à l'autre : deux maternelles de quatre ans, quatre ou cinq maternelles de cinq ans, sept ou huit groupes de premier cycle, quatre ou cinq au deuxième cycle et quatre ou cinq au troisième cycle.

L'école se situe dans un milieu très défavorisé. En fait, le quartier Saint-Michel se trouve parmi les plus défavorisés de l'île de Montréal. Plusieurs parents d'élèves de l'école Bienville sont d'ailleurs prestataires de

l'assurance emploi et de la sécurité du revenu. Lorsqu'ils travaillent, les gens du quartier occupent la plupart du temps des emplois précaires. Enfin, le niveau de scolarité des adultes de Saint-Michel est l'un des plus bas de l'île de Montréal (Ville de Montréal, 2001). La principale préoccupation des parents consiste ainsi à nourrir leur famille, comme l'illustre récemment la directrice du Centre éducatif communautaire René-Goupil, de la paroisse du même nom:

*« Une famille peut disposer de 75 à 100\$ pour se nourrir sur une période d'un mois. Ainsi, la préoccupation première des familles consiste à se nourrir. On peut le concevoir aisément, ce contexte a plusieurs impacts sur les enfants. Les parents se sentent souvent incapables d'aider leurs enfants à l'école. Ceux-ci apparaissent souvent survoltés, déstabilisés et sous stimulés. Ils peuvent aussi accuser un retard au plan du développement et de l'acquisition du langage. »<sup>2</sup>*

Il s'agit également d'un quartier où cohabitent des gens d'origines ethniques diverses. Plus de soixante communautés culturelles différentes y cohabitent. Elles sont principalement d'origine québécoise (de vieille souche), haïtienne, latino-américaine, asiatique et arabe.

L'école Bienville se situe dans un quartier isolé, bordé par deux grandes artères (le boulevard Pie IX et le Boulevard Industriel), où les ressources sont peu nombreuses. Il n'existe pas de librairies à proximité, ni de cinémas, pas plus de théâtres ou de salles de spectacle. Les épiceries et les centres commerciaux sont éloignés, tout comme le sont les infrastructures sportives municipales (arénas, piscines publiques). Jusqu'à tout récemment, il n'y avait pas de bibliothèque (une petite succursale de la bibliothèque Saint-Michel a cependant ouvert ses portes à proximité de l'école). Il y a bien deux parcs avoisinants, mais ils sont peu fréquentés par

<sup>2</sup> Chantal Grandchamps, directrice du Centre éducatif Communautaire René-Goupil (CECRG), 2001.

les familles à cause de leur mauvaise réputation. En effet, ces parcs servent de lieux de rassemblements d'adolescents bruyants et de gangs où plusieurs incartades et bagarres ont lieu. Les résidants s'en méfient. Le quartier bénéficie donc d'une surveillance policière accrue pour y contrer les gangs de rues, les réseaux de prostitution (juvénile et adulte) et les échanges de drogue. Les policiers du poste de police local appellent ce quartier « Le petit Bronx de Montréal ».

La sécurité physique des enfants s'avère donc être une autre préoccupation importante des parents de ce milieu. Malgré un indice élevé de pauvreté, ce quartier regorge d'antennes satellites, de jeux vidéo et de systèmes DVD. Choix non judicieux de la part des parents, jugera-t-on? On peut également penser que pour les parents d'un tel milieu, assujettir leurs enfants à la télévision et aux jeux vidéo pendant les soirées et les fins de semaine s'avère être une solution certainement plus sécuritaire que de les envoyer jouer au parc où ils risquent d'être sollicités et entraînés par des individus malveillants.

Les conséquences sur la population scolaire sont évidentes : un grand nombre d'élèves peu habitués à socialiser, à partager et à échanger avec des pairs, ayant peu ou pas d'occasions de fréquenter des lieux culturels et de s'ouvrir sur un monde autre que celui de leur cellule familiale. Ainsi armés pour affronter les défis et les structures de l'école, il n'est pas rare qu'ils manifestent des comportements sociaux inadéquats et qu'ils révèlent fortement leur manque d'intérêt quand vient le temps d'apprendre —de façon traditionnelle— à lire, à écrire et à compter ... À leur façon, peut-on penser qu'ils expriment leur difficulté à faire des liens entre ce qu'ils font dans leur vie et ce qu'on leur demande de faire à l'école? C'est ainsi que l'expriment Larkin et Richer (2005) :

*En milieu défavorisé, les facteurs qui rendent les élèves vulnérables sont plus nombreux; ces facteurs sont d'ordres scolaire, familial, social ou économique. Souvent les élèves issus d'un tel milieu doivent surmonter plus d'obstacles que les autres pour réussir à l'école, ce qui peut entraîner des situations très complexes.*

Plusieurs élèves seraient considérés comme des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement dans un milieu plus aisé. De façon générale, les écoles de milieux défavorisés sont plus tolérantes à l'égard du comportement et de l'apprentissage des élèves. Plusieurs des élèves fréquentant ces écoles seraient plus aisément catégorisés et plus rapidement référés pour recevoir une aide spécialisée. En milieux défavorisés, on a probablement moins tendance à percevoir et à marginaliser un élève selon son degré de difficulté. De même, on tente davantage d'y intégrer les élèves différents ou jugés difficiles que dans d'autres milieux plus aisés.

Quoi qu'il en soit, ce genre de milieu nous amène aisément à remettre en question l'école et ses façons de faire : son organisation, ses attentes face aux élèves et face aux parents, ses façons de concevoir l'apprentissage et les pratiques d'enseignement qui s'y rattachent.

## Une équipe-école jeune et changeante

Pourquoi donc travailler dans un milieu présentant de telles particularités?

Certains répondront qu'ils y ont été obligés. Nous jugeons que les milieux défavorisés sont ceux où l'on devrait retrouver un personnel volontaire et d'une plus grande expertise. Paradoxalement, compte tenu de la façon dont se font les choix d'affectation des enseignants, ces milieux sont généralement ceux qui sont choisis en dernier, et donc, par les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés. Ainsi, il s'agit souvent des seuls milieux où les enseignants peuvent accéder à un poste en début de carrière. Peu préparés, ces jeunes enseignants en viennent donc à se servir de leur passage dans un milieu difficile comme d'un tremplin vers un autre milieu. De là un roulement de personnel assez important dans ces écoles. D'autres choisissent de travailler dans de tels milieux parce qu'ils favorisent des critères de proximité de leur lieu de travail. Enfin, d'autres, ceux qui demeurent habituellement dans ces milieux plus longtemps, sont stimulés par les défis particuliers d'un tel milieu qui les incite

à se remettre en question et à se réinventer constamment.

Il y a neuf ans, un important mouvement du personnel a eu lieu à l'école Bienville; c'était à l'époque des retraites massives. Une nouvelle direction et direction adjointe, un nouveau conseiller pédagogique, ainsi qu'une majorité de nouveaux membres du personnel sont apparus.

La nouvelle équipe constatait les caractéristiques suivantes chez les élèves : faibles résultats scolaires, faible motivation scolaire, problèmes de persévérance dans les tâches scolaires amorcées, « retard » au niveau de l'acquisition du langage (soit par manque de stimulation à la maison, soit parce qu'il s'agit d'une deuxième langue), bagage culturel limité (y compris en littérature et en numératie), haut taux d'agressivité physique et verbale et manifestations fréquentes de comportements sociaux inadéquats.

Forte de sa nouvelle équipe-école, jeune et dynamique, l'équipe-cadre accompagnée du conseiller pédagogique a pris le parti de concentrer ses actions non pas directement sur les élèves, mais plutôt sur l'enseignement au lieu de l'organisation de l'école. Le pari était le suivant : si l'école a plus de sens pour les élèves et si on est à même de mieux comprendre comment se fait l'apprentissage, nombre de ces caractéristiques chez les élèves ne seront plus perçues comme des difficultés à résoudre ou des retards à rattraper, mais bien comme des différences que l'on doit prendre en compte pour faire apprendre les élèves. Du coup, d'autres difficultés, notamment de l'ordre des attitudes, s'estomperont d'elles-mêmes comme celles de la faible motivation scolaire ou du manque de persévérance dans les tâches.

Différents dispositifs ont été mis en place pour aider les enseignants à composer avec les caractéristiques des élèves et même à en tirer profit, notamment :

- ▶ un accompagnement et un soutien réguliers aux nouveaux membres du personnel, en grande partie en insertion professionnelle; lectures, discussion, réflexions portant sur la gestion éducative de la classe, la construction de l'apprentissage, les systèmes de punitions-récompenses, la motivation, le fonctionnement de la mémoire, ...);

- ▶ la mise en place d'une organisation de travail en équipe de cycle et le partage de certains pouvoirs de gestion avec ces équipes (regard sur différentes enveloppes budgétaires, choix du matériel pédagogique, choix des modes de formation et d'organisation des groupes d'élèves...);
- ▶ des journées pédagogiques orientées sur les modèles mis en place dans d'autres pays et les innovations effectuées dans d'autres systèmes scolaires ainsi que sur les différents développements novateurs d'écoles (entre autres, des modèles en France, en Suisse, et en Belgique);
- ▶ plus tard, la participation à titre d'école de la région de Montréal ciblée par le ministère de l'Éducation du Québec pour expérimenter l'implantation de la réforme de l'éducation;
- ▶ l'offre d'un micro programme universitaire dont le sujet d'étude portait sur l'organisation par cycles d'apprentissage, en partenariat avec l'Université de Montréal.

L'équipe école était constamment invitée à remettre en question les fondements de ses pratiques pédagogiques et de ses habitudes d'enseignement. Dans le but que l'école ait davantage de sens pour les élèves, l'équipe école était encouragée à « faire autrement », à expérimenter de nouvelles approches et à diversifier ses pratiques. De plus, on favorisait le soutien mutuel des enseignants dans leurs transformations par le biais des équipes-cycles.

## **Le départ de la différenciation pédagogique : des remises en question**

Réfléchir sur les fondements de nos actions pédagogiques n'est pas sans implications. Cela donne lieu à un grand nombre de remises en question dont les résultats risquent de transformer grandement la façon de concevoir et de faire l'école. Nous avons fait l'inventaire d'un certain nombre de questions qu'il nous semble légitime de poser. Ces questions portent essentiellement sur les différences des élèves et sur les façons d'en tenir compte.

À titre d'exemple :

#### *Questions de l'ordre de la pédagogie*

- ▶ Comment tenir compte des différents acquis des élèves d'un groupe ?
- ▶ Comment intervenir avec un élève qui dépasse les attentes de fin de cycle ? Comment faire avec celui qui ne parvient pas à les atteindre ?
- ▶ Quelle importance doit-on accorder aux manuels scolaires, aux guides pédagogiques, aux cahiers d'exercices ?
- ▶ En quoi les devoirs et les leçons viennent-ils contribuer à la réussite scolaire des élèves ?
- ▶ Les élèves nous arrivent déjà différents les uns des autres, est-ce que nous avons le mandat de les « rendre pareils » au sortir de nos classes ?
- ▶ Pour favoriser l'égalité des chances de réussite, doit-on donner un traitement égal à tous ? Comment faire en sorte que ce traitement soit équitable ?
- ▶ Comment engager tous les élèves dans la réussite scolaire ?

#### *Questions de l'ordre de l'évaluation*

- ▶ Pourquoi faire des dictées et des examens ? Est-ce que l'attribution de la note « 0 sur 10 » aide l'élève en difficulté à s'améliorer ? Est-ce qu'une accumulation de notes pauvres engageront l'élève dans sa réussite ?
- ▶ Est-ce que l'on doit présenter une tâche à un groupe d'élèves en sachant que certains ne pourront la réussir ?
- ▶ Quelle place occupe l'évaluation au primaire et pourquoi évaluer ? Pour aider à mieux faire réussir ou pour discriminer les bons des moins bons éléments ? Pour faire apprendre ou pour sélectionner ?
- ▶ Est-ce que l'attribution d'une « bonne note » ou la menace d'une « mauvaise note » représentent les moyens exclusifs motivant les apprentissages ?
- ▶ L'élève est-il en droit de recevoir de l'aide lorsqu'il est en situation d'évaluation ? Serait-il « juste » d'en aider un plus qu'un autre ? Serait-ce équitable ?
- ▶ Comment intervenir auprès des élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien parental comparativement à ceux d'un même groupe qui en reçoivent ?

- ▶ À quoi servent les bulletins ? Pour qui les remplit-on ? Qu'est-il important de communiquer ? Doit-on évaluer en fonction d'un bulletin à remplir ? Est-ce que les bulletins « parlent » vraiment de l'élève ? Sinon, peuvent-ils être différents d'une école à l'autre ? D'un cycle à l'autre ? D'une classe à l'autre ? D'un élève à l'autre ?

#### *Questions de l'ordre de l'organisation scolaire*

- ▶ Pourquoi retenir l'âge comme critère de répartition des élèves dans les groupes classes ? Est-ce que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont regroupés avec ceux de même âge ?
- ▶ Pourquoi recommander le redoublement pour un élève ? Est-ce réellement profitable pour lui ? N'est-ce pas plutôt l'enseignant qui se sent dépourvu ? N'est-il pas plutôt question de ne pas mettre dans le pétrin l'enseignant qui recevra cet élève ?
- ▶ Dans la même lignée, est-ce bénéfique pour un élève d'aller dans une classe spéciale d'apprentissage ou de comportement ? Qu'est-ce qui lui garantirait une plus grande réussite que dans une classe ordinaire ? Pourquoi a-t-on l'impression qu'un élève au rythme plus lent ou au bagage plus limité de connaissances ralentit le groupe ? Pourquoi a-t-on l'impression qu'un élève au rythme plus rapide et au bagage plus grand de connaissances s'ennuie dans nos classes ?

Ce genre de questions témoignent principalement de la nécessité de remettre en cause la présomption que tous les élèves arrivent dans les classes avec les mêmes acquis, qu'ils doivent faire la même chose et qu'ils doivent le faire en même temps ; que tous les élèves doivent apprendre la même chose, tous dans le même lieu, de la même manière et au même rythme. Ainsi, enseigner la même chose à tous les élèves en même temps ne peut plus être la norme, et on est donc invités à développer des approches et des pratiques qui tiennent compte des différences des élèves (Émond et Archambault, 2003).

Cette remise en cause nous invite à repenser et à transformer l'École. Malgré son ampleur et le nombre d'incertitudes que cela impliquait, cette invitation à se remettre en question reçut un accueil plutôt favorable auprès



du personnel de l'école Bienville. Simultanément, les nouveaux programmes de formation entraient en expérimentation et ne pouvaient pas mieux tomber. La logique du développement des compétences et l'organisation par cycles d'apprentissage prônées par le ministère de l'Éducation appuyaient et donnaient une cohérence à l'échelle nationale aux travaux déjà entrepris à l'école.

Nombreux sont les enseignants qui ont montré un intérêt pour l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles formes d'organisation scolaire plus cohérentes avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Malgré les questionnements et les incertitudes, plusieurs enseignants manifestaient le désir de s'approprier le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) et de travailler en équipes-cycles. On constatait toutefois le manque d'expertise en matière de différenciation pédagogique et du Programme de formation, et une demande d'accompagnement « sur le terrain » était exprimée.

## L'arrivée des enseignants ressources

C'est dans ce contexte qu'ont été ajoutés au service du personnel, des enseignants ressources. Faute d'experts en matière de différenciation pédagogique et du Programme de formation, on a fait appel à des enseignants de l'école déjà engagés dans un processus de transformation de leurs pratiques pédagogiques et intéressés par les approches à mettre en place pour pouvoir faire profiter les élèves du Programme de formation. Ces enseignants ont été libérés de leur poste afin d'occuper les nouvelles fonctions de « ressource ». Comme nous le verrons plus loin, le rôle et les modalités de travail de l'enseignant ressource ont évolué depuis et se transforment encore aujourd'hui<sup>3</sup>. La nature du service de l'enseignant ressource n'a toutefois pas changé ; il soutient les enseignants dans la modification de leur conception de l'apprentissage (le passage d'un paradigme où l'apprentissage est conçu comme une accumulation de contenus,

<sup>3</sup> Voir chapitre sur l'histoire : Les services orthopédagogiques : d'un modèle fermé à un modèle ouvert.

à un paradigme où l'apprentissage est conçu comme une construction de connaissances<sup>4</sup>), les accompagne dans une transformation cohérente de leurs pratiques pédagogiques et travaille en collaboration avec eux pour favoriser l'actualisation en classe du Programme de formation. Lui-même en transformation, l'enseignant ressource co-construit ses nouvelles représentations de l'apprentissage et de l'enseignement avec les enseignants qu'il accompagne.

## La prise en compte des différences

Admettre que les élèves d'une classe soient tous différents, qu'ils aient des acquis différents, qu'ils aient appris et continuent d'apprendre des choses différentes, de façons différentes, dans des lieux différents, avec différentes personnes et dans un temps variable... est une chose. Tenir compte de ces différences dans l'élaboration d'activités et d'interventions éducatives en est une autre! Puisque ces différences existent bel et bien, devra-t-on enseigner différemment à chaque élève? Est-ce humainement possible? Sinon, quelles stratégies employer? Quels moyens utiliser?

On constate différentes tendances chez les enseignants soucieux de tenir compte de la diversité des élèves. On pourrait en dégager trois grands types :

1. une volonté de varier les approches pédagogiques;
2. une volonté d'adapter l'enseignement;
3. une volonté de présenter des tâches larges et ouvertes.

Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous documenterons chacune de ces tendances en donnant des exemples et en tentant d'y dégager quelques avantages ainsi que certains inconvénients et mises en garde.

<sup>4</sup> Voir chapitre sur le redoublement : Un changement de paradigme.

## 1. Une volonté de varier les approches pédagogiques

Plusieurs enseignants voient dans la diversification de leurs pratiques une avenue intéressante pour répondre aux différents intérêts et modes de fonctionnement privilégiés par leurs élèves. Ces enseignants prennent particulièrement soin d'alterner, dans la journée ou dans la semaine, des activités en grand groupe avec d'autres qui se déroulent en équipes ou de façon individuelle. Ils s'intéressent à une grande variété d'approches pédagogiques et tentent de les offrir aux élèves : l'enseignement coopératif, par ateliers, par le jeu, l'enseignement stratégique, l'approche par résolutions de problèmes, par projets, ... Voici quelques autres exemples détaillés où des enseignants varient leurs approches pédagogiques.

Exemple 1 :

### **Une approche par le jeu; l'enseignement du jeu d'échecs**

Une enseignante du premier cycle est désireuse d'enseigner les échecs aux élèves de ses classes. Elle voit notamment dans ce jeu une façon différente et complémentaire de développer le raisonnement mathématique chez ses élèves. De plus, l'apprentissage de ce jeu offrirait à ces élèves une occupation éducative pour leurs temps libres. Ayant peu de connaissances sur ce jeu et ne sachant trop comment s'y prendre pour l'enseigner, l'enseignante demande à l'enseignant ressource de l'accompagner dans sa planification et dans sa classe. Ensemble, ils préparent une séquence d'enseignement, inspirée fortement d'écrits et de guides pédagogiques existant<sup>5</sup> qu'ils ajustent selon les situations et les problèmes rencontrés en classe. Constatant la popularité que remportent ces périodes d'échecs auprès des jeunes élèves de sa classe et les effets bénéfiques que le jeu avait sur le développement de la communication de stratégies, une offre d'accompagnement à l'enseignement du jeu d'échecs a été présentée à toute l'équipe de cycle l'année suivante.

<sup>5</sup> La collection *Défi Mathématiques* (Robert et Michel Lyons, éditions Mc Graw Hill et Chenelière) présente notamment d'excellentes suggestions pour aborder ce jeu avec les élèves du premier cycle.

### *Les avantages*

L'expérience nous montre que l'apprentissage de ce jeu offre l'avantage d'intervenir dans différents domaines disciplinaires et transversaux :

- ▶ mathématiques (utilisation de stratégies efficaces, anticipation des coups de l'adversaire, régulation de ses stratégies en fonction des coups de l'adversaire, développement du raisonnement logique...);
- ▶ français (utilisation d'un vocabulaire approprié);
- ▶ personnel et social (attitudes d'un bon joueur; « savoir bien gagner et accepter de perdre », respect des règlements du jeu...);
- ▶ cognitif (réfléchir avant de jouer...);
- ▶ métacognitif (dire ses stratégies);
- ▶ communication (apprentissage à chuchoter, explication calme d'une règle à un pair qui fait un coup défendu...).

