



Les difficultés d'apprentissage à l'école

Cadre de référence pour guider l'intervention

Décroche
tes **rêves**

Québec 



Les difficultés d'apprentissage à l'école

Cadre de référence pour guider l'intervention

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

Denise Gosselin, directrice

Rédaction

Lyse Lapointe, chargée de projet
DASSC

Collaboration

Ghislaine Vézina, consultante

Participation spéciale

Denise Baillargeon, responsable de l'expérimentation
dans les écoles ciblées
Direction générale de la formation des jeunes

Ghislaine Brassard, directrice
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Lina Fortin, enseignante-ressource
Commission scolaire de Montréal

Shirley Laberge, enseignante
Commission scolaire des Navigateurs

Caroline Laforce, orthopédagogue
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Odile Lapointe, conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Jacinthe Leblanc, ressource régionale
Direction régionale de la Montérégie

Claire Le May, enseignante
Commission scolaire des Draveurs

Johanne Letendre, directrice
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Monique Marchand, enseignante
Commission scolaire des Navigateurs

Diane Morisset, ressource régionale
Direction régionale de Montréal

Lisa Orsolini, ressource régionale
Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière

Liette Picard, coordonnatrice de l'adaptation scolaire
DASSC

Sylvie Sarazin, orthopédagogue
Commission scolaire des Draveurs

Geneviève Pellerin, enseignante
Commission scolaire de Montréal

France St-Onge, chargée de projet
DASSC

Martine Tremblay, enseignante
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Coordination

Yvon Rousseau, responsable du dossier des élèves à risque
DASSC

Mise en pages

Diane Harvey, secrétaire
DASSC

COMITÉ DE VALIDATION

Jean Archambault, conseiller pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Lucie Beauregard, responsable régionale
Direction régionale de l'Outaouais

Hélène Bouchard, ressource de l'équipe professionnelle du
Programme de soutien à l'école montréalaise

Fabienne Coudari, responsable des dossiers relatifs à l'adaptation
scolaire au service à la communauté anglophone
Direction des politiques et des projets
(communauté anglophone)

Pierre Desjardins, consultant

Jean-François Giguère, coordonnateur de la mise à l'essai
des programmes
Direction générale de la formation des jeunes

Carole Leclerc, chargée de projet
DASSC

Diane Morisset, ressource régionale de soutien et d'expertise
pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage
Direction régionale de Montréal

Céline Michaud, responsable du programme du préscolaire,
des dérogations à l'âge d'admission et des services de garde
Direction générale de la formation des jeunes

Lisa Orsolini, ressource régionale de soutien et d'expertise pour
les élèves ayant des difficultés d'apprentissage
Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière

Jocelyne Picard, chargée de projet
DASSC

Lise Saint-Laurent, vice-doyenne aux études de 1^{er} cycle
Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation

Nicole Turgeon-Lecompte, coordonnatrice en adaptation
scolaire et services complémentaires
Commission scolaire des Bois-Francis

Hélène Verville, psychologue, chargée de dossiers
aux Services éducatifs
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Table des matières

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 CONTEXTE | 2 |
| 1.1 Quelques données concernant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage | 2 |
| 1.2 Les manifestations des difficultés d'apprentissage | 2 |
| 1.3 Les facteurs explicatifs et l'intervention | 3 |
| 1.4 Une réforme scolaire au Québec | 3 |
| 1.4.1 La Loi sur l'instruction publique | 3 |
| 1.4.2 Le Régime pédagogique | 4 |
| 1.4.3 Le nouveau curriculum | 4 |
| 1.4.4 La Politique de l'adaptation scolaire | 6 |
| 1.5 Un portrait succinct des services et des ressources | 7 |
| CHAPITRE 2 ORIENTATIONS | 8 |
| 2.1 Viser la réussite de l'élève | 8 |
| 2.2 Agir de façon préventive | 9 |
| 2.3 Avoir une vision systémique de la situation de l'élève | 10 |
| 2.4 Prendre en compte les différences | 12 |
| CHAPITRE 3 POUR UN BON ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE | 14 |
| 3.1 Évaluer la situation de l'élève | 15 |
| 3.2 Intervenir | 16 |
| 3.3 Organiser | 17 |
| 3.3.1 Miser sur des interventions cohérentes qui s'inscrivent dans la continuité de ce qui a été entrepris | 17 |
| 3.3.2 Utiliser de façon maximale les compétences des différents intervenants scolaires | 17 |
| 3.3.3 Privilégier des pratiques éducatives gagnantes visant à contrer le redoublement | 18 |
| 3.3.4 Établir un solide partenariat avec les parents et la communauté | 18 |
| 3.3.5 Fournir un encadrement efficace | 19 |
| CHAPITRE 4 PISTES D'ACTION À PRIVILÉGIER | 20 |
| 4.1 Assurer la continuité des services au moment de l'entrée à l'école | 20 |
| 4.2 Mettre en place des moyens favorisant la réussite dès l'éducation préscolaire | 21 |
| 4.3 Porter attention à la relation enseignant-élève | 22 |
| 4.4 Utiliser la motivation comme levier pour l'apprentissage | 23 |
| 4.5 Favoriser le développement de stratégies d'apprentissage efficaces | 26 |
| 4.6 Miser sur la lecture au primaire et au secondaire | 28 |
| 4.7 Se préoccuper du cheminement scolaire des garçons et des filles | 30 |
| 4.8 Prendre en compte certains moments de vulnérabilité | 32 |
| 4.8.1 Passages de l'éducation préscolaire au primaire et du primaire au secondaire | 32 |
| 4.8.2 Problèmes particuliers vécus par l'élève | 35 |
| CHAPITRE 5 PRATIQUES DE GESTION CENTRÉES SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES | 36 |
| 5.1 Une organisation centrée sur la mission de l'école | 36 |
| 5.2 Des services diversifiés, adaptés aux capacités et aux besoins des élèves | 36 |
| 5.3 Un mode de gestion favorisant la participation | 37 |
| 5.4 Des choix organisationnels qui s'appuient sur une visée d'intégration à la classe ordinaire ou à l'école du quartier | 37 |
| 5.5 Une évaluation des actions entreprises et de leur résultat | 38 |
| 5.6 Des ressources respectant le principe d'équité, réparties en toute transparence | 38 |
| 5.7 Une préoccupation à l'égard de la formation continue pour l'ensemble du personnel scolaire | 39 |
| CONCLUSION | 39 |
| ANNEXES | 40 |
| BIBLIOGRAPHIE | 48 |



Les difficultés d'apprentissage sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Ces difficultés éprouvées par les élèves constituent de véritables défis pour le personnel scolaire qui les accompagne, particulièrement pour les enseignants. Elles exigent aussi beaucoup d'énergie de la part des parents. Le présent document se veut un outil de référence pour tout le personnel scolaire concerné de près ou de loin par l'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Il s'adresse à la fois aux enseignants, aux intervenants des services complémentaires, aux conseillers pédagogiques et aux gestionnaires. Il est également destiné aux parents. Il vise à fournir un nouvel éclairage sur l'aide à apporter aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à faciliter la recherche d'interventions efficaces pour répondre à leurs besoins.

Le premier chapitre présente quelques données relatives aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le contexte de la réforme et les éléments de ce contexte qui ont une incidence particulière sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage y sont abordés. S'y trouvent aussi des renseignements sur les services et les ressources qui leur sont offerts.

Le deuxième chapitre est consacré aux orientations retenues pour guider les actions. Au nombre de quatre, elles constituent la trame de fond des interventions qui seront entreprises pour accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Le troisième chapitre porte sur le processus d'accompagnement de l'élève. Cet accompagnement s'articule autour d'une évaluation juste de la situation de ce dernier, d'une intervention de qualité ainsi que d'une organisation éducative au service de la réussite de tous les élèves.

Le quatrième chapitre présente des pistes d'action à privilégier pour bien accompagner les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces pistes d'action concernent autant l'éducation préscolaire que le primaire et le secondaire. Elles ciblent des éléments incontournables pour l'intervention.

Le cinquième et dernier chapitre traite des pratiques de gestion centrées sur la réussite des élèves. Ce chapitre fait ressortir les principaux éléments permettant une gestion cohérente avec les orientations de la réforme.

Les difficultés d'apprentissage touchent un nombre important d'élèves. Elles affectent divers domaines d'apprentissage. Selon les auteurs ou les croyances, le terme difficulté d'apprentissage recouvre différentes réalités. Pour les fins du présent document, il évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation. Ces difficultés peuvent être éprouvées autant par des élèves à risque que par des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement.

Une telle façon d'envisager les difficultés d'apprentissage s'éloigne d'une conception axée sur des catégories de difficultés. Elle est davantage centrée sur les besoins des élèves : l'approche catégorielle, utilisée à des fins administratives, ne favorise guère une réponse adaptée aux besoins de chacun.

Dans ce chapitre, quelques données relatives aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage seront présentées. On traitera également des manifestations de ces difficultés ainsi que de certains facteurs pouvant les expliquer. De plus, il sera question des répercussions de la réforme sur l'organisation des services destinés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et sur l'intervention qui doit être réalisée auprès de ces derniers. Enfin, les services et les ressources offerts seront abordés brièvement.

1.1 Quelques données concernant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Les données recueillies dans les commissions scolaires en 2000-2001 situent le nombre d'élèves à risque¹ ayant un plan d'intervention autour de 11 %. Une grande majorité d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces statistiques ne tiennent cependant pas compte des élèves handicapés, qui sont nombreux à connaître des difficultés liées aux apprentissages.

Par ailleurs, d'autres données révèlent que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont nombreux à redoubler leurs classes. Au primaire comme au secondaire, c'est la première année qui est la plus touchée. Les garçons redoublent aussi dans une plus grande proportion que les filles, soit pratiquement deux fois plus que ces dernières.

De plus, plusieurs élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles. Ils sont aussi nombreux à décrocher du système scolaire.

1.2 Les manifestations des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage prennent parfois naissance à l'école, mais peuvent également être présentes bien avant le début de la scolarisation. Si elles sont à l'occasion liées à certaines caractéristiques de l'élève, elles sont souvent le résultat d'un processus qui commence tôt, dans la famille, et qui se poursuit à l'école. Par exemple, l'élève qui a été peu stimulé relativement à l'écrit est davantage susceptible d'éprouver des difficultés dans son parcours scolaire.

C'est au regard des compétences définies par le Programme de formation que se manifestent les difficultés d'apprentissage. Elles touchent plus particulièrement les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit et à utiliser la mathématique.

Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont de plus souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci.

1. Sont considérés comme élèves à risque les élèves à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils présentent : des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (ministère de l'Éducation, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000, p. 5).

1.3 Les facteurs explicatifs et l'intervention

Les facteurs expliquant les difficultés d'apprentissage sont nombreux. Pour certains, ces difficultés proviennent de causes biologiques. Pour d'autres, les facteurs environnementaux (famille, école, milieu social et milieu culturel) jouent un rôle important.

Les façons d'expliquer les difficultés d'apprentissage ont une incidence sur les actions posées. Ainsi, ceux qui conçoivent les difficultés d'apprentissage comme inhérentes à l'élève ont tendance à n'intervenir qu'après de ce dernier. Par contre, ceux qui accordent à l'environnement une place importante sont portés à agir sur plusieurs éléments à la fois et à accentuer la prévention.

Dans le présent document, un point de vue interactionnel est privilégié. Ainsi, les difficultés d'apprentissage sont considérées comme la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il vit.

Cette conception des difficultés d'apprentissage entraîne une vision plus systémique de l'intervention. Elle incite à considérer tout ce qui peut constituer une force ou représenter un obstacle à l'apprentissage. Elle amène ainsi à se questionner sur les caractéristiques personnelles de l'élève : « Quel est son profil comme apprenant? », « Où se situent ses forces? dans ses relations avec les autres, en sciences, en arts...? ».

Elle entraîne également une analyse de ce qui se fait à l'école : « Comment cet élève est-il accompagné dans sa progression? », « Comment l'aide-t-on à faire valoir ses forces? », « Lui offre-t-on une organisation centrée sur la réponse à ses besoins et l'intervention ou une organisation axée sur des règles plus normatives? ».

Elle amène enfin à s'interroger sur les facteurs familiaux et à établir un dialogue avec les parents de façon à bien cerner tout ce qui peut aider l'élève à apprendre.

1.4 Une réforme scolaire au Québec

Au cours des années 90, plusieurs études et rapports viennent mettre en lumière les problèmes du système scolaire : nombre important d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, accroissement du taux de décrochage, nombre élevé d'adultes analphabètes. Ces différents constats entraînent la remise en question du système scolaire et donnent naissance à l'actuelle réforme de l'éducation.

En 1997, l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*² donne les grandes orientations de la réforme. Cet énoncé met l'accent sur l'importance de mener tous les élèves à la réussite. « Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels³ », une diversification des parcours scolaires qui permet de mieux répondre aux besoins et aux intérêts de chacun et une organisation scolaire plus souple.

De nombreux changements ont donc dû être apportés à la Loi sur l'instruction publique, au Régime pédagogique, au curriculum et à la Politique de l'adaptation scolaire afin que s'actualisent les orientations annoncées par *L'école, tout un programme*.

1.4.1 La Loi sur l'instruction publique

Plusieurs articles de la Loi sont revus afin de répondre aux impératifs de la réforme⁴. Parmi ces articles, certains ont une incidence directe sur les services à offrir aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Mentionnons, d'entrée de jeu, que la Loi vient mettre en lumière la nécessité d'augmenter la qualification de tous les élèves, notamment de ceux ayant des difficultés d'apprentissage, par la référence explicite au volet « qualifier » de la mission de l'école. Cette mission, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, doit se réaliser dans le cadre d'un projet éducatif concrétisé par un plan de réussite.

Les pouvoirs sont aussi rapprochés des lieux de décision. Plusieurs responsabilités autrefois dévolues à la commission scolaire relèvent dorénavant de l'école. Grâce à sa connaissance privilégiée des élèves qu'elle dessert, l'école est davantage en mesure d'adapter les services à leurs caractéristiques et à leurs besoins.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme*, énoncé de politique éducative, Québec, gouvernement du Québec, 1997.

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, p. 2.

4. Voir l'annexe 1.

Une ouverture est également faite à la communauté par l'intermédiaire du conseil d'établissement : parents, élèves, personnel scolaire et membres de la communauté sont conviés à participer à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif. Le conseil d'établissement doit d'ailleurs adopter le projet éducatif et approuver le plan de réussite de l'école.

De plus, la Loi rappelle l'obligation d'établir un plan d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En amenant les parents, les intervenants et l'élève à se concerter de façon à mieux répondre aux besoins de ce dernier, le plan d'intervention représente un formidable outil pour faciliter sa réussite.

Enfin, la Loi privilégie l'intégration de l'élève à la classe ordinaire. Exceptionnellement, lorsqu'il est démontré que ce choix ne favorise pas les apprentissages ou l'intégration sociale de l'élève ou encore qu'il constitue une contrainte excessive ou porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves, des classes ou des écoles spécialisées peuvent être requises.

1.4.2 Le Régime pédagogique

Le Régime pédagogique⁵ oblige chaque commission scolaire à établir quatre programmes de services complémentaires. Ce sont des programmes de services :

- de soutien;
- de vie scolaire;
- d'aide à l'élève;
- de promotion et de prévention.

Douze services sont prévus pour la mise en œuvre de ces quatre programmes. L'orthopédagogie en fait maintenant partie. Ces programmes sont interreliés et fonctionnent en complémentarité avec les services d'enseignement et les services particuliers. Ils appellent à une action concertée des différents intervenants et requièrent un travail d'équipe. Un document récent⁶ publié par le Ministère apporte davantage d'information sur les services complémentaires et leur mise en œuvre.

Le Régime pédagogique⁷ prévoit une durée maximale de six ans pour les études primaires. Rappelons que la Loi permet à un élève qui n'a pas atteint les objectifs visés, de faire une septième année au primaire. Cette année ne devrait cependant pas constituer une reprise. Il faudrait plutôt en tirer parti pour permettre à l'élève de poursuivre son cheminement au regard des apprentissages.

Le Régime pédagogique donne de nouvelles balises pour l'organisation de l'enseignement. Celui-ci s'articule maintenant autour de trois cycles de deux ans au primaire et de deux cycles au secondaire. Cette organisation par cycles vise à favoriser la progression continue des apprentissages de l'élève.

1.4.3 Le nouveau curriculum

Dans le cadre de la réforme, des travaux sont menés pour revoir les trois composantes du curriculum : le programme de formation, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. De ces travaux découlent un programme de formation centré sur le développement de compétences, une évaluation axée plus particulièrement sur l'aide à apporter à l'élève et une sanction qui témoigne de sa réussite.

Le Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise place l'élève au cœur du processus d'apprentissage; il en fait le principal artisan. Il invite d'ailleurs à porter une grande attention à la démarche d'apprentissage. Ce programme met l'accent sur les compétences disciplinaires et transversales⁸ dont les élèves auront besoin pour s'instruire, se socialiser et se qualifier.

Le développement de compétences vise à faire des savoirs scolaires des « outils » transférables et utilisables dans la vie courante. Ceci a des conséquences considérables sur la façon de concevoir l'intervention.

5. Voir l'annexe II.

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

7. Voir l'annexe II.

8. Pour plus de renseignements concernant les éléments constitutifs du Programme de formation, consulter le *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 7-8.

En effet, pour amener un élève à développer des compétences, on ne peut se contenter de lui transmettre des connaissances. Il faut plutôt le placer dans un contexte qui l'amène à construire celles-ci et à voir quand et pourquoi elles lui seront utiles. L'élève est alors actif, il apprend à mobiliser ses ressources et à ajuster ses actions.

Pour amener un élève à développer des compétences, il faut également tenir compte de ce qu'il connaît et de ce qui l'intéresse. Il importe de se préoccuper de son rythme d'apprentissage. Or, dans une classe, les connaissances, les champs d'intérêt et les rythmes sont très variés. L'intervention ne peut donc être la même pour tout le monde en même temps. Elle doit être différenciée.

La différenciation ne peut cependant reposer sur les seules épaules de l'enseignant. Elle doit se faire en collaboration avec le personnel scolaire, notamment avec l'équipe-cycle⁹. L'expertise de chacun doit être mise à contribution afin de soutenir chaque élève dans ses apprentissages.

En plus des compétences disciplinaires et transversales, le Programme de formation fait ressortir l'importance des domaines généraux de formation. Ceux-ci apparaissent comme « un ensemble de grandes questions qui interpellent les jeunes¹⁰ ». Bien exploités, en interaction avec les différentes compétences, ils amènent les jeunes à apprendre à partir de situations signifiantes et à construire leur vision du monde. Les projets où différentes matières sont interreliées constituent des situations riches et motivantes pour eux. L'ensemble des intervenants, autant les enseignants que le personnel des services complémentaires, est interpellé par l'exploitation des domaines généraux de formation.

Les différentes expériences scolaires vécues par les élèves les aident à structurer leur identité. Elles leur permettent de connaître leurs forces et leurs limites. Il est important d'amener les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage à faire valoir leur talent, à exprimer leurs points de vue et à affirmer leurs valeurs tout en respectant celles des autres. Au secondaire, il faut aussi les aider à se projeter dans le futur, entre autres en leur faisant connaître des métiers qui correspondent à leurs talents et à leurs champs d'intérêt. L'approche orientante¹¹ s'avère une démarche particulièrement intéressante dans ce sens. Tous les intervenants sont invités à faire en sorte que l'élève vive des expériences scolaires enrichissantes et en arrive à mieux structurer son identité.

L'évaluation des apprentissages

Des travaux engendrés par la rénovation du curriculum est née une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. Celle-ci met l'accent sur les deux fonctions principales de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Elle traite également de la sanction des études.

La fonction d'aide à l'apprentissage occupe une place centrale en évaluation. Elle est essentielle à la réussite de tous les élèves et plus particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Elle prend place tout au long de l'apprentissage.

Cette forme d'évaluation repose sur une observation systématique des élèves en vue de soutenir leur progression dans les apprentissages. Elle amène l'enseignant à ajuster ses interventions pédagogiques et l'élève à réguler ses apprentissages. Elle favorise la mise sur pied d'activités différenciées.

La fonction de reconnaissance des compétences s'exerce à la fin d'un cycle, d'une formation ou lors de l'interruption d'un parcours scolaire. À la fin d'un cycle, elle permet, suite au bilan des apprentissages, de situer l'état du développement des compétences. Elle fournit également aux intervenants l'occasion d'échanger de l'information lors du passage d'un cycle à l'autre, d'une voie d'insertion à l'autre. La mise en place des mesures d'aide ou d'enrichissement s'en trouve facilitée.

À la fin d'une formation ou lors de l'interruption d'un parcours scolaire, la fonction de reconnaissance sert à informer des compétences acquises. Un relevé attestant les compétences développées peut alors constituer un outil intéressant. En permettant la prise en compte des apprentissages déjà maîtrisés, un tel relevé peut faciliter la poursuite de la formation. Il peut également favoriser l'intégration au marché du travail.

9. L'équipe-cycle est constituée des enseignants du cycle et du personnel des services complémentaires.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, p. 9.

11. Pour en connaître davantage sur l'approche orientante, consulter le document *À chacun son rêve, pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

La fonction de reconnaissance des compétences inclut également la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Elle permet à un élève de faire reconnaître des apprentissages réalisés dans le cadre d'expériences personnelles et professionnelles qui présentent une adéquation avec les compétences définies par le Programme de formation.

La sanction des études doit permettre de reconnaître la réussite des différents parcours scolaires des élèves. Divers titres viennent témoigner de cette réussite : diplôme d'études secondaires, certificats ou attestations définis dans le Régime pédagogique.

La sanction des études repose sur des règles identiques prescrites pour l'ensemble des élèves. Il est cependant possible que des aménagements soient apportés aux conditions ou aux modalités d'évaluation pour certains élèves ayant des besoins particuliers. À titre d'exemple, il pourrait y avoir augmentation du temps consacré à l'évaluation. Il serait aussi possible de donner à un élève l'accès à l'enregistrement audio de textes permettant de résoudre des problèmes mathématiques. Ces aménagements ne doivent cependant pas venir fausser l'évaluation. Dans tous les cas, la décision d'apporter des modifications doit se prendre dans le cadre d'un plan d'intervention.

1.4.4 La Politique de l'adaptation scolaire

Les changements amenés par la réforme ont entraîné la révision de la Politique de l'adaptation scolaire et l'élaboration d'un plan d'action pour en faciliter la mise en œuvre. Rappelons l'orientation fondamentale de cette politique ministérielle rendue publique en janvier 2000 :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance.

Pour soutenir les milieux scolaires et leur permettre de relever le défi découlant de cette orientation, six voies d'action ont été retenues¹². Chacune d'elles doit guider l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

La première invite à reconnaître l'importance de la prévention. Elle est à l'origine de la deuxième orientation du présent document, qui encourage les milieux à intervenir avant que les difficultés apparaissent.

La seconde voie d'action propose aux intervenants de placer l'adaptation des services éducatifs au premier rang de leurs préoccupations. Les interventions préconisées dans ce document ont comme trame de fond la diversification et l'adaptation des services.

La troisième voie convie les milieux à organiser les services éducatifs à partir de l'évaluation individuelle des capacités et des besoins des élèves ainsi que d'une visée d'intégration en classe ordinaire. Le cinquième chapitre de ce document, qui porte sur l'organisation des services, prend largement appui sur cette voie d'action.

La quatrième voie exhorte les intervenants du milieu scolaire à créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, puis avec ses parents, les organismes de la communauté et les partenaires qui interviennent auprès des jeunes. Cet élément essentiel de l'intervention est traité à l'intérieur des chapitres trois et cinq.

La cinquième voie demande de porter une attention particulière aux élèves à risque, notamment à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Elle porte la préoccupation d'améliorer les connaissances et de dégager les pistes d'intervention appropriées. Elle vise aussi à aider les intervenants à acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir. C'est la principale raison d'être du présent document.

Enfin, la sixième et dernière voie d'action incite les milieux à se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats. Le chapitre quatre traitera de l'importance de cette approche évaluative pour assurer la qualité des services. Certaines pistes intéressantes à explorer seront proposées.

12. Voir l'annexe III.

1.5 Un portrait succinct des services et des ressources

Au primaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont généralement intégrés à la classe ordinaire. La situation diffère cependant au secondaire, où une grande proportion d'entre eux se retrouve dans des groupes de cheminement particulier temporaire ou continu.

Différents services sont offerts aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Notons en premier lieu le service d'enseignement. Gravitent autour de celui-ci des services d'orthopédagogie, de psychologie, d'orthophonie, d'orientation, de psychoéducation et d'éducation spécialisée. On compte également des services sociaux et des services de santé.

Au primaire, l'orthopédagogie est l'un des principaux services donnés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Bien qu'il existe des modèles de consultation collaborative¹³ dans différents milieux, les interventions de l'orthopédagogue semblent se faire majoritairement à l'extérieur de la classe¹⁴. La situation tend cependant à évoluer. De plus en plus de nouvelles façons d'intervenir sont explorées.

Au secondaire, peu d'élèves bénéficient de l'orthopédagogie. Le modèle de regroupement en cheminements particuliers de formation est très souvent privilégié. Cette façon d'organiser les services, à partir de catégories, est cependant de plus en plus remise en question.

Autant au primaire qu'au secondaire, le redoublement est encore fréquemment utilisé comme moyen pour aider les élèves qui n'ont pas atteint le niveau de compétence attendu. La recherche tend cependant à démontrer que ce moyen est inefficace pour une grande majorité d'entre eux et qu'il ne leur permet pas de connaître plus de succès dans leur cheminement.

Par ailleurs, les écoles mettent en place des mesures diverses pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage : ateliers, mesures d'appui, unités d'enseignement individualisé, unités de rattrapage, tutorat, etc. Des projets novateurs sont aussi expérimentés dans différents milieux. Ces projets laissent entrevoir des avenues prometteuses pour l'intervention auprès des élèves qui présentent des difficultés.

Concernant les ressources, le Conseil supérieur de l'éducation faisait, en 1996, le constat suivant : « [...] les données statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que les ressources de soutien pour répondre à ces besoins particuliers, c'est-à-dire pour soutenir les élèves dans leur scolarisation et le personnel enseignant dans ses interventions, sont stables ou en croissance, alors que le milieu scolaire soutient qu'elles diminuent, ou du moins qu'elles n'augmentent pas en proportion des besoins¹⁵ ».

Les mêmes propos sont encore entendus aujourd'hui. Le ministère de l'Éducation a pourtant mis en place toute une série de mesures à la suite du plan d'action de la Politique de l'adaptation scolaire. Ainsi, des sommes dépassant 120 millions ont été investies pour diminuer le nombre d'élèves par groupe à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire. Des dépenses de l'ordre de 36,5 millions, sur une période de trois ans, ont aussi été prévues afin d'augmenter le nombre de ressources professionnelles consacrées au soutien aux enseignants et à l'intervention auprès des élèves. L'objectif visé est l'ajout de 860 postes, notamment en orthopédagogie, en psychologie, en orthophonie et en psychoéducation. Des fonds ont également été engagés, d'une part, pour améliorer l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication, entre autres pour les élèves à risque, et, d'autre part, pour soutenir le développement de la recherche.

De plus, des services régionaux de soutien et d'expertise ont été mis en place dans chacune des régions du Québec. Ces services ont comme mandat, notamment, d'offrir un appui aux milieux scolaires au regard de l'aide à apporter aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Une réflexion s'impose donc sur la façon dont les ressources peuvent contribuer à l'obtention de résultats positifs. Il faut également revoir les façons de travailler pour que les interventions soient les plus efficaces possible. Il est de plus nécessaire d'établir des consensus dans les divers milieux scolaires et de promouvoir certaines orientations pour mieux guider les actions.

13. Pour toute autre information sur la consultation collaborative, consulter les travaux de Lise Saint-Laurent.

14. Georgette GOUPIL, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1997, p. 112.

15. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 1996, p. 30.

Orientations

Les difficultés d'apprentissage prennent des formes très variées. Certaines sont temporaires, alors que d'autres persistent tout au cours de la scolarité de l'élève. Cette situation rend parfois complexe le choix des interventions à privilégier. C'est pourquoi quatre orientations sont proposées pour guider les actions : viser la réussite, agir de façon préventive, avoir une vision systémique de la situation de l'élève et assurer une pédagogie différenciée.

2.1 Viser la réussite de l'élève

La notion de réussite repose sur des critères propres à des croyances, à une époque, à une culture. Elle peut varier sensiblement d'un pays à l'autre, d'une décennie à l'autre et d'une société à l'autre. Elle est aussi étroitement liée à la reconnaissance sociale. Elle fait de plus référence au sentiment d'accomplissement personnel et à la satisfaction d'avoir atteint des objectifs précis.

L'obtention d'un certificat ou d'un diplôme a longtemps été considérée comme le seul symbole de la réussite scolaire. On tend cependant, de plus en plus, à parler de réussite éducative et à avoir une vision plus large de celle-ci. En fait, la vision de la réussite éducative découle directement des trois volets de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Elle ne repose plus uniquement sur la capacité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Elle est plutôt axée sur la reconnaissance des progrès réalisés par l'élève. L'évaluation de ces progrès se fait à partir du cheminement parcouru, dans une perspective de formation continue. Cette idée de progression cohabite difficilement avec celle du redoublement, qui suppose la reprise de ce qui a déjà été fait.

Les interventions faites à partir d'une telle conception du progrès évitent chez l'élève l'inertie et la démotivation liées au sentiment d'échec. Elles amènent aussi les intervenants à déployer leur énergie vers un but à atteindre plutôt que vers la seule recherche des causes des difficultés. Cette façon de voir la réussite n'implique en

rien une diminution des exigences. Elle suppose au contraire des attentes élevées, mais qui tiennent davantage compte des forces, du rythme et des besoins de chaque élève.

La Politique de l'adaptation scolaire nous invite, d'une part, à aider l'élève à réussir et, d'autre part, à accepter que cette réussite puisse se traduire différemment. Il faut cependant viser le développement maximal de chacun et maintenir nos attentes le plus près possible de ce qui est normalement souhaité.

Aider les élèves à réussir, c'est d'abord avoir les mêmes attentes pour l'ensemble de ceux-ci, tout en utilisant des moyens différenciés. C'est aussi, dans certains cas, avoir des attentes différentes compte tenu des besoins particuliers de certains d'entre eux. La décision de mettre en place des moyens adaptés en vue d'amener un élève à progresser au meilleur de ses capacités doit se prendre dans le cadre d'un plan d'intervention.

La diversification des voies de formation est une autre façon de conduire les jeunes à la réussite par des chemins différents. Ces voies de formation permettent l'établissement de passerelles entre chacune d'elles de façon à éviter que certains élèves se retrouvent sur un chemin sans issue. Évidemment, une reconnaissance officielle s'avère nécessaire pour confirmer la réussite des jeunes.

Chaque milieu scolaire a l'obligation de produire un plan pour améliorer la réussite des élèves. Celui-ci devrait contenir des mesures relatives aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Ces mesures sont susceptibles de contribuer à réduire le taux de décrochage. Elles devraient aussi mener à une augmentation de la qualification des élèves, notamment de ceux qui ont des difficultés.

Le Ministère a prévu d'autres moyens pour assurer le succès du plus grand nombre d'élèves possible. Songeons, entre autres, à *l'approche orientante* et à l'opération *Agir autrement*.

L'approche orientante est une démarche qui, en amenant les élèves à développer des buts professionnels, vise à les aider à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs rêves professionnels. Elle prend place au primaire et se poursuit jusqu'à la fin du secondaire.

L'opération *Agir autrement*, mise en œuvre dans certaines écoles secondaires de milieux défavorisés, a comme objectif d'accroître la persévérance et la réussite scolaire.

EN RÉSUMÉ

Aider un élève à réussir signifie l'amener à réaliser son plein potentiel. Cela veut aussi dire lui permettre de se dépasser et de devenir un véritable acteur social. Aider un élève à réussir peut se faire de différentes façons. La plupart du temps, il s'agit de fixer les mêmes attentes tout en faisant varier les moyens. Dans certains cas, nos attentes ont à être modifiées. La décision de mettre en place des moyens adaptés doit se prendre dans le cadre d'un plan d'intervention.

Aider un élève à réussir, c'est lui donner accès à des parcours différenciés qui lui permettent de poursuivre ses études. C'est aussi prévoir, à l'intérieur des plans de réussite, des mesures pour le soutenir dans ses apprentissages, pour favoriser sa persévérance scolaire et pour l'aider à se qualifier.

2.2 Agir de façon préventive

La prévention revêt une grande importance dans un contexte de réussite éducative. Bien qu'elle doive se faire de façon particulièrement intensive à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, une place de choix doit lui être consacrée tout au long du parcours scolaire de l'élève. En fait, prévenir les difficultés et éviter qu'elles ne s'aggravent doit être une préoccupation constante, et ce, autant au primaire qu'au secondaire.

Selon Snow et autres¹, il existe trois grandes catégories de prévention :

- la prévention primaire;
- la prévention secondaire;
- la prévention tertiaire.

La prévention primaire vise à réduire la probabilité d'apparition des difficultés. Elle concerne tous les élèves. Elle correspond à ce que certains chercheurs appellent la prévention universelle. La mise en place de conditions d'apprentissage qui facilitent la réussite scolaire de tous les élèves fait partie de la prévention primaire. La différenciation pédagogique en est une illustration. Une organisation scolaire qui favorise le développement optimal de tous les élèves est aussi du domaine de la prévention primaire.

La prévention secondaire prend place avant que les difficultés ne soient installées. Elle s'adresse aux élèves en situation de vulnérabilité soit en raison de leurs caractéristiques personnelles, soit en raison de l'environnement scolaire, familial ou social. Les stratégies déployées doivent jouer un rôle de protection contre les facteurs susceptibles de causer des difficultés. La prévention secondaire s'apparente à ce que certains³ appellent la prévention ciblée.

Offrir aux élèves venant de milieux socio-économiques pauvres un environnement préscolaire stimulant, où un fort accent est mis sur la littératie⁴, est un exemple de prévention secondaire. La mise en place d'interventions facilitant les transitions de l'éducation préscolaire au primaire et du primaire au secondaire, chez les élèves les plus à risque, en est une autre illustration.

Des interventions ciblées menées auprès d'élèves qui, en raison de leurs caractéristiques personnelles, sont susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage sont aussi de l'ordre de la prévention secondaire. Enfin, l'attention portée aux élèves qui vivent une situation de vulnérabilité (divorce des parents, décès d'un proche, etc.) relève également de ce type de prévention.

1. Catherine E. SNOW, M. Susan BURNS et Peg GRIFFIN, *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, National academy press, 1998, p. 16.

2. Frank VITARO et Claude GAGNON, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : les problèmes internalisés*, Tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 7.

3. *Ibid.* p. 569.

4. Le terme *littératie* définit l'ensemble des activités de lecture et d'écriture, par exemple la lecture de livres d'histoires.

La prévention tertiaire a comme objectif d'empêcher l'évolution de la difficulté ou d'en réduire les effets le plus possible. Ce type de prévention prend place après que les difficultés ont été décelées. Les stratégies utilisées visent la correction des difficultés. Ainsi, enseigner des stratégies de reconnaissance de mots à un élève ayant des troubles spécifiques en lecture est du domaine de la prévention tertiaire.

La Politique de l'adaptation scolaire invite à accentuer la prévention primaire et la prévention secondaire. Cette perspective en matière de prévention oblige les intervenants du milieu scolaire à être attentifs aux facteurs de risque associés aux difficultés d'apprentissage, notamment aux caractéristiques de l'environnement ou aux attentes du milieu. Elle les amène aussi à considérer les facteurs de protection⁵ qui peuvent être mis à contribution pour éviter le développement des difficultés chez l'élève. Elle leur demande enfin d'être sensibles aux indices de difficultés.

Il s'agit en fait pour les enseignants comme pour les autres intervenants de se montrer proactifs en matière de prévention. Ainsi, chacun doit s'assurer d'offrir à l'élève des conditions d'apprentissage stimulantes qui vont lui permettre de se développer au maximum de ses capacités.

Les premières années de fréquentation scolaire sont cruciales pour la prévention des difficultés d'apprentissage. Il faut aussi être particulièrement sensible aux premières manifestations de difficultés au secondaire, car elles sont souvent le début d'un processus qui conduit au décrochage.

Pour être efficaces, les interventions de nature préventive exigent une bonne connaissance du développement cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent. Elles exigent aussi la concertation des différents intervenants et la continuité des interventions. Enfin, elles demandent un étroit travail de collaboration avec les parents.

Retenons qu'il est possible de prévenir les difficultés d'apprentissage :

- en ayant une bonne connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent;
- en demeurant à l'affût des premières manifestations de difficulté;
- en atténuant les facteurs de risque et en travaillant sur les facteurs de protection;
- en travaillant de façon concertée;
- en s'assurant que les actions entreprises s'inscrivent dans une perspective de continuité;
- en intervenant auprès des élèves et des parents.

EN RÉSUMÉ

2.3 Avoir une vision systémique de la situation de l'élève

Une perception voulant que les difficultés d'apprentissage soient uniquement attribuables aux caractéristiques individuelles de l'élève a longtemps eu cours. Cette perception tend cependant à changer. Les difficultés d'apprentissage sont maintenant davantage analysées à partir d'une vision systémique de la situation de l'élève. Dans cette perspective, elles sont considérées comme la résultante de l'influence réciproque des caractéristiques personnelles de l'élève et de celles de sa famille, de son milieu social ainsi que de l'école.

La recherche démontre que le cumul des facteurs de risque augmente la probabilité d'apparition des difficultés. Ainsi, une étude réalisée par Werner souligne que « les enfants qui ont été mis en présence de quatre facteurs de risque ou plus à l'âge de deux ans (pauvreté, stress à la naissance, mésententes conjugales des parents, problèmes de santé mentale ou d'alcoolisme chez les parents) sont ceux qui ont manifesté le plus de problèmes de comportement et d'apprentissage à l'âge de 10 ans⁷ [...] ».