Aussi, cette approche par le jeu possède l'avantage de fournir aux élèves une réaction immédiate et conséquente sur l'efficacité de leurs stratégies; s'ils oublient de réfléchir avant de jouer, par exemple, l'adversaire pourra saisir cette occasion pour s'emparer d'une pièce importante. En situations de jeu, il y a eu aussi quelques surprises : certains élèves, habituellement très peu aventureux et ayant des résultats pauvres dans leurs stratégies de résolution de problèmes, se voient classés parmi les bons joueurs de la classe, capables d'être fort créatifs et innovateurs dans leurs stratégies afin de déjouer leurs adversaires.

### *Des désavantages et mises en garde*

L'inconvénient d'un tel apprentissage au premier cycle réside certainement dans l'organisation du temps de classe et de nos priorités éducatives. En effet, on constate que l'intérêt et les habiletés des élèves varient selon la fréquence des périodes consacrées à l'enseignement et à la pratique du jeu d'échecs. Plus on en fait un enseignement intensif, plus on constate un engouement des élèves pour ce jeu. Plus on fait apparaître des liens entre l'apprentissage des échecs et les autres situations d'apprentissages en classe, plus les élèves semblent motivés à améliorer leurs stratégies. S'engager dans l'enseignement des

échecs revient à dire que l'on doit faire de la place dans l'horaire pour cet apprentissage.

De plus, puisqu'une partie d'échecs se termine avec un gagnant et, inévitablement, avec un perdant, des situations conflictuelles surviennent souvent. L'enseignant doit prévoir une intervention pour installer et maintenir un climat de classe agréable, centré sur l'apprentissage lors des périodes destinées à l'enseignement et la pratique de ce jeu.

Enfin, bien que l'engouement pour les échecs semble être unanime auprès des élèves, il pourrait arriver qu'un élève ne manifeste aucun intérêt envers ce jeu logique. Le temps de classe accordé à l'apprentissage de ce jeu paraîtra bien long pour cet élève!

Exemple 2 :

### **La répartition de disciplines entre les enseignants d'une équipe de cycle**

Les quatre enseignants du 2<sup>e</sup> cycle décident de se répartir certaines disciplines, couramment appelées « petites matières », soit : l'enseignement des arts plastiques, de l'art dramatique, de l'univers social et des sciences et technologies. Dans ce modèle, chaque enseignant devient en quelque sorte le « spécialiste » de l'une de ces matières pour la durée de l'année scolaire. Durant la semaine, on prévoit à l'horaire quatre périodes de décloisonnement entre ces quatre classes où tous les élèves changent de locaux et d'enseignants. Il revient à chaque enseignant du cycle la responsabilité de l'enseignement de la matière choisie, de l'évaluation et de la communication aux parents.

#### *Les avantages*

Ce modèle d'organisation comporte nombre d'avantages. D'abord, il nourrit le sentiment d'appartenance au cycle. Les élèves sont en contact avec les différents intervenants de leur cycle. Ils apprennent à connaître tous les enseignants, à évaluer leurs exigences et leurs attentes respectives, à apprécier leurs différentes manières d'enseigner — les uns étant plus tolérants sur ceci ou cela et les autres étant plus exigeants, les uns encourageant le travail en équipes et les autres préférant le travail individuel, les uns proposant aux élèves différents choix et les autres proposant principalement leurs idées... Enfin, l'élève perçu en difficulté par un intervenant aura la

possibilité de bénéficier d'un statut et d'un traitement différents lors des périodes décloisonnées puisqu'il ne sera pas nécessairement perçu ainsi par un autre (changement de matière, d'exigences, de relation pédagogique, de climat de classe... aidant).

Il n'y a pas que des avantages pour les élèves, les enseignants apprennent aussi à connaître tous les élèves de leur cycle. Cela leur permet d'intervenir plus adéquatement dans les situations où, par exemple, tous les élèves du cycle sont réunis (lors des récréations, de sorties éducatives communes au cycle, des entrées et des sorties des classes, d'un événement spécial au gymnase. Force est de constater qu'il est plus facile d'intervenir auprès d'élèves avec qui l'on a déjà une relation pédagogique.

Dans un tel modèle, les enseignants peuvent prioriser davantage l'appropriation de la discipline choisie. En se partageant les tâches, les activités proposées auront eu l'avantage d'un temps accru de planification (planifier une seule discipline pour quatre groupes plutôt que planifier quatre disciplines pour un seul groupe). Fort de sa préparation accrue et de la maîtrise de sa discipline, on peut croire que l'enseignant sera outillé pour mieux faire apprendre la matière aux élèves qui sont à sa charge.

Enfin, on constate qu'un contexte de décloisonnement peut encourager la discussion de certains cas d'élèves en équipe-cycle. Les quatre enseignants peuvent se soutenir mutuellement en échangeant sur leurs stratégies d'interventions auprès d'un élève difficile. Lors des rencontres en équipes, ils peuvent confirmer ou infirmer leurs perceptions sur telle ou telle difficulté d'un élève ou même d'un groupe d'élèves. Qui plus est, l'enseignant qui côtoie les élèves des classes voisines et qui leur enseigne pourrait même valider, par exemple, la priorité d'un service orthopédagogique auprès d'un élève même s'il n'est pas son titulaire. D'une gestion plus « classe » de l'apprentissage, on passe à une gestion plus « cycle ». En faisant ce passage, on pourra définir plus adéquatement, en équipe de cycle, les priorités des services professionnels à offrir aux élèves. D'un souci d'égalité des services (chaque classe a « droit » aux mêmes services), on passe à un souci d'équité des services (les élèves les plus

en besoin « doivent » recevoir davantage de services) puisqu'il ne s'agit plus de « mes » élèves, mais plutôt de « nos » élèves...

### *Des désavantages et mises en garde*

Il n'existe pas que des avantages à cette façon de faire. Il y a aussi des désavantages. En effet, on peut aisément perdre de vue les disciplines qu'on n'enseigne pas. Il est plus difficile de relier, par exemple, nos activités en français avec ce que les élèves ont vu en univers social avec Mme Tartempion. Nous serons facilement tentés d'enseigner par compartiments, alors que l'on sait que les liens entre les disciplines scolaires sont nécessaires à un apprentissage de qualité. Le secondaire éprouve d'énormes difficultés à faire de l'interdisciplinaire (des liens entre les domaines d'apprentissage) en raison de l'organisation scolaire dont il s'est doté. Il ne faudrait pas que le primaire tombe dans ce piège... l'une des forces du primaire étant justement le titulariat et la formation généraliste des enseignants. Bien que ce modèle comporte des avantages pour développer une vie de cycle plus réelle (connaissance par les enseignants de tous les élèves du cycle et vice versa), on peut aussi percevoir ce modèle comme une invitation à un mode de planification individuel plutôt qu'en équipe. Si tous les membres d'une équipe enseignent les mêmes disciplines, l'invitation et les prétextes à partager nos expertises et expériences, à construire ensemble notre planification hebdomadaire ou nos thèmes annuels, sont plus présents que si nous enseignons dans des domaines disciplinaires différents. On pourrait éviter ce piège en changeant, par exemple, à chaque étape, la discipline ciblée. De cette façon, la nécessité de communiquer et de construire avec nos collègues s'avérerait évidente.

## **2. Une volonté d'adapter l'enseignement**

Face au constat des différences des élèves et à la nécessité d'en tenir compte dans son enseignement, on pourrait être tenté de croire, à première vue, qu'il s'agirait d'individualiser son enseignement et de faire en sorte d'enseigner différemment à chaque élève. Plus haut, nous avons cependant posé la question de la faisabilité d'enseigner diffé-

remment à chaque élève. En effet, nous croyons qu'il est humainement impossible de planifier et de donner un enseignement différemment à chaque élève. En outre, il n'est pas sûr que ce soit nécessaire. Ainsi, enseigner différemment à chaque élève en demeurant centré sur les contenus d'apprentissage (paradigme d'accumulation des connaissances) plutôt que de se préoccuper de savoir si les élèves apprennent (paradigme de construction des connaissances) risquerait d'être peu efficace (Richer et Archambault, 2005).

Des enseignants et des enseignantes ont donc tenté d'adapter leur enseignement de diverses façons afin d'augmenter les chances d'apprentissage des élèves. Voyons quelques exemples de ces adaptations de l'enseignement.

### Exemple 1

L'équipe du premier cycle décide de faire du décroisement ponctuel en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Par exemple, les enseignantes de l'équipe utilisent un avant-midi par semaine où elles regroupent les élèves selon leurs besoins en lecture. On observe que dans une classe, l'enseignante fait la lecture aux élèves pour qui il est plus difficile de lire seuls, dans la classe suivante, l'activité de lecture va un peu plus loin, jusqu'à ce que, dans la dernière classe, les élèves lisent de façon autonome. Même si les enseignantes font souvent des activités de lecture unique pour leur propre groupe d'élèves, elles constatent que ce décroisement aide aussi les élèves à avancer, mais autrement, cette fois. En outre, elles constatent que lorsque vient le temps de constituer ces groupes de besoins, elles utilisent les observations qu'elles ont effectuées tout au long de la semaine pour assigner les élèves à ces groupes. Fait à remarquer, ces groupes changent légèrement d'une semaine à l'autre, ce qui indique que les besoins d'apprentissage des élèves évoluent.

### *Les avantages :*

Il fait bon, à l'occasion, de se retrouver parmi des pairs qui ont les mêmes besoins pour un domaine donné. Les élèves, autant ceux moins avancés que ceux plus avancés en lecture, peuvent constater qu'ils ne sont pas seuls à se poser telle ou telle question ou à utiliser telle ou telle stratégie. Pour les plus compétitifs d'entre eux, ils trouveront un pair

d'un calibre peut-être plus similaire au leur et verront là une occasion de se « défier » amicalement. Mais c'est du côté du développement professionnel que la planification d'un tel type de décloisonnement est le plus bénéfique. Pour planifier le décloisonnement ponctuel en lecture, les enseignantes ont dû penser à un système de classement des élèves : un système souple qui permette qu'un élève d'un sous-groupe puisse passer d'un sous-groupe à l'autre suivant l'évolution de ses besoins. Elles ont, en quelque sorte, établi des échelons de développement de la lecture afin de déterminer les critères de classement de leurs élèves. Classement qui se refait à chaque semaine. De plus, elles doivent développer des activités adéquates en lecture qui guideront l'élève jusqu'à un échelon supérieur.

#### *Des désavantages et mises en garde :*

Les désavantages d'une telle pratique tiennent dans la complexité de sa mise sur pied et de son organisation. En plus de tenir une période commune de lecture pour tout un cycle (en tenant compte des périodes de spécialistes de chacune, de bibliothèque et d'autres projets spéciaux en cours), les enseignantes doivent évaluer fréquemment les besoins en lecture de leurs élèves et réussir à s'entendre sur les critères de classement. Par les possibles changements d'élèves du sous-groupe à chaque semaine, l'équipe-cycle doit se tenir régulièrement informée des nouveaux groupes. Il s'agit certes d'un exercice louable, mais il demande beaucoup d'investissement de la part de chacune des enseignantes. De plus, les groupes-besoins risquant de ne pas avoir le même nombre d'élèves, il faut être prêt à accepter qu'un enseignant ait plus ou moins d'élèves dans son groupe que le nôtre.

#### *Exemple 2*

Une enseignante de deuxième cycle planifie une période d'ateliers quotidienne pour son groupe d'élèves. Chaque semaine, elle propose cinq ateliers portant sur des contenus de différentes disciplines. Pour une semaine, elle pourrait avoir, par exemple, un atelier en lecture, un autre en écriture, un troisième en mathématique, un atelier en science et un dernier en univers social. L'inscription à chacun de ces ateliers est obligatoire pour tous les élèves. Ceux-ci doivent s'inscrire à tous, mais choisissent le moment de la semaine

pour les réaliser. Chacun de ses ateliers se produit dans un coin de la classe. Les élèves inscrits à un même atelier se regroupent donc ensemble et on leur permet d'échanger sur leur travail. Pour quelques-uns de ces ateliers (plus fréquemment en français et en mathématiques), un choix de trois activités, classées en trois niveaux de difficultés, sont offertes aux élèves. Lorsque l'élève s'inscrit à un de ces ateliers « différenciés », il doit choisir l'activité qui lui semble la plus appropriée en tenant compte de ses forces et de ses habiletés dans cette discipline. L'enseignante accompagne et intervient auprès des élèves qui choisissent des activités soit trop « faciles » soit trop « difficiles » pour eux.

#### *Les avantages*

Nous pouvons dégager plusieurs avantages d'un tel fonctionnement. L'un de ceux-ci a trait à la coopération. Un groupe d'élèves rassemblés physiquement dans un même coin de classe peut favoriser des situations d'entraide et de coopération entre les élèves. On peut observer, pendant les périodes d'ateliers, que les premières personnes ressources utilisées pour venir en aide aux élèves sont souvent les pairs (contrairement à ce que l'on peut observer lors de la réalisation d'une tâche individuelle quand le silence est exigé où c'est d'abord l'enseignant qui est sollicité pour venir en aide à ceux qui en ont besoin).

L'enseignant peut donc, pendant ces périodes d'ateliers, se livrer plus aisément à l'observation de ses élèves ou à des interventions plus pointues et individualisées. À la fin d'une période d'ateliers, on peut attirer l'attention des élèves et leur poser des questions sur les obstacles qu'ils ont rencontrés et sur les façons dont ils les ont franchis. On peut également intervenir sur les moyens qui sont à leurs dispositions pour leur venir en aide ainsi que sur les façons d'apporter de l'aide aux autres.

Un autre avantage peut être perçu dans le fait que cette enseignante offre certains ateliers « différenciés » d'après des niveaux de difficulté. Lorsqu'ils participent à ces ateliers, les élèves peuvent choisir des activités qui correspondent à leur degré d'aisance ou de maîtrise de connaissances dans certaines disciplines. Certains voudront choisir un niveau de difficulté facile pour eux et d'autres

voudront essayer un niveau de difficulté supérieur. Ces choix offerts aux élèves peuvent permettre aux élèves de se connaître davantage et d'apprécier leur propre maîtrise de certaines notions ou leur intérêt à prendre des risques et à relever des défis. Pendant et à la fin d'une période d'ateliers, on peut intervenir et poser des questions sur la façon dont s'est effectué le choix de certains élèves.

#### *Des désavantages et mises en garde*

Lorsqu'on planifie des ateliers que l'on souhaite « différenciés », on le fait très souvent d'après des contenus spécifiques, des connaissances pointues ou des savoirs essentiels du programme. Ils se résument souvent à de l'exercice (une série de problèmes à résoudre, d'équations mathématiques à compléter, de règles grammaticales à corriger...) ou à l'application de connaissances que l'on présume déjà acquises. Ce genre d'ateliers contribue rarement à développer ou à construire des savoirs et des concepts, mais plutôt à les exercer ou simplement à en vérifier leur maîtrise.

La sur-utilisation de ce genre d'activités décontextualisées peut facilement entraîner, à la longue, des questions chez les élèves du type : « Pourquoi faire ceci? » et des réponses de l'enseignant du type : « Parce que tu dois apprendre cela! », ou plus radicalement, « Parce que je l'ai décidé! ». Cette méthode ne laisse que peu de prise pour motiver l'élève à s'engager dans la réalisation de ce genre de tâches. Au fil des années, les élèves ne pourront voir l'utilité de s'engager à l'école, sinon celle de faire plaisir à leur enseignant ou d'avoir de bonnes notes!

### **3. Une volonté de présenter des tâches larges, significantes, authentiques et ouvertes.**

Pour l'avoir expérimenté depuis un certain nombre d'années, plusieurs enseignants ont trouvé une avenue fructueuse et efficace pour différencier leur pédagogie. C'est l'élaboration et la présentation de tâches suffisamment larges, authentiques, ouvertes et significantes à la classe pour que chaque élève puisse y trouver son compte. Cette voie se décrit simplement, mais, pour être efficace, elle suppose une bonne maîtrise du Programme de formation et une habileté à poser les bonnes

questions. Pour y arriver, l'enseignant doit développer un sens accru de l'observation et avoir le souci de mettre en place des dispositifs pour que l'élève puisse mieux se connaître comme apprenant et pour qu'il puisse réguler son propre apprentissage.

Ce genre de situation vise l'engagement de tous dans la tâche. Qu'on ait 6 ou 12 ans, ces situations peuvent être vécues et développées puisqu'elles offrent aux élèves différentes possibilités pour atteindre les buts visés. Les savoirs et les stratégies mobilisées par les élèves seront différents, mais ces situations permettent à chacun d'apporter une réponse à sa mesure... elles permettent à chacun de réussir.

#### Exemple 1 :

Une enseignante constate les différents niveaux de compétence qu'ont les élèves de premier cycle de sa classe en écriture. Certains élèves ne sont en mesure que de retranscrire de courts messages du tableau, certains ne savent écrire que quelques mots de leur petit répertoire mémorisé et ne prennent aucun risque avec des mots nouveaux, d'autres peuvent écrire l'équivalent d'un paragraphe sans trop d'erreurs et d'autres écrivent énormément, mais font de nombreuses erreurs...

Chaque fois qu'elle veut faire écrire ses élèves, plutôt que de préparer différentes tâches correspondant à leurs différents niveaux, elle profite d'occasions significantes pour travailler l'écriture chez les élèves en leur proposant la même tâche : celle de communiquer par écrit!

Prenons l'exemple de la fête de Noël. C'est l'occasion rêvée pour les élèves de rédiger une lettre au Père Noël ou à leurs parents pour transmettre leur liste de cadeaux. L'enseignante aura d'abord vérifié que tous les élèves ont l'habitude de recevoir des cadeaux à l'occasion de cette fête.

Elle demande ensuite aux élèves d'apporter en classe des catalogues ou des circulaires (grands magasins, jouets, jeux...) qui pourraient inspirer les listes de cadeaux et qui seront à la disposition des élèves. Ceux-ci auront d'abord à sélectionner les cadeaux auxquels ils tiennent le plus et en faire une liste dans le but de la réutiliser dans leur lettre.

Avant de passer à la rédaction, l'enseignante prend quelques minutes pour poser des questions collectivement aux élèves au sujet de certains mots dont ils auront besoin pour rédiger leur message et elle les note au tableau. Elle attire leur attention sur les outils et les affiches qui sont à leur disposition pour rédiger leur message. Un modèle de lettre est aussi accessible sur une affiche. Elle rappelle également quelques stratégies utiles pour la rédaction d'un message (faire un dessin avant, dire le message à voix haute à un pair ou à soi-même...).

Pendant la rédaction, elle papillonne dans la classe et soutient les élèves qui ont besoin d'aide. Elle demande aux élèves si leur message est clair lu à haute voix ou en invitant le rédacteur à se relire. Elle pourra même inciter des élèves à se placer deux par deux pour faire cet exercice. Pour certains, elle deviendra le modèle scripteur en les invitant à dire leur message tandis qu'elle l'écrit sur une bande de papier, il ne leur restera qu'à retranscrire; pour d'autres, elle pourra donner un coup de pouce pour l'orthographe d'un mot nouveau.

À un moment, lors de la rédaction des brouillons, elle pourra prendre une ou deux copies d'élèves, avec leur assentiment, et proposer à l'ensemble du groupe de bonifier, de corriger ou de clarifier collectivement le message de leur pair. En suivant ce modèle, elle invitera le reste du groupe à tenter de faire de même pour améliorer leur propre message.

Non seulement les savoirs essentiels relatifs à la compétence à écrire peuvent être mobilisés dans le but d'écrire sa liste de cadeaux, mais des compétences mathématiques et d'ordre personnel et social pourraient être impliquées si l'on sait que le Père Noël a un budget à respecter... Il s'agit d'une excellente occasion pour faire réfléchir les élèves sur la différence entre un besoin et un désir et pour leur faire prioriser leurs choix.