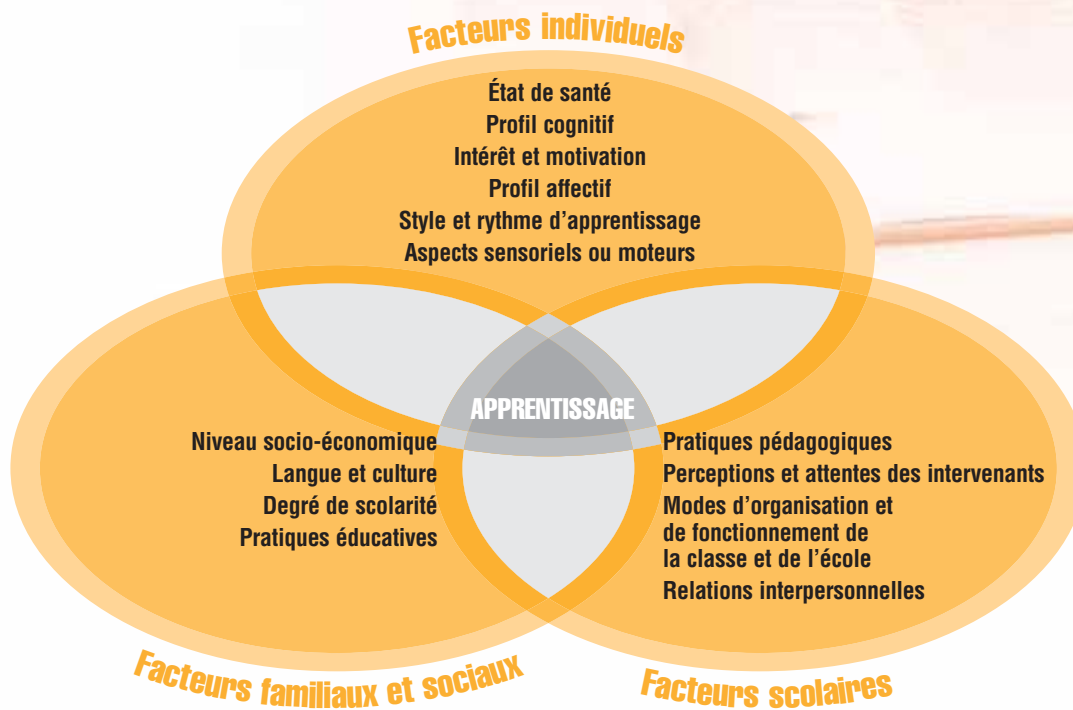
La recherche montre aussi que certains facteurs augmentent le risque⁶ de connaître des difficultés d'apprentissage. Le fait de venir d'un milieu socio-économique pauvre ou de vivre des problèmes affectifs en sont des exemples. Le tableau de la page suivante présente les principaux facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage.

5. Les facteurs de protection sont des éléments propres à l'élève ou à son environnement (scolaire, familial ou social) et qui peuvent contribuer à annuler ou atténuer les effets des facteurs de risque.

6. Les facteurs de risque se définissent comme des éléments qui accroissent la probabilité d'apparition des difficultés. Par exemple, certaines politiques éducatives ou certaines caractéristiques de la famille peuvent contribuer à l'émergence des difficultés d'apprentissage.

7. Marcel TRUDEL, *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : Modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance*, conférence présentée au colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Ottawa, 2000, p. 3.

TABLEAU 1 FACTEURS POUVANT AVOIR UNE INCIDENCE SUR L'APPRENTISSAGE



Si les difficultés d'apprentissage sont liées à différents facteurs, l'intervention doit prendre en compte ces facteurs. Des recherches portant, d'une part, sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage⁸ et, d'autre part, sur les élèves à risque de décrochage scolaire⁹ font ressortir l'importance d'intervenir sur plusieurs facteurs à la fois.

Il ne fait aucun doute que certaines caractéristiques individuelles des élèves sont susceptibles d'avoir des conséquences sur l'apprentissage. Ainsi, des problèmes neurologiques ou génétiques peuvent contribuer aux difficultés. Un rythme d'apprentissage plus lent, des problèmes personnels, un handicap visuel ou auditif concourent aussi, parfois, au développement de telles difficultés. Il faut donc s'assurer d'offrir une pédagogie adaptée aux caractéristiques et aux besoins de chacun.

8. Santiago Molina GARCIA, « El fracaso en el aprendizaje escolar : Dificultades globales de tipo adaptivo », Malaga, Ediciones Aljibe, 1997, dans *La prévention des difficultés d'apprentissage : Entre le mythe et la réalité*, Jean-Pierre Brunet, texte tiré d'une conférence donnée à Cuba en 1999.

9. Laurier FORTIN, Égide ROYER, Diane MARCOTTE et Pierre POTVIN, *Les facteurs personnels, sociaux et environnementaux les plus associés aux élèves à risque de décrochage scolaire*, communication présentée à la Faculté de psychologie, Université de Rennes 2.

Par ailleurs, le milieu familial joue un rôle fondamental. Certaines caractéristiques telles que la pauvreté, le manque d'adhésion aux valeurs de l'école ou le faible niveau de scolarité des parents risquent d'avoir une incidence sur le développement des difficultés d'apprentissage. Cependant, une collaboration étroite entre la famille et l'école peut constituer un facteur de protection contre ces difficultés. C'est pourquoi il est important d'établir un véritable partenariat avec les parents et de les considérer comme des collaborateurs plutôt que comme ceux à qui on dit quoi faire. De cette façon, les parents peuvent être amenés à avoir une vision plus positive de l'école et à s'engager davantage.

Les intervenants scolaires ont eux aussi un impact sur l'apprentissage des élèves. Ils ont la possibilité d'influencer la réussite. Leurs interventions peuvent constituer soit un facteur de risque, soit un facteur de protection. Ainsi, des pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves ainsi que des interactions positives et fréquentes entre enseignants et élèves sont susceptibles de créer des conditions gagnantes. Par contre, des interventions éducatives inappropriées et un mauvais climat de classe ou d'école peuvent contribuer à augmenter les difficultés.

Le fait d'envisager les difficultés d'apprentissage d'un point de vue systémique oblige à abandonner l'idée qu'elles relèvent d'un facteur isolé. Il amène plutôt à considérer l'interaction des différents facteurs et leur influence dans le développement des difficultés d'apprentissage.

2.4 Prendre en compte les différences

Le Programme de formation fait ressortir la responsabilité qu'a l'école de mener les élèves à la réussite quels que soient leurs rythmes, leurs capacités, leurs talents et leurs champs d'intérêt. Cet objectif ne peut s'actualiser qu'en différenciant les interventions, c'est à dire en considérant l'apprentissage comme un acte différent pour chaque élève.

Selon Perrenoud, « différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale - la même leçon, les mêmes exercices pour tous - mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale¹⁰ ». Cela ne signifie pas qu'il faille nécessairement individualiser l'enseignement ou abolir tous les moments de travail collectif. Il s'agit plutôt d'offrir aux élèves des moyens différents leur permettant de poursuivre leur propre cheminement. Meirieu fait d'ailleurs une mise en garde contre la tentation de trop vouloir individualiser :

Il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi, je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... Ce qui est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que, si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui consiste à dire « Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret ». Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est mais je vais l'aider à progresser¹¹.

Przesmycki¹² et Tomlinson¹³ proposent plusieurs dispositifs de différenciation qui favorisent la prise en compte des rythmes et des façons d'apprendre des élèves. Ainsi, ces auteures suggèrent de faire varier les processus, les contenus, les productions et les structures. Le tableau 2 présente les principaux éléments de différenciation destinés à faciliter la progression des élèves dans leurs apprentissages.

10. Philippe PERRENOUD, « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation », *Éducateur magazine*, n° 13, 1997, p. 20-25.

11. Philippe MEIRIEU, « Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros », *Vers le changement... espoirs et craintes*, Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, p. 11-41.

12. Halina PRZESMYCKI, *Pédagogie différenciée*, Paris, Éditions Hachette, 1991.

13. Carol Ann TOMLINSON, *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, VA, ASCD, 2000.

TABLEAU 2 PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE DIFFÉRENCIATION

| | |
|--|--|
| Processus | Contenus |
| <ul style="list-style-type: none"> • stratégies • outils utilisés • temps | <ul style="list-style-type: none"> • matériel didactique • sujet • niveau de difficulté |
| Productions | Structures |
| <ul style="list-style-type: none"> • longueur de la tâche • produit • modes de présentation | <ul style="list-style-type: none"> • type de regroupement (seul ou en équipe) • environnement |

Certaines difficultés vécues par les élèves peuvent exiger des adaptations plus substantielles. Pensons, par exemple, aux ajustements qu'on doit envisager pour permettre aux élèves en grande difficulté ou handicapés de progresser. Il est alors indispensable de recourir au plan d'intervention.

La différenciation pédagogique nécessite une bonne connaissance du processus d'apprentissage en jeu dans le développement de chacune des compétences ainsi qu'une compréhension juste du développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle exige de plus une connaissance approfondie du Programme de formation, indispensable pour cibler les apprentissages essentiels. Elle appelle enfin une bonne compréhension du rôle de l'évaluation. La responsabilité de la différenciation pédagogique appartient d'abord à l'enseignant. Cependant, la contribution de l'équipe-cycle, notamment des intervenants des services complémentaires, est indispensable.

À titre d'exemple, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychologue ou le psychoéducateur peuvent déterminer avec l'enseignant les objectifs individualisés pour certains élèves et intervenir en classe ou hors classe. L'orthopédagogue peut collaborer à la clarification des besoins de l'élève et à la mise en œuvre de stratégies permettant à ce dernier de progresser de façon optimale; le psychologue ou le psychoéducateur peuvent outiller l'enseignant pour la gestion des comportements. Sont donnés en annexe des exemples de collaboration présentés par Lise Saint-Laurent à l'occasion d'une conférence intitulée *La différenciation de l'enseignement*¹⁵.

Le Programme de formation invite à mener les élèves à la réussite. Comme tous ne progressent pas au même rythme, cet objectif ne peut être atteint que si les différences sont prises en compte. La différenciation des interventions est donc essentielle.

Cette façon d'intervenir exige la collaboration de tous les intervenants, notamment de l'équipe-cycle dont fait partie le personnel des services complémentaires.

EN RÉSUMÉ

Les orientations contenues dans ce chapitre visent à faciliter les interventions des différents acteurs concernés. C'est en s'appuyant sur ces orientations qu'il sera possible de fournir un bon accompagnement à l'élève. De plus, celles-ci permettront la mise en œuvre d'actions favorisant la réussite des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

14. Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap*, édition CQCIDIH/SCCIDIH, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1996.

15. Voir l'annexe IV.

Pour un bon accompagnement de l'élève

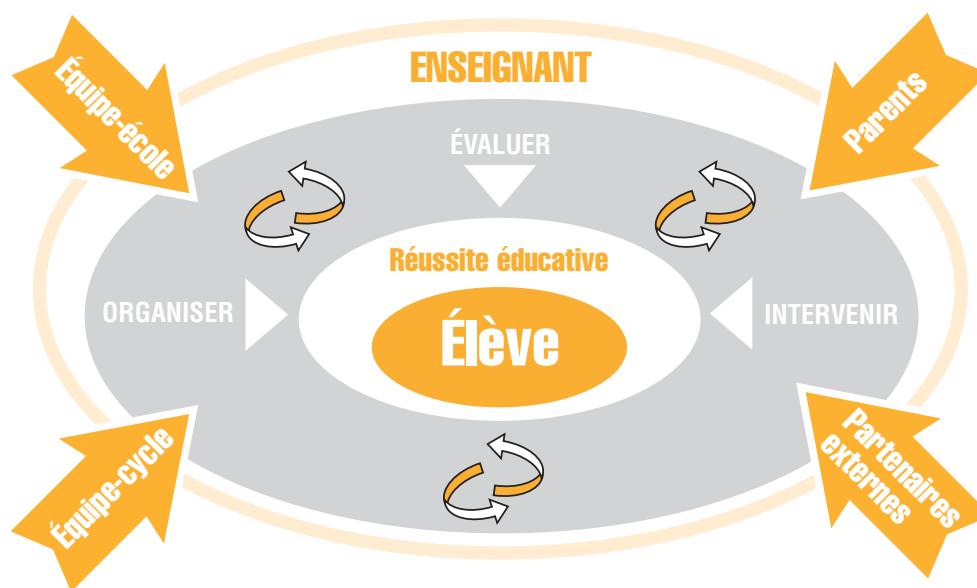
Toute démarche visant à accompagner l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage s'inscrit dans une perspective de réussite éducative. Elle part du principe « d'éducabilité », c'est-à-dire qu'elle reconnaît que tout élève peut apprendre si les moyens appropriés sont mis en place. Elle s'appuie sur le Programme de formation de l'école québécoise. Elle considère l'élève comme « le principal artisan de ses apprentissages ». De plus, elle mise sur des interventions différenciées afin de répondre aux besoins de chacun.

L'accompagnement de l'élève qui a ou qui risque d'avoir des difficultés d'apprentissage est d'abord centré sur tout ce qui concerne l'acte d'apprendre. Il vise également les éléments pouvant nuire à la réalisation des apprentissages : problèmes émotifs, problèmes de comportement, handicaps, etc.

Cet accompagnement peut, au besoin, être encadré par un plan d'intervention. Plus particulièrement, il y a élaboration d'un plan d'intervention lorsque la situation d'un élève requiert une grande mobilisation de la part des personnes concernées, lorsqu'elle exige le recours à des ressources spécialisées ou des adaptations diverses ou encore lorsqu'elle implique que des décisions ayant une influence sur son parcours scolaire soient prises¹.

Un bon accompagnement de l'élève qui a des difficultés d'apprentissage s'articule autour d'une évaluation juste de sa situation. Comme le démontre le tableau 3, l'évaluation est au cœur d'une dynamique où évaluer sert à mieux intervenir et à mieux organiser l'environnement scolaire de façon à soutenir l'intervention.

TABLEAU 3 DYNAMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT



1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, document de travail, Québec, gouvernement du Québec, 2003, p. 31.

3.1 Évaluer la situation de l'élève

La connaissance de la situation de l'élève constitue la pierre d'assise des différentes actions visant à l'accompagner. L'évaluation peut contribuer à cette connaissance. Elle amène à porter un regard autant sur les influences de l'environnement scolaire, familial ou social de l'élève relativement à son apprentissage que sur ses capacités et ses besoins.

L'évaluation doit avoir comme axe principal la réussite de l'élève. Dans ce contexte, elle doit, au besoin, faciliter l'ajustement des attentes à ses capacités. L'adaptation des attentes a d'ailleurs une incidence positive sur la motivation de l'élève à apprendre et à autoréguler ses apprentissages.

Une évaluation orientée vers la réussite de l'élève ne se restreint pas aux difficultés éprouvées. Bien qu'elle mette en lumière l'ensemble de ses besoins, elle fait d'abord ressortir ses forces, ses capacités et ses talents. Elle amène à prendre en considération tous les éléments qui peuvent aider l'élève à progresser. Il s'agit d'une nouvelle perspective en évaluation.

Une évaluation de qualité repose sur une bonne collecte de l'information. Cette collecte relève de tous les acteurs concernés : élève, parents, direction de l'école, enseignants, professionnels, personnel de soutien et intervenants des services externes de l'école. Elle aide à avoir une vision globale de la situation de l'élève en apportant de l'information à la fois sur l'apprentissage et sur l'environnement scolaire, familial et social de ce dernier.

Les données recueillies à l'aide d'observations contribuent largement à l'analyse de la situation de l'élève. L'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs apportent également un éclairage non négligeable.

Pour certains élèves, il peut être utile de recourir à des évaluations plus ciblées. Ces évaluations peuvent être utilisées pour vérifier de façon plus précise les stratégies employées. Elles peuvent aussi servir à valider certaines hypothèses quant au type de difficulté éprouvée.

De plus, elles sont parfois nécessaires pour identifier la nature des interventions ou cerner l'intensité des besoins. Le recours à des services externes, tels les services de réadaptation du réseau de la santé, peut alors s'avérer indispensable. Ces services apportent une collaboration précieuse quant à la détermination des moyens à mettre en place pour soutenir le cheminement de l'élève.

Une fois recueillie, l'information est analysée. Cette analyse doit permettre de cerner autant la progression des apprentissages de l'élève que les éléments qui constituent des leviers ou des obstacles à ces apprentissages : assiduité à l'école, motivation, état émotif, comportement, formes de soutien familial et scolaire, etc.

L'analyse de l'information peut entraîner des actions sur différents plans : personnel, pédagogique, administratif, familial, social ou autre. Des actions collectives peuvent également être entreprises si plusieurs élèves éprouvent le même type de difficulté. À titre d'exemple, une école peut décider de mettre sur pied avec le milieu communautaire des activités parascolaires afin d'amener les jeunes à avoir un plus grand sentiment d'appartenance à l'école et à s'impliquer davantage dans leurs apprentissages.

Rappelons que la participation de l'élève à l'analyse de l'information est importante. Cette participation favorise une meilleure compréhension de l'information et contribue à le rendre actif dans ses apprentissages. La collaboration des parents de même que celle des membres de l'équipe-cycle, y compris les professionnels des services complémentaires, sont également nécessaires.

La communication est une composante essentielle du processus d'évaluation. Elle doit s'installer dès le début de ce processus. Elle peut prendre différentes formes, mais elle doit toujours avoir comme objectif l'établissement d'une collaboration étroite entre les acteurs concernés : élèves, parents, enseignants et autres intervenants.

Une bonne communication entre le personnel scolaire et les parents des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage est primordiale. La démarche assurant l'instauration d'un plan d'intervention facilite cette communication. Elle permet en effet la concertation et favorise la consignation d'informations essentielles pour le suivi du cheminement de l'élève. Elle est également indispensable lorsqu'une décision doit être prise concernant le passage d'un cycle à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre. Elle peut enfin aider à planifier une transition ou un projet de formation.

3.2 Intervenir

Intervenir, c'est « prendre part volontairement à une action pour en modifier le cours² ». L'enseignant peut donc être considéré comme « un spécialiste de l'intervention éducative³ » puisqu'il doit prendre une foule de décisions, poser un ensemble de gestes et d'actions pour accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il ne s'agit cependant pas d'une responsabilité qu'il doit assumer seul. Celle-ci doit être partagée avec différents partenaires : direction de l'école, collègues enseignants, professionnels des services complémentaires, personnel de soutien, parents, etc.

Une intervention de qualité repose sur certains éléments-clés : une planification bien pensée, des actions souples et stratégiques ainsi qu'un retour réflexif sur la planification et sur les actions entreprises.

Une planification bien pensée comprend l'ensemble des éléments à prendre en compte pour soutenir l'apprentissage des élèves. Les choix conscients faits au cours de cette phase permettent plus de souplesse dans l'action. La planification de l'intervention relève à la fois de l'équipe-école, de l'équipe-cycle et de l'enseignant.

L'équipe-école participe aux décisions touchant l'organisation pédagogique de l'école. Elle peut, notamment, collaborer au choix des services à offrir aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

L'équipe-cycle a aussi des décisions à prendre. Elle doit, entre autres, planifier les divers types de regroupements d'élèves à privilégier pour faciliter la progression de leurs apprentissages : regroupements temporaires selon les champs d'intérêt, les projets, les besoins, etc. Elle doit également coordonner avec les professionnels des services complémentaires les différentes actions à entreprendre, notamment auprès des élèves qui ont des besoins particuliers.

L'enseignant, quant à lui, doit planifier les situations d'apprentissage qui seront vécues en classe. Il doit prévoir les modifications ou les ajustements à apporter pour répondre aux besoins de certains élèves. Ces modifications ou ajustements peuvent toucher autant la tâche à réaliser que les attentes à l'égard des comportements ou de l'environnement de l'élève. Toutes les opérations concernant la planification des situations d'apprentissage peuvent se faire par une dyade d'enseignants responsables d'un groupe d'élèves pour un cycle.

Cette planification exige une clarification des intentions pédagogiques et éducatives. Ainsi, l'enseignant et les intervenants qui collaborent à l'intervention doivent se demander : « Quelle situation d'apprentissage sera proposée? », « Comment l'évaluation sera-t-elle faite? », « Comment l'environnement scolaire sera-t-il géré? », « Quels moyens seront mis en place pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves? ».

L'intervention auprès de l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage doit prendre naissance dans la classe puisque c'est là que se réalisent la plupart des apprentissages scolaires. Une action en classe efficace répond à certaines conditions. Ainsi, elle est souple puisqu'elle appelle à des ajustements constants. Elle est aussi stratégique, car elle est centrée sur les moyens permettant aux élèves de mieux apprendre.

Une action souple amène à réguler sans cesse les interventions, à les moduler à la lumière de l'information obtenue par l'observation des élèves. Cette régulation se fait tout au cours de la réalisation des activités.