Suite à cette activité où les élèves font parvenir leur liste de cadeaux à leur destinataire, les élèves manifestent l'intérêt de préparer, à leur tour, un cadeau pour leurs parents. L'enseignante demande aux élèves ce que, d'après eux, leurs parents aimeraient recevoir de leur enfant pour Noël. Elle engage une discussion sur les cadeaux « du cœur » et une suggestion d'un cadeau pertinent, éco-

nomique et réaliste émerge de ces discussions : la fabrication d'un livret de coupons destinés à leurs parents. Les élèves tentent ensemble de trouver ce qui pourrait être inscrit sur les coupons du livret. Ils émettent les propositions suivantes :

- ▶ 5 à 10 coupons présentant des qualités différentes de leurs parents;
- ▶ 5 à 10 coupons échangeables chacun pour un « service spécial » de la part de leur enfant;
- ▶ 5 à 10 coupons présentant chacun un poème.

Chaque élève choisit celle qui lui convient et détermine le nombre de coupons qu'il fabriquera. Trois sous-groupes sont formés en fonction des choix et les élèves sont invités à s'entraider pour rédiger le contenu de leur livret. L'enseignante papillonne d'une équipe à l'autre et offre son soutien aux équipes qui en ont besoin. À l'occasion, elle devient le modèle scripteur au tableau, à d'autres moments, elle rappelle où se trouvent les outils de référence nécessaires.

#### *Avantages*

Dans ces deux situations, la compétence à écrire est au service d'une intention plus large que celle « d'écrire pour apprendre à écrire », que l'on rencontre encore trop souvent dans nos écoles. Dans ces deux situations, l'élève possède un motif réel pour s'engager et ses intentions sont claires : énumérer les cadeaux désirés et chercher à faire plaisir à ses parents pour une occasion particulière. Dès lors, les réponses des élèves peuvent être variées et admissibles. En fait, la différence ici est non seulement acceptée; elle est souhaitée et valorisée. Plus les idées sont diversifiées, plus le contenu du livret sera riche. Les élèves sont mis dans une situation où il est possible à tous de réussir. La fonction de l'enseignant consiste principalement à leur demander quel moyen ils choisissent ou si l'action qu'ils posent répond à leurs intentions de communication. L'enseignant devient alors un guide et un facilitateur pour l'élève. En ayant une intention réelle de communication avec un vrai destinataire, l'élève pourra comprendre plus facilement les interventions de son enseignant qui porteront sur les outils plus pointus de la langue écrite qui sont utilisés pour mieux se faire com-

prendre : des connaissances, des stratégies ou des techniques. L'élève sera plus aisément enclin à porter attention, par exemple, à la lisibilité et à la clarté de son message et à mobiliser ce qu'il connaît de la calligraphie, de la ponctuation, de la structure de phrases ou de l'orthographe d'usage... « Plus l'élève devient conscient de ses lecteurs potentiels, plus il est attentif aux exigences de la communication »<sup>6</sup>

#### *Limites ou désavantages*

L'un des désavantages représente en fait un défi : celui de planifier des situations d'écriture plus engageantes et plus signifiantes pour l'ensemble des élèves. Malgré les efforts des maisons d'éditions, ce genre de situations est encore trop rarement suggéré par les collections offertes sur le marché. Les situations les plus authentiques entourent des événements vécus ou souhaités par les élèves de la classe ou viennent d'échanges entre collègues d'une équipe école ou d'une équipe cycle.

Une autre difficulté que l'on peut rencontrer lors de la réalisation de ces activités vise principalement la gestion de la classe. Dans un tel genre d'activité, de nombreux élèves, au départ, chercheront la validation ou le réconfort de leur enseignant au cours de leur production écrite. Si les procédures ne sont pas modélisées et enseignées et si la référence première se trouve à être principalement l'enseignante, on se retrouvera rapidement dans une classe où une forte concentration d'élèves dépendra d'elle pour se faire dépanner. Si l'enseignante n'est pas en mesure d'apporter une réponse relativement rapide auprès de ces élèves en attente, ceux-ci risquent de décrocher de la tâche, malgré sa pertinence, et le climat de la classe pourra en souffrir.

On peut éliminer, ou à tout le moins réduire ces difficultés en prévoyant des moyens diversifiés pour venir en aide aux élèves qui en ressentent le besoin (affiches, dictionnaire mural, dictionnaire personnel, banque de mots, entraide par les pairs...), mais surtout en prévoyant des retours avec les élèves sur la façon dont se déroulent ces activités et en trouvant collectivement des solutions aux problèmes rencontrés. Ces solutions pour-

ront être mises à l'essai lors des périodes suivantes et leur efficacité pourra être évaluée par le groupe.

Engager les élèves dans la recherche de solutions à ce genre de problématique permet à tous de comprendre la nécessité de l'installation de certaines règles de classe et justifie l'importance de l'implication de tous et chacun dans la mise en place d'un climat propice aux apprentissages. Du coup, l'école acquiert plus de sens, non seulement dans les activités qui y sont proposées, mais aussi dans la façon dont elles doivent se dérouler.

Ce temps que l'on semble perdre à l'enseignement de règles et de procédures nécessaires à l'installation d'un climat adéquat de classe sera rapidement repris en efficacité et en qualité pendant le restant de l'année (ou des deux ans pour ceux qui font le « looping » avec leurs élèves). Archambault et Chouinard (2003) ont documenté ce propos :

*« Il est essentiel de fixer les règles et les principales procédures dès le début de l'année. C'est d'ailleurs, à la rentrée, la principale préoccupation des enseignants habiles en gestion de la classe ... La qualité des acquisitions et la facilité avec laquelle la classe sera gérée dépendront en grande partie de cette première étape de l'année pendant laquelle on fixe les règles et les procédures ».*

#### Exemple 2 :

En voyant un reportage à la télévision sur la bibliothèque de classe d'une autre école, des élèves d'une classe de troisième cycle expriment leur désir d'avoir un aussi joli coin-lecture pour leur propre classe.

L'enseignante profite de cette occasion pour lancer un débat sur l'importance et le besoin d'avoir ou non un coin-lecture invitant et aussi bien garni. Suite aux débats, la classe décide de s'engager dans l'organisation d'un projet « aménagement d'un coin-lecture ».

Il y a une contrainte : la classe n'a pas de budget prévu pour le coin-lecture. Ensemble, le groupe trouve les moyens à prendre pour combler leur désir tout en respectant cette importante contrainte. Une liste de moyens est retenue :

<sup>6</sup> Programme de formation de l'école québécoise.  
Page 77.



- ▶ solliciter des maisons d'édition et des auteurs pour qu'ils puissent envoyer des livres gratuitement (envoi de lettres);
- ▶ organiser une collecte de livres usagés dans les familles du voisinage de l'école (envoi de lettres aux familles par le biais des élèves de l'école);
- ▶ solliciter le voisinage pour le don de coussins, d'une table basse et de meubles de bibliothèques usagés (envoi de lettres);
- ▶ amasser des fonds pour l'achat de livres neufs (collecte et vente de bouteilles vides).
- ▶ Lorsque les livres, les sommes d'argent et les dons de meubles sont amassés :
- ▶ solliciter une industrie du textile pour le don de tissus qui serviront à recouvrir les coussins donnés;
- ▶ demander à un parent de la classe de recouvrir les coussins donnés avec les tissus;
- ▶ réparer les livres endommagés et recouvrir les meubles donnés avec les pages (couleur) de livres ou de revues trop abîmés;
- ▶ faire un sondage parmi les élèves de la classe sur les livres qu'ils voudraient acheter avec les sommes d'argent amassées;
- ▶ acheter les livres les plus populaires en respectant le budget;
- ▶ faire un plan d'aménagement du coin-lecture et l'aménager;
- ▶ prévoir une organisation pour permettre à tous les élèves de la classe d'accéder à ce coin.

#### *Avantages*

La réalisation d'un tel type de projet permet principalement aux élèves d'exercer un réel pouvoir sur ce qu'ils vivent et d'en prendre conscience :

- ▶ Le pouvoir de la solidarité et de la coopération (Quand le groupe entier unit ses efforts, les idées sont plus diversifiées et pertinentes. Les échanges et débats permettent de faire ressortir des arguments plus valables et la mise à terme des idées retenues peut s'opérer plus facilement).
- ▶ La possibilité de modifier et d'améliorer leur condition, dans ce cas, matérielle (malgré une importante contrainte, celle d'une restriction budgétaire, à laquelle les élèves issus de milieux défavorisés sont particulièrement

sensibilisés, ils peuvent tout de même rêver de projets et les réaliser).

- ▶ Le pouvoir des mots et la pertinence de la communication écrite (L'écriture, ici, est au service d'une intention réelle, celle notamment de solliciter l'aide de différentes personnes. La réussite du projet repose entre autres sur la capacité des élèves à communiquer la pertinence de leur désir par écrit. Plus les destinataires seront bien ciblés, plus les idées des lettres envoyées seront clairement formulées, meilleures seront les chances de combler leur désir.).

Enfin, non seulement la compétence à écrire des élèves sera sollicitée pour atteindre les objectifs de leur projet, ils auront aussi à mobiliser des ressources en mathématiques pour résoudre le problème d'aménagement physique de la classe et pour gérer les achats des livres en fonction des sommes d'argent amassées.

#### *Limites ou désavantages*

L'une des limites de ce modèle concerne paradoxalement l'engagement des élèves. Un enseignant, par exemple, qui présente un tel type de situations trop fréquemment à sa classe et qui fait de chaque préoccupation ou question des élèves un prétexte pour démarquer un projet fera face, par moment, à un essoufflement de la part des élèves.

Ces moments d'essoufflement pourraient se manifester par la censure des idées des élèves, bien que motivés, qui percevront « le piège » de l'engagement : « Si j'exprime mon idée, cela débouchera sur un nouveau problème à résoudre ou sur un autre projet à vivre... », pensera-t-il. En effet, peut-on sérieusement s'attendre à ce que des élèves puissent être engagés cognitivement et affectivement à 100% à tout moment de la journée et à tout moment de la semaine?

On peut éviter cet essoufflement en dosant convenablement les périodes destinées à ce genre de situation très engageante et en offrant aux élèves la possibilité de « décrocher » momentanément de ce type de tâche pour mieux s'y engager par la suite.

Parmi ces trois tendances que l'on retrouve chez les enseignants soucieux de prendre en compte les différences des élèves, la dernière nous semble la plus valable, pertinente et réaliste. Elle n'exclut pas la possibilité de

varier nos approches pédagogiques et celle d'adapter pour quelques-uns de nos élèves l'enseignement, mais leur donne une couleur différente. En présentant principalement, mais de façon judicieuse, des tâches signifiantes, authentiques, larges et ouvertes, on ne sera pas surpris de constater l'engagement d'un plus grand nombre d'élèves dans les tâches scolaires. On pourra témoigner aussi d'une durée plus longue de cet engagement au cours, par exemple, d'une demi-journée. On entendra de plus en plus la déception des élèves quand viendra le temps de ranger, de se préparer pour aller à la récréation ou pour aller dîner : « Déjà l'heure de partir... mais je n'ai pas terminé... peut-on continuer cet après-midi? ».

Ces manifestations, lorsqu'elles ont lieu, sont des signes évidents de l'engagement des élèves pour l'école et promettent, selon nous, l'accès à une réussite éducative d'un plus grand nombre d'élèves.

Ce document est une invitation à penser et à faire l'école autrement. Il repose sur quelques postulats que de plus en plus d'intervenants scolaires partagent :

1. Les élèves sont différents les uns des autres. Quoique l'on fasse, il y aura toujours des différences entre ceux-ci quant à leur rythme d'apprentissage, leur vécu, leurs stratégies, le soutien scolaire qu'ils reçoivent à la maison, leurs attitudes, leurs intérêts... Ces différences sont non seulement inévitables, mais souvent souhaitables dans la perspective d'une société riche.
2. Tous les élèves, à moins d'un handicap majeur, sont capables d'apprendre et de développer les compétences prescrites par le Programme de formation.
3. La prise en compte de la diversité de la clientèle scolaire est un élément-clé dans la réussite éducative pour tous. Elle conduit à une importante transformation de l'école.

Si nous admettons ce qui précède, nous sommes en mesure de conclure que, bien souvent, ce n'est pas l'élève qui est mésadapté, mais plutôt l'école.

## L'élève ou l'école mésadapté ?

### Un élève mésadapté ?

En effet, nous sommes d'avis que l'école, par ses façons de faire ou par son organisation, est souvent responsable de ce que l'on prétend être des difficultés d'apprentissage ou de comportement des élèves. En outre, plus on présente des situations décontextualisées aux élèves, moins ceux-ci ont de chances de réussir.

Voici une recette infaillible pour produire un élève en « difficulté d'apprentissage et de comportement » :

Prenons un enfant de six ans qui bénéficie d'un minimum de soutien à la maison pour les choses scolaires. Plongeons-le dans une classe de premier cycle et donnons-lui, chaque semaine, une courte liste de mots usuels, mais décontextualisés, qu'il doit pratiquer à écrire chaque soir dans l'unique but de réussir la dictée du vendredi matin. L'élève en question, qui a toutes les capacités intellectuelles et physiques pour réussir cette tâche, ne pratique pas ou peu l'écriture de ces mots à la maison pour nombre de raisons qu'il pourrait justifier en long et en large, s'il en avait le vocabulaire et le courage nécessaires, partant de la pertinence de cet exercice jusqu'aux différents obstacles qu'il rencontre à la maison pour se livrer à ces pratiques quotidiennes. À répétition, cet élève se voit attribuer une note faible lors de la remise de sa dictée par l'enseignant et constate chez d'autres élèves l'attribution d'une note élevée accompagnée de signes d'approbation. On peut facilement supposer qu'il souhaiterait également obtenir une note parfaite et bénéficier d'un regard approbateur de la part de son enseignant et de ses pairs. Lors de la remise des premières dictées, l'élève manifeste de la déception. Au bout de quelques semaines, lors de la distribution des cahiers de dictée, il en vient à manifester de la colère ou de l'indifférence. Au bout de quelques mois, il refuse même de faire la dictée, fait du bruit et s'attire une attention négative de son enseignant et de ses pairs... peut-on sérieusement l'en blâmer? Est-ce que cet élève manifeste sans équivoque des signes de difficulté d'apprentissage ou de comportement ?

## Une école mésadaptée ?

Prenons l'hypothétique exemple de l'enseignant de cette même classe du premier cycle et traçons ensemble ce qui pourrait être des manifestations du passage d'un paradigme « d'accumulation de connaissances » à un paradigme « de construction des savoirs ». Tenons pour acquis que cet enseignant est soucieux de faire vivre à chacun de ses élèves un sentiment de réussite. Suivons son évolution avec l'activité de l'exemple précédent : La dictée du vendredi. Nous avons numéroté les manifestations, mais l'ordre d'apparition de celles-ci n'est pas nécessairement figé et s'affiche encore moins comme une marche rigide à suivre. Ces transformations dans les pratiques d'un hypothétique enseignant sont réalistes, mais non réelles. Elles peuvent s'échelonner sur plusieurs années de carrière.

### *Manifestation 1 : L'observation*

C'est en début d'année que l'enseignant a bâti une banque de mots qu'il souhaite faire apprendre par ses élèves en cours d'année. Son intention est que les élèves puissent orthographier correctement et de mémoire l'ensemble de tous ces mots. Chaque semaine, il donne une petite liste de mots à étudier à la maison. Avec l'aide de leurs parents, les élèves doivent se pratiquer à les écrire dans le but de réussir la dictée du vendredi. À la fin de la semaine, l'enseignant dicte les mots à étudier et les élèves les écrivent dans leur cahier de dictée. L'enseignant corrige, attribue une note à chacun et remet les dictées le lundi suivant aux élèves.

L'enseignant observe, après quelques semaines, que sensiblement les mêmes élèves obtiennent des résultats parfaits aux dictées alors que ce sont toujours les mêmes ne réussissent que moyennement ou pauvrement cet exercice. À la remise des cahiers, il constate que les élèves ont différentes réactions. Ceux qui ont des résultats parfaits sont satisfaits. Certains de ceux qui ont manqué un ou deux mots sont mécontents et certains de ceux qui ont un résultat moyen ou faible vont jusqu'à manifester de la colère. Les autres semblent plutôt indifférents. En posant des questions à la classe, il constate que les élèves qui ont des résultats plus faibles sont ceux qui pratiquent peu pendant la semaine.

### *Manifestation 2 : l'ajout de moyens*

Fort de ces observations, l'enseignant instaure différents moyens pour soutenir les élèves qui ont de faibles résultats aux dictées du vendredi. Il convoque certains des parents et les encourage à faire pratiquer davantage les mots de dictée à la maison. Il en inscrit d'autres au service des études dirigées de l'école. Il en garde certains en récupération pour leur faire pratiquer lui-même leurs mots de dictée. Enfin, il demande à l'orthopédagogue de retirer quelques-uns de ces élèves pendant des périodes de classe pour faire pratiquer leurs mots de dictée.

Dans les semaines suivantes, l'enseignant observe une amélioration générale dans les résultats des élèves. Ceux qui avaient des résultats parfaits ou presque parfaits n'ont manifestement pas davantage, mais ceux qui avaient des résultats moyens ou faibles les ont améliorés lors de ces dictées. Les réactions des élèves sont encore différentes. Les détenteurs de résultats parfaits sont satisfaits et ceux qui ont une ou deux erreurs sont à l'occasion déçus : « Je n'ai pas gagné la médaille d'argent – se disent-ils, j'ai perdu la médaille d'or ». Dans les premières semaines, ceux qui ont amélioré leurs résultats manifestent de la fierté. Toutefois, au bout de quelques semaines, malgré l'augmentation des résultats des élèves faibles et l'encouragement qu'ils reçoivent, ceux-ci recommencent à manifester de la déception, de la colère ou de l'indifférence face à des résultats non-parfaits. Certains d'entre eux font des scènes lors des sessions d'études dirigées ou lors des périodes de récupération. Certains parents racontent que la période de la pratique des dictées est un cauchemar chez eux ; que c'est sous la menace que leur enfant accepte de se livrer à ses pratiques quotidiennes.

### *Manifestation 3 : une adaptation individuelle de la dictée*

Suite à ces nouveaux constats, l'enseignant maintient les services qu'il a mis en place, mais il adapte la dictée pour quelques élèves qu'il considère être en situation d'échec dans leurs dictées. L'enseignant vise pour ces élèves l'obtention, le plus souvent possible, d'un résultat parfait. Son intention vient de se modifier légèrement. Il ne vise plus la maîtrise de l'orthographe de tous les mots de sa banque par tous les élèves. Il vise plutôt à ce que tous les élèves réussissent à orthographier, de

mémoire, des mots à l'étude. Il ajuste donc les attentes pour les élèves qui manifestent des difficultés à réussir les dictées. Pour certains, il diminue le nombre de mots à l'étude, pour d'autres, il cible des mots différents, plus faciles à mémoriser. En classe, il prend du temps avec l'ensemble des élèves pour échanger sur les stratégies de mémorisation de l'orthographe des mots à l'étude.

Lors de la période de dictée, il donne simultanément trois ou quatre dictées dans sa classe.

L'enseignant trouve difficile de gérer trois ou quatre dictées simultanément. Il constate que lorsqu'il dicte les mots pour un sous-groupe, quelques autres ont tendance à s'impatienter et il doit intervenir au sujet de leurs comportements. De plus, la concentration plus fragile de certains élèves est perturbée par la voix de l'enseignant qui dicte des mots à d'autres élèves. Enfin, l'enseignant voit son temps de planification tripler ou quadrupler pour préparer ces dictées différenciées. En revanche, il observe des résultats satisfaisants.

#### *Manifestation 4 : le partage en équipe-cycle de la dictée*

Constatant les résultats satisfaisants lors des dictées, l'enseignant maintient les services qu'il avait mis sur pied et souhaite trouver une façon plus efficace de planifier et de gérer les dictées différenciées. Il interroge les trois autres collègues de son cycle et constate qu'il n'est pas le seul dans son équipe à vouloir gérer les différences entre les performances des élèves quand vient le temps de faire la dictée. Les quatre enseignants conviennent d'organiser des regroupements souples lors de la période de dictée du vendredi matin. Les quatre groupes-classes de ces enseignants sont alors partagés autrement. En consensus, chaque enseignant prépare un niveau différent de la dictée de la semaine. Lors de la période de dictée, les élèves de chaque classe se déplacent dans le local de l'enseignant responsable du niveau de dictée qu'il a atteint. Chaque enseignant est responsable de la planification, de l'administration et de la correction de la dictée des élèves de son sous-groupe. Le nombre d'élèves par groupe n'est pas égal. Les enseignants ont convenu que les élèves qui ont besoin de plus de soutien vont former un plus petit groupe et ceux qui obtiennent les meilleurs

résultats forment des groupes plus nombreux. Les enseignants maintiennent les services. On demande également à l'orthopédagogue d'accompagner l'enseignant et le sous-groupe d'élèves du niveau le plus faible pendant ces périodes de dictée. L'équipe-cycle convient qu'un élève puisse changer de sous-groupe selon les progrès qu'il fait. L'équipe prend chaque mois un moment pour réévaluer le niveau des élèves.

La difficulté de planifier et de gérer des dictées différentes est résolue. La concentration plus fragile des élèves n'est plus dérangée puisqu'une seule dictée est donnée dans son sous-groupe. Les résultats sont concluants et une forte majorité d'élèves réussissent à obtenir le résultat maximal lors de l'exercice.

Étant donné les résultats apparemment concluants, on pourrait terminer ce chapitre ici... mais l'équipe d'enseignants a constaté autre chose. Malgré les excellents résultats de tous ses élèves, il semble qu'une grande partie de ceux-ci ne soit pas en mesure de réinvestir les mots de dictée appris quand il s'agit de rédiger des textes. Il semble que les élèves ne fassent pas le lien entre l'activité « dictée » et les activités de rédaction de textes. Les mots « appris » lors de dictées, bien qu'usuels, ne se prêtent pas nécessairement tous aux situations d'écriture proposées. Certains mots, dont l'orthographe était maîtrisé lors d'une dictée d'il y a un mois, par exemple, sont maintenant mal orthographiés dans le contexte d'une situation d'écriture. C'est comme si l'élève n'arrivait pas à se rappeler qu'il avait déjà appris ce mot.

#### *Manifestation 5 : La diminution de l'importance de la dictée au profit de l'intervention sur la mobilisation de ressources variées pour les situations d'écriture*

Pour faire face à cette importante difficulté, l'équipe convient d'établir des thèmes mensuels. Ces enseignants tentent de relier les différents domaines disciplinaires du programme qu'ils enseignent au thème du mois. Les lectures, les situations d'écriture et les dictées sont principalement reliées au thème courant. Même la plupart des activités d'enseignement en mathématiques sont orientées vers ce thème. Pour alléger la planification, chaque membre de l'équipe partage avec les autres ses trouvailles et ses idées. La promesse est la suivante : si les élèves sont

constamment plongés dans un même thème pour une période donnée, s'ils lisent, entendent, voient et utilisent les mêmes mots dans des contextes différents, plus fortes sont les chances non seulement qu'ils puissent en maîtriser l'orthographe, mais qu'ils puissent avoir « réellement » besoin d'écrire ces mots dans différents contextes. Par ailleurs, les enseignants de l'équipe conviennent que les mots appris « par cœur » n'ont pas l'importance qu'on croyait dans le développement de la compétence à écrire des élèves. Un élève peut maîtriser l'orthographe d'un grand ensemble de mots, mais peut s'avérer quand même être un rédacteur peu établi. Le registre de mots appris devient alors pour ces enseignants un indice, parmi tant d'autres, d'un rédacteur compétent.

L'équipe convient alors d'augmenter la fréquence des situations authentiques d'écriture. Ensemble, les enseignants partagent leurs idées et tentent d'offrir le plus souvent possible aux élèves des contextes où l'écriture est réellement nécessaire. Malgré tout, ils maintiennent l'activité « dictée » et continuent de décroïsonner pour l'administrer, mais ils en réduisent sa fréquence et en transforment foncièrement son objectif. Tel que décidé, la dictée porte sur certains mots vus dans le thème, mais les enseignants permettent aux élèves d'avoir accès à différents outils pour réaliser cette activité : dictionnaire mural, affiches, dictionnaire personnel ou autre. Les enseignants interviennent davantage sur les stratégies que les élèves utilisent pour écrire et pour orthographier des mots correctement que sur le produit fini. Lorsqu'ils administrent la dictée, ils notent certaines observations qu'ils font au sujet des élèves occupés à

écrire. Entre autres, ils relèvent les stratégies utilisées par les élèves. Ils aident au besoin certains élèves dans l'écriture de mots plus difficiles pour eux, mais prennent soin de noter sur la feuille de dictée de ces élèves la nature de l'aide apportée.

L'équipe d'enseignants a également décidé de ne plus attribuer de « résultats » aux dictées. En revanche, suite à chaque dictée, les enseignants demandent aux élèves de porter un regard sur leurs stratégies et sur leur degré d'autonomie. Pour ce faire, au bas de la feuille de dictée, les élèves sont invités à décrire les stratégies qu'ils ont utilisées pour orthographier correctement les mots de leur dictée (recours au dictionnaire mural, répertoire mémorisé, recours au dictionnaire personnel, recours à l'enseignant, recours à un pair...). Il existe également une section prévue pour les commentaires de l'enseignant. C'est dans cette section que l'enseignant pourra recommander à un élève, par exemple, d'augmenter son répertoire mémorisé de mots ou d'essayer de faire maintenant seul sa dictée... En fait, ces enseignants procèdent maintenant de la même façon pour la dictée qu'ils le font pour une situation d'écriture. Bientôt, cette équipe d'enseignants ne verra peut-être plus la nécessité de décroïsonner pour se prêter à un tel exercice. Ils trouveront possiblement d'autres contextes plus adéquats pour travailler le répertoire mémorisé de mots chez les élèves. Peut-être qu'ils décideront même d'abandonner complètement l'activité « dictée » au profit d'autres activités plus ludiques ou plus authentiques qui favoriseraient réellement le développement du goût, du plaisir et de la compétence à écrire chez les élèves...

## Conclusion

Les élèves, ceux qui réussissent bien tout comme ceux qui réussissent moins bien, ne sont pas idiots. Tout au long de ce chapitre, nous avons attiré votre attention sur les différences entre les élèves et sur les façons d'en tenir compte. Pour le conclure, nous lançons une boutade : les élèves ne sont pas différents de nous ! Cessons de leur demander de faire ce que nous ne ferions pas nous-mêmes. Combien de fois par fin de semaine vous lancez-vous, par pur plaisir de vous améliorer, dans l'écriture de phrases décontextualisées dont le seul but est de vous faire corriger par quelqu'un d'autre et d'avoir le moins de fautes possible ? Combien de soirées passez-vous à faire des problèmes mathématiques pour le plaisir de savoir combien vous en avez réussis ? Les enfants aiment le jeu, de nombreux adultes aussi. On peut certes « jouer à l'école » parfois, quand c'est nécessaire, en se mettant au défi de résoudre une série de problèmes écrits ou des colonnes d'additions. On peut « faire semblant » d'écrire des phrases pour pouvoir corriger ou se faire corriger nos fautes. Toutefois, vous, pas plus que les élèves, ne feriez de ces activités votre raison de vivre ! Ne faisons pas de ces situations décontextualisées le point de mire de l'école. On comprendra les élèves, particulièrement ceux qui « perdent » souvent au « jeu de l'école », de se mettre à rêver à faire autre chose de plus signifiant que ce « jeu de l'école ». Cessons de faire principalement de l'école un jeu obligatoire pour les élèves. Un jeu dont ils connaissent très bien les règles, mais dont ils ignorent comment son aboutissement l'aidera dans sa vie de tous les jours.

Il y a fort à parier que si l'école présentait majoritairement des situations réelles, au-

thentiques, larges et signifiantes où les élèves pourraient trouver les réponses aux nombreuses questions qu'ils se posent ou qui leur sont soufflées par un pair, nous constaterions que de très nombreuses difficultés d'apprentissage et de comportement disparaîtraient d'elles-mêmes. Il y a fort à parier que si l'école faisait vivre des situations plus signifiantes aux élèves, ces dernières prenant racine dans des intentions éducatives plus vastes, comme celles proposées dans les domaines généraux de formation du Programme, par exemple, ou tout simplement pour répondre aux préoccupations de la vie quotidienne des élèves ; nous pourrions observer que chaque élève, du plus vieux au plus jeune, du plus riche au plus démuné, du plus fort au plus faible, serait en mesure d'apporter une réponse à la mesure de ses capacités et de ses connaissances qu'il chercherait, d'ailleurs, constamment à diversifier et à parfaire. Nous constaterions également des transformations majeures dans l'attitude des élèves, tant chez les plus « forts » que chez les plus « faibles », qui verraient enfin la réelle nécessité de l'école ainsi que la pertinence de s'y engager. Ces transformations nécessaires à la réussite de nos élèves ne sont pas dictées par le ministère de l'Éducation pas plus qu'elles ne le sont par nos directions d'école ou par tout autre patron, elles sont dictées par notre sens professionnel.

Si nous remportons ce pari, celui de tenir compte du fait que les élèves apprennent tous différemment et de placer les élèves dans des situations d'apprentissage fécondes et signifiantes pour eux, peut-être parviendra-t-on enfin à réduire les inégalités entre les plus démunés et les mieux nantis, et à offrir aux élèves des milieux défavorisés une perspective de vie plus riche.

## Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2e édition. Boucherville, QC: Gaëtan Morin. 352p.
- Émond, R., et Archambault, J. (2003). Les élèves sont tous différents! À propos... *Bulletin d'information pédagogique du regroupement 6 de la CSDM*, 2(3), février 2003.
- Larkin, K., et Richer, C. (2005). L'expérience des écoles du Programme de soutien à l'école montréalaise : une école communautaire en devenir. *Le point en administration scolaire*, 8(1), 9-12.
- Richer, C. et Archambault, J. (2005). S'organiser en cycles sans convictions pédagogiques : un exercice périlleux. *Vivre le primaire*, 18(3), mai-juin 2005, 36-38.
- Ville de Montréal (2001). *Portrait de quartier sensible. Jean-Rivard, quartier de Saint-Michel*. Ville de Montréal, 16 p.





# Les services orthopédagogiques

par Marie-Andrée Verreault, Commission scolaire des Samares

## Historique

### Les services orthopédagogiques : d'un modèle fermé à un modèle ouvert

Comme il a été mentionné plus haut, la pratique qui consiste à ne plus faire redoubler les élèves entraîne des remises en question portant sur l'enseignement, sur les mesures d'aide à l'élève et par conséquent, sur les rôles joués jusqu'alors par les différents acteurs du monde scolaire dans le parcours des élèves de façon générale, mais plus particulièrement dans celui de l'élève handicapé ou l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Les pratiques de tous les professionnels sont appelées à être revues et celle de l'orthopédagogue n'y échappe pas. L'orthopédagogue doit-il changer sa pratique? L'orthopédagogue a-t-il encore sa place dans l'organisation par cycle? Le concept d'élève en difficulté est-il désuet? Qui est cet élève et quels sont ses besoins? Autant de questions sur lesquelles une équipe-école doit se pencher lors de l'élaboration du plan de service proposé pour les élèves EHDA. Ces questions s'appliquent au rôle de l'orthopédagogue et à la démarche entreprise par l'équipe-cycle pour en arriver au modèle présenté ici. Néanmoins, il ne faudrait pas restreindre la réorganisation des services à celles offertes par l'orthopédagogue. Bien au contraire, le rôle de tous les acteurs des services complémentaires devrait faire partie de cette remise en question. L'exemple illustré témoigne d'une démarche centrée davantage sur l'équipe-cycle, mais cette démarche pourrait s'étendre à l'équipe-école, selon les services disponibles, le nombre d'élèves et les besoins de ces derniers.

À l'école Bienville, comme dans plusieurs écoles du Québec, le modèle classique de l'orthopédagogue en dénombrement flottant a été présent jusqu'en 1994. Le rôle de l'orthopédagogue consistait jusqu'à cette date à évaluer l'élève en difficulté et à intervenir auprès de l'élève en difficulté dans un

contexte totalement indépendant de ce qui était fait en classe. Les enfants étaient systématiquement sortis de la classe lors de ces interventions. Les groupes d'élèves sortis étaient plutôt hétérogènes au point de vue de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Par exemple, on pouvait retrouver, dans le bureau de l'orthopédagogue pour une période d'intervention, trois élèves présentant des difficultés d'apprentissage en lecture (dont un éprouvant des difficultés à se servir du code grapho-phonétique, un présentant de la difficulté à comprendre les inférences et un autre surutilisant l'entrée grapho-phonétique au détriment de la reconnaissance globale), un élève présentant des difficultés en écriture et un autre qui ne semblait pas « motivé » à apprendre. Cet exemple peut sembler exagéré, mais constitue sans aucun doute un des problèmes du modèle de service en orthopédagogie décrit plus haut.

Plusieurs critiques ont été faites au sujet de ce modèle par l'équipe-école qui a tenté, à partir de cette époque, de revoir la façon dont l'orthopédagogue pourrait répondre aux besoins des élèves fréquentant cette école. Les principaux problèmes soulevés par ce mode de fonctionnement touchaient au nombre d'élèves bénéficiant directement de ce service. On se plaignait de ne pas avoir assez de temps en orthopédagogie pour rejoindre tous les élèves en difficulté. Une autre critique était faite au sujet de l'impact en classe des interventions effectuées par l'orthopédagogue en sous-groupe à l'extérieur de la classe. Un autre problème touchait la responsabilisation de l'enseignant dans l'intervention auprès de l'élève en difficulté. En effet, dans ce premier modèle, la référence au service orthopédagogique laissait supposer une prise en charge complète de l'orthopédagogue pour le domaine de difficulté ciblé et par conséquent, une déresponsabilisation de l'enseignante face au progrès de l'élève visé. Cette déresponsabilisation était quant à elle favorisée par le fait qu'il y avait très peu de temps de concertation entre l'orthopédagogue et l'enseignante titulaire, pour l'organisation des interventions prévues auprès de l'élève.

Le manque de communication, les impacts plus ou moins perceptibles de l'intervention dans le contexte de classe, le nombre d'élèves référés ne cessant d'augmenter et la déresponsabilisation de l'enseignante face à l'élève en difficulté constituent tous des facteurs qui ont amené l'équipe-école et plus particulièrement l'équipe-cycle à remettre en question dans un premier temps, le modèle alors présent et dans un deuxième temps, à vouloir expérimenter de nouvelles façons de faire pour contrer les différents problèmes identifiés dans ce premier modèle.

L'équipe s'est donc tournée vers un modèle Ressource/Orthopédagogie où l'orthopédagogue agit à la fois comme agent de changement des pratiques pédagogiques en classe et à la fois comme agent de service direct auprès de l'élève en difficulté. La différence de ce modèle tient au fait que l'orthopédagogue a le double mandat de soutenir l'enseignant dans le changement de ses pratiques pédagogiques avec comme hypothèse que le changement des pratiques doit favoriser l'engagement cognitif de l'élève, favoriser tous les styles d'apprentissage, permettre de proposer des tâches qui répondent aux besoins de tous les élèves dans la classe et ainsi réduire, voire même enrayer la présence de difficultés chez les élèves nécessitant le recours à l'intervention directe de l'orthopédagogue. Dans ce modèle, la tendance à retirer l'élève en difficulté de la classe s'est complètement renversée et l'orthopédagogue est alors entrée massivement dans les classes. Le soutien direct alors proposé à l'élève en difficulté est fait systématiquement à l'intérieur des situations d'apprentissage proposées en classe, le groupe-classe peut être partagé en deux groupes, l'un d'entre eux étant animé par l'orthopédagogue. Par exemple, l'orthopédagogue peut accompagner la moitié de la classe, leur présenter la situation d'apprentissage et assurer le suivi de ce groupe pour tout le déroulement de cette situation. Dans ce modèle, la planification des situations d'apprentissage est surtout sous la responsabilité de l'enseignant, l'orthopédagogue agissant plutôt à titre de soutien à l'enseignement dans la perspective de soutien à l'élève à risque ou en difficulté. Puisque l'hypothèse de la différenciation pédagogique permettant de contrer les difficultés d'apprentissage introduisait l'aspect du soutien direct

à l'enseignement, l'équipe-cycle s'est interrogée sur la pertinence et la nécessité que ce rôle de soutien au changement des pratiques pédagogiques soit assumé par l'orthopédagogue qui, rappelons-le, est un spécialiste de l'apprentissage et plus précisément des difficultés d'apprentissage. Il dispose de connaissances sur les pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté, de connaissances sur les principes de gestion de la classe mais ne dispose pas nécessairement de l'expérience pratique reliée à la gestion de groupe; cette expérience est souvent nécessaire au soutien direct en classe dans le cadre de changement des pratiques générales d'enseignement.

Cette réflexion a amené l'équipe-cycle à pousser l'expérimentation relative à l'hypothèse de soutien à l'enseignement, donc à la différenciation pédagogique, au point où un enseignant ressource assurerait le soutien nécessaire à l'équipe-cycle pour favoriser le changement des pratiques pédagogiques. Ce rôle d'enseignant ressource a été alors assumé par un enseignant expérimenté et soucieux de réfléchir avec ses collègues à l'impact des pratiques pédagogiques sur les élèves, incluant l'élève en difficulté. Concrètement, l'enseignant ressource soutenait dans un premier temps, l'implantation de la réforme en guidant, conjointement avec le conseiller pédagogique alors présent à l'école, les réflexions relatives aux conceptions de l'apprentissage et au rôle des enseignants. Il soutenait aussi les enseignants dans la mise en pratique de méthodes d'enseignement comme les projets, le décroisement, les ateliers en les accompagnant dans la planification et l'animation des périodes d'activité en classe. Il agissait aussi comme facilitateur organisationnel en soutenant la recherche de matériel didactique et comme agent multiplicateur de pratiques prometteuses à l'ensemble du cycle. La présence d'une telle ressource dans le cycle a facilité la cohérence et la cohésion à la fois des visions et des pratiques des enseignants à l'intérieur du cycle. Les enseignants se sentaient soutenus dans le processus de changement, mais un aspect plus problématique demeurait toujours. On remarquait que malgré tous les changements apportés sur les plans de la différenciation pédagogique et de la gestion de la classe, certains élèves manifestaient toujours des

besoins spécifiques sur le plan des apprentissages et des comportements. La structure actuelle propose de nombreux aménagements s'adressant à la majorité des élèves et les ressources disponibles ne permettent pas d'intervenir de façon précise auprès des élèves qui en manifestent le besoin. L'expérience, bien que très prometteuse sur le plan du changement des pratiques pédagogiques et des perceptions des enseignants face aux différences présentes chez les élèves, laisse quelques vides relatifs aux élèves présentant des difficultés importantes. Ce vide a amené les enseignants à s'interroger sur la pertinence de revenir à certains modèles d'intervention expérimentés par le passé et à demander que le service d'orthopédagogie soit réintégré aux services présents dans l'école.

C'est dans ce contexte, suite à de nombreuses interrogations, que le modèle préconisé de ce présent ouvrage est né. En effet, l'année 2001-2002 fut une année de remise en question quant aux rôles relatifs de l'enseignant ressource et de l'orthopédagogue. L'équipe-cycle ayant fait la demande de la présence de ces deux types de ressource, cela a impliqué que le rôle de chacun soit déterminé le plus clairement possible afin de maximiser les ressources en place plutôt que d'intervenir dans les sphères d'intervention communes, réduisant ainsi l'efficacité de chaque type de ressource. Les pages qui suivent illustrent le rôle que l'orthopédagogue a joué au sein de l'équipe durant cette année scolaire 2001-2002. La description présentée ici constitue un point de départ pour une réflexion que chaque école devrait entreprendre en ce qui a trait à l'organisation des services offerts aux élèves. Le modèle présenté ici illustre comment l'enseignant ressource et l'orthopédagogue ont su agir conjointement grâce à la collaboration de l'équipe-cycle. Il pourrait facilement servir de point de départ à une réflexion sur l'organisation de tous les services complémentaires, sans oublier l'enseignant qui est le premier responsable de l'élève, que ce dernier soit en difficulté ou non.