Une action stratégique amène à se centrer sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle se fait donc en tenant compte des connaissances antérieures de celui-ci et de son degré de motivation. Elle vise l'utilisation de stratégies efficaces, autant des stratégies cognitives que métacognitives. Elle fait du transfert des apprentissages une priorité.

Une action stratégique amène les élèves à s'impliquer. Dans ce contexte, elle fait une large place à l'apprentissage coopératif. Elle repose de plus sur des situations d'apprentissage qui témoignent du souci de coller le plus près possible aux champs d'intérêt et aux capacités des élèves. Cette préoccupation est particulièrement importante lorsqu'il est question d'aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à se mobiliser.

Une action souple et stratégique privilégie la différenciation des interventions. Elle fait de la collaboration des intervenants des services complémentaires un élément essentiel. À cet effet, le travail de l'orthopédagogue est indispensable au regard de l'aide à apporter aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce travail, comme celui des autres professionnels, doit, le plus possible, se faire en classe. Chacun doit explorer des façons novatrices d'intervenir.

2. *Petit Larousse illustré*, édition de l'an 2000.

3. Claude LESSARD, « L'obligation de résultats, de moyens ou de compétences : l'affaire de tout le monde ou l'affaire de chacun? », *Vie pédagogique*, n° 125, novembre-décembre 2002, p. 22.

L'intervention, telle que décrite précédemment, est aussi adaptée aux classes spécialisées qu'aux classes ordinaires. Elle est aussi appropriée au secondaire qu'au primaire. Peu importe à qui elle s'adresse, elle doit être évaluée.

Le retour réflexif constitue un excellent moyen d'y parvenir. Il permet de jeter un regard critique sur les actions entreprises et sur les résultats obtenus. Il amène à rectifier constamment l'intervention.

Le retour réflexif, s'il se veut d'abord individuel, a également une dimension collective. Ainsi, tous ceux qui interviennent auprès d'un élève se doivent d'évaluer conjointement la portée de leurs interventions. Cette démarche coopérative permet de faire ressortir les ressources et les talents de chacun. Elle favorise également le soutien mutuel et l'exploration de nouvelles façons de faire.

Le retour réflexif est une porte ouverte sur l'innovation. C'est en se penchant sur les actions passées, en se questionnant sans cesse sur les moyens de mieux répondre aux besoins des élèves, qu'on peut concevoir des approches inédites.

3.3 Organiser

Une bonne organisation éducative constitue un élément majeur d'un accompagnement réussi. Cette organisation doit favoriser la réalisation d'interventions cohérentes, suivies et établies en partenariat.

L'organisation éducative est une responsabilité partagée par l'ensemble des intervenants scolaires. Chacun doit contribuer à la mise en place des moyens permettant de répondre aux besoins cognitifs et affectifs des élèves.

Une bonne organisation éducative témoigne d'une préoccupation à l'égard de l'ensemble de la situation des élèves. Elle reflète le souci des choix faits pour ceux-ci. Elle doit permettre d'éviter des pratiques qui ne contribuent pas à la réussite des élèves.

Une bonne organisation éducative doit amener à :

- miser sur des interventions cohérentes qui s'inscrivent dans la continuité de ce qui a été entrepris;
- utiliser de façon maximale les compétences des différents intervenants scolaires;
- privilégier des pratiques éducatives gagnantes visant à contrer le redoublement;

- établir un solide partenariat avec les parents et la communauté;
- fournir un encadrement efficace.

3.3.1 Miser sur des interventions cohérentes qui s'inscrivent dans la continuité de ce qui a été entrepris

Les interventions visant à aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent morcelées. Certaines actions sont entreprises à un moment du parcours scolaire de l'élève, mais ne sont pas poursuivies. Cette discontinuité peut être due aux nombreux changements d'intervenants, aux différentes transitions vécues par les élèves durant leur parcours scolaire ou encore à un manque de liens avec des services donnés à l'extérieur de l'école. L'école doit déployer des efforts pour assurer la réalisation d'interventions suivies qui s'appuient sur une vision globale. Elle doit aussi voir à instaurer des pratiques de collaboration et de consultation avec l'ensemble des partenaires.

Ces pratiques requièrent du temps. Plusieurs milieux scolaires ont exploré différentes façons de dégager du temps, entre autres pour favoriser les rencontres des membres des équipes-cycles. À titre d'exemple, certains ont modifié l'horaire des élèves. Peu importe les formules utilisées, du temps doit être prévu pour permettre aux intervenants d'apprendre à travailler autrement et en complémentarité.

3.3.2 Utiliser de façon maximale les compétences des différents intervenants scolaires

L'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage doit être envisagée selon une approche de résolution de problèmes où l'expertise de chaque intervenant est mise à profit. Ainsi, les membres des services complémentaires doivent apporter leur contribution à l'accompagnement de l'élève soit par une intervention directe auprès de ce dernier, soit par du soutien à l'enseignant.

Pour sa part, l'orthopédagogue joue un rôle de premier plan. Sa contribution au travail de l'équipe-cycle est essentielle. Les pistes d'action présentées au chapitre quatre du présent document doivent constituer la base de ses interventions. Celles-ci doivent être réalisées en concertation avec l'enseignant et prendre place en classe le plus souvent possible.

C'est en mettant à profit les compétences de chacun que les intervenants pourront aider véritablement les élèves qui ont des difficultés sans risquer de s'épuiser. C'est aussi de cette façon qu'ils pourront trouver des solutions de rechange au redoublement.

3.3.3 Privilégier des pratiques éducatives gagnantes visant à contrer le redoublement

Certains intervenants du milieu scolaire croient que le redoublement constitue une mesure efficace pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Or, les résultats de l'ensemble des études scientifiques vont dans le sens contraire. Parmi celles-ci, une recherche longitudinale réalisée auprès de deux groupes d'élèves faibles, dont l'un a redoublé et l'autre pas, fait ressortir l'inefficacité du redoublement. Cette recherche révèle que « deux ans après avoir redoublé, le redoublant a des résultats scolaires comparables à ceux d'un élève de force égale, mais qui, lui, aurait passé dans la classe supérieure⁴ ». De plus, la plupart des chercheurs font état de conséquences négatives : perte d'estime de soi, manque de motivation et abandon scolaire.

Ces conclusions invitent les intervenants à tout mettre en œuvre pour éviter le redoublement. La décision de prolonger d'un an la scolarisation d'un élève dans un cycle, après deux ans dans ce même cycle, devrait représenter une mesure exceptionnelle. Il importe que cette décision ne soit appliquée que si les autres pistes d'action possibles ont d'abord été envisagées. Plusieurs d'entre elles sont présentées au chapitre quatre du présent document. L'organisation en cycles d'apprentissage en est une autre.

Bien qu'ils représentent d'abord un espace-temps permettant aux élèves de progresser davantage à leur rythme, les cycles d'apprentissage constituent également une organisation favorisant l'aide aux élèves qui ont des difficultés. Cette organisation permet à l'équipe-cycle, dont font partie les intervenants des services complémentaires, d'explorer différentes modalités susceptibles de mieux soutenir l'apprentissage des élèves. Elle amène ainsi à planifier, organiser et évaluer, en équipe, différentes façons de mieux répondre aux besoins des élèves.

L'organisation en cycles d'apprentissage favorise la différenciation pédagogique. Elle permet, entre autres, de regrouper des élèves selon leurs champs d'intérêt, leurs besoins ou en fonction d'un projet. Elle permet également le partage des tâches. Ainsi, les intervenants des services complémentaires peuvent outiller l'enseignant de façon à faciliter sa gestion pédagogique.

L'organisation en cycles d'apprentissage amène les intervenants à innover dans des formules d'encadrement pédagogique permettant de mieux répondre aux besoins des élèves et d'éviter à ces derniers le redoublement. Elle favorise l'intervention non seulement en fin de parcours mais tout au long du cycle.

3.3.4 Établir un solide partenariat avec les parents et la communauté

Un partenariat solide avec les parents est un élément essentiel à la réussite des élèves, notamment de ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. De nombreuses études ont d'ailleurs démontré les effets positifs de la collaboration école-famille : motivation accrue des élèves, amélioration du comportement, meilleures attitudes à l'égard du travail scolaire et de l'école et diminution du décrochage scolaire.

L'engagement des parents est aussi nécessaire au secondaire qu'au primaire bien qu'il puisse prendre des formes différentes. Il est indispensable à l'accompagnement de tout élève qui présente des difficultés.

Il existe également de nombreuses ressources communautaires qui peuvent contribuer au succès scolaire des élèves : services municipaux, groupes culturels, centres locaux de services communautaires, services sociaux, etc. Plusieurs projets ont été élaborés dans ce sens⁵.

4. Louise POUILLIOT et Pierre POTVIN, « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre 2000, p. 51.

5. « L'école et la communauté : main dans la main pour la réussite scolaire », *Le Petit Magazine des services complémentaires*, volume 3, n° 1, automne 2001.

Le partenariat école-communauté peut parfois prendre la forme d'une offre de services à la communauté. À titre d'exemple, certaines écoles proposent des projets visant l'engagement communautaire des élèves. Ces projets, tout en représentant des occasions de valoriser les élèves, sont utiles à la communauté.

Afin de maximiser la participation des parents et celle de la communauté, les directions d'école, les enseignants et les autres intervenants scolaires doivent explorer différentes façons d'établir un partenariat avec eux. À la base de ce partenariat se trouve un climat de confiance et de collaboration. Une communication réciproque, où le point de vue de chacun est pris en considération, constitue un autre aspect fondamental. De plus, les actions entreprises par les différents partenaires doivent être coordonnées par la direction de l'école. Enfin, elles doivent s'inscrire dans une vision globale et avoir comme objectif de soutenir la réussite de l'élève.

3.3.5 Fournir un encadrement efficace

L'école doit miser sur un encadrement efficace afin de créer un climat propice à l'apprentissage. Cet encadrement passe d'abord par l'établissement de règles claires établies conjointement avec les élèves. Il passe également par la collaboration avec la famille afin que soient trouvées des solutions communes aux problèmes éprouvés.

Mettre en place un encadrement efficace signifie aussi intervenir de façon à soutenir les élèves à risque sur le plan du comportement. Il est possible que, pour certains d'entre eux, il faille, en complémentarité avec les compétences du Programme de formation, mettre un accent plus marqué sur l'entraînement aux habiletés sociales, la communication interpersonnelle et la résolution de problèmes.

Au secondaire, la formation de groupes stables d'élèves, pour les matières de base, encadrés par un enseignant-tuteur, apparaît comme un élément gagnant. À cet effet, Vitaro et Gagnon⁶ relatent une étude faite auprès d'un groupe d'élèves qui a profité d'un tel encadrement. Les conclusions de celle-ci démontrent que les élèves qui ont reçu cet encadrement ont été moins nombreux à décrocher et présentaient un taux d'absentéisme moins élevé que ceux du groupe-témoin, et ce, quatre ans après l'étude.

Par ailleurs, on notait chez les élèves du groupe-témoin, qui n'avaient pas reçu le même encadrement, une diminution du rendement scolaire, une augmentation du nombre d'absences et plus de problèmes d'estime de soi.

L'encadrement des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage peut également prendre la forme du mentorat. Certaines conditions doivent cependant être respectées pour que cette mesure s'avère efficace. Ainsi, elle doit viser à répondre à un besoin précis éprouvé par l'élève et être assumée par des mentors disponibles en tout temps. Le mentorat semble en outre donner davantage de résultats s'il est assuré par des élèves plus âgés ou par des intervenants scolaires.

L'accompagnement de l'élève qui a des difficultés d'apprentissage repose d'abord sur une bonne évaluation de sa situation. Il s'appuie également sur une intervention bien planifiée, caractérisée par des actions souples et stratégiques, ainsi qu'un retour réflexif sur ce qui a été entrepris.

Une bonne organisation éducative constitue un autre élément indispensable à un accompagnement approprié. Cette organisation doit favoriser la cohérence des interventions, une utilisation maximale des compétences des intervenants scolaires, des pratiques éducatives de qualité, un solide partenariat avec les parents et la communauté ainsi qu'un encadrement efficace.

6. Frank VITARO et Claude GAGNON, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : les problèmes externalisés*, Tome II, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 134.

Pistes d'action à privilégier

La nécessité d'accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage met en évidence l'importance d'agir de façon systémique et concertée. Tous les intervenants sont conviés à travailler à la mise en œuvre d'actions concrètes pour soutenir les élèves qui ont ou qui sont susceptibles d'avoir des difficultés d'apprentissage. C'est en agissant de concert qu'ils pourront réussir à établir des zones de convergence et à mener des actions mieux ciblées.

Dans ce contexte, huit pistes d'action sont privilégiées. La première porte sur la période qui précède l'entrée à l'école. La deuxième concerne plus particulièrement les élèves de l'éducation préscolaire. Les six autres visent d'abord les élèves du primaire et du secondaire, mais peuvent aussi être pertinentes pour ceux de l'éducation préscolaire.

Les actions proposées doivent être amorcées le plus près possible du jeune, soit en classe et dans l'école. Elles doivent aussi se faire en partenariat avec la famille et la communauté.

4.1 Assurer la continuité des services au moment de l'entrée à l'école

Plusieurs facteurs influencent le développement de l'enfant et jouent sur son adaptation ultérieure au monde scolaire. Songeons particulièrement aux habitudes de vie (alimentation, hygiène, sommeil), au comportement (interaction avec les adultes et les pairs) et aux autres compétences (cognitives, langagières, motrices, attentionnelles). Les attitudes parentales sont également déterminantes.

Le dépistage et les interventions précoces font partie des nombreux moyens mis en œuvre par les CLSC pour intervenir sur les facteurs de risque et les facteurs de protection qui pourraient avoir une incidence sur l'évolution des enfants. Ainsi, certains CLSC offrent la visite d'une infirmière à la maison afin d'apporter du soutien aux parents des nouveau-nés ou, au besoin, de les diriger vers les services spécialisés appropriés. Des services adaptés sont également donnés par les CLSC et les centres de réadaptation à certains enfants handicapés ou venant de milieux défavorisés, et ce, dès leur plus jeune âge.

Certains parents bénéficient de la présence occasionnelle d'éducateurs spécialisés à la maison pour les guider dans leurs attitudes parentales. Ces intervenants sont très précieux pour éviter l'aggravation de certains problèmes, particulièrement des problèmes de comportement. D'autres parents font partie de groupes supervisés par des spécialistes. Les groupes d'entraide apportent aussi une assistance appréciable. Ils permettent de briser l'isolement de certains parents et leur fournissent un réseau de contacts utiles.

De plus, les centres de la petite enfance offrent des services visant à influencer de façon positive le développement de l'enfant. Il existe également différents programmes de prévention pour les enfants d'âge préscolaire venant de milieux socio-économiquement faibles. Certains visent le développement global des enfants à risque de 0 à 4 ans. D'autres ciblent plus particulièrement la littératie familiale et s'adressent aux enfants de 3 ou 4 ans¹.

1. Pour plus d'information sur les programmes axés sur la littératie, consulter le Centre de ressources sur l'éveil à la lecture et à l'écriture : [<http://www.pe-titmonde.qc.ca/Eveil/default.asp>].

On ne peut faire fi de ce que l'enfant a vécu avant son entrée à l'école. Les milieux scolaires ont donc avantage à s'inscrire dans la continuité des interventions qui ont été entreprises. Une des façons d'y parvenir consiste à établir une concertation avec la famille et les organismes qui sont déjà intervenus. Un tel partenariat représente un élément-clé de la réussite scolaire.

L'enfant vit de nombreuses expériences avant son entrée à l'école. Toutes ces expériences influencent son développement et son adaptation au monde scolaire. L'école doit prendre en compte les interventions faites avant le début de la scolarisation de l'enfant. Dans une perspective de réussite, ces actions doivent s'inscrire dans la continuité de ce qui a été entrepris précédemment.

4.2 Mettre en place des moyens favorisant l'atteinte de la réussite dès l'éducation préscolaire

De nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'intervention précoce². Il reste encore beaucoup à faire pour que les milieux scolaires s'y consacrent en priorité. De plus grands efforts doivent être consentis pour la mise en œuvre de la première voie d'action de la Politique de l'adaptation scolaire. Celle-ci invite à reconnaître l'importance de la prévention et de l'intervention précoce. C'est dans cette optique que sont préconisés différents moyens à mettre en place pour favoriser la réussite dès l'éducation préscolaire.

Une étude rapportée par Gérald Boutin³ révèle que « la majorité des "décrocheurs" sont des élèves en situation d'échec en langage écrit dès la fin de la première année primaire et pour la plupart, issus de milieux culturellement et économiquement défavorisés ». Martinez⁴, pour sa part, considère les apprentissages liés à l'écrit chez les enfants de deux à six ans comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire.

En conséquence, l'accent doit être mis sur la stimulation à la littératie dès l'éducation préscolaire. Une attention particulière doit être portée aux élèves venant de milieux défavorisés qui ont souvent eu peu de contacts avec l'écrit et bénéficié de moins de stimulation en langage avant leur entrée en maternelle. Il faut également voir à établir une bonne collaboration avec leurs parents.

La quatrième compétence du programme d'éducation préscolaire vise à amener l'élève à communiquer en utilisant les ressources de la langue. Ainsi, les interventions réalisées à l'éducation préscolaire doivent favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture. Elles doivent s'inscrire à l'intérieur de situations réelles et signifiantes de la vie courante. Donner à l'enfant de nombreuses occasions d'être en contact avec les livres, d'écrire, de jouer en utilisant la lecture et l'écriture sont des façons de créer un environnement signifiant et stimulant. Les vidéocassettes intitulées *Des mots qui parlent*⁵ et *L'émergence de l'écrit*⁶ apportent des idées intéressantes à ce sujet.

Par ailleurs, l'efficacité des interventions en conscience phonologique⁷ réalisées à l'éducation préscolaire et en première année du primaire est largement reconnue. Selon Saint-Laurent, les recherches « suggèrent que le développement des habiletés en conscience phonologique soit un objectif prioritaire pour bon nombre d'élèves qui sont à risque ou qui ont des difficultés à apprendre à lire⁸ ».

Les activités servant au développement de la conscience phonologique doivent toutefois se faire à partir de situations signifiantes pour les élèves. Travailler des sons hors de tout contexte n'a aucun sens pour un enfant de cinq ans. Par contre, essayer de trouver un mot qui rime avec le nom d'un ami est beaucoup plus amusant.

De plus, les interventions relatives à l'éducation préscolaire doivent miser sur le développement des autres compétences prescrites par le Programme de formation : interagir de façon harmonieuse, affirmer sa personnalité, agir sur le plan sensoriel et moteur, mener à terme un projet et construire sa compréhension du monde.

2. Plusieurs références à ces recherches se trouvent dans le livre de Bernard Terrisse et Gérald Boutin, *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, p. 65.

3. Gérald BOUTIN et Bernard TERRISSE, *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, p. 94.

4. Jean-Paul MARTINEZ, « La coopération famille-école et l'apprentissage précoce du langage écrit », dans *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, p. 93-104.

5. *Des mots qui parlent*, [Enregistrement vidéo], réalisatrice : Georgette Goupil, Montréal, Département de l'audiovisuel de l'UQAM, 2000, vidéocassette VHS.

6. *L'émergence de l'écrit*, [Enregistrement vidéo], réalisatrice : Georgette Goupil, Montréal, Département de l'audiovisuel de l'UQAM, 2000, vidéocassette VHS.

7. La conscience phonologique se définit comme « l'habileté consciente à manipuler oralement les différentes composantes des mots (rimes, syllabes, phonèmes) » (Giasson, 1997).

8. Lise SAINT-LAURENT, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, p. 145.

Cependant, elles doivent parfois viser plus particulièrement certains comportements ou attitudes pouvant nuire à l'apprentissage : retard sur le plan des capacités attentionnelles, problèmes de comportement, etc.