Le choix, pour une direction d'école, d'investir dans un service d'enseignant ressource et d'orthopédagogie est un choix qui peut, à première vue sembler difficile à justifier. Surtout dans le contexte où il n'existe pas de modèle unique et encore moins de défini-

tions claires quant aux rôles joués par chacun des intervenants susmentionnés. Nous espérons que l'expérience vécue à l'école Bienville pourra contribuer à distinguer ces deux rôles tout en étendant la réflexion aux autres professionnels impliqués dans les écoles.

## **Interrogations reliées aux modèles de services orthopédagogiques**

Tous les changements amenés par la refonte des services destinés au soutien aux élèves en difficulté et des enseignants accueillant ces élèves dans les classes ordinaires, ont soulevé de nombreuses questions quant à l'organisation des ressources destinées à soutenir la communauté éducative dans le projet d'intégration.

Une des premières questions soulevées par ces changements est sans aucun doute celle des caractéristiques de la clientèle bénéficiant du soutien direct et indirect de l'orthopédagogue. Pour qui l'orthopédagogue intervient-il? Comment intervient-il? Pourquoi intervient-il? sont autant de questions auxquelles il est important de répondre. En effet, on remarque que l'évolution des pratiques et des conceptions a été étroitement suivie de modifications importantes des caractéristiques de la clientèle référée au service d'orthopédagogie dans l'école. On a vu que les premiers modèles décrits à la section précédente rendent l'orthopédagogue le principal responsable de l'élève en difficulté (le terme « élève en difficulté » est considéré au sens très large et regroupe tous les élèves en situation d'échec, de retard, qu'ils présentent un retard scolaire, une difficulté persistante, un trouble d'apprentissage ou un handicap), le modèle proposé ici témoigne davantage d'une responsabilité partagée de l'élève en difficulté entre les membres de l'équipe-cycle.

Les services offerts devaient répondre à plusieurs catégories de difficulté. Ainsi on retrouvait surtout, chez l'orthopédagogue, les élèves accusant un retard scolaire le plus souvent causé par l'absentéisme, une baisse de motivation, un désengagement, des difficultés passagères, un enseignement inadéquat... Cette catégorie importante de difficultés requérant non seulement une révision

des modes d'enseignements, mais aussi de la récupération constituait, selon notre expérience, une part non négligeable de la clientèle pour laquelle l'orthopédagogue était sollicité quotidiennement dans la perspective d'une reconnaissance de l'orthopédagogue, spécialiste, responsable des difficultés d'apprentissage. L'élève référé au service d'orthopédagogie pouvait aussi présenter un manque flagrant de motivation pour les tâches proposées en classe et ainsi présenter non seulement des difficultés scolaires, mais aussi des difficultés remarquées sur le plan comportemental et sur le plan des attitudes face aux tâches proposées.

Il est clair que ces deux premières catégories d'élève ne nécessitent pas une intervention directe spécialisée et qu'il ne revient pas qu'à l'orthopédagogue de prendre en charge ces élèves de façon systématique, dès l'apparition de difficultés. Il est prévu dans le cadre de référence *Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention* que l'enseignant titulaire doit assurer un soutien de première ligne à l'élève qui manifeste des difficultés, que ce soit d'ordre comportemental ou scolaire. Cette responsabilité de l'enseignant titulaire peut être soutenue par l'orthopédagogue en ce qui concerne les difficultés scolaires. Notre expérience a révélé que ce soutien, qui peut prendre plusieurs formes, permet à l'enseignant d'être mieux outillé pour répondre à la variété de besoins éducatifs que manifestent les élèves de la classe. Notre expérience nous a aussi permis de constater que non seulement l'orthopédagogue est à même de pouvoir soutenir l'enseignant de classe ordinaire qui accueille l'élève en difficulté, mais que l'équipe d'enseignantes travaillant en collaboration tire profit à échanger sur leurs pratiques et sur les problèmes qui s'y rattachent. Leur expérience quotidienne en classe leur permet en effet de mettre en commun des solutions éducatives répondant à la fois aux réalités des élèves et à celle de l'enseignant qui doit tenir compte des besoins individuels dans un contexte de groupe et d'enseignement collectif.

Bien avant la réorganisation du service d'orthopédagogie, on référerait aussi les élèves en difficulté d'apprentissage, que ce soit des difficultés légères, graves ou des troubles d'apprentissage. Il est certain que les besoins

éducatifs de cette clientèle nécessitent une intervention spécialisée, le plus souvent directe et indirecte, intervention pour laquelle les orthopédagogues détiennent la formation et l'expertise nécessaires. L'intervention alors proposée devrait servir ces visées principales. Dans un premier temps, corriger les difficultés ou permettre à l'élève en difficulté d'apprentissage de développer des stratégies compensatoires et, dans un deuxième temps, favoriser une intégration en classe ordinaire rendue possible en offrant les services éducatifs les plus adéquats possible tout en donnant un soutien spécialisé en classe à l'élève et à l'enseignant ou à l'équipe-cycle qui enseigne à l'élève sur une base quotidienne.

L'intervention directe de l'orthopédagogue auprès de l'élève en difficulté est une mesure qui s'intègre dans un ensemble de mesures, mais qui demeure de l'ordre de l'intervention spécifique et spécialisée arrivant au terme d'une série d'interventions (Figure 3. Étapes préalables à une intervention directe de l'orthopédagogue). Ce processus préalable a pour principal objectif de documenter les difficultés exprimées et d'aménager l'environnement pour s'assurer que les causes majeures de ces difficultés ne sont pas strictement reliées à des conditions environnementales relatives à l'école et sur lesquelles l'équipe détient un certain contrôle. Il permet de distinguer les élèves qui présentent des difficultés réelles qui dépassent les stratégies éducatives généralement reconnues des élèves pour qui l'aménagement de l'environnement contribue à lui seul à contrer les difficultés. Ainsi, nous verrons plus loin comment l'orthopédagogue peut, d'une part, soutenir l'enseignant dans son intervention auprès des clientèles vulnérables et, d'autre part, comment il peut soutenir l'élève en difficulté de même que son intégration en classe ordinaire.

Une deuxième question fondamentale ressort du réaménagement des services orthopédagogiques et celle-ci s'avère d'autant plus critique qu'elle est à la base de la manière dont les services sont organisés dans une école ou dans plusieurs écoles selon que l'orthopédagogue est rattachée à un cycle, à une école ou à un regroupement d'écoles dans une même commission scolaire. En effet, l'organisation est susceptible de varier selon les caractéristiques de l'école, de sa clientèle

et des ressources disponibles. Il n'en demeure pas moins que certaines idées méritent d'être prises en compte et étudiées attentivement dans l'intérêt des élèves en difficulté. Le modèle présenté ici comporte certaines caractéristiques qui ont favorisé son élaboration et l'une de ces caractéristiques fait référence à la place occupée par l'orthopédagogue au sein de l'équipe constituée des enseignants et des autres professionnels en place. Ceci nous amène donc à la deuxième question soulevée par le changement des visions et des pratiques : Si l'orthopédagogue n'est plus le principal responsable de l'élève en difficulté d'apprentissage, mais qu'il doit soutenir à la fois l'enseignant et l'élève, quelle place peut-il prendre dans l'équipe-école et de plus en plus, dans l'équipe-cycle? Cette question, qui a fait l'objet de nombreuses réflexions a amené l'équipe à considérer que l'orthopédagogue doit faire partie intégrante de l'équipe. Concrètement, que signifie faire partie intégrante de l'équipe-cycle? Faire partie intégrante de l'équipe-cycle implique une collaboration active sur les plans de l'organisation du service, de l'identification des élèves en difficulté, de l'élaboration et de la mise en place des plans d'intervention. L'inclusion de l'orthopédagogue à l'équipe-cycle implique aussi la participation aux rencontres de planification et aux discussions d'orientations sur les choix pédagogiques qui sont faits, et ce, sans perdre son regard spécifique qui enrichit l'équipe le plus souvent constituée d'une majorité d'enseignants. La collaboration implique que l'orthopédagogue est reconnu comme une figure aux compétences complémentaires, visant à soutenir l'élève mais aussi l'enseignant.

Le rôle de l'orthopédagogue et son intégration à l'équipe-cycle sont des éléments indissociables dans le contexte de la réforme et du cadre de référence sur l'organisation de services complémentaires. En tenant compte de ces deux aspects, le rôle de l'orthopédagogue dans le contexte de la réforme demeure une question d'actualité sur laquelle tous les acteurs du monde scolaire sont appelés à se pencher. En effet, puisque

pencher. En effet, puisque l'action concertée de tous les acteurs est essentielle à la réussite de tous les élèves, les interrogations au sujet des rôles de chacun dans le cadre de la réforme, et plus particulièrement dans le cadre du non redoublement, nous semble primordiales quant vient le temps de planifier et de justifier les choix d'interventions qui sont faits auprès de la clientèle EHDAA.

La réflexion sur les interventions entraîne nécessairement deux questions sur les modalités permettant dans un premier temps, un soutien adéquat et efficace à la clientèle EHDAA et dans un deuxième temps, un soutien adéquat aux enseignants qui accueillent ces élèves dans leurs classes. La question du soutien à l'enseignant dans le contexte où cohabitent deux ressources complémentaires, soit l'enseignant ressource et l'orthopédagogue, est d'autant plus importante que la présence de zones communes d'intervention de soutien aux enseignants pourrait réduire l'efficacité des deux ressources. La définition des rôles dans ce contexte prend alors toute son importance.

De nombreuses questions sont soulevées par la présence de ces deux ressources au sein d'une même équipe, que l'on parle d'équipes-écoles, ou d'équipes-cycles. L'exemple de l'enseignant ressource et de l'orthopédagogie est plus frappant en raison des points communs que ces ressources peuvent présenter. Il est intéressant de voir comment, dans une perspective de renouvellement des pratiques, le rôle de chaque intervenant est mis à contribution pour augmenter l'efficacité des services aux EHDAA. Il sera intéressant de voir comment la spécificité de chaque intervenant a favorisé à l'école Bienville, la complémentarité et l'action concertée des intervenants pour répondre à la diversité des besoins manifestés par les élèves et les enseignants du cycle. Les pages qui suivent apporteront des éléments de réponse ainsi que des exemples concrets de cette action concertée.

## La place de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle

### Reconnaissance du rôle professionnel, spécialiste de l'apprentissage et des difficultés inhérentes à ce domaine

Il est clair que la reconnaissance professionnelle des différents acteurs faisant partie de l'équipe-cycle constitue un des principes sur lesquels repose le modèle de collaboration vécu à l'école Bienville en 2001-2002. En effet, autant les enseignants que les professionnels fondaient leurs pratiques sur des principes tels que l'autonomie, le jugement critique, la remise en question des pratiques, le développement professionnel... toujours dans le but ultime de répondre aux besoins de la clientèle de l'école Bienville. De la même manière, l'orthopédagogue est reconnu comme un professionnel ayant un rôle distinct, mais complémentaire à ceux des professionnels déjà en place à l'époque. Quand on parle de rôle distinct, on parle ici de spécialiste des difficultés et des troubles d'apprentissage. La formation initiale de l'orthopédagogue facilite l'établissement d'une communication avec l'enseignant puisque celle-ci s'appuie sur les mêmes bases théoriques.

*Par sa formation, l'orthopédagogue possède une connaissance du système scolaire québécois et du Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001). Elle a également développé des compétences didactiques reliées au domaine des langues et des mathématiques. De plus, elle est en mesure de recourir à des approches pédagogiques diversifiées. Cette formation la prépare à agir en étroite collaboration avec tous les intervenants du milieu scolaire. (ADOQ, 2003, p.9)*

Ce qui distingue l'orthopédagogue de l'enseignant par contre, c'est l'accent mis sur la connaissance des troubles d'apprentissages et des moyens d'interventions à hiérarchiser, tout au long de sa formation initiale. L'orthopédagogue est donc en mesure de faire valoir et de faire comprendre les besoins de l'élève

EHDAA aux enseignants et aux autres membres de l'équipe-cycle. Il sait aussi illustrer concrètement les éléments de la gestion de classe qui favorisent l'intégration de ces élèves. Ces éléments sont importants puisqu'ils constituent des éléments clés dans le soutien offert non seulement à l'élève mais aussi à l'enseignant qui accueille l'élève EHDAA.

Il peut paraître paradoxal de parler de spécificité des rôles dans un contexte de réforme des pratiques pédagogiques où tous les professionnels sont appelés à revoir leur façon de travailler, mais notre expérience nous a amenés à exploiter le caractère spécifique de chaque professionnel afin de créer une communauté éducative aussi complète et diversifiée possible. En effet, cette diversité des rôles permet de répondre à la diversité des besoins des élèves que l'on rencontre dans les classes.

En quoi consiste donc le rôle spécifique de l'orthopédagogue dans une équipe qui compte déjà un orthophoniste, un psychoéducateur, un enseignant ressource et des enseignants soucieux de développer une expertise dans le domaine de la différenciation pédagogique? Le rôle spécifique de l'orthopédagogue est bien décrit dans le mémoire réalisé par l'association des orthopédaogues du Québec (ADOQ, 2003, p. 9).

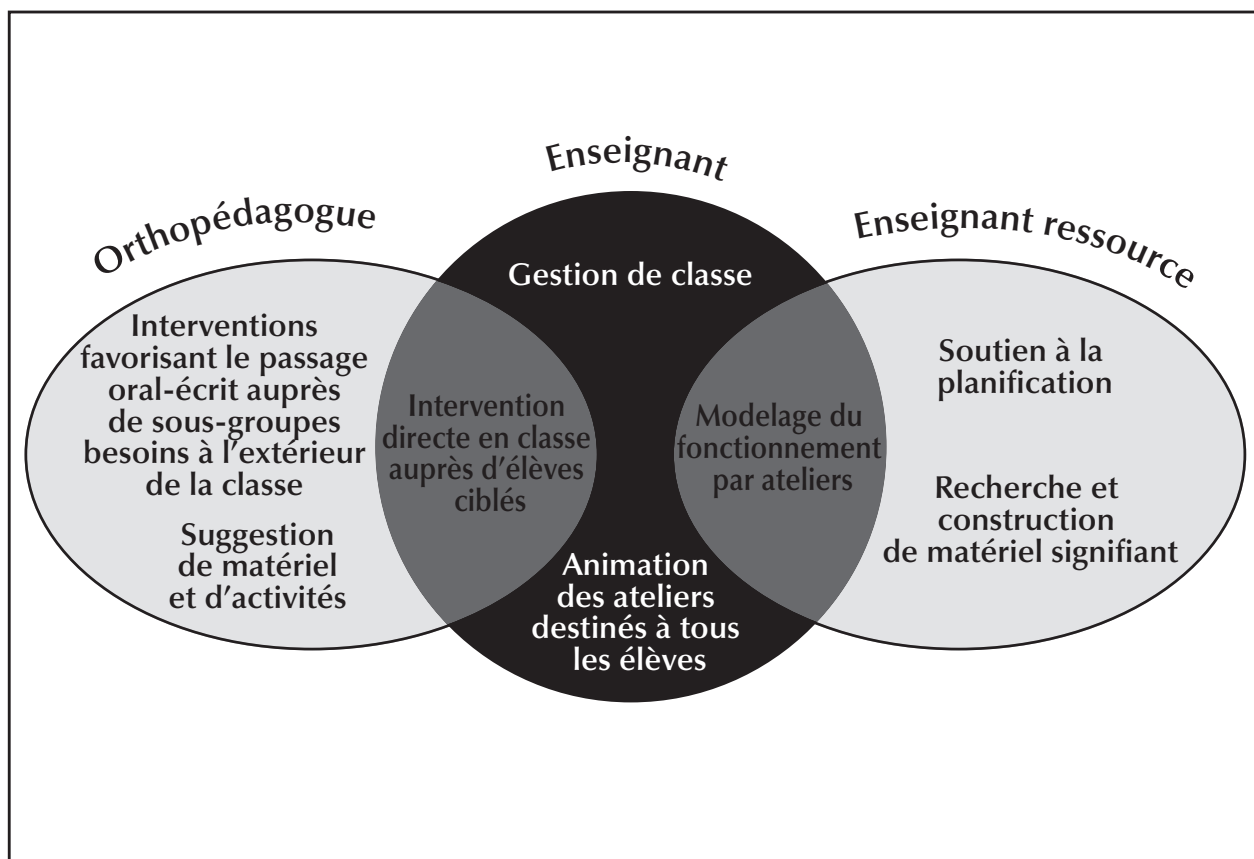
*De surcroît, l'orthopédagogue a développé des compétences orthodidactiques. L'orthodidactie se définit comme étant la « didactique spécialisée qui s'adresse tout particulièrement aux sujets qui sont aux prises avec des troubles d'apprentissage [...] en vue d'un réapprentissage ou d'une rééducation par un enseignement correctif » (Legendre, 1993. En conséquence de cette définition, l'action de l'orthopédagogue « [...] se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires. » (Idem. Cette action s'inscrit dans une vision systémique de l'élève en difficulté d'apprentissage en prenant en considération à la fois les facteurs individuels d'ordre cognitif, affectif et physique, de même que les facteurs scolaires, familiaux et sociaux.*

Bien entendu l'expertise développée par l'orthopédagogue est différente de celle de l'enseignant titulaire de classe ordinaire. Aussi, devant cette disparité des formations et des expériences, il s'avère essentiel pour le cheminement de l'élève, que ces expertises soient mises à profit d'une façon concertée de manière à que les services soient déployés efficacement. Cette concertation devrait permettre de réduire les recoupements et les zones grises où plus d'un professionnel est habilité à intervenir. Prenons l'exemple de la conscience phonologique où l'enseignant, l'enseignant ressource, l'orthopédagogue et l'orthophoniste sont habilités à intervenir. Comment répartir le rôle de chaque intervenant en fonction de la prévention, de l'intervention directe et du soutien professionnel? Dans notre modèle, un enseignant présentait des activités de conscience phonologique à tous les élèves de sa classe à titre préventif (1<sup>er</sup> cycle). L'orthopédagogue l'ac-

compagnait en classe pour des activités présentant un niveau de difficulté plus élevé et où certains élèves pré-identifiés ont besoin d'une intervention plus soutenue. Il intervenait aussi à l'extérieur de la classe auprès de ces mêmes élèves pour faciliter le passage de l'oral à l'écrit. Il pouvait aussi suggérer à l'enseignant des activités et du matériel appropriés en fonction des caractéristiques des élèves en difficulté dans le groupe. L'enseignant ressource contribuait à la recherche, à la construction et à l'expérimentation du matériel didactique. Il offrait aussi un soutien à l'enseignant dans la planification des ateliers en contexte de groupe, ce soutien pouvait même être apporté sous forme de modelage des stratégies d'enseignement. L'orthophoniste quant à lui intervenait en rééducation auprès des élèves présentant un retard important au plan du langage oral ou encore, un trouble de langage oral.

**Figure 1 :**

Exemple d'action concertée en regard de la conscience phonologique au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.



Les éléments clefs de la place de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle sont les suivants. Tout d'abord, l'orthopédagogue est reconnu comme un professionnel, ses compétences se situent dans le domaine des difficultés et des troubles d'apprentissages. Ensuite, l'expertise de l'orthopédagogue au plan de la gestion pédagogique de classe, de la didactique, de l'orthodidactie, de la connaissance des caractéristiques des élèves EHDAA, de leurs besoins au plan pédagogique et de l'impact de leurs caractéristiques sur les apprentissages, fait de ce professionnel une ressource indispensable dans l'école. Enfin, les services offerts par l'orthopédagogue sont principalement orientés, voire exclusivement orientés, vers la clientèle EHDAA selon des conditions qui seront décrites plus loin. Ainsi, tout en faisant partie de l'équipe-cycle au même titre que les enseignants et les autres professionnels, on confère à l'orthopédagogue un rôle spécifique qui s'avère un apport indéniablement positif dans une perspective de non redoublement et d'intégration scolaire des élèves EHDAA.

## Fonction conseil

L'expertise de l'orthopédagogue ne se limitant pas à son action directe auprès des élèves, il gagne à se faire valoir auprès des autres membres de l'équipe-cycle, qu'ils soient professionnels, techniciens ou enseignants. Une grande partie du travail de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle a été de soutenir les enseignants dans la reconnaissance, au quotidien, des caractéristiques et des besoins des élèves EHDAA. Les membres de l'équipe-cycle ont vite identifié leurs besoins face à la connaissance de la clientèle en difficulté d'apprentissage. La présence de l'orthopédagogue et la reconnaissance de son expertise ont permis aux enseignants de puiser auprès de l'orthopédagogue une foule de renseignements qui ont pu ensuite être réinvestis au profit de l'élève en difficulté dans les classes. La fonction conseil de l'orthopédagogue constitue un facteur de prévention majeur en agissant comme catalyseur du développement des compétences professionnelles des enseignants au regard de la clientèle en difficulté d'apprentissage et en soutenant le développement d'attitudes enseignantes qui limitent l'apparition de difficultés circon-

constanciennes reliées aux pratiques pédagogiques et attitudes éducatives.

Les enseignants ont fait le constat que malgré la différenciation, malgré une pédagogie centrée sur la réalité des élèves et malgré la récupération, certains élèves présentent toujours des besoins particuliers sur le plan des apprentissages. Ayant fait aussi le constat qu'ils ne peuvent assumer tous les rôles auprès des élèves et que la responsabilité des élèves gagne à être partagée, les enseignants ont vu l'importance de la différenciation des rôles au sein de l'équipe. Or, il est clair qu'en recherchant le spécifique des interventions, on ne peut penser que tous les intervenants doivent répartir leur temps de la même manière, qu'ils doivent remplir des tâches identiques tout en s'assurant que les besoins de tous seront comblés de cette manière. Dans cette perspective, l'orthopédagogue ou l'enseignant ressource ne peut être perçu comme un enseignant supplémentaire qui vient compléter ce que les autres enseignants du cycle ne peuvent assumer comme rôle. Dans le modèle, des champs d'actions ont été définis en fonction des expertises professionnelles. L'enseignant assumant d'abord les tâches normalement prévues (planification, préparation, animation, évaluation, récupération, surveillance, encadrement...), et les autres acteurs répondant d'abord aux besoins des élèves, puis agissant comme soutien à l'enseignement, toujours pour répondre aux besoins des élèves. Ainsi, l'orthopédagogue en service direct à l'élève avait comme principales préoccupations de comprendre l'élève en difficulté d'apprentissage, donc d'évaluer la situation, de faire des interventions visant à rééduquer, rendant ainsi plus fonctionnels les processus cognitifs déficitaires (ADOQ 2003), et à contrebalancer ces déficits (ADOQ, 2003). L'orthopédagogue n'intervient directement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage que dans cette perspective. Les autres fonctions qui peuvent lui être attribuées en intervention directe (suppléance, récupération, surveillance, garde du local répit, enseignement...) sont ré-attribuées en fonction des compétences des autres membres de l'équipe-cycle. L'efficacité de l'organisation des ressources pour répondre aux besoins des élèves est à la base de toute réflexion sur les rôles de chacun dans l'équipe.



## Le choix d'un service continu

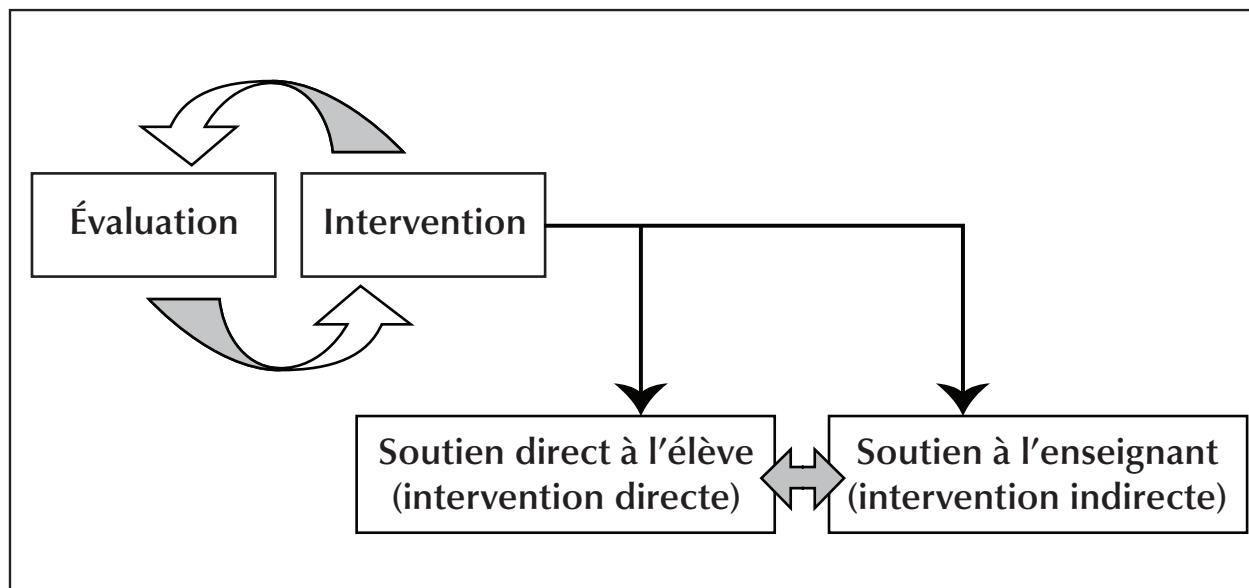
Dans une école, l'organisation des services relève principalement de la direction. Comme nous l'avons déjà souligné, de nombreux services étaient présents à l'école Bien-ville avant la réorganisation de ceux-ci. On comptait déjà un orthopédagogue à temps plein pour le premier cycle. L'organisation scolaire a fourni le budget nécessaire au maintien de ce temps d'orthopédagogie. Ce choix organisationnel a facilité l'insertion de l'orthopédagogue à l'équipe-cycle puisque sa présence constante lui a permis de participer activement aux rencontres de cycle qui avaient lieu une fois par semaine. Cette présence constante a aussi facilité les échanges informels avec les enseignants pour la planification à court terme et l'ajustement des interventions, notamment en ce qui a trait à la présence en classe de l'orthopédagogue. Il est clair que la communication et l'organisation sont facilitées par une présence constante des professionnels. Par contre, certains points peuvent être repris dans un milieu où l'orthopédagogue n'est présent qu'une journée par semaine. Les actions gagnent tout autant

à être remises en question, pensées et planifiées lorsque les ressources disponibles ne sont présentes que pour un nombre limité d'heures par semaine. Les éléments que nous mettons ici en évidence gagnent donc à être repris avec différents professionnels, dans différents milieux et selon différents temps de service école.

## Les services orthopédagogiques dans un contexte de non redoublement

Le rôle de l'orthopédagogue dans une école repose principalement sur deux types d'actes qui sont interdépendants. L'évaluation orthopédagogique nourrit l'intervention qui à son tour nourrit l'évaluation. Lorsqu'il est question d'intervention orthopédagogique, on retrouve deux pôles qui sont à la fois opposés et complémentaires : l'intervention directe auprès de la clientèle EHDAA et l'intervention indirecte ou encore, le soutien au personnel enseignant dans ses interventions auprès des élèves EHDAA. La figure 2 illustre les différents pôles de l'intervention orthopédagogique.

**Figure 2.**  
Pôles de l'intervention orthopédagogique



Une équipe doit définir la question du soutien à l'enseignement. Dans le modèle présenté ici, cette définition des rôles et des fonctions de l'orthopédagogue et de l'enseignant ressource est à la base du modèle de collaboration puisque la fonction de soutien à l'enseignement entraîne une très grande variabilité d'interventions. Si l'on se réfère au rôle reconnu à l'orthopédagogue par l'équipe-cycle, on se rend compte que la fonction de soutien à l'enseignement est fortement teintée par l'expertise des professionnels et la nécessité d'organiser les services de la façon la plus optimale possible. Ainsi, le soutien de l'orthopédagogue se distingue de celui de l'enseignant ressource. Nous reviendrons à ces distinctions dans les sections à venir. Voyons maintenant comment s'articule le service d'orthopédagogie dans un modèle de collaboration enseignant ressource orthopédagogue.

## La responsabilité de l'élève EHDAA

Les différentes tentatives menées par l'école pour mettre en place un modèle de service répondant aux besoins des élèves a entraîné une remise en question portant entre autres, sur la responsabilité de l'élève EHDAA. De qui relève l'élève en difficulté d'apprentissage? Est-il sous l'entière responsabilité de l'orthopédagogue? Est-ce que l'orthopédagogue doit lui enseigner, évaluer ses compétences, remplir le bulletin? Est-ce qu'au contraire, l'orthopédagogue doit travailler en vase clos et ne se préoccuper que de la médiation ponctuelle que requièrent certains élèves, sans relier cette intervention aux activités de la classe?

Dans ce modèle, les enseignants ont constaté que la responsabilité première de l'élève leur revient, qu'ils doivent être au fait de tout ce qui touche de près ou de loin leur élève dans le contexte scolaire. Les enseignants sont au cœur de l'intervention qui est proposée à l'élève EHDAA puisque le milieu de vie le plus naturel de l'élève dans l'école est la classe. Par contre, que l'enseignant soit le premier responsable de l'élève en difficulté ne signifie pas pour autant que cette responsabilité

ne puisse être partagée avec d'autres acteurs, bien au contraire. L'organisation par cycles d'apprentissage favorise le partage de cette responsabilité, chez les enseignants en premier lieu. En effet, des pratiques telles que le décroisement permettent une répartition variable des élèves en fonction des projets en cours amenant ainsi les enseignants à travailler en équipe, à se partager leurs pratiques et par conséquent, à se partager la responsabilité des élèves du cycle. La présence de l'enseignant ressource à cette communauté éducative facilite les échanges et la mise en place d'activités telles que le décroisement, le tutorat et etc. renforçant encore l'idée et le sens que prend la co-responsabilisation des enseignants face aux élèves qu'ils ont à guider. La responsabilité à l'égard de l'élève en difficulté d'apprentissage est partagée, dans un deuxième temps, avec l'orthopédagogue, qui participe activement aux activités du cycle, toujours dans le respect de son expertise et des besoins identifiés. L'orthopédagogue, avec son rôle spécifique, soutient les enseignants dans la mise en place d'interventions répondant aux besoins et aux capacités de cette clientèle, dans l'évaluation du progrès de ces élèves, mais respecte le rôle privilégié que doit jouer l'enseignant auprès des élèves faisant partie de son groupe classe.

En ce sens, la responsabilité de coordonner le plan d'intervention a été déléguée à chaque enseignant, à leur demande. Comme l'enseignant est le premier responsable de l'élève et des interventions à coordonner pour le progrès et la réussite de ce dernier, il est logique que la responsabilité de coordonner le plan d'intervention lui revienne. Cependant, ce pouvoir qui lui est délégué demeure sous la supervision de la direction. La collaboration des parents et des professionnels de l'école est aussi mise à contribution pour l'élaboration puis la révision du plan. La révision des plans d'intervention est effectuée selon la progression des élèves plutôt que selon un échéancier fixe et identique pour tous. Encore une fois, l'observation continue permet aux intervenants de juger du moment le plus opportun pour revoir les interventions proposées lors de l'élaboration du plan.

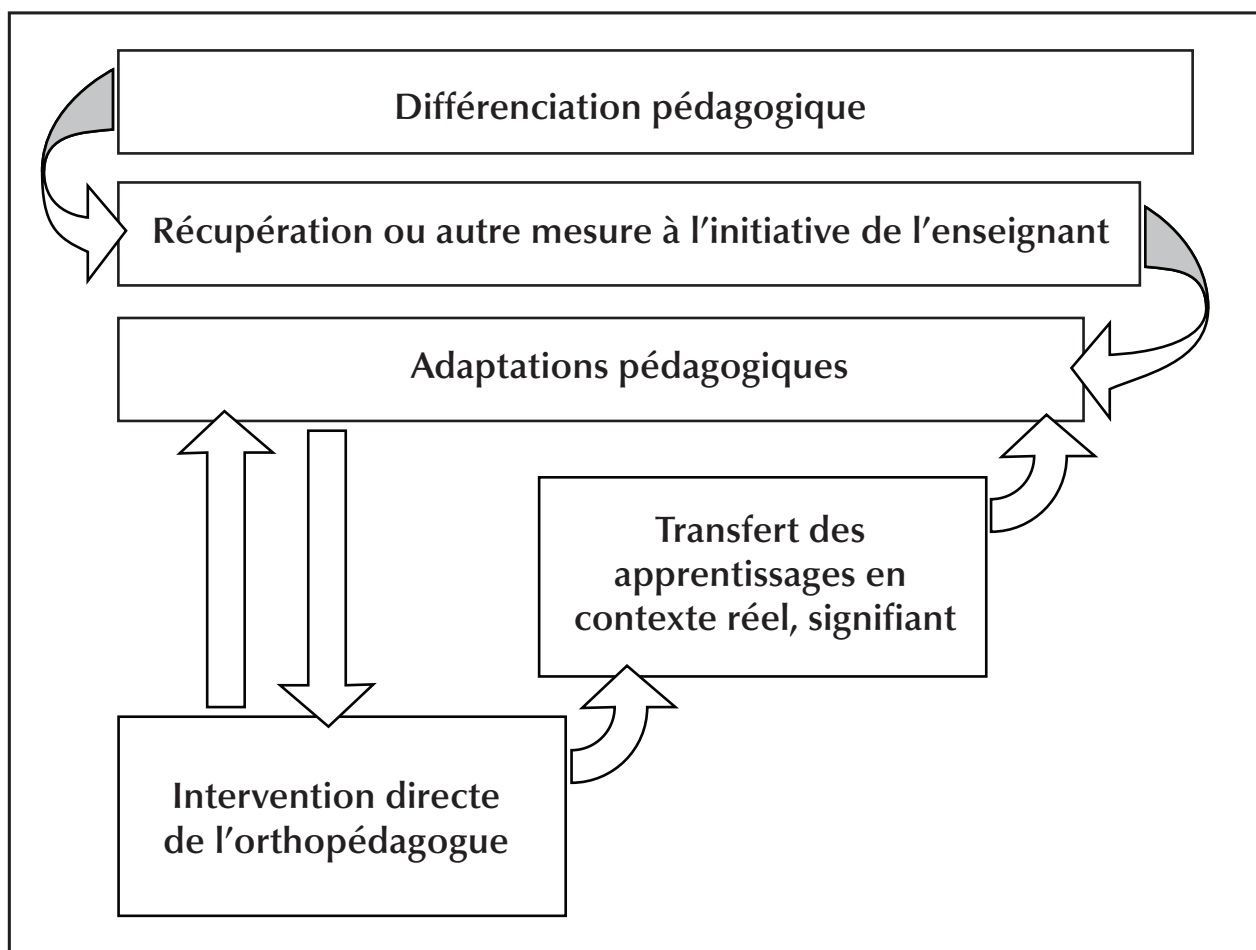
## Identification des élèves ayant besoin d'un suivi orthopédagogique

La responsabilisation de l'enseignant face aux EHDAA ne signifie pas pour autant que l'enseignant puisse et doive répondre à tous leurs besoins. Cependant, elle entraîne des changements importants dans l'identification

et la référence des EHDAA au service d'orthopédagogie. La décision de recourir à un service direct d'orthopédagogie vient après que plusieurs éléments aient été mis en place et qu'on ait remarqué la persistance des difficultés. La figure 3 illustre les principales étapes de ce processus qui ne consiste pas en une démarche rigide, mais où la collaboration et la communication sont fortement requises.

**Figure 3.**

Étapes préalables à une intervention directe de l'orthopédagogue



Ce schéma illustre comment la différenciation pédagogique s'avère être le point de départ de toute intervention. En adhérant aux principes de la différenciation pédagogique et en les appliquant dans sa classe, l'enseignant agit à titre préventif. Cette prévention touche principalement l'engagement cognitif des élèves dans leurs apprentissages, la motivation et le respect des styles ainsi que des rythmes d'apprentissages de chacun. La classe où aucune différenciation pédagogique n'est présente peut générer des difficultés d'apprentissages reliées au contexte dans lequel les enfants baignent. Or, avant de penser à une intervention directe de l'orthopédagogue auprès d'un élève présentant des difficultés d'apprentissages, un premier examen doit être fait dans le but de savoir si l'enseignement proposé tient compte des caractéristiques cognitives et affectives, des besoins, des intérêts et des préoccupations de l'élève. Par exemple, un élève présentant un déficit d'attention pour qui on ne propose que de l'enseignement frontal et verbal se voit placé en situation d'échec dès le départ puisque les moyens d'enseignement proposés ne tiennent pas compte de sa difficulté à mobiliser et maintenir son attention pour des consignes verbales. Avant de penser à un suivi orthopédagogique pour cet élève, l'enseignant doit s'assurer que les activités proposées de même que le contexte de la classe permettent l'expérimentation, l'action et la manipulation des indices visuels de même que les référents qui permettront à l'élève de s'orienter en cours d'activité. Des stratégies doivent aussi être enseignées concrètement afin que l'élève arrive à concentrer son attention sur les éléments pertinents. L'orthopédagogue peut intervenir en soutien à l'enseignant en lui proposant un mode de fonctionnement approprié aux caractéristiques des élèves de sa classe. Une intervention directe peut être envisagée pour permettre à l'élève de développer des stratégies cognitives, et en particulier des stratégies métacognitives, lui permettant de fonctionner malgré son déficit d'attention. Par contre, cette intervention directe de l'orthopédagogue doit se faire dans un contexte où la différenciation pédagogique de même que les principes qui la sous-tendent sont des concepts connus, compris et mis en pratique par l'enseignant. Une grande partie de la fonction conseil de l'orthopédagogue doit

être mise en œuvre pour que la différenciation pédagogique ne soit plus un concept détaché des pratiques d'enseignement, mais qu'elle devienne une façon naturelle d'enseigner, tout comme les enseignants le faisaient lorsqu'ils avaient à composer avec des classes multiâges, classes où l'on retrouvait une grande diversité d'élèves. Dans ce modèle, l'organisation scolaire a permis de dégager un enseignant ressource pour soutenir ce changement des pratiques au quotidien, de même que l'enracinement du concept de différenciation pédagogique dans les valeurs et croyances des enseignants.