Les interventions, pour donner des résultats satisfaisants, supposent la mise en place de certaines conditions. Ainsi, elles doivent :

- s'inscrire dans les activités habituelles de la classe;
- tenir compte de la zone de développement proximal de l'élève⁹;
- se faire en partenariat avec les parents.

La régularité des interventions menées en classe constitue un gage d'efficacité des actions préventives : lorsqu'on réalise des interventions plusieurs fois par semaine, elles rapportent plus que lorsqu'on y a recours de façon occasionnelle.

La participation active des parents est un autre élément essentiel. La recherche fait d'ailleurs ressortir l'importance du partenariat avec les parents pour l'obtention de résultats positifs en intervention précoce. « La participation effective des parents à un programme d'éveil et d'apprentissage précoce permet de prédire des résultats positifs pour l'enfant et, à long terme, une réduction de l'échec scolaire¹⁰. »

EN RÉSUMÉ

La prévention et l'intervention précoce visent à réduire le nombre d'élèves en échec. À l'éducation préscolaire, les actions ont plus particulièrement comme cible la stimulation à la littératie et le développement d'habiletés en conscience phonologique. Elles portent aussi sur le développement des autres compétences prescrites par le Programme de formation.

Ces actions s'avèrent plus efficaces lorsqu'elles prennent place de façon régulière en classe et qu'elles sont menées en partenariat avec les parents.

4.3 Porter attention à la relation enseignant-élève

Selon certaines croyances, seuls les facteurs liés à l'élève, à sa famille et à son milieu socio-économique ont des répercussions sur la réussite scolaire. D'autres croyances amènent à se questionner également sur des facteurs associés à l'école, notamment sur la relation enseignant-élève. Quelle influence cette dimension a-t-elle sur l'apprentissage? Quel est son effet sur la motivation?

Voyons ce qu'en pensent les jeunes. Quand on leur demande ce qui caractérise un « bon enseignant », leurs réponses convergent vers deux éléments principaux : la qualité du contact humain et la compétence pédagogique. Ils disent : « C'est le prof qui fait toute la différence. C'est lui qui mène tout. Si lui, ça ne l'intéresse pas de nous expliquer, s'il ne s'intéresse pas à nous autres, nous autres non plus on n'aimera ni la matière, ni l'école¹¹ ». Ces entrevues, effectuées en 1985, révèlent également que les jeunes sont sensibles à la qualité de l'accueil en classe et à l'école. Elles démontrent de plus que les élèves souhaitent être respectés comme personnes et non seulement comme apprenants.

Une recherche récente vient confirmer les propos recueillis en 1985. En voici un extrait :

Les jeunes élèves mettent en avant le rôle affectivo-relationnel pour évaluer ou juger leur maître et donnent à cette dimension de la relation pédagogique une grande importance. Les élèves plus âgés, soit ceux de la fin du primaire et du collège¹², commencent, quant à eux, à privilégier la dimension cognitive de la relation pédagogique, sans rejeter totalement l'aspect affectif de la relation à l'enseignant. Les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de cette relation, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant¹³.

Comme il est possible de le constater, la dimension affective est d'une grande importance pour l'apprentissage. D'ailleurs, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, accordent la première place à la relation maître-élève.

Ils souhaitent établir avec leur enseignant une relation positive et motivante qui n'est pas seulement définie par les apprentissages scolaires. C'est souvent à travers cette relation que naît leur motivation à apprendre.

9. Jocelyne Giasson définit la zone de développement proximal comme « la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pas pu résoudre seul ». Jocelyne GIASSON, *L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives*, [en ligne], automne-hiver 1997, [http://www.acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html].

10. Bernard TERRISSE et Gerald BOUTIN, *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, p. 102.

11. Luce BROSSARD et Michelle PROVOST, « Portraits de bons profs », *Vie pédagogique*, n° 39, novembre 1985, p. 19.

12. Équivalent du secondaire au Québec.

13. Gaëlle ESPINOSA, « La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? », tiré de *L'affectivité dans l'apprentissage*, collectif sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 164.

Un article de la revue *Vie pédagogique*, paru en 1998, apporte un éclairage intéressant sur les attitudes susceptibles de favoriser la communication enseignant-élève :

Il semble que les enseignants qui, d'une façon générale, sont stimulants, enthousiastes, encourageants, chaleureux, tolérants, polis, délicats, confiants, flexibles et démocrates, qui ne recherchent pas de reconnaissance personnelle, qui se préoccupent peu d'être aimés, qui sont expressifs, qui sont capables de passer outre aux préjugés des jeunes, qui peuvent exprimer habilement des sentiments, qui savent porter attention aux élèves d'une façon générale et d'une façon individuelle, qui se rapprochent des élèves pour leur parler, qui utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, qui s'intéressent à eux, à leurs idées et à leurs problèmes, qui sont attentifs à tous les signes de confusion ou d'inattention de leur part, qui sourient, qui utilisent l'humour et qui racontent des histoires personnelles pendant les cours exercent une bonne influence sur l'apprentissage et le bien-être des élèves¹⁴.

Voilà beaucoup de qualités pour une seule personne! L'énumération précédente fournit de nombreux éléments de réflexion. Elle constitue, sans aucun doute, un idéal à atteindre pour tout enseignant désireux de bâtir une relation signifiante avec ses élèves.

4.4 Utiliser la motivation comme levier pour l'apprentissage

La motivation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Mais, qu'est-ce qui fait qu'un élève est motivé? Comment est-il possible de susciter la motivation et de faire en sorte qu'elle se maintienne?

Selon l'approche sociocognitive, la motivation est la résultante des interactions entre le comportement d'un individu, ses caractéristiques personnelles et son environnement¹⁵. Ainsi, la motivation d'un élève ne relève pas uniquement de lui-même mais également de l'environnement familial et scolaire dans lequel il se trouve. Tous ces éléments interfèrent entre eux pour créer la dynamique motivationnelle.

D'après Viau¹⁶, il existe trois déterminants de la motivation chez l'élève :

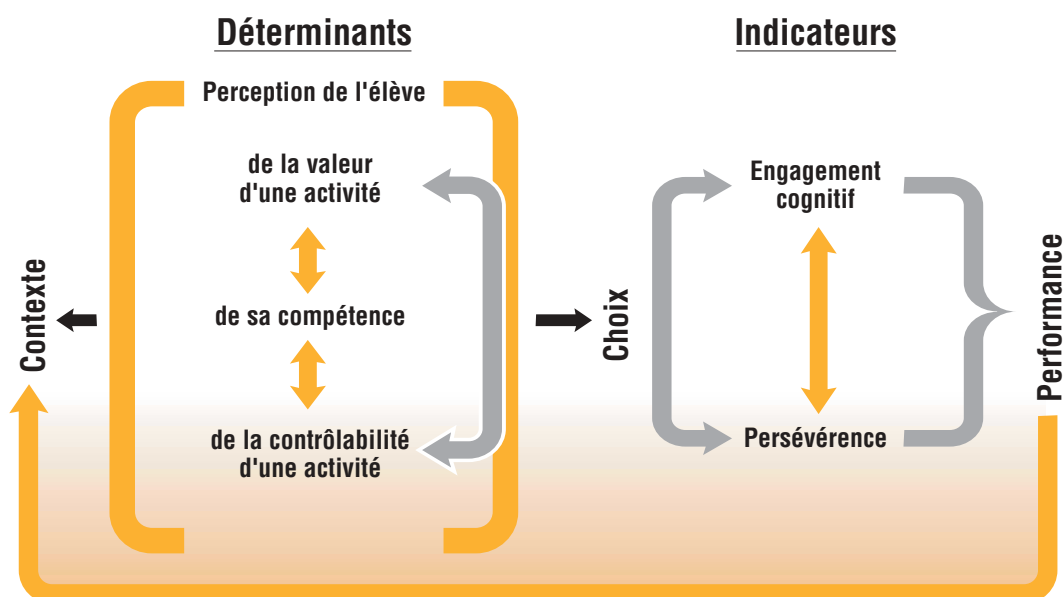
- la perception de la valeur de la tâche;
- la perception de sa compétence à réaliser une tâche;
- la perception de la contrôlabilité de la tâche.

EN RÉSUMÉ

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont, comme les élèves plus jeunes, besoin d'un bon climat affectif pour apprendre. Il ne faut cependant pas minimiser l'importance de la dimension affective chez ceux qui sont plus âgés. Il faut également reconnaître la nécessité, pour tous les élèves, d'avoir des enseignants passionnants et motivés.

En étant à l'écoute des jeunes, en reconnaissant la valeur de ce qu'ils ont à dire et en leur accordant une attention soutenue, les enseignants ne pourront que mieux répondre à leurs besoins relationnels.

TABLEAU 4*



* R. VIAU, La motivation en contexte scolaire, Éditions du Renouveau pédagogique, Québec, 1994, p. 32.

14. Clermont GAUTHIER, Stéphane MARTINEAU et Danielle RAYMOND, « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant », *Vie pédagogique*, no 107, Québec, avril-mai 1998, p. 25.

15. Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994, p. 27.

16. *Ibid.*, p. 33.

La perception de la valeur de la tâche

Les élèves s'engagent plus facilement dans les apprentissages lorsque les activités présentées leur apparaissent pertinentes et signifiantes. Ils sont aussi davantage capables de poursuivre leurs efforts même s'ils éprouvent des difficultés. Par contre, s'ils pensent que ce qu'ils sont en train de faire n'est pas pertinent, ils délaisseront l'activité à la moindre embûche.

« Les recherches menées sur le sujet nous portent à croire que l'intérêt détermine en partie non seulement la qualité de la compréhension et du rendement mais aussi la qualité affective de l'apprentissage¹⁷. » L'exploitation de tâches signifiantes constitue donc une des pierres angulaires de l'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Les buts poursuivis par les élèves ont également une influence sur leur perception de la valeur de la tâche. Ces buts peuvent être d'ordre social ou scolaire. Les buts sociaux (avoir des amis, faire partie de la « gang ») représentent pour certains élèves la principale raison de fréquenter l'école. Ils ne suffisent cependant pas à susciter l'engagement et la persévérance. Il doit aussi y avoir poursuite de buts scolaires.

Les buts scolaires concernent tout ce qui touche à l'apprentissage. Ils sont essentiels à la motivation. En effet, « plus un élève considère une activité comme importante parce qu'elle lui fait faire des apprentissages importants, plus il s'y engage sur le plan cognitif et plus il persévère¹⁸ ».

Les buts scolaires peuvent être à court, à moyen ou à long terme. Chez les jeunes élèves, ils sont surtout à court terme. Cependant, à mesure que ces derniers vieillissent, les buts à long terme prennent de plus en plus de place. Les élèves plus âgés ne s'engagent plus dans les apprentissages uniquement pour le plaisir d'apprendre, mais également pour parvenir à exercer le métier ou la profession de leur choix.

Les buts à long terme jouent un rôle important dans la motivation des adolescents. Ils conditionnent leur façon de percevoir une activité. « En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas de récompense immédiate¹⁹ ».

Les jeunes qui ne peuvent se placer dans une perspective d'avenir, qui ont peu d'aspirations, évitent généralement de s'engager dans des activités qui demandent de l'effort et de la persévérance. Ils préfèrent celles qui leur apportent une satisfaction immédiate.

L'approche orientante est une démarche intéressante pour aider ces jeunes à avoir une vision de l'avenir et à se fixer des objectifs sur une plus longue période. Elle peut ainsi contribuer à la poursuite des buts scolaires.

La perception de la compétence à réaliser une tâche

La perception de sa compétence à réaliser une tâche exerce chez un élève une influence sur son engagement cognitif et sa persévérance dans l'apprentissage. L'engagement cognitif se définit comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage et l'ajustement de celles-ci aux différentes situations. Par exemple, un élève qui a connu de nombreux échecs évitera de s'engager dans une activité s'il juge qu'il n'a pas les compétences nécessaires pour la réaliser de manière satisfaisante. Évidemment, il ne cherchera pas à employer des stratégies d'apprentissage et encore moins à les ajuster.

Les interventions des parents et des enseignants ont une conséquence directe sur le jugement d'un élève par rapport à lui-même. Ainsi, les commentaires de ses parents au regard de sa capacité à effectuer tel ou tel apprentissage conditionnent sa façon d'évaluer ses compétences. De même, la perception de ses enseignants, leurs commentaires et le type d'évaluation utilisé l'influencent.

La plupart des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage éprouvent des problèmes à s'évaluer avec justesse. Ils ont tendance à considérer leurs compétences supérieures ou inférieures à ce qu'elles sont réellement. Il faut cependant les amener à avoir une meilleure perception de celles-ci. « [...] la condition idéale permettant à un élève d'améliorer son opinion de sa compétence consiste dans la réussite répétée d'une activité que l'élève ne se jugeait pas capable d'accomplir au départ²⁰. »

17. Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996, p. 118.

18. Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994, p. 51.

19. *Ibid.* p. 48.

20. *Ibid.* p. 61.

Une autre façon d'aider les élèves à développer leur sentiment de compétence consiste à leur enseigner des stratégies d'apprentissage et à leur montrer quand et comment s'en servir. Généralement, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne réalisent pas que plusieurs de leurs problèmes découlent d'une mauvaise utilisation de stratégies. « Les élèves en difficulté auraient une plus grande confiance dans leurs capacités à utiliser des stratégies d'apprentissage adéquates s'ils étaient persuadés qu'ils possèdent les habiletés et les capacités nécessaires à l'utilisation de ces stratégies et s'ils croyaient au rôle important de celles-ci dans la réussite²¹. »

La perception de la contrôlabilité de la tâche

Pour s'engager dans une tâche, les élèves ont besoin de sentir qu'ils ont les compétences nécessaires. Ils doivent aussi être convaincus qu'ils ont du pouvoir sur la tâche. C'est ce qu'on appelle le sentiment de contrôlabilité. Ce dernier découle des hypothèses faites par l'élève pour expliquer ses réussites ou ses insuccès. Par exemple, si un élève croit qu'il a échoué par manque d'intelligence, il se sentira impuissant et démotivé puisque la cause de son échec échappe à son contrôle. Par contre, s'il attribue son insuccès à un manque d'efforts ou à une mauvaise utilisation de stratégies, il aura tendance à considérer qu'il a du contrôle sur la situation. Il pourra alors se dire que, s'il avait fait plus d'efforts ou s'il avait utilisé les bonnes stratégies, il aurait réussi. Il sera donc plus motivé et davantage prêt à s'engager dans les activités qui lui seront présentées.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont parfois tendance à minimiser le rôle de l'effort. Ils sont portés à croire que l'intelligence a plus de valeur. D'ailleurs, un élève est généralement perçu comme intelligent par ses pairs s'il réussit en faisant peu d'efforts. Il est donc fondamental de rappeler aux élèves le rôle essentiel de l'effort et de leur montrer qu'apprendre, c'est exigeant. Sinon, ils éviteront de s'engager dans des apprentissages qu'ils ne seront pas certains de réussir afin de préserver leur estime de soi et leur image devant leurs camarades. Cette attitude aura comme conséquence d'augmenter encore leurs difficultés.

Pour que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage croient qu'ils ont du pouvoir sur la tâche, il importe de leur présenter des activités qui constituent un défi pour eux. Si la tâche est trop facile, ils attribueront leur réussite à la trop grande facilité de celle-ci. Si elle est trop difficile, ils refuseront de s'engager par peur de l'échec. De plus, il vaut mieux éviter de leur présenter les activités comme étant faciles à réaliser car, en cas d'échec, ils seront convaincus d'être vraiment incompetents. Comment croire qu'on est intelligent et compétent quand on ne réussit même pas quelque chose de très facile? Mieux vaut informer les élèves des efforts qu'ils devront fournir et de l'importance d'utiliser les bonnes stratégies.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, comme les autres élèves, sont davantage motivés quand ils se sentent capables de réaliser les apprentissages proposés et qu'ils voient la pertinence des activités présentées. Certaines interventions permettent de soutenir leur motivation :

- Proposer des activités variées, stimulantes, significatives et qui présentent des défis réalistes.
- Différencier la pédagogie afin de permettre à chaque élève d'actualiser et d'améliorer ses compétences.
- Montrer aux élèves la pertinence des activités réalisées en classe. Faire valoir la nécessité de l'effort.
- Amener les élèves à poursuivre des buts scolaires.
- Sensibiliser les enseignants et les parents à leur rôle au regard de la motivation de leurs élèves ou de leurs enfants.
- Aider les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage et à les gérer.

21. Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996, p. 120.

4.5 Favoriser le développement de stratégies d'apprentissage efficaces

Au cours des dernières années, les recherches en éducation ont mis en évidence l'importance des stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont désavantagés sur ce plan, leurs stratégies étant déficientes ou inefficaces²². Certaines de ces stratégies sont générales, car elles entrent en jeu dans tous les apprentissages. C'est le cas des stratégies de mémorisation.

Mémoire et stratégies de mémorisation

Différents travaux, dont ceux de Jacques Tardif²³, mettent en lumière le rôle fondamental de la mémoire dans le processus d'apprentissage. Or, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ont souvent des problèmes de mémorisation.

Selon Swanson, « c'est surtout au plan de la mémoire de travail que les élèves en difficulté ont des faiblesses²⁴ ». Celles-ci seraient dues à des stratégies de mémorisation limitées. « En ce qui a trait à la mémoire à long terme, les faiblesses que l'on rencontre chez les élèves en difficulté sont généralement considérées comme les conséquences de problèmes dans les étapes antérieures du processus cognitif (mémoire de travail, attention ou perception) ou de l'utilisation de stratégies inefficaces pour traiter l'information²⁵. »

Des interventions favorisant une exploitation maximale de la mémoire doivent donc être réalisées pour aider les élèves à réussir. Ces interventions doivent les amener à mieux utiliser à la fois la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

La mémoire de travail a une capacité restreinte, c'est-à-dire qu'elle ne peut contenir qu'une petite quantité d'information à la fois. L'élève a donc avantage à regrouper cette information s'il veut éviter de surcharger sa mémoire. L'enseignant peut lui montrer comment l'utilisation de cartes sémantiques, de réseaux de concepts ou de procédures peut l'aider à faire ces regroupements. Il faut noter qu'un réseau de concepts n'utilise qu'une unité de mémoire, alors qu'une série de concepts sans liens les uns avec les autres aura vite fait de l'engorger.

La durée de conservation de l'information dans la mémoire de travail est limitée. Pour retenir cette information et la placer ultérieurement dans sa mémoire à long terme, l'élève doit utiliser différentes stratégies : la redire, la visualiser, la regrouper par catégories ou la comparer avec celle qu'il conserve dans sa mémoire à long terme²⁶. Voilà autant de stratégies à enseigner aux élèves, particulièrement à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

La mémoire à long terme a une capacité illimitée. L'information peut y être stockée pendant une très longue période. Pour être facilement accessible, cette information doit être organisée. Le recours aux schémas est une façon d'en faciliter l'organisation.

La capacité des élèves à mémoriser peut être développée si, comme le suggère Saint-Laurent²⁷, on leur montre comment faire. Il s'agit, en premier lieu, de leur servir de modèle, c'est-à-dire d'exprimer à voix haute comment procéder pour retenir telle ou telle information. Il faut ensuite aider les élèves à établir des liens entre leurs connaissances antérieures et l'information nouvellement reçue.

Le fonctionnement de la mémoire est favorisé par une bonne utilisation des stratégies cognitives et métacognitives dans les matières scolaires²⁸. Elles constituent des éléments essentiels à cibler pour l'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

22. Lise SAINT-LAURENT et autres, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, p. 32.

23. Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992.

24. H. L. SWANSON, *Information processing : An Introduction*, dans D. K. REID, W. P. HRESKO et H. L. SWANSON (sous la direction de), *Cognitive Approaches to Learning Disabilities*, Texas, Austin, 1996, 3e édition, p. 252-286.