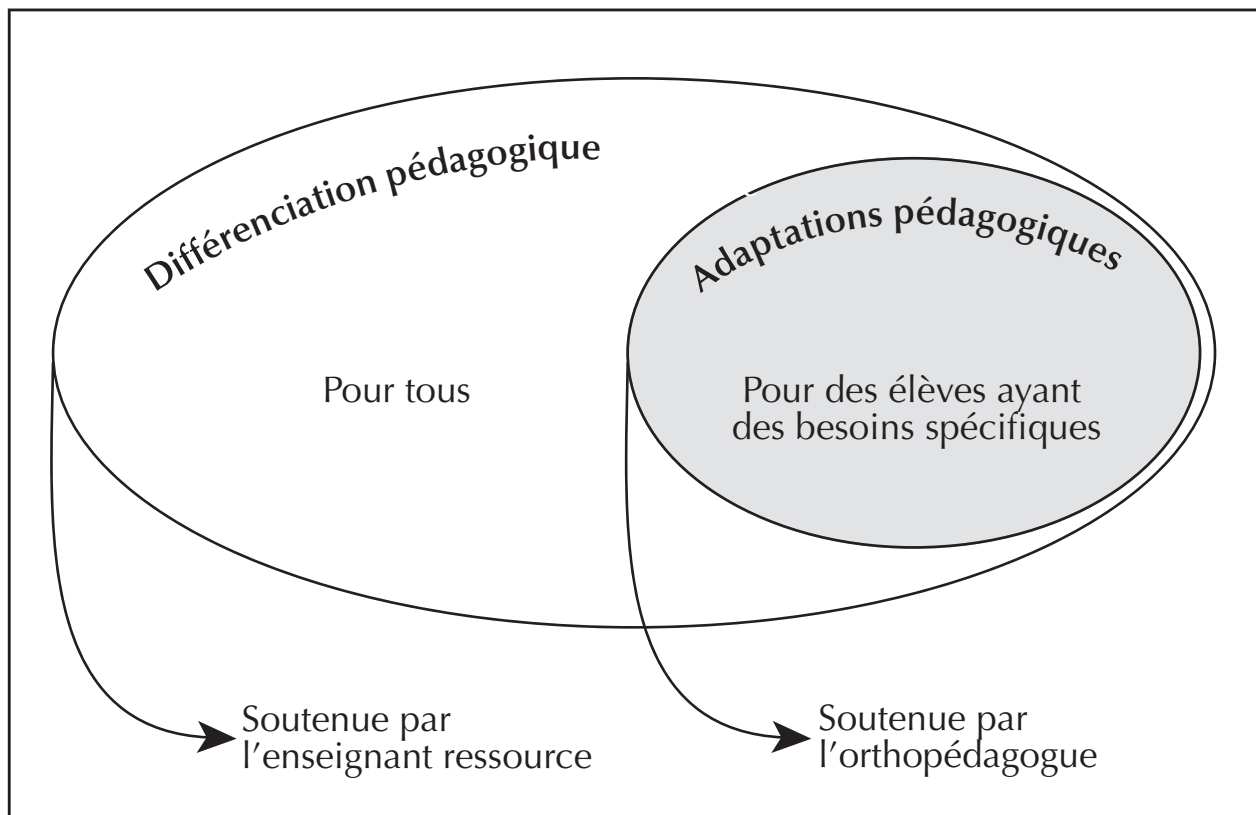
Il arrive, malgré toute la différenciation pédagogique, la connaissance des élèves, le respect de leurs caractéristiques et de leurs besoins, que certains élèves accusent un retard ou présentent des difficultés ponctuelles. Le terme retard provient d'une conception de l'apprentissage où la transmission des contenus passe avant l'apprentissage, et il doit être l'objet de réflexions et de discussions. Les expressions « ralentissement marqué de la progression » ou « arrêt de la progression » semblent plus conformes à une logique du développement des compétences. Doit-on systématiquement demander l'intervention directe de l'orthopédagogue dans de telles circonstances? La loi sur l'instruction publique (LIP) prévoit que l'enseignant est le premier responsable de l'élève et qu'il lui incombe de mettre en place des mesures pertinentes, comme la récupération, pour enrayer les difficultés ponctuelles que certains élèves peuvent présenter. Au-delà de ce que prescrit la LIP, quelle justification pourrait-on donner à la responsabilité de l'enseignant face à la récupération ou à la tentative première de pallier aux difficultés rencontrées? L'enseignant est au fait de ce qui a été présenté à l'élève, de la manière dont l'enseignement a été mené et est en mesure d'avoir une rétroaction immédiate de son groupe d'élèves. Par conséquent, il doit réajuster son enseignement en fonction de cette réponse des élèves. La récupération s'inscrit dans ce processus puisqu'elle est destinée aux élèves qui ne présentent pas systématiquement de difficultés d'apprentissage, mais qui ont besoin d'un soutien additionnel pour développer leurs compétences ou comprendre un contenu spécifique. Aussi, sans cette première prise en charge de l'élève en

difficulté, il devient difficile de distinguer l'élève présentant une difficulté persistante d'apprentissage, voire un trouble d'apprentissage, de l'élève présentant une difficulté ponctuelle qui ne requière pas d'intervention spécifique. Sans cette distinction majeure, le nombre d'élèves ayant apparemment besoin d'un service direct d'orthopédagogie risque d'être démesuré par rapport aux besoins réels. Encore une fois, le fait que l'enseignant soit responsable des premières interventions faites auprès de l'élève en panne d'apprentissage ne signifie pas qu'il soit laissé seul dans ce processus. Dans ce modèle, l'orthopédagogue assumait le rôle de personne ressource en indiquant les pistes d'interventions possibles pour la récupération. Il peut aussi amener l'enseignant à revoir certains aspects de son enseignement qui pourraient contribuer à réduire ces difficultés. Son rôle conseil

est important puisque la récupération est un moment privilégié où l'enseignant peut raffiner ses observations, qui mèneront ou non à une référence en orthopédagogie. L'orthopédagogue doit informer l'enseignant des aspects à surveiller en récupération.

Qu'elles soient parallèles ou subséquentes aux interventions de récupération, certaines adaptations pédagogiques sont nécessaires au développement des compétences de quelques élèves dans les classes. Nous distinguons les adaptations pédagogiques de différenciation pédagogique (figure 4) par l'aspect plus personnalisé et individuel que prend l'adaptation de l'enseignement par rapport au sens plus large de la différenciation pédagogique dans laquelle l'adaptation s'inscrit.

**Figure 4 :**  
Différenciation et adaptations pédagogiques



Ces adaptations pédagogiques sont parfois indiquées malgré la prise en charge directe de l'orthopédagogue. De plus, lorsqu'il est question d'étapes préalables à la référence en orthopédagogie, ces étapes constituent un processus dynamique où certaines d'entre elles peuvent être présentes simultanément. Par exemple, l'intervention directe de l'orthopédagogue est généralement accompagnée d'adaptations pédagogiques en classe. L'observation de l'élève dans différents contextes, à différentes étapes préalables à la référence ou en cours d'intervention directe alimente les pistes d'intervention et raffine les motifs de référence. Il est important de retenir que la prise en charge directe de l'orthopédagogue devrait venir à la fin d'un processus où la différenciation pédagogique et des interventions de récupération a été tentée.

Lorsque toutes les données convergent vers la présence de difficultés persistantes, l'intervention directe de l'orthopédagogue est indiquée. Nous présentons concrètement, à la section suivante, les éléments de l'intervention directe de l'orthopédagogue.

## Services orthopédagogiques

### L'évaluation

Le point de départ de toute intervention est sans aucun doute l'identification des besoins. Cette évaluation peut prendre plusieurs formes. Dans l'évolution des services orthopédagogiques, l'une des critiques faite au modèle clinique touchait l'évaluation. À cette époque, l'évaluation orthopédagogique consistait à administrer une série de tests, à mesurer systématiquement les habiletés de l'élève dans une tâche de lecture et d'écriture. Cette évaluation était souvent longue et fastidieuse et n'apportait souvent que des éléments de réponses qui auraient pu être recueillis plus facilement autrement. C'est pourquoi cette pratique d'évaluation diagnostique généralisée à tous les élèves a été abolie. Elle a été évacuée de la pratique créant ainsi un vide important pour certains cas d'élève, notamment ceux chez qui l'on soupçonne un trouble spécifique d'apprentissage.

La pratique que nous décrivons a redonné une place à l'évaluation diagnostique dans la

mesure où elle s'avère nécessaire, et répond donc à un besoin pour comprendre ou poser des hypothèses quant à la nature de difficultés qu'il serait autrement impossible d'identifier ou de confirmer. L'évaluation diagnostique de l'orthopédagogue est une pratique qui s'adresse à un nombre restreint d'élèves au cours d'une année scolaire. Elle peut être réalisée à tout moment dans l'année. Cette pratique ne peut donc pas être systématiquement prévue à l'horaire de l'orthopédagogue puisqu'elle s'inscrit au terme d'un processus d'analyse de la problématique de l'élève.

Il faut aussi noter que l'évaluation et l'intervention sont des éléments étroitement liés. L'évaluation nourrit l'intervention qui nourrit à son tour l'évaluation. Cette interaction, cette rétroaction sur les interventions permet à l'orthopédagogue d'ajuster ses interventions aux besoins de l'élève, besoins qui sont en constante évolution. Ainsi, l'évaluation diagnostique ne peut à elle seule permettre de comprendre l'élève dans un processus continu d'intervention. Elle constitue un outil supplémentaire dont l'orthopédagogue dispose.

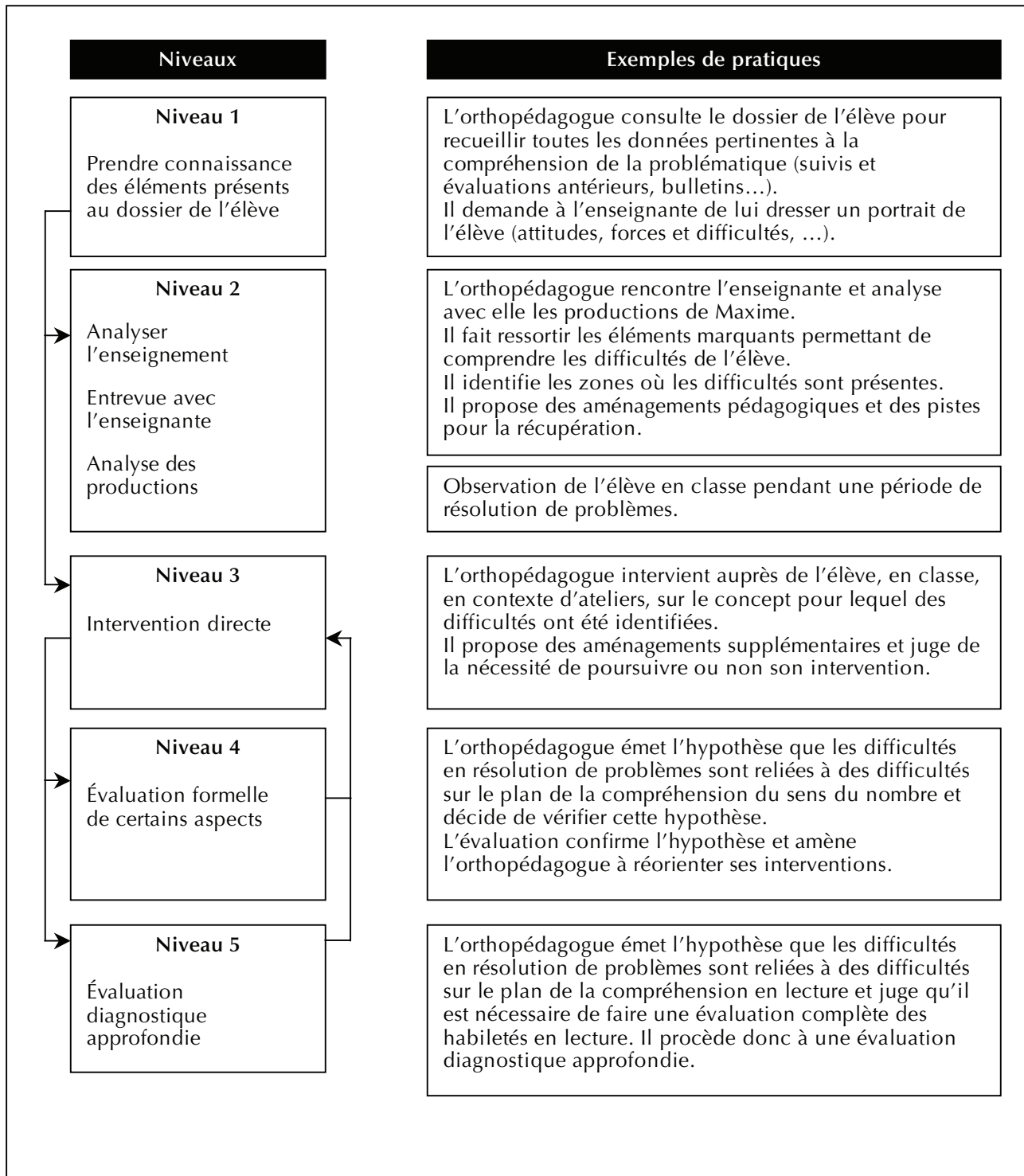
Toute évaluation doit reposer sur la connaissance de cadres théoriques et de cadres de références (psychologie cognitive, psycholinguistique, développement de compétences, caractéristiques des EHDA, etc.). Les outils techniques construits pour mesurer et témoigner des difficultés de l'élève s'appuient sur ces derniers. En étant au fait des cadres théoriques reconnus, l'orthopédagogue peut s'y référer systématiquement afin d'évaluer l'élève de façon qualitative et continue. Ces connaissances alimentent les niveaux d'évaluation précédant l'évaluation diagnostique et permettent aussi à l'orthopédagogue d'exercer sa fonction conseil auprès de l'enseignant qui s'interroge au sujet des manifestations observées chez ses élèves.

Les niveaux d'évaluation ne sont pas organisés de façon linéaire. En outre, le passage de l'un à l'autre varie selon la complexité de la problématique et des besoins de l'élève. La figure 5 illustre les différents niveaux d'évaluation possibles. Ce schéma illustre seulement quelques pratiques reliées à l'analyse de la problématique et à l'identification des besoins.

**Figure 5 :**

Niveaux d'évaluation permettant d'intervenir auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage.

Problématique de départ : Maxime semble avoir cessé toute progression en mathématiques depuis le passage de la première à la deuxième étape.



## Services directs

Nous venons de décrire les étapes préalables à l'intervention directe de l'orthopédagogue. Nous nous pencherons maintenant sur ce que comprend l'intervention directe dans le cadre d'une organisation par cycles d'apprentissage. L'intervention directe peut revêtir plusieurs formes. Par contre, l'intervention directe de l'orthopédagogue s'inscrit au terme d'un processus ayant comme principal objectif de s'assurer que l'environnement éducatif n'est pas le premier responsable de l'émergence de difficultés. Les services directs de l'orthopédagogue devraient donc être destinés principalement aux élèves présentant des difficultés persistantes ou encore des troubles d'apprentissage.

Lorsque l'orthopédagogue intervient directement auprès d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves, ses interventions sont d'abord dans une perspective de remédiation. La remédiation est un terme que Meljac (2001) utilise pour décrire l'ensemble des moyens mis en place pour soutenir l'élève en difficulté. La remédiation consiste donc en un apport de l'élève et de l'orthopédagogue, chacun nourrissant l'autre par les informations que l'un apporte sur ses difficultés, et que l'autre résout avec les moyens adaptés pour surmonter les difficultés. L'intervention de l'orthopédagogue n'est ni de la récupération, ni un double enseignement, mais une aide personnalisée qui répond aux besoins spécifiques de l'élève en difficulté.

À quel moment la prise en charge directe de l'orthopédagogue prend-elle tout son sens? Encore une fois, plusieurs possibilités se présentent à l'équipe-cycle, toujours dans une perspective de réponse adéquate aux besoins identifiés chez l'élève en difficulté. Ainsi, selon l'analyse des besoins qui est faite,

l'orthopédagogue peut intervenir au terme d'une série d'aménagements pédagogiques effectués par l'enseignant, après des tentatives de récupération. L'intervention directe peut aussi s'inscrire au tout début du processus d'analyse des besoins, selon l'ampleur des manifestations relevées par l'enseignant et peuvent être concomitantes aux aménagements pédagogiques, à la récupération ou aux autres projets particuliers (lecture intensive, tutorat,...). Il importe alors d'autant plus de définir les rôles et les objectifs poursuivis par chaque intervenant impliqué auprès de l'élève afin que les interventions ne soient ni doublées ou encore, opposées. La concertation des différents acteurs impliqués auprès de l'élève constitue une condition essentielle à la réussite du plan d'intervention et nous y reviendrons plus loin.

Comment l'orthopédagogue peut-il offrir des services répondant aux besoins de l'élève tout en s'assurant que ce dernier ne sera pas déraciné de son milieu de vie, son groupe classe, que les conditions de transfert des apprentissages seront respectées et que les interventions spécifiques essentielles à son progrès lui seront apportées? L'organisation par cycles d'apprentissage a contribué à offrir un plus grand éventail de services directs à l'élève en difficulté. De même, l'horaire de services a été élaboré à partir des besoins manifestés chez les élèves plutôt qu'à partir d'un certain nombre de minutes à accorder à chaque enseignant du cycle. Dans le cas présent, le principe d'équité plutôt que celui d'égalité a guidé la répartition des heures de services disponibles. Aussi, toutes les classes n'ont pas reçu le même nombre de périodes d'orthopédagogie par semaine tout au long de l'année scolaire. L'horaire de base qui avait été établi au début de l'année pouvait être revu selon les besoins ponctuels. Un exemple d'horaire type est illustré à la figure 6.



**Figure 6.**  
Horaire type de l'orthopédagogue

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Récréation				
Libre				
Dîner				
		Rencontre cycle		
				Libre

Groupes besoins

Variable

Période de travail personnel

Présence en classe

Ainsi, l'horaire de l'orthopédagogue tenait compte des différents besoins manifestés par les élèves et permettait un suivi répondant à ces besoins. On retrouvait donc des périodes de présence en classe où l'objectif premier était d'assurer un transfert des stratégies développées en suivi individuel ou en groupes besoins. On retrouvait des périodes de groupes besoins où des sous-groupes d'élèves provenant de différents groupes classes étaient constitués. On retrouvait aussi des périodes variables où le mode d'intervention était révisé en fonction des activités en cours dans les classes du cycle (décloisonnement, projets, enseignement formel...).

La présence en classe de l'orthopédagogue était étroitement planifiée de manière à ce que l'activité en cours lui permette d'intervenir auprès des élèves ciblés. L'intervention de l'orthopédagogue consistait à inscrire sa remédiation dans un contexte le plus significatif possible et ne constituait pas une intervention de type récupération ou enseignement. Ses interventions étaient destinées à un petit nombre d'élèves pour qui des objectifs spécifiques avaient été fixés et pour qui aussi les étapes préalables à une intervention directe avaient été respectées. Ainsi, la présence de l'orthopédagogue prenait tout son

sens lors des périodes de projets, d'ateliers, et de travail individuel où parfois elle s'insérait dans ce qui avait été planifié par l'enseignante et où elle planifiait parfois l'activité de remédiation en tenant compte de ce qui était prévu pour le reste du groupe. Les périodes d'ateliers et de projet se sont avérées être des périodes privilégiées où l'orthopédagogue pouvait facilement intervenir de façon spécifique auprès de l'élève sans marginaliser ce dernier par l'attention soutenue qui lui était accordée.

Les interventions menées hors classe devaient être réalisées à des périodes où la sortie de l'élève n'était pas susceptible de lui nuire. Elles pouvaient s'inscrire lors des périodes de decloisonnement ou encore à des moments spécifiques planifiés avec les enseignants de façon à respecter le critère de départ. Toutes les interventions proposées aux élèves en contexte de remédiation étaient planifiées par l'orthopédagogue de façon à toucher les besoins spécifiques des élèves. Les activités effectuées en sous-groupes ne reprenaient pas les activités de la classe, mais s'inscrivaient dans un contexte d'interventions visant à aider l'élève à surmonter ses difficultés. Ainsi, le matériel utilisé, les stratégies employées de même que la façon d'intervenir avec les élè-

ves étaient différents de ce qui avait été tenté en classe. Aussi, puisque le contexte différait de celui de la classe ordinaire, une attention particulière devait être portée au réinvestissement en classe des stratégies travaillées de façon décontextualisée à l'extérieur de la classe. La présence de l'orthopédagogue en classe devait donc répondre à cet objectif de soutien au réinvestissement en contexte signifiant.

Les groupes besoins homogènes, étaient constitués d'un petit nombre d'élèves (2 à 4) et permettaient, en regroupant des élèves aux besoins similaires, d'apporter des interventions spécifiques de manière intensive. Cette organisation a permis dans plusieurs cas d'élèves de réduire le temps de suivi. Il est clair qu'une organisation s'appuyant sur une répartition de minutes par groupe-classe n'aurait pas permis cette avancée puisque les groupes d'élèves en difficulté dans une même classe n'ont pas nécessairement des caractéristiques similaires. Le temps ainsi investi pour ces élèves ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques de chacun d'eux, ce qui entraîne un délai beaucoup plus important dans le développement de stratégies permettant à l'élève de développer ses compétences.

Le rythme des suivis hors classes était aussi ajusté aux besoins identifiés chez les élèves. Ainsi, un élève pouvait bénéficier de 20 minutes d'intervention individuelle par jour pour une période de six semaines parce que l'analyse des besoins justifiait cette façon de faire. Pour un autre, le suivi pouvait aussi bien être d'une période par semaine en sous-groupe de quatre élèves alors que pour un troisième, l'intervention en classe au moment des périodes d'ateliers de lecture au rythme de deux périodes par semaine en sous-groupe de trois élèves était suffisant. Encore une fois, beaucoup de souplesse et de planification constituaient les éléments essentiels à la réussite d'une telle organisation de service.

En résumé, les services directs de l'orthopédagogue doivent s'inscrire dans un processus de recherche de solutions où les caractéristiques de l'environnement éducatif ont fait l'objet d'une analyse visant à s'assurer que les difficultés sont réelles plutôt que le résultat d'un enseignement inadapté. Ils doivent répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés persistantes ou des troubles

d'apprentissage et pour ce faire, ils doivent être suffisamment souples pour toucher à tout l'éventail des besoins exprimés. Ils doivent tenir compte de la réalité de l'élève en classe ordinaire et y favoriser le transfert des apprentissages. Bien qu'essentielle, l'intervention directe à elle seule ne peut permettre à l'orthopédagogue d'assurer un suivi complet répondant aux besoins des élèves en difficulté.

## Services indirects

Comme on vient de le mentionner, l'intervention directe de l'orthopédagogue ne peut à elle seule, permettre à l'élève en difficulté de progresser dans le développement de ses compétences. L'élève en difficulté qui évolue dans un contexte de classe ordinaire sous la responsabilité principale de l'enseignant titulaire avec les exigences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise doit bénéficier d'un soutien complémentaire à ce qui lui est offert personnellement. Aussi, un soutien particulier doit être disponible pour l'enseignant qui accueille l'élève à besoins particuliers dans sa classe. L'orthopédagogue, par sa formation spécifique aux difficultés d'apprentissage est en mesure de soutenir l'intégration des élèves aux caractéristiques particulières en classe ordinaire. Ce professionnel agit comme personne ressource de première importance dans les aménagements dont peuvent bénéficier les élèves en difficulté. Il est au fait des caractéristiques des élèves et de leur impact sur la gestion de classe de l'enseignant. À titre de complément aux interventions directes, les interventions indirectes de l'orthopédagogues permettent à l'enseignant de la classe ordinaire de mieux connaître les caractéristiques de l'élève en difficulté dans sa classe, d'apporter les adaptations nécessaires tant sur le plan des attentes que sur celui des situations d'apprentissages et de l'évaluation, pour faciliter l'intégration. Concrètement, l'orthopédagogue travaille de pair avec l'enseignant en lui suggérant des moyens permettant à ce dernier de reconnaître les forces et les faiblesses de l'élève en difficulté afin d'en tenir compte lors de sa planification pédagogique.

L'intervention indirecte de l'orthopédagogue ne s'adresse pas qu'à la clientèle auprès de

laquelle ce dernier agit directement. Ce type d'intervention prend tout son sens dans le soutien que l'orthopédagogue peut offrir à l'équipe-cycle. En effet, l'orthopédagogue est un des intervenants privilégiés pour informer les enseignants des caractéristiques des élèves en difficulté, les amenant ainsi à reconnaître les manifestations des difficultés avant même qu'elles ne s'installent de façon plus persistante. Le dépistage et la prévention des difficultés d'apprentissage sont deux éléments que l'orthopédagogue peut assurer sans avoir à intervenir directement auprès des élèves. Ainsi, le temps accordé en soutien direct touche une clientèle déjà plus circonscrite. Le soutien indirect de l'orthopédagogue permet aussi aux enseignants de développer des compétences sur des aspects de la pédagogie qu'ils n'ont pas nécessairement eu la chance de développer en les sensibilisant aux aspects pédagogiques qui mettent certaines clientèles plus à risque que d'autres de développer des difficultés d'apprentissage. L'orthopédagogue peut aussi suggérer des interventions et des approches favorisant la prise en compte des différences dans la planification des situations d'apprentissage.

Le soutien indirect de l'orthopédagogue touche de près le soutien offert aux enseignants mais aussi le soutien aux autres professionnels du monde scolaire, le soutien aux directions d'écoles et le soutien aux parents des élèves en difficulté. Bien que l'aspect soutien à la direction ait été peu exploité dans notre modèle, il n'en demeure pas moins que l'expertise de l'orthopédagogue devrait être mise à contribution dans l'élaboration des plans de réussite et des choix de services qui sont à faire en fonction de la clientèle de l'école. L'orthopédagogue doit occuper une place importante lors de l'élaboration et de la révision des plans d'intervention. Son expertise sur le plan des adaptations pédagogiques est profitable non seulement pour les élèves en difficulté d'apprentissage mais aussi pour les élèves présentant des troubles du comportement. De plus en plus de recherches mettent en évidence l'importance d'une pédagogie adaptée aux caractéristiques affectives et cognitives des élèves en trouble du comportement.

La collaboration entre les différents professionnels fait aussi référence au soutien indirect que l'orthopédagogue peut offrir à l'équipe-cycle. En effet, l'apport de visions différentes mais complémentaires lors de l'étude des besoins d'un élève en difficulté permet d'explorer toutes les facettes des difficultés qui se manifestent chez l'élève, permet aussi de formuler, de valider ou d'infirmer des hypothèses explicatives quant à la nature des difficultés et ainsi de dresser un portrait des besoins et des interventions à mettre en place qui tiennent compte des différentes sphères de la vie de l'élève. Le plan d'intervention est ainsi un plan intégré et articulé où le rôle de chaque professionnel est clairement défini. Sans cette collaboration et cette concertation, le risque que les interventions proposées se recoupent, ou pire, se dirigent en sens contraire est plus élevé.

Le soutien indirect de l'orthopédagogue implique nécessairement le soutien aux parents de l'élève en difficulté. En effet, plusieurs parents éprouvent de la difficulté à l'heure des devoirs et des leçons à la maison, plusieurs sont en recherche de solutions pour aider leur enfant à surmonter ses difficultés d'apprentissage. L'orthopédagogue peut agir à titre de soutien aux parents dans les interventions que ces derniers peuvent mettre en place à la maison tout en maintenant une relation positive avec leur enfant.

Finalement, le rôle de soutien indirect de l'orthopédagogue lui permet d'élargir ses horizons en l'amenant à exploiter ses compétences à plusieurs niveaux, ceci lui permettant de rejoindre un plus grand nombre d'élèves. Ce rôle, en émergence, permet à l'orthopédagogue de s'introduire dans des domaines jusqu'à maintenant laissés pour compte. Par exemple, l'orthopédagogue peut s'impliquer dans des programmes de littératie familiale, des ateliers de parents, des ateliers de stimulation parent-enfant, bref, une multitude d'interventions préventives qui, dans un contexte de suivi direct, ne pourraient être investies, faute de temps. En s'assurant qu'un travail préliminaire à la prise en charge directe soit effectué, l'orthopédagogue voit ainsi du temps dégagé dans sa tâche pour développer des approches favorisant la prévention des difficultés scolaires.

## Impacts de ce réaménagement des services

Les commentaires les plus fréquents sur les services aux EHDA sont liés au manque de ressources, au trop grand nombre d'élèves référés aux services professionnels, aux listes d'attentes, bref, à l'incapacité du système actuel de répondre au nombre grandissant d'élèves HDAA. Le modèle présenté ici a été élaboré à partir des ressources disponibles dans l'école. Il n'a pas fait l'objet de budget particulier, mais plutôt de choix judicieux de la part de la direction, à la demande des enseignants, et surtout d'une certaine planification. Agir autrement avec les ressources disponibles constitue un discours auquel nous adhérons et c'est pourquoi nous revenons sans cesse sur l'importance d'une action réfléchie et concertée des ressources disponibles.

L'organisation des services d'enseignant ressource et d'orthopédagogie a amené des changements marqués au niveau de la clientèle référée pour des services directs d'orthopédagogie. Si l'on considère de plus près les caractéristiques des élèves référés à l'orthopédagogue avant la mise en place du modèle, on remarque une très grande hétérogénéité des caractéristiques. En effet, la majorité des élèves n'arrivant pas à « suivre le programme d'enseignement prévu » au rythme attendu par l'enseignant se retrouvait sur la liste de clients potentiels de l'orthopédagogue. Ainsi, on retrouvait les élèves accumulant un retard d'apprentissage pour qui de la récupération était nécessaire. On retrouvait aussi les élèves qui se sentaient peu impliqués donc peu motivés pour les situations d'apprentissage proposées en classe. On retrouvait les élèves qui présentaient des difficultés légères, ponctuelles, les élèves présentant des difficultés persistantes et finalement, les élèves présentant un trouble d'apprentissage.

Les besoins derrière chacune des caractéristiques mentionnées plus haut diffèrent en fonction du type de problématique sous-jacent aux manifestations. De même, le rôle de tous les intervenants sera mis à contribution de façon à répondre à ces multiples besoins.

Les modifications apportées au rôle de l'orthopédagogue. L'importance donnée au

temps de concertation entre les différents intervenants touchés par les élèves en difficulté. La modification des perceptions des enseignants relativement à leur rôle et celui des autres professionnels. Le changement de la conception de ce qu'est l'apprentissage ainsi que le concept de soutien à l'enseignement comme complément d'intervention et comme composante privilégiée dans la prévention des difficultés représentent tous des éléments regroupés ayant mené à un resserrement des critères de référence pour une prise en charge directe de l'orthopédagogue des élèves en difficulté d'apprentissage. Ils ont aussi mené à l'identification d'étapes préalables à cette intervention directe (ces étapes seront décrites plus loin), et ont contribué à faire valoir l'importance de l'action concertée de tous les intervenants dans l'établissement d'une démarche d'intervention efficace. Notre expérience nous a permis de constater qu'après toute cette démarche et cette réflexion, les élèves référés pour une intervention directe étaient principalement les élèves présentant des difficultés persistantes ainsi que des troubles d'apprentissage.

## Conditions ayant permis la mise en place d'un tel modèle

Avant toute chose, l'orthopédagogue à qui l'on demande d'intervenir à la fois en soutien direct et en soutien indirect doit détenir les compétences requises. Ces compétences se développent à partir d'une formation initiale suffisamment spécifique qui est pourtant insuffisante à elle seule pour assurer une certaine crédibilité au professionnel assumant cette tâche. La reconnaissance de l'orthopédagogue comme spécialiste des élèves en difficulté d'apprentissage s'appuie à la fois sur le caractère distinct de sa formation initiale mais aussi sur la capacité de ce dernier à transposer en applications concrètes les principes d'intégration relatifs aux différentes problématiques reliées aux difficultés d'apprentissage. Pour y arriver, non seulement l'orthopédagogue doit-il développer des habiletés d'agent multiplicateur auprès de ses pairs mais il doit aussi s'assurer d'une actualisation constante de ses connaissances en matière d'évaluation, d'intervention et d'adaptation destinées aux élèves

en difficulté d'apprentissage. Ainsi, cette recherche continue implique un investissement considérable de la part des différents professionnels. Un investissement en temps est nécessaire mais aussi un investissement personnel dans une démarche de formation continue alliant la pratique aux connaissances empiriques. De même, toute l'équipe-cycle doit s'impliquer dans un tel processus de développement professionnel afin de favoriser les échanges et le développement de l'expertise commune. L'expérimentation des nouvelles approches, la réalité des élèves, les réussites et les interventions moins satisfaisantes constituent un bagage de connaissances riche à faire partager aux professionnels qui se greffent à l'équipe de départ au fil des ans. Sans cette collégialité et ce souci de développer la communauté professionnelle, toute l'expertise développée par chacun de ses membres demeure derrière des parois étanches sans pouvoir se bonifier par la réflexion ou apporter à d'autres collègues des éléments de réponses à différentes problématiques vécues dans leur classe.

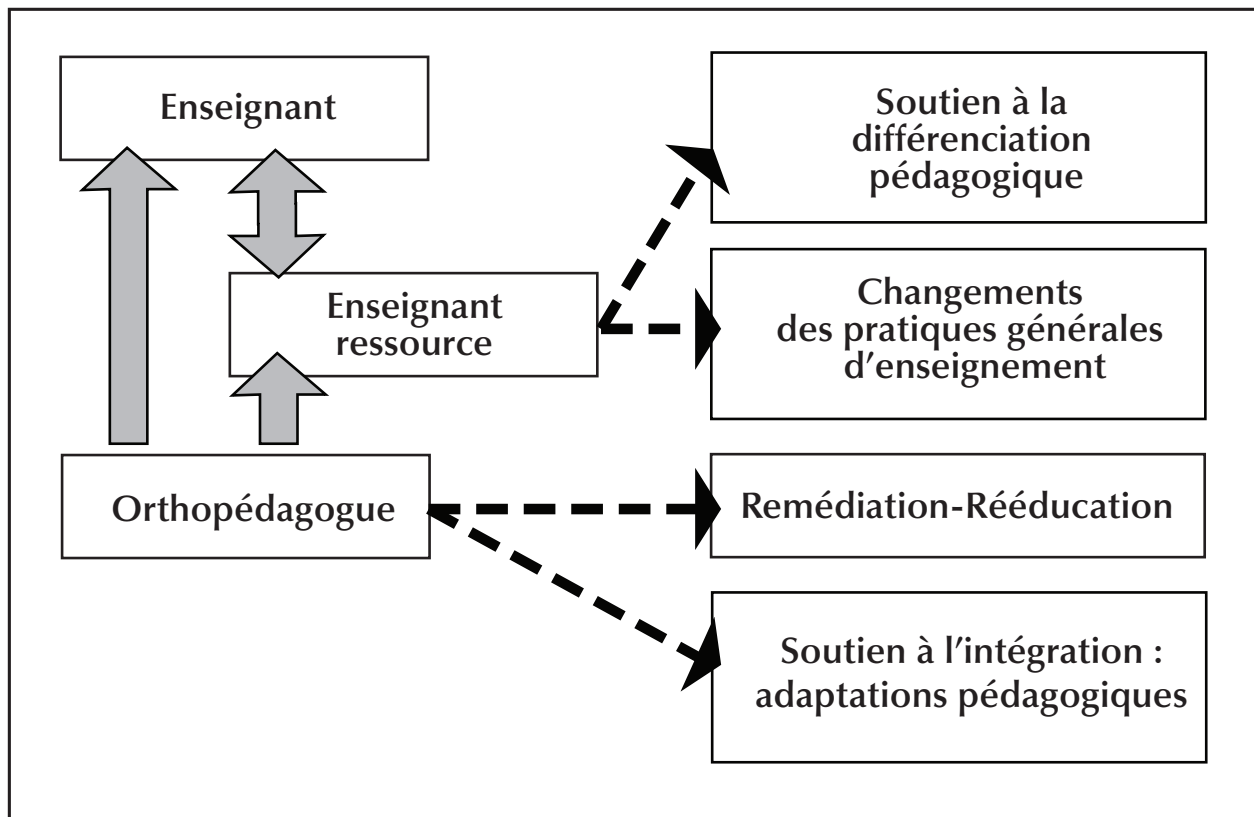
De plus, s'investir dans un processus de réflexion et de partage des pratiques implique une remise en question profonde de ses valeurs et de ses conceptions à titre de professionnel de l'enseignement. Le réaménagement des services entraîne une réflexion essentielle à faire sur le plan personnel, mais aussi en tant qu'équipe, sur les rapports enseignant-enseignement, sur la conception de l'apprentissage, sur les valeurs qui guident les interventions, sur les valeurs que l'on souhaite transmettre aux élèves, sur les besoins des élèves, sur le rôle de l'école et sur les conceptions rattachées aux rôles que sont amenés à jouer les différents intervenants auprès de l'élève. La réflexion amorcée à l'époque au sein de l'équipe-cycle a amené les enseignants à considérer, entre autres, l'apprentissage comme un processus continu, à reconnaître que l'enseignant doit respecter les caractéristiques et les besoins des élèves en leur offrant des situations d'apprentissages significatives, à tenter de répartir les services disponibles en fonction des besoins identifiés chez les élèves et à demeurer activement impliqué auprès de l'élève en difficulté mal-

gré l'implication des autres professionnels auprès de l'élève touché par un service.

Pour arriver à cette répartition des services, à cette collaboration entre professionnels, des qualités importantes voire incontournables sont à développer chez les enseignants qui ont tout à gagner à travailler en équipe multidisciplinaire. Jamais ce modèle de service n'aurait pu fonctionner de la façon dont il a été décrit ici sans, au départ, un respect des rôles de chacun des professionnels constituant l'équipe-cycle. En effet, l'enseignant ressource et l'orthopédagogue ont eu à redéfinir leur rôle en cours de route puisque notre expérience a démontré que ces deux professionnels partageaient, à quelques distinctions près, de nombreuses caractéristiques communes, notamment en ce qui concerne les aspects de la pédagogie destinée à l'ensemble des élèves. Nous avons réalisé que le rôle spécifique de l'orthopédagogue ne pouvait être assuré par nul autre professionnel de l'équipe étant donné la formation spécifique de cette dernière mais que le rôle de l'enseignant ressource pouvait être assumé par un orthopédagogue ou un enseignant expérimenté, capable d'accompagner ses collègues dans le développement de pratiques pédagogiques favorisant l'engagement des élèves. Cependant, l'expérience a révélé que la distinction des deux rôles permet de développer des interventions ciblées répondant aux différents besoins qui se manifestent chez les élèves et les enseignants. Même si au départ ces professionnels présentent des compétences qui s'entrecroisent, la recherche, le développement professionnel et l'expérience entraînent un raffinement des connaissances et le développement de compétences spécifiques dont toute l'équipe bénéficie. Ainsi, le terme « rôle spécifique » n'a pas eu pour effet de créer de barrières ou de favoriser le travail en vase clos, au contraire, la spécificité des mandats en contexte d'équipe multidisciplinaire a facilité la collaboration puisqu'elle a permis à chacun d'apporter un regard particulier sur des pratiques et des problématiques permettant ainsi de développer de nouvelles façons de faire qui, si analysées à partir d'un seul point de vue, n'auraient pu être développées. La figure 7 illustre sommairement les rôles spécifiques de l'enseignant ressource et de l'orthopédagogue.

**Figure 7.**

Champs d’actions de l’enseignant ressource et de l’orthopédagogue dans le modèle consultatif orthopédagogue enseignant ressource.



Dans cette figure, les flèches grises indiquent les passages possibles d’un rôle à l’autre alors que les flèches pointillées montrent les champs d’actions privilégiés de chacun des professionnels s’inscrivant dans le modèle consultatif enseignant ressource – orthopédagogue décrit ici. On remarque ici trois types d’interventions visant tous la réussite des élèves. Ainsi, l’enseignant agit à titre d’acteur scolaire principal auprès de l’élève, qu’il soit en difficulté ou non. L’enseignant ressource, quant à lui, agit sur le plan du soutien à la différenciation pédagogique et du changement des pratiques pédagogiques. Ce rôle d’enseignant ressource peut être assuré par un enseignant ou par un orthopédagogue puisqu’il touche les pratiques pédagogiques

au sens large. L’orthopédagogue, quant à lui, agit sur le plan du soutien aux adaptations pédagogiques, donc spécifiques pour les élèves en difficulté par l’entremise de son rôle conseil, et il intervient directement auprès de l’élève en difficulté dans un cadre de rééducation ou de remédiation. Aussi, puisque ces deux champs d’action reposent sur des compétences spécifiques touchant la clientèle présentant des difficultés ou des troubles d’apprentissage, le rôle de l’orthopédagogue ne peut être assuré que par le professionnel orthopédagogue qui détient la formation spécifique permettant la mise en œuvre du soutien direct à l’élève et indirect au moyen du soutien aux enseignants.

## Conclusion

Comment l'équipe-cycle est-elle arrivée à joindre tous ces éléments (les rôles et fonctions de chacun, les valeurs, les croyances, les contraintes temporelles et institutionnelles, etc.) pour répondre le plus adéquatement aux multiples besoins des élèves de son école? Une réponse pourrait être esquissée par l'observation d'une compétence professionnelle qui, tout au long de la mise en place de ce modèle, a permis à chaque intervenant de l'équipe d'apporter une contribution importante à la réflexion nécessaire à la mise en place de pratiques répondant aux besoins des élèves. L'attitude d'ouverture et de remise en question dans un contexte de

recherche de solutions fut, à mon avis, le moteur de l'évolution des pratiques. Le souci de toujours tenter d'articuler les actions autour des besoins des élèves doit être à la base des décisions et des choix pédagogiques tant individuels que collectifs. Ce souci, lorsqu'il est partagé par une communauté professionnelle, permet à chacun d'apporter un regard différent, mais complémentaire, sur les problématiques vécues quotidiennement par les élèves. Il permet aussi de faire évoluer les pratiques et de développer un sentiment de compétence collectif face aux différentes problématiques qui peuvent survenir et ainsi produire un meilleur engagement dans la pratique professionnelle.

## Références

- Association des Orthopédagogues du Québec. (2003). *L'Acte Orthopédagogique dans le contexte actuel*. Montréal : ADOQ.
- Meljac, C., Van Hout, A. (2001). *Trouble du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris : Masson.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Les services éducatifs complémentaires ; essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.