25. Lise SAINT-LAURENT, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, p. 152.

26. Selon Jacques Tardif, la mémoire à long terme est « un vaste réservoir de connaissances qui inclut tout ce que la personne connaît du monde, peu importe le type de connaissances ». Il peut s'agir de connaissances sociales, affectives, motrices ou intellectuelles.

27. Lise SAINT-LAURENT, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, p. 152.

28. Bernice WONG, *Learning about Learning Disabilities*, Colombie-Britannique, Academic Press, 1998, p. 146.

Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des procédures utilisées pour résoudre un problème ou réaliser une tâche. Elles jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Il est donc important d'enseigner ces stratégies, notamment celles liées à la lecture, à l'écriture, à la résolution de problèmes et à la mémorisation. Dans le tableau qui suit, quelques exemples de stratégies associées à ces apprentissages sont présentés.

TABLEAU 5 STRATÉGIES COGNITIVES

| Exemples de stratégies | | |
|------------------------|-------------------------|---|
| Apprentissage visé | Lecture | <ul style="list-style-type: none"> • Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens. • Survoler le texte pour anticiper le contenu (titre, illustrations, intertitres, sections). • Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède. • Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu²⁹. |
| | Écriture | <ul style="list-style-type: none"> • Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit. • Anticiper le déroulement ou le contenu du texte. • Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe. • Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire³⁰. |
| | Résolution de problèmes | <ul style="list-style-type: none"> • Aborder un problème ou un phénomène à partir de divers cadres de référence. • Évoquer des problèmes similaires déjà résolus. • Formuler des questions. • Explorer diverses avenues de solution. • Répéter l'information. |
| | Mémorisation | <ul style="list-style-type: none"> • Répéter l'information. • La visualiser. • Établir des regroupements par catégories. • Faire des liens avec l'information acquise antérieurement. |

La connaissance des stratégies cognitives, si elle facilite l'apprentissage, influence également la motivation. Montrer aux élèves comment procéder pour, entre autres, lire un texte informatif, prendre des notes ou résoudre un problème constitue un excellent moyen de les amener à contrôler la tâche, à être plus engagés et, par conséquent, à apprendre plus facilement. De plus, l'automatisation des stratégies permet de libérer de l'espace dans la mémoire de travail, donc de la rendre plus fonctionnelle. D'où l'importance de pratiquer les stratégies de nombreuses fois afin qu'elles deviennent automatiques.

Stratégies métacognitives

La métacognition, c'est « la connaissance de ses propres processus mentaux et l'utilisation de cette connaissance pour les gérer ou les contrôler³¹ ». La métacognition repose, d'une part, sur la connaissance qu'une personne a de sa manière d'apprendre et des stratégies. Elle repose, d'autre part, sur la capacité de cette personne à réguler ou à ajuster ses stratégies.

Les stratégies métacognitives peuvent servir autant à planifier ou à évaluer une tâche qu'à soutenir la motivation ou à contrôler les émotions. La plupart des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont cependant des problèmes à utiliser ces stratégies. Cette situation tend à maintenir la dynamique « expériences d'apprentissage négatives-problèmes de motivation ». Les enseignants doivent montrer aux élèves comment utiliser les stratégies métacognitives afin de briser cette dynamique.

29. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, p. 91.

30. Ibid., p. 93.

31. Louise LAFORTUNE, Pierre MONGEAU et Richard PALLASCIO, *Métacognition et compétences réflexives*, Sainte-Foy, Logiques, 1998, p. 314.

Stratégies et intervention

Il est possible d'améliorer la réussite des élèves en les amenant à bien utiliser les stratégies. « Cependant, l'enseignement des stratégies ne semble pas agir significativement sur la motivation des élèves à les utiliser si cet enseignement n'est pas accompagné d'interventions visant les variables affectives et la motivation³². » C'est pourquoi il faut aider les élèves à attribuer leurs réussites ou leurs échecs aux efforts qu'ils ont faits. Il faut aussi leur faire prendre conscience de la nécessité d'utiliser adéquatement les stratégies pour obtenir du succès. Il faut enfin les amener à réaliser qu'une stratégie fonctionnelle pour quelqu'un d'autre peut ne pas l'être pour eux.

Certaines balises doivent être respectées pour que l'enseignement des stratégies se fasse de façon efficace. En voici les principales :

- enseigner les stratégies en contexte, c'est-à-dire à partir d'une tâche qui requiert un tel enseignement;
- enseigner quelques stratégies approfondies plutôt que plusieurs de manière superficielle;
- privilégier l'enseignement de stratégies dont l'efficacité est reconnue;
- enseigner quand et comment utiliser les stratégies afin d'en faciliter la généralisation;
- superviser l'utilisation des stratégies en s'assurant d'offrir de la rétroaction.

Les stratégies cognitives et métacognitives jouent un rôle clé dans l'apprentissage. Leur utilisation efficace ouvre la voie à la réussite. Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont des faiblesses sur le plan de la mémoire à cause d'une mauvaise utilisation des stratégies pour retenir l'information. De plus, dans les divers apprentissages scolaires, ils arrivent difficilement à employer les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour aborder les différentes matières.

C'est pourquoi il faut leur enseigner une variété de stratégies, notamment des stratégies de mémorisation, comme répéter l'information, la visualiser ou faire des regroupements. Les dimensions affectives et la motivation doivent également être prises en compte.

4.6 Miser sur la lecture au primaire et au secondaire

La lecture occupe une place fondamentale dans l'apprentissage. Elle est essentielle au développement des différentes compétences scolaires et les influence grandement. En effet, comment résoudre un problème ou réaliser un projet si l'information écrite n'est pas comprise? Pourtant, de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage vivent cette réalité quotidiennement.

En fait, 90 % d'entre eux éprouvent des problèmes en lecture³³. Ces problèmes prennent naissance au primaire et se poursuivent au secondaire. Ainsi, 75 % des élèves qui ont des problèmes en lecture en troisième année du primaire continuent d'éprouver des difficultés au début du secondaire³⁴. Celles-ci constituent d'ailleurs la principale cause des échecs au secondaire.

Les difficultés en lecture peuvent découler de facteurs propres à l'élève. Elles peuvent aussi, dans certains cas, être liées à des variables pédagogiques. Qu'on songe entre autres à toute la conception de l'acte de lire. Ainsi, certains élèves ne sont pas centrés sur le sens de la lecture parce que les messages reçus leur font croire que lire, c'est décoder.

De plus, la recherche révèle que plusieurs d'entre eux sont « faibles sur le plan de la métacognition nécessaire à la fois pour l'identification des mots et la gestion de la compréhension³⁵ ». Elle montre aussi qu'ils ont tendance à éviter le contact avec les livres et l'écrit.

Les interventions doivent donc, dans un premier temps, toucher la conception de l'acte de lire. Une place de choix doit être faite aux livres en classe. Il faut aussi développer chez les élèves le goût de la lecture, entre autres en s'assurant qu'ils sont entourés de modèles de lecteurs. Lire en présence des élèves et discuter avec eux de leurs lectures est à cet égard un puissant incitatif.

Les interventions doivent également viser l'utilisation efficace de stratégies cognitives et métacognitives en lecture, et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Ces interventions seront d'autant plus percutantes qu'elles seront intégrées à la vie de la classe et qu'elles y prendront place régulièrement.

32. Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996, p. 142.

33. Lise SAINT-LAURENT, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, p. 140.

34. *Ibid.*, p. 137.

35. *Ibid.*, p. 164.

Les intervenants croient généralement qu'il faut offrir aux élèves en difficulté des extraits de textes ou des versions simplifiées de ceux-ci. La recherche³⁶ tend cependant à montrer que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, comme les autres élèves, profitent davantage de la lecture de textes entiers, intéressants et consistants. La plupart des élèves peuvent accéder à la lecture de différents genres de textes et même de volumes si on leur accorde le soutien nécessaire.

L'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs représentent des façons intéressantes de varier les pratiques de lecture. L'écoute, par les élèves, de l'enregistrement des textes qu'ils auront à utiliser par la suite constitue également un bon moyen de lire autrement. Les cercles de lecture, en permettant aux élèves d'échanger leurs opinions sur différents types de textes, sont un autre outil à exploiter.

De plus, la lecture guidée et l'enseignement réciproque³⁷ sont des approches efficaces pour aider les élèves qui ont des problèmes de compréhension à pratiquer leur lecture tout en développant leur capacité à comprendre les textes.

L'enseignement du schéma et du rappel de récit³⁸ sont aussi à exploiter.

L'enseignement de la lecture occupe une place de choix au tout début du primaire. On tend cependant à y accorder de moins en moins d'importance à mesure que l'élève avance dans son parcours scolaire. La recherche démontre toutefois la nécessité de poursuivre les interventions, notamment au secondaire où la lecture constitue une compétence fondamentale permettant d'aborder les différents apprentissages. En effet, il semblerait que « 50 % des élèves du secondaire, voire même 92 % dans certains cas, ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre³⁹ ». Un accent plus particulier devrait être mis sur la lecture aux premiers cycles du primaire et du secondaire.

Différentes stratégies ont été explorées dans la perspective d'apprendre en lisant. Ces stratégies s'adressent à des élèves du secondaire considérés comme à risque dans un contexte d'apprentissage par la lecture. Elles sont présentées dans le tableau qui suit.

TABLEAU 6*

| Caractéristiques d'élèves en difficulté d'apprentissage et stratégies d'intervention au regard de l'apprentissage par la lecture | |
|---|---|
| Caractéristiques possibles des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage | Stratégies d'intervention ayant un certaine efficacité |
| <ul style="list-style-type: none"> • Faibles performances scolaires générales et en lecture • Problèmes de compréhension en lecture • Problèmes de traitement des informations dans une structure de texte autre que la structure narrative • Difficultés à résumer un texte • Problèmes de rétention des informations • Manifestation de comportements d'évitement • Perception de recevoir beaucoup d'aide des enseignants • Préférence pour la stratégie à se faire lire des textes par l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des guides d'études qui correspondent à leurs besoins et, parfois, diriger les discussions sur les lectures à l'aide de ces guides • Proposer des organisateurs graphiques et, parfois, diriger les lectures à l'aide de ces organisateurs • Enseigner explicitement diverses stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utiles en contexte de classe • Faire écouter l'enregistrement audio d'un texte en plus de le leur faire lire (intégrer des stratégies d'apprentissage lors de la lecture) • Miser sur le tutorat par les pairs structuré (pratiques et rétroaction) • Opter pour des séances d'entraînement pour acquérir du vocabulaire (à court terme) |

* S. CARTIER, *Apprendre en lisant à l'école : étude des interventions effectuées auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (à paraître)*

36. Jocelyne GIASSON, « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives », *Éducation et francophonie*, revue scientifique virtuelle, volume XXV, no 2, automne-hiver 1997, p. 4. [en ligne], [<http://www.acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html>].

37. Voir l'annexe V.

38. *Ibid.*

39. Sylvie CARTIER et Manon THÉORËT, *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre en première secondaire*, rapport de recherche, septembre 2002, p. 5.

Au-delà des stratégies proposées, les interventions en lecture doivent être différenciées. C'est en effet une des façons les plus efficaces d'atteindre les divers types de lecteurs. Des mesures de soutien ou des mesures compensatoires pour les élèves les plus en difficulté sont également à prévoir.

La différenciation des interventions en lecture appelle la collaboration des différents intervenants des services complémentaires. Par exemple, l'orthopédagogue peut collaborer à la réalisation d'interventions visant à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. L'orthophoniste peut participer à la préparation et à l'animation d'activités axées sur le développement de la conscience phonologique. Le psychologue peut donner des pistes à l'enseignant quant aux interventions susceptibles de faciliter l'acquisition de certaines stratégies en lecture.

EN RÉSUMÉ

La lecture revêt une grande importance pour le développement de nombreuses compétences. Son apport aux différentes matières s'accroît de façon considérable au secondaire. Voilà pourquoi il faut prévoir des interventions en lecture autant au primaire qu'au secondaire, avec un accent particulier au premier cycle de chacun des deux ordres d'enseignement.

Ces interventions doivent se faire à partir de textes entiers qui intéressent les élèves. Elles doivent de plus viser l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives et se faire de façon différenciée.

4.7 Se préoccuper du cheminement scolaire des garçons et des filles

Depuis quelque temps, une grande attention est portée à la situation scolaire des garçons, car il ressort que ceux-ci, de façon générale, réussissent moins bien que les filles à l'école. En effet, s'ils obtiennent autant de succès que les filles en sciences et en mathématique au primaire, les garçons réussissent moins bien qu'elles en lecture et en écriture, et ce, jusqu'à la fin du secondaire⁴⁰.

Par ailleurs, dès l'éducation préscolaire, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage⁴¹. Cette situation se poursuit pendant toute la durée de leurs études. On note aussi trois fois plus d'abandons scolaires chez les garçons que chez les filles.

Les différences de réussite entre garçons et filles semblent en grande partie liées à leurs attitudes respectives à l'égard de l'école. Ainsi, les filles présentent plus de comportements associés à la réussite scolaire : écoute, participation, respect des règles, etc. Les garçons, quant à eux, se montrent plus turbulents et davantage intéressés par le jeu et les sports que par les matières scolaires :

Globalement, les filles ont une culture composée de valeurs, d'attitudes et de comportements qui favorise la réussite scolaire alors que les garçons ont une culture qui favorise les difficultés et l'échec scolaire. Cependant, ces cultures ne dictent pas à elles seules la réussite ou l'échec, pas plus d'ailleurs, que l'origine sociale⁴².

Certains auteurs identifient plus particulièrement deux facteurs pouvant influencer les attitudes des garçons et des filles à l'égard de l'école : le sexe et l'origine sociale. Selon eux, les garçons comme les filles conçoivent des rôles sociaux à partir des valeurs véhiculées par la famille, le milieu socio-économique et les pairs. « De façon générale, un élève (garçon ou fille) a plus de chances de réussite scolaire s'il provient d'un milieu favorisé. Quant au sexe, on observe que les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons, peu importe l'origine sociale, mais que toutefois l'écart entre garçons et filles est plus grand chez les élèves d'origine sociale modeste⁴³. »

En effet, les parents issus de milieux socio-économiques faibles ont tendance à valoriser les valeurs liées au sexe. Ainsi, chez les garçons, les comportements vus comme typiquement masculins sont davantage encouragés : individualisme, agressivité, compétition. Chez les filles, ce sont plutôt les comportements reconnus comme féminins qui sont privilégiés : douceur, écoute, disponibilité.

40. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, p. 32.

41. *Ibid.*, p. 32.

42. Pierrette BOUCHARD, Éric MEUNIER et Diane VEILLETTE, *Comprendre et intervenir pour réduire les écarts de réussite scolaire entre garçons et filles*, microprogramme sur la réussite scolaire, Université Laval, année scolaire 2001-2002, p. 8.

43. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, p. 33.

Les enseignants peuvent également jouer un rôle dans la reproduction des stéréotypes sexuels. Les valeurs qu'ils transmettent et les comportements qu'ils valorisent à l'égard de l'un ou l'autre sexe ne sont pas sans avoir une incidence sur les façons d'être des garçons et des filles. Ainsi, les filles sont perçues plus positivement que les garçons, car elles répondent davantage aux attentes des enseignants.

Que les différences entre garçons et filles soient dues à la reproduction de stéréotypes sexuels ou à d'autres causes, la preuve n'est plus à faire que les interventions réalisées auprès d'eux exigent une certaine forme de différenciation. Toute l'énergie doit donc être consacrée à trouver les meilleurs moyens d'y arriver.

Quelques pistes de solution

Certaines pistes ont été explorées dans la perspective d'apporter une réponse adaptée aux besoins différents des garçons et des filles. Elles sont tantôt très générales, tantôt plus spécifiques. La plupart font l'objet d'un consensus, mais quelques-unes sont fortement discutées.

Ainsi, les points de vue sont partagés quant aux meilleures façons de répondre aux besoins d'encadrement des garçons et des filles. La controverse existe aussi en ce qui concerne le retour à des modèles de classes ou d'écoles ségréguées en fonction du sexe des élèves.

Concernant l'encadrement, quelques auteurs affirment que les interventions auprès des garçons et des filles doivent être différenciées. Les garçons, d'après eux, ont besoin d'être davantage encadrés, particulièrement à l'adolescence. Chouinard et Blondin, quant à eux, affirment qu'il « faut entretenir les mêmes standards de comportement et utiliser les mêmes techniques disciplinaires envers les élèves des deux sexes⁴⁴ ».

Par ailleurs, certains prétendent que le regroupement d'élèves selon leur sexe est le meilleur moyen de répondre aux besoins différents des garçons et des filles. D'autres croient que la ségrégation peut contribuer à la rivalité entre les garçons et les filles, nuire aux liens d'amitié entre les deux sexes et augmenter les comportements stéréotypés⁴⁵.

Dans le présent document, une approche sans ségrégation, centrée sur la différenciation pédagogique, est préconisée. Des modèles d'organisation souples, où il y a parfois formation d'équipes de travail composées d'élèves du même sexe mais sur une base temporaire, sont privilégiés.

Au-delà de ces quelques éléments de divergence, il existe plusieurs pistes sur lesquelles la plupart des auteurs s'entendent. En voici un bref relevé :

- sensibiliser les parents aux effets des stéréotypes sexuels sur la réussite scolaire;
- amener les pères à réaliser l'importance de participer à la sensibilisation de leur enfant à la lecture et à l'écriture;
- présenter des modèles masculins qui incitent à la réussite scolaire;
- faire en sorte que les garçons tout comme les filles puissent tisser des liens d'appartenance dans la classe et dans l'école;
- laisser la possibilité aux élèves de bouger, de se déplacer et de s'engager dans des activités à caractère plus physique;
- soutenir l'intérêt des élèves en créant un environnement riche qui répond aux goûts des garçons et des filles. Par exemple, leur offrir des projets stimulants et variés et favoriser l'utilisation de l'ordinateur en classe;
- développer les compétences à lire et à écrire autant chez les garçons que chez les filles en intégrant la lecture et l'écriture à des activités variées susceptibles de plaire à chacun d'eux. (Les garçons manifestent habituellement plus d'intérêt pour les textes d'action et d'aventure. Les filles, pour leur part, préfèrent ceux où une large place est faite aux émotions et aux relations interpersonnelles.);
- porter une grande attention aux styles d'apprentissage des élèves des deux sexes;
- sensibiliser le personnel scolaire au rôle qu'il peut jouer dans la reproduction de certains stéréotypes sexuels. Par exemple, lui fournir de l'information sur le développement des adolescents au regard de leurs comportements.

44. Rock CHOUINARD et Eugénie BLONDIN, *Différences d'attitudes et de comportement en classe selon le sexe de l'enseignant et des élèves*, communication présentée dans le cadre du symposium Organisation de la classe du colloque REF 98, Toulouse, p. 14.

45. *Ibid.*, p. 9.

Dans un contexte de différenciation des interventions, la réussite des garçons s'inscrit au même titre que celle des autres élèves. La mise en œuvre de la réforme devrait d'ailleurs faire en sorte que diverses pistes soient explorées pour répondre aux besoins de tous les élèves.

La réussite des garçons préoccupe les milieux scolaires. En effet, les garçons ont plus d'échecs et sont plus nombreux à abandonner l'école que les filles. Ce phénomène semble en partie dû à la reproduction de stéréotypes sexuels et sociaux.

Même s'il ne fait aucun doute qu'on doit intervenir pour éviter la reproduction de tels stéréotypes, l'accent doit d'abord être mis sur la prise en compte des différentes façons d'apprendre. Il s'agit donc d'offrir aux élèves des conditions d'apprentissage adaptées à leurs caractéristiques, quel que soit leur sexe.

Il s'avère hautement souhaitable que, tout en continuant d'encourager la réussite des filles, on poursuive la recherche d'interventions qui permettent d'atténuer les difficultés des garçons.

4.8 Prendre en compte certains moments de vulnérabilité

Au cours de sa scolarité, l'élève est susceptible de vivre des situations qui risquent d'entraîner certaines difficultés d'apprentissage. Ces situations peuvent concerner tant sa vie scolaire que personnelle. Songeons par exemple aux différents passages entre l'éducation préscolaire et le secondaire ou aux divers problèmes pouvant se présenter dans sa vie : séparation des parents, maladie, deuil, etc.

4.8.1 Passages de l'éducation préscolaire au primaire et du primaire au secondaire

Les passages de l'éducation préscolaire au primaire et du primaire au secondaire constituent souvent un moment de rupture dans le cheminement scolaire du jeune. Ces passages devraient cependant viser la poursuite du développement de l'élève à travers les différentes étapes de son parcours scolaire.

C'est dans cette perspective que des moyens pour aplanir les difficultés liées au passage de l'éducation préscolaire au primaire sont explorés. Des façons d'établir des passerelles entre les différents ordres d'enseignement sont également présentées.

Passage de l'éducation préscolaire au primaire

Un écart existe entre ce que les enfants vivent à l'éducation préscolaire et ce qu'ils vivent dès leur arrivée au primaire. À l'éducation préscolaire, ils ont l'habitude de travailler en ateliers, de se déplacer, de manipuler et de discuter avec leurs camarades. Les activités se font souvent à l'intérieur de projets et revêtent un aspect ludique.

Dans une grande partie des classes du primaire, et ce, dès la première année du premier cycle, les déplacements sont plus limités et les ateliers ne prennent place que de façon occasionnelle. De plus, les activités sont souvent plus statiques et font moins appel à la manipulation. Les enfants ont parfois à lire, à écrire et à compter sans que ces activités soient liées à leur vie quotidienne ou sans qu'elles s'inscrivent à l'intérieur d'un projet.

Il apparaît important de diminuer cet écart entre l'éducation préscolaire et le primaire. Différents milieux ont déjà pris des initiatives à cet égard. À titre d'exemple, certaines écoles organisent des projets conjoints entre les élèves de l'éducation préscolaire et ceux du premier cycle. D'autres prévoient, à la fin de l'année scolaire, une visite des élèves de maternelle dans une classe du premier cycle. Ces initiatives sont intéressantes, mais ne suffisent pas, à elles seules, à éliminer les difficultés liées au passage de l'éducation préscolaire au primaire. Pour une transition plus harmonieuse, des ajustements doivent être apportés autant à l'éducation préscolaire qu'au primaire.

Comme le mentionne Martinez, « les moyens et les pratiques pédagogiques valorisés en maternelle seront des facteurs déterminants qui favorisent l'échec ou la réussite des apprentissages scolaires. Il s'agit de s'inscrire dans une conception de continuité dans les apprentissages entre la maternelle et le début de l'enseignement primaire et non dans celle qui se caractérise par une rupture entre une maternelle-garderie et une école primaire vouée essentiellement aux apprentissages⁴⁶ ».

46. Jean-Paul MARTINEZ, « La coopération famille-école et l'apprentissage précoce du langage écrit », dans *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, p. 97.

Ainsi, à l'éducation préscolaire, une large place doit être faite à l'émergence de la lecture et de l'écriture. Le programme de l'éducation préscolaire traite de cet aspect dans la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue ». Comme il a déjà été mentionné précédemment, les activités liées à la lecture doivent se vivre dans un contexte signifiant. Il n'est pas question de faire apprendre par cœur aux élèves une suite de lettres ou de leur présenter une série d'exercices. Il s'agit plutôt de profiter de toutes les occasions qui se présentent dans la vie d'un enfant de cinq ans pour lui faire réaliser divers apprentissages.

Les enfants pourraient aussi graduellement être amenés à vivre des activités un peu plus structurées où l'écoute prend de plus en plus d'importance. Ils devraient également apprendre à exercer une certaine forme de contrôle sur leur comportement. Évidemment, cette démarche exige que les enseignants soient attentifs et accordent du soutien aux élèves qui ont des difficultés.

Au premier cycle, particulièrement en première année, du temps doit être consacré aux activités à caractère plus ludique. L'environnement doit aussi être structuré de façon à permettre aux élèves de manipuler, d'explorer et de vivre des activités autres que celles axées sur le papier-crayon. Par exemple, il serait pertinent de trouver dans la classe un coin associé à la mathématique, où les enfants pourraient mesurer, construire ou explorer. Il serait aussi intéressant d'exploiter l'écriture en coopération.

L'arrivée du nouveau programme de formation devrait contribuer à la mise sur pied d'activités liées au vécu des enfants et réalisées à l'intérieur de projets. Une des principales visées de ce programme étant de faire de l'élève le premier artisan de ses apprentissages, on devrait trouver dans les classes plus d'activités où les élèves participent activement, bougent et se déplacent. Cela devrait permettre d'établir un lien continu entre l'éducation préscolaire et le primaire.

De plus, les échanges entre enseignants de l'éducation préscolaire et du primaire sur l'apprentissage des élèves peuvent aider à l'établissement de ce lien. Le partage d'informations relativement aux plans d'intervention des élèves concernés est également essentiel.

Tous les moyens doivent être mis en place pour assurer une meilleure transition entre l'éducation préscolaire et le primaire. Ces moyens passent d'abord par une plus grande harmonisation des pratiques pédagogiques. Ils passent également par une meilleure concertation entre les enseignants.

EN RÉSUMÉ

Passage du primaire au secondaire

De façon générale, les jeunes arrivent au secondaire au moment où ils vivent de nombreux bouleversements liés à la puberté. Or, selon Simmons et Blyth⁴⁷, plusieurs changements en même temps, particulièrement au début de l'adolescence, risquent d'entraîner des problèmes chez les jeunes. Certaines caractéristiques liées à l'école ou au jeune lui-même peuvent aggraver ces difficultés.

Caractéristiques de l'école

La grosseur de l'école est un élément qui peut avoir des conséquences sur la capacité d'adaptation des jeunes. Ainsi, une grande école, bien qu'elle offre de nombreuses possibilités de créer des liens, peut aussi amener de l'isolement et des difficultés de communication. Pour certains jeunes, faire face à un nombre important de nouvelles personnes représente un gros défi. Simmons et Blyth⁴⁸ soutiennent que, dans une école plus grande, au moment du passage au secondaire, l'estime de soi et le leadership décroissent chez les filles. De plus, ils affirment que, chez les garçons comme chez les filles, la participation aux activités parascolaires et le rendement scolaire sont moins élevés que dans une petite école. Ils prétendent enfin que les garçons sont plus susceptibles de devenir victimes dans une école de grande dimension. D'où l'importance de créer, à l'intérieur des grandes écoles, des lieux d'appartenance.

47. Dale A. BLYTH et Roberta G. SIMMONS, *Moving into Adolescence, the Impact of Pubertal Change and School Context*, New York, Aldine De Gruyter, 1987, p. 304.

48. *Ibid.*, p. 308.

L'organisation de l'enseignement est un autre aspect à considérer pour l'adaptation des jeunes au secondaire. En effet, alors qu'au primaire l'élève faisait partie d'un groupe stable supervisé par un enseignant, il se retrouve au secondaire devant un nombre important de changements de classes, de groupes et d'enseignants. De plus, l'enseignement se fait maintenant par disciplines. Voilà qui peut aussi amener un certain inconfort chez les jeunes. Il faut donc revoir certains modèles d'organisation pour adapter et diversifier les services.

Caractéristiques liées au jeune lui-même

Les jeunes jouissant d'une bonne estime personnelle, appréciés de leurs pairs et qui réussissent sur le plan scolaire, même s'ils vivent des changements inhérents à l'adolescence elle-même, ont toutes les chances de bien vivre les transitions. Par contre, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement, une faible estime de soi ou un manque de soutien familial risquent davantage de vivre des difficultés lors du passage au secondaire.

Interventions visant à faciliter la transition entre le primaire et le secondaire

Pour faciliter le passage du primaire au secondaire, il importe de réduire le nombre de changements auxquels les élèves auront à faire face. Lors de leurs premières années au secondaire, il pourrait s'avérer intéressant de créer une structure semblable à celle du primaire. Ainsi, les jeunes pourraient se retrouver avec un même enseignant pour plusieurs disciplines. Dans les grandes écoles, une aile pourrait être réservée pour les élèves du premier cycle du secondaire. Les enseignants du primaire et du secondaire auraient aussi avantage à échanger de l'information sur leurs pratiques. Ainsi, les enseignants du primaire pourraient rendre certaines de leurs façons de faire plus compatibles avec ce qui se vit au secondaire. De leur côté, les enseignants du secondaire pourraient ajuster leurs interventions de manière à établir une continuité avec ce que leurs élèves ont connu au primaire.

De plus, le maintien des liens avec les pairs représente un élément-clé lors des transitions. Il semble d'ailleurs que l'appartenance à un groupe risque d'influencer positivement la réussite scolaire et le comportement. Feldman et Elliot⁴⁹ relatent une étude selon laquelle certaines écoles ont conservé des groupes d'apparte-

nance lors des transitions. Les élèves qui se retrouvaient dans ces groupes ont montré un niveau plus élevé de réussite scolaire, une meilleure adaptation et moins de problèmes psychologiques que ceux des groupes contrôles où l'on a défait les groupes d'appartenance. Un suivi sur une période de quatre ans a montré que deux fois plus d'élèves du groupe contrôle avaient abandonné l'école.

Le passage des jeunes au secondaire se fait à un moment où ils ont à faire face à de nombreux changements. Or, il est très difficile pour de jeunes adolescents de vivre tous ces changements à la fois. L'école doit donc faire en sorte d'en réduire le nombre au minimum en offrant d'abord aux jeunes un environnement qui ne présente pas trop de discontinuité avec ce qu'ils ont connu auparavant. Elle doit aussi se préoccuper d'accroître leur capacité d'adaptation en maintenant le plus possible leur réseau d'amis. L'école pourra alors devenir un facteur de protection.

EN RÉSUMÉ

4.8.2 Problèmes particuliers vécus par l'élève

L'élève peut éprouver différents problèmes au cours de sa scolarité. Ces problèmes représentent des facteurs de risque et peuvent nuire à la réussite scolaire. Songeons, par exemple, au divorce des parents, au décès d'un proche, à la grossesse d'une adolescente, à la violence physique et psychologique, etc.

Les troubles intériorisés et les troubles extériorisés constituent également des facteurs de risque pour le cheminement scolaire des élèves. Fait à noter, les intervenants semblent moins préoccupés des troubles intériorisés que des troubles extériorisés. Les troubles intériorisés ont cependant des conséquences sur la réussite des jeunes.

Les troubles intériorisés, tels que la phobie simple, l'anxiété de séparation, l'hyperanxiété et la dépression majeure⁵⁰, touchent plus particulièrement les filles. Selon une enquête menée par Santé Québec, les filles présentent un niveau élevé à l'indice de détresse psychologique⁵¹.

49. S. Shirley FELDMAN et Glen R. ELLIOT, *At the Treshold, the Developing Adolescent*, Cambridge, Harvard University Press, 1993, p. 218.

50. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, p. 29.

51. *Ibid.*, p. 31.

Elles connaissent aussi un taux important d'hospitalisations associées à des tentatives de suicide. Cette situation n'est pas sans avoir des conséquences sur leurs apprentissages scolaires.

Les garçons, quant à eux, présentent davantage de troubles extériorisés tels que l'hyperactivité, les troubles d'opposition et les troubles de conduite⁵². Rappelons toutefois que les décès liés au suicide sont plus nombreux chez les garçons que chez les filles.

Les conduites agressives chez les élèves du primaire risquent de perdurer au secondaire et d'entraîner des échecs scolaires. « On peut conclure que les garçons jugés les plus agressifs à un moment ou à un autre avant l'école secondaire sont à très haut risque d'échec scolaire, alors que les agressifs stables n'ont à peu près aucune chance de "survie"⁵³ ». L'auteur emploie le terme survie en référence aux possibilités de poursuivre des études, de ne pas décrocher.

Les comportements agressifs dans l'enfance semblent s'inscrire dans un continuum avec les conduites délinquantes à l'adolescence. Souvent, ces conduites mènent à l'abus d'alcool et de drogues⁵⁴. Il importe donc d'agir tôt, dès l'éducation préscolaire, et d'exploiter les facteurs de protection permettant d'atténuer les facteurs de risque. Prinz et autres⁵⁵ identifient trois facteurs de protection pouvant diminuer les risques de connaître des problèmes de comportement, d'abuser des drogues et de l'alcool et de vivre des échecs scolaires. Ce sont : le soutien familial et social, le climat positif de l'école et la maîtrise de la lecture.

Il ne faut pas minimiser l'importance du vécu des jeunes. Du soutien doit leur être apporté dès qu'ils ont à faire face à une situation-problème. Il faut également considérer l'influence que les différents facteurs ont les uns par rapport aux autres. Ainsi, la pauvreté et les faibles performances scolaires augmentent, chez les adolescentes, le risque de vivre une grossesse au secondaire. Par ailleurs, ces facteurs peuvent être des conséquences de la maternité à l'adolescence. En effet, les mères adolescentes risquent davantage d'éprouver des difficultés scolaires et de vivre des situations financières difficiles.

Les enseignants et les autres intervenants des services complémentaires jouent un rôle de premier plan auprès des élèves qui éprouvent des problèmes, que ces problèmes soient intériorisés ou extériorisés. Le travail doit se faire en partenariat avec les services de santé, les services sociaux et les ressources communautaires, selon les exigences de la situation.

Les facteurs de risque tels le divorce des parents, le décès d'un proche ou la violence physique et psychologique sont susceptibles de nuire à la réussite scolaire. Il en va de même des problèmes intériorisés et extériorisés.

Du soutien doit être apporté aux élèves qui éprouvent de telles difficultés. Il faut également miser sur les facteurs de protection permettant d'atténuer les facteurs de risque. Ces facteurs de protection sont liés à la famille, à l'école et à l'environnement social.

EN RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, de nombreuses pistes d'action ont été présentées relativement au passage de l'éducation préscolaire au primaire et du primaire au secondaire. Il ne faut cependant pas oublier les jeunes qui passent de l'école à la vie active. Certains d'entre eux ont besoin d'être accompagnés pour s'intégrer socialement ou professionnellement.

Cette transition doit être planifiée et s'inscrire dans le contexte d'une démarche de plan d'intervention. Elle doit de plus se faire en concertation avec les partenaires concernés : organismes du réseau de la santé et des services sociaux, organismes d'aide à l'emploi, etc.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent avoir besoin d'être accompagnés pour cheminer d'une étape à l'autre de leur parcours scolaire. Un tel accompagnement a davantage à être encadré par des pratiques de gestion centrées sur la réussite des élèves. Il sera question de ces pratiques dans le chapitre qui suit.

52. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, p. 29.

53. Richard E. TREMBLAY, « Les enfants violents à l'école primaire : qui sont-ils et que deviennent-ils? », tiré de *La violence chez les jeunes*, Montréal, Sciences et culture, 1995, p. 138.

54. Ronald J. PRINZ et autres, *The Early Alliance Prevention Trial : A Dual Design to Test Reduction of Risk for Conduct Problems, Substance Abuse, and school Failure in Childhood*, New York, Elsevier Science Inc., 2000, p. 288.

55. *Ibid.*, p. 288.

Pratiques de gestion centrées sur la réussite des élèves

L'objectif de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, dans le contexte de la réforme, suppose la révision de certaines pratiques de gestion. Ainsi, il faut s'attarder plus particulièrement aux éléments suivants :

- **une organisation centrée sur la mission de l'école;**
- **des services diversifiés, adaptés aux capacités et aux besoins des élèves;**
- **un mode de gestion favorisant la participation;**
- **des choix organisationnels qui s'appuient sur une visée d'intégration à la classe ordinaire ou à l'école du quartier;**
- **une évaluation des actions entreprises et de leur résultat;**
- **des ressources respectant le principe d'équité, réparties en toute transparence;**
- **une préoccupation à l'égard de la formation continue pour l'ensemble du personnel scolaire.**

5.1 Une organisation centrée sur la mission de l'école

L'école doit constamment s'assurer de poursuivre sa mission, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Les différents partenariats qu'elle établit avec les membres de la communauté doivent se rattacher à sa mission, s'inscrire dans son projet éducatif et s'actualiser par les plans de réussite. Les plans de réussite ont d'ailleurs été pensés pour favoriser la détermination de conditions permettant à tous les élèves, notamment à ceux qui présentent des difficultés, de réussir.

Le mandat de l'école est d'abord éducatif. Afin de mener à bien ce mandat, elle doit travailler en complémentarité avec les services de santé, les services sociaux et les autres partenaires. Elle doit cependant conserver le leadership de ce qui se fait dans ses murs. Bien qu'elle jouisse d'une grande latitude quant aux moyens lui permettant de remplir sa mission, elle doit sans cesse se préoccuper de la cohérence entre les actions qui lui sont proposées et son propre projet éducatif.

5.2 Des services diversifiés, adaptés aux capacités et aux besoins des élèves

Le défi auquel l'école doit faire face est celui d'adapter les services aux capacités et aux besoins des élèves et de s'éloigner de la vision catégorielle des difficultés. Il s'agit d'un changement auquel tous les partenaires doivent collaborer.

Il faut se donner les moyens d'identifier ces besoins et capacités et y apporter une réponse adéquate, notamment par la démarche du plan d'intervention. Il s'avère également nécessaire de considérer les difficultés d'apprentissage dans une perspective éducative où l'identification des besoins est garante des meilleures interventions à réaliser.

Des façons de faire novatrices visant à soutenir les élèves dans leurs apprentissages sont à explorer. Les milieux doivent continuer à faire preuve de créativité afin d'établir des services diversifiés, véritablement adaptés aux besoins de leurs élèves.

5.3 Un mode de gestion favorisant la participation

La réforme de l'éducation incite au partage des pouvoirs. Plusieurs articles de la Loi sur l'instruction publique vont dans ce sens. C'est pourquoi les choix faits par l'école et la commission scolaire doivent de plus en plus relever d'un mode participatif où chacun prend part aux décisions.

Plusieurs commissions scolaires ont déjà établi de tels modes de gestion avec les directions d'école. Quelques écoles ont aussi adopté ces façons de faire pour décider avec l'équipe-école de leur organisation pédagogique, notamment en ce qui a trait aux services à offrir aux élèves qui ont des difficultés.

Dans un contexte de décentralisation, il faut amener l'ensemble du personnel scolaire à participer à l'organisation des services. Le leadership de la direction de l'école est indispensable pour que les intervenants se mobilisent autour de la réussite de l'élève.

La gestion participative assure des prises de décision davantage porteuses des préoccupations collectives. Elle contribue à ce que chacun s'engage activement dans la mise en œuvre de ces décisions.

5.4 Des choix organisationnels qui s'appuient sur une visée d'intégration à la classe ordinaire ou à l'école du quartier

L'intégration à la classe ordinaire ou à l'école du quartier constitue le premier choix à envisager pour favoriser la réussite des élèves qui ont des besoins particuliers. L'intégration leur évite l'isolement et la marginalisation dont ils sont souvent victimes. Elle les prépare également à participer à la vie en société. Or, un nombre important d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage se retrouvent encore en marge des classes ordinaires, particulièrement au secondaire.

Il importe donc que les établissements scolaires soient dotés de politiques et de pratiques favorisant l'intégration des élèves. Pour faciliter cette intégration, des choix doivent être faits. Par exemple, une école peut décider d'intégrer la majorité des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de dégager ainsi une ressource qui pourra leur apporter du soutien.

Il peut arriver que le recours à une classe spécialisée soit nécessaire. La décision d'opter pour ce type de service devrait cependant se prendre en fonction des besoins particuliers d'un élève, ou d'un groupe d'élèves ayant les mêmes besoins, et non sur la base de leur appartenance à une catégorie. Elle devrait également être justifiée par un plan d'intervention.

Il serait souhaitable que les élèves ayant des besoins particuliers soient regroupés avec les autres jeunes de l'école et qu'ils participent comme eux aux activités scolaires. De plus, dans une optique de cohérence, ils devraient relever de la même organisation que les autres élèves du cycle auquel ils appartiennent.

Afin de favoriser véritablement l'intégration, les milieux scolaires devraient s'assurer que les enseignants de l'adaptation scolaire ont accès aux formations données aux autres enseignants et qu'ils font partie de l'équipe-cycle. Il faudrait, en outre, que les écoles se préoccupent de mettre en place des services intégrés, cohérents avec leur mission et leur plan de réussite.



5.5 Une évaluation des actions entreprises et de leur résultat

Il s'avère indispensable d'évaluer dans quelle mesure les actions entreprises dans l'école ont favorisé la réussite des élèves, notamment de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Cette évaluation repose sur des réflexions individuelles et collectives au regard des actions posées.

Les plans de réussite devraient être construits de façon à recueillir et à analyser l'information permettant d'évaluer les résultats obtenus au regard de la réussite de tous les élèves, entre autres de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. L'analyse de ces résultats peut amener, dans certains cas, l'ajustement ou la modification des actions entreprises.

5.6 Des ressources respectant le principe d'équité, réparties en toute transparence

Le Ministère alloue des sommes importantes pour l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté, notamment ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Les commissions scolaires ont la responsabilité, selon la Loi sur l'instruction publique, de répartir ces sommes de façon équitable entre les établissements concernés.

Le concept d'équité exige que l'attribution des ressources financières se fasse selon les besoins et les caractéristiques des élèves et des milieux. Quant à la transparence, elle évoque le fait pour les commissions scolaires de fournir aux écoles et à la communauté l'information relative à l'utilisation des sommes reçues.

En s'appuyant sur ces balises, les écoles doivent s'assurer de mettre en place les services adaptés aux besoins de leurs élèves. Ces services peuvent prendre différentes formes. Ils peuvent, par exemple, être donnés par les enseignants de l'équipe-cycle. Ils peuvent aussi être fournis, selon l'expertise requise, par les intervenants des services complémentaires ou par des partenaires externes.

La disponibilité des ressources est importante, mais la façon dont les commissions scolaires et les écoles conçoivent et donnent les services constitue aussi une avenue qui peut permettre une meilleure utilisation de ces ressources afin de mieux soutenir tous les élèves ayant des besoins particuliers.

5.7 Une préoccupation à l'égard de la formation continue pour l'ensemble du personnel scolaire

Les nombreux changements auxquels sont conviés les différents membres du personnel scolaire, autant ceux qui interviennent directement auprès de l'élève que les gestionnaires, peuvent peser lourd si ces derniers ne sont pas soutenus par de la formation continue. Des modèles de formation adaptée doivent donc leur être proposés.

À cet égard, l'accompagnement professionnel constitue une des voies à privilégier pour leur permettre de s'approprier les changements qu'entraîne la réforme. Les universités doivent également être interpellées quant à la mise en place de nouvelles formules liées à la formation du personnel scolaire. De plus, des réseaux professionnels peuvent être créés dans le but de s'informer, de se former et de s'outiller. La formation peut aussi prendre d'autres formes : formation par les pairs ou par un expert, recherche-action, etc.

Peu importe les modalités retenues, cette formation doit s'inscrire dans un esprit de continuité. Du temps doit être prévu pour permettre aux gens d'expérimenter et de faire des retours réflexifs sur les nouvelles avenues proposées.

Les pratiques de gestion doivent s'inscrire en cohérence avec les orientations de la réforme. Elles doivent se faire sous le signe du partenariat et être orientées vers l'enjeu majeur que représente la réussite des élèves.

Pour concrétiser cette réussite, il s'avère indispensable de répondre aux besoins des élèves, dans un contexte d'intégration. De plus, un accent doit être mis sur la formation continue du personnel scolaire.

EN RÉSUMÉ

Conclusion

Il est essentiel que les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage puissent acquérir une formation leur permettant d'aborder avec confiance les différentes étapes de leur vie. Les efforts consentis en ce sens par leurs parents, les intervenants du milieu scolaire et l'ensemble de la communauté éducative ont une valeur inestimable.

Il n'existe cependant pas de voie ni de moyen unique de garantir leur réussite. Pour y parvenir, il faut explorer diverses pistes d'action. Les forces de chacun doivent être mises à profit, dans un effort concerté, pour bien cibler les meilleures façons d'orienter les énergies. Certaines façons de travailler ont à être revues afin de fournir un bon accompagnement à l'élève.

Évidemment, ces objectifs ne peuvent se réaliser sans un leadership fort de la direction de l'école, une solide formation du personnel scolaire et un partenariat dynamique avec les parents. Il faut également continuer à placer en priorité l'éducation de tous les jeunes.

De plus, pour rendre tangible la réussite des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, il faut reconnaître les compétences acquises. Ces derniers pourront alors, grâce à cette reconnaissance, partager avec leurs amis, leurs parents et le personnel scolaire la fierté d'avoir réussi.





Les annexes

ARTICLES DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE QUI ONT UNE INCIDENCE SUR LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

L'ÉCOLE :

- A pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.
- Réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. (art. 36)

LE CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT :

- Adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation. (art. 74)
- Approuve la politique d'encadrement des élèves proposée par le directeur de l'école.

Cette politique doit notamment prévoir des mesures relatives à l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives du temps hors enseignement et hors horaire, l'aménagement d'activités parascolaires et le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves. (art. 75)

- Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité. (art. 83)

Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école.

Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite.

Un document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite est distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école. Le conseil d'établissement veille à ce que ce document soit rédigé de manière claire et accessible.

- Approuve les modalités d'application du Régime pédagogique proposées par le directeur de l'école. (art. 84)
- Approuve l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves. (art. 85)
- Approuve la mise en œuvre proposée par le directeur de l'école des programmes des services complémentaires et particuliers visés par le Régime pédagogique et déterminés par la commission scolaire ou prévus dans une entente conclue par cette dernière. (art. 88)

LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE :

- Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. (art. 96.12)
- Le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin (art. 96.13) :

1. il coordonne l'analyse de la situation de l'école de même que l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école;

1.1 il coordonne l'élaboration, la révision et, le cas échéant, l'actualisation du plan de réussite de l'école;

2. il s'assure de l'élaboration des propositions visées dans le présent chapitre qu'il doit soumettre à l'approbation du conseil d'établissement;

2.1 il s'assure que le conseil d'établissement reçoit les informations nécessaires avant d'approuver les propositions visées dans le présent chapitre;

3. il favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école et à la réussite;

4. il informe régulièrement le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve en vertu de l'article 96.15.

Lorsque le directeur de l'école néglige ou refuse de soumettre à l'approbation du conseil d'établissement une proposition sur un sujet relevant de la compétence du conseil, dans les 15 jours de la date à laquelle le conseil en fait la demande, ce dernier peut agir sans cette proposition.

- Avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. (art. 96.14)

LA COMMISSION SCOLAIRE :

- Doit, sous réserve des articles 222 et 222.1, adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies en application du paragraphe 1^o du deuxième alinéa de l'article 235. (art. 234)
- Adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Cette politique doit notamment prévoir :

1. les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;
2. les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
3. les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
4. les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves. (art. 235)

Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme en vertu du premier alinéa de l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. 1-13.3) sont des services :

- de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;
- de vie scolaire qui visent à contribuer au développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la société;
- d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve;
- de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être. (art. 4)

Doivent faire partie des services complémentaires visés à l'article 4 des services :

- de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- d'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
- de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- de psychologie;
- de psychoéducation;
- d'éducation spécialisée;
- d'orthopédagogie;
- d'orthophonie;
- de santé et de services sociaux;
- d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. (art. 5)

Les services particuliers ont pour but de procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier. (art. 6)

Le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale.

Il appartient à la commission scolaire qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire d'un élève de déterminer si cet élève a satisfait aux exigences du primaire. (art. 13)

L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun.

L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles : le premier s'étend sur 3 années scolaires; le second s'étend sur 2 années scolaires. (art. 15)

VOIES D'ACTION DE LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

1. Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.
2. Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
3. Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
4. Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
5. Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
6. Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

LA DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Exemples de collaboration de quelques intervenants des services complémentaires)

RÔLE ET ACTIONS DE L'ORTHOPÉDAGOGUE

- Consultation collaborative
 - identifier des objectifs individualisés
 - suggestions d'interventions
- Enseignement coopératif
 - enseignement des stratégies (ex.: révision de texte)
- Activités d'apprentissage coopératif (cercle de lecture, résolution de problèmes)
- Enseignement en petit groupe ou individuel
 - dans la classe (lecture guidée, atelier d'écriture)
 - hors de la classe (« Reading Recovery »)
- Ateliers pour les parents (programme LÉA)
- Organisation et supervision du tutorat en lecture (banque de tuteurs élèves ou bénévoles)
- Adaptation du matériel
 - gestion de la disponibilité de livres nécessaires à l'enseignement
- Évaluation (observation en classe, questionnaires métacognitifs)

RÔLE ET ACTIONS DE L'ORTHOPHONISTE

- Consultation collaborative (soutien aux enseignants)
- Animation d'activités en classe (grand groupe et sous-groupe) (ex. : atelier de conscience phonologique)
- Thérapie auprès des cas plus problématiques
- Collaboration avec les parents
 - ateliers d'émergence de l'écrit à la maternelle
 - ateliers de littératie familiale en 1re année (programme LÉA)

RÔLE ET ACTIONS DU PSYCHOLOGUE

- Consultation collaborative
 - Mise au point des objectifs individualisés (P. I.)
 - Suggestions d'intervention
 - Contrat de comportement
 - Système de points
 - Retrait de la situation
 - Réflexion sur le comportement
- Ateliers d'enseignement des compétences sociales
 - dans la classe (v.g. Fluppy à la maternelle)
 - hors de la classe
- Fournir le matériel pour la gestion des comportements
 - feuilles de réflexion
 - fiches de comportement
- Évaluation du comportement (observation en classe)
- Concertation avec les parents

Lecture guidée

| | |
|-----------------------------|---|
| Type d'intervention | Procédé visant à aider les élèves à améliorer l'identification de mots et la compréhension de textes, par l'apprentissage de stratégies de lecture à travers la lecture de textes et l'écriture |
| Élèves visés | Élèves faibles en lecture au premier cycle du primaire |
| Matériel | Variétés de types de textes dont le niveau de difficulté représente un défi acceptable pour les élèves |
| Procédure utilisée | <ul style="list-style-type: none"> • Lecture interactive • Écriture interactive • Étude de mots |
| Modalités de travail | Petits groupes homogènes (ne pas toujours regrouper les mêmes élèves ensemble afin d'éviter l'effet stigmatisant) |
| Fréquence | Au moins 4 jours/semaine, pour des périodes de 20 à 30 minutes |

Enseignement réciproque

| | |
|-----------------------------|---|
| Type d'intervention | Procédé visant à aider les élèves à mieux comprendre les textes et à mieux gérer leur compréhension |
| Élèves visés | <ul style="list-style-type: none"> • Élèves, qui tout en étant généralement capables d'identifier les mots, ont de la difficulté à gérer leur compréhension • Élèves des trois cycles du primaire |
| Matériel | Textes que les élèves peuvent lire facilement |
| Procédure utilisée | <ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un texte • Séparation du texte en parties • Enseignement de quatre stratégies • Formulation de questions sur le texte • Identification de mots, de parties de textes difficiles à comprendre ainsi que de moyens permettant de les clarifier • Résumé de la partie lue • Prédications sur la suite du texte • Lecture silencieuse de la première partie du texte par les élèves • « Modeling » des quatre stratégies par l'enseignant • « Modeling » fait par chaque élève, à tour de rôle, avec supervision de l'enseignant |
| Modalités de travail | Grands ou petits groupes |

Schéma de récit

| | |
|-----------------------------|--|
| Type d'intervention | Intervention dont l'objectif est d'aider les élèves à comprendre et à écrire des récits |
| Élèves visés | Tous les élèves qui ont des difficultés de compréhension, au primaire et au début du secondaire |
| Matériel | Récits qui intéressent les élèves |
| Procédure utilisée | <ul style="list-style-type: none"> • Modeler la façon d'utiliser le schéma de récit tout en lisant le texte à voix haute • Demander aux élèves d'identifier les éléments correspondant au schéma du récit et démontrer comment compléter le canevas du schéma • Lire une autre histoire et demander au groupe de participer en les amenant à poser des questions sur le schéma de récit • Pratique en petits groupes |
| Modalités de travail | D'abord en grands groupes puis en petits groupes |

CANEVAS DE SCHÉMA DE RÉCIT*

Titre de l'histoire : _____

1 Les personnages

2 Le lieu et le temps

3 Le problème

4 Les événements

5 Le dénouement

* Lise Saint-Laurent, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, p. 213.

- ARCHAMBAULT, Jean et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996, 232 p.
- BLYTH, Dale A. et Roberta G. SIMMONS. *Moving into Adolescence, the Impact of Pubertal Change and School Context*, New York, Aldine De Gruyter, 1987, 441 p.
- BOUCHARD, Pierrette, Éric MEUNIER et Diane VEILLETTE. *Comprendre et intervenir pour réduire les écarts de réussite scolaire entre garçons et filles*, microprogramme sur la réussite scolaire, Université Laval, année scolaire 2001-2002, 37 p.
- BOUTIN, Gérald et Bernard TERRISSE. *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, 369 p.
- BROSSARD, Luce et Michelle PROVOST. « Portraits de bons profs », *Vie pédagogique*, no 39, novembre 1985, p. 19.
- CARTIER, Sylvie. *Comment intervenir auprès d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage afin de les aider à lire pour apprendre : état de la recherche*, atelier présenté au Congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage, Montréal, 23 mars 2002.
- CARTIER, Sylvie et Manon THÉORET. *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre en première secondaire*, rapport de recherche, septembre 2002, 27 p.
- CHOUINARD, Rock et Eugénette BLONDIN. *Différences d'attitudes et de comportement en classe selon le sexe de l'enseignant et des élèves*, communication présentée dans le cadre du symposium Organisation de la classe du colloque REF 98, Toulouse.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 1996, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 116 p.
- ESPINOSA, Gaëlle. « La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? », tiré de *L'affectivité dans l'apprentissage*, collectif sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, 237 p.
- FELDMAN, S. Shirley et Glen R. ELLIOT. *At the Treshold, the Developing Adolescent*, Cambridge, Harvard University Press, 1993, 642 p.
- FORTIN, Laurier et autres. *Les facteurs personnels, sociaux et environnementaux les plus associés aux élèves à risque de décrochage scolaire*, communication présentée à la Faculté de psychologie, Université de Rennes 2.
- FOUGEYROLLAS, Patrick et autres. *Processus de production du handicap*, édition CQCIDIH/SCCIDIH, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1996, 140 p.
- GARCIA, Santiago Molina. « El fracaso en el aprendizaje escolar : Dificultades globales de tipo adaptivo », Malaga, Ediciones Aljibe, 1997, dans *La prévention des difficultés d'apprentissage : Entre le mythe et la réalité*, Jean-Pierre Brunet, texte tiré d'une conférence donnée à Cuba en 1999, 11 p.
- GAUTHIER, Clermont, Stéphane MARTINEAU et Danielle RAYMOND. « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant », *Vie pédagogique* no 107, avril-mai 1998, p. 25-32.
- GIASSON, Jocelyne. *L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives*, [en ligne], automne-hiver 1997, [http://www.acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html].
- GOUPIL, Georgette. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1997, 350 p.
- LAFORTUNE, Louise, Pierre MONGEAU et Richard PALLASCIO. *Métacognition et compétences réflexives*, Sainte-Foy, Logiques, 1998, 482 p.
- LESSARD, CLAUDE. « L'obligation de résultats, de moyens ou de compétences : l'affaire de tout le monde ou l'affaire de chacun? » *Vie pédagogique*, no. 125, novembre-décembre, 2002.
- MARTINEZ, Jean-Paul. « La coopération famille-école et l'apprentissage précoce du langage écrit », dans *La famille et l'éducation de l'enfant, de la naissance à six ans*, Montréal, Logiques, 1994, 369 p.
- MEIRIEU, Philippe. « Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros » *Vers le changement... espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, (11-41).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*, Québec, gouvernement du Québec, 2000, 20 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1er cycle*, document de travail, Québec, gouvernement du Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *À chacune son rêve pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme*, énoncé de politique éducative, Québec, gouvernement du Québec, 1997, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 68 p. (à venir).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'école et la communauté : main dans la main pour la réussite scolaire », *Le Petit Magazine des services complémentaires*, volume 3, no 1, automne 2001.
- PERRENOUD, Philippe. « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation », *Éducateur magazine*, no 13, 1997, p. 20-25.
- POULIOT, Louise et Pierre POTVIN. « La puce à l'oreille au sujet du redoublement » *Vie pédagogique*, no 116, septembre-octobre 2000.
- PRINZ, Ronald J. et autres. *The Early Alliance Prevention Trial : A Dual Design to Test Reduction of Risk for Conduct Problems, Substance Abuse, and school Failure in Childhood*, New York, Elsevier Science Inc., 2000, p. 288.
- PRZESMYCKI, Halina. *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 1991, 159 p.
- SAINT-LAURENT, Lise. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, 363 p.
- SAINT-LAURENT, Lise et autres. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, 297 p.
- SNOW, Catherine E., M. Susan BURNS et Peg GRIFFIN. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, National academy press, 1998, 432 p.
- SWANSON H. L. « Information Processing : An Introduction », dans D. K. REID, W. P. HRESKO et H. L. SWANSON (sous la direction de), *Cognitive Approaches to Learning Disabilities*, Texas, Austin, 1996, 3e éd., p. 252-286.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.
- TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, VA, ASCD, 2000, 168 p.
- TREMBLAY, Richard E. « Les enfants violents à l'école primaire : qui sont-ils et que deviennent-ils? », tiré de *La violence chez les jeunes*, Montréal, Sciences et culture, 1995, 207 p.
- TRUDEL, Marcel. *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : Modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance*, conférence présentée au colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Ottawa, 2000.
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Éditions du Nouveau pédagogique, 1994, 221 p.
- VITARO, Frank ET CLAUDE GAGNON. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : les problèmes internalisés*, Tome I, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000.
- VITARO, FRANK ET CLAUDE GAGNON. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : les problèmes externalisés*, Tome II, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 616 p.
- WONG, Bernice. *Learning about Learning Disabilities*, Colombie-Britannique, Academic Press, 1998, 754 p.
- Des mots qui parlent*, [Enregistrement vidéo], réalisatrice : Georgette Goupil, Montréal, Département de l'audiovisuel de l'UQAM, 2000, vidéocassette VHS.
- L'Émergence de l'écrit*, [Enregistrement vidéo], réalisatrice : Georgette Goupil, Montréal, Département de l'audiovisuel de l'UQAM, 2000, vidéocassette VHS.

valorisation



responsabilité
encadrement

...mie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiat
...rien > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > en
...apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminem
...accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > re
...valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > c
...nement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie >
...respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > c
...harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > ap
...ances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > valorisation > ac
...réussite > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participa
...responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplies
...nement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > res
...ent > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances
...on > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imag
...vention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité
...onomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité
...citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiat
...nement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > enc
...sation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance >
...participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communicatio
...mplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > pr
...> respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie >
...ances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > c
...égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > ap

