

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
JULIE MYRE BISAILLON
NADIA ROUSSEAU



Presses
de l'Université
du Québec



Les jeunes en
grande difficulté

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : (450) 434-0306 / 1 800-363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables

Sous la direction de
JULIE MYRE BISAILLON
NADIA ROUSSEAU

2008



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables

(Collection Éducation-recherche ; 28)

Textes présentés lors du congrès international de l'EUSARF tenu à Paris,
France en sept. 2005.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1555-0

1. Enfants inadaptés, Services aux - Congrès. 2. Jeunes difficiles, Services aux - Congrès.
3. Enfants en difficulté d'apprentissage - Éducation - Congrès. 4. Adaptation scolaire -
Congrès. I. Myre Bisailon, Julie, 1976- . II. Rousseau, Nadia, 1968- . III. European
Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents.
IV. Collection.

HV707.C66 2008

362.74

C2008-940398-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	Contextes d'intervention favorables aux jeunes en grande difficulté	1
	<i>Julie Myre Bisaillon</i>	

Partie 1		
Présentation de la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		7

<i>Chapitre 1</i>	Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).	9
	<i>Nadia Rousseau, Karen Tétreault et Caroline Vézina</i>	
1.	Contexte théorique	12
1.1.	L'obtention du diplôme	12
1.2.	Du secteur jeunes au secteur adultes	13
1.3.	L'insertion socioprofessionnelle et l'obtention du diplôme.....	14
2.	Objectif de la recherche	16
3.	Considérations méthodologiques.....	16
3.1.	Extraction des données	17
3.2.	Participants.....	17
4.	Résultats	18
4.1.	La proportion de jeunes EHDA	18
4.2.	L'utilisation de multicode.....	21
4.3.	Cheminement selon un parcours normatif et diplomation	22

5. De la recherche à l'action	27
5.1. Dimensions organisationnelles	27
5.2. Dimensions pédagogiques	30
5.3. Formes de qualification	32
Conclusion	32
Annexe – Tableau de correspondances entre les codes de difficulté des jeunes EHDAA avant et après 2000	33
Bibliographie	35

Partie 2

Structures d'intervention pour des élèves en grande difficulté	39
---	-----------

<i>Chapitre 2</i> Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues « bohémiennes » : l'expérience d'un modèle organisationnel novateur	41
<i>Godelieve Debeurme, Pascale Nootens et Amélie Ferland-Dufresne</i>	
1. Le défi de l'intégration	43
2. Le projet : un soutien adapté	46
2.1. Les collaborateurs	46
2.2. Le cadre organisationnel	46
2.3. Des objectifs ambitieux mais réalistes	47
2.4. Une clientèle scolaire variée	47
2.5. Des ressources et des rôles bien définis	48
2.6. Le processus à suivre : de la demande d'aide au service de soutien	49
3. La méthodologie : une recherche-action centrée sur l'analyse réflexive	50
3.1. La collecte des données	50
3.2. L'analyse des données	52
3.3. Les limites de la recherche	52
4. Les résultats	53
4.1. L'intégration de l'élève	54
4.2. Les apprentissages de l'élève	54
4.3. Les pratiques des enseignantes et des orthopédagogues	55
4.4. Les conceptions, valeurs et croyances face à l'intégration	55
4.5. La collaboration entre intervenants	56

Conclusion.....	57
Bibliographie.....	58
Chapitre 3 Le soutien social d'enfants sévèrement abusés	61
<i>Pierre-André Doudin, Halima Husmann, Louise Lafortune et Laurent Pfulg</i>	
1. Abus envers les enfants et facteurs de risque.....	63
2. Facteurs de compensation.....	66
3. Problématique de la recherche.....	69
4. Méthode.....	69
4.1. Population.....	69
4.2. Collecte des données.....	70
4.3. Analyse des données.....	72
5. Résultats.....	72
5.1. Caractéristiques de l'histoire de vie des enfants abusés (anamnèse).....	72
5.2. Caractéristiques du soutien social des enfants abusés et non abusés.....	76
Discussion et conclusion.....	80
Bibliographie.....	84
Chapitre 4 Évaluation des impacts du programme Mieux se connaître pour mieux apprendre sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage	89
<i>Nadia Rousseau, Stéphanie Bélanger, Hélène Fournier et Karen Tétreault</i>	
1. Problématique et contexte général.....	91
2. La connaissance de soi et la qualité de l'expérience scolaire.....	94
3. Objectifs de recherche.....	96
3.1. Questions de recherche.....	96
3.2. Méthodologie.....	96
3.3. Participants.....	97
3.4. Instruments de collecte des données.....	98
4. Analyse des données quantitatives.....	100
4.1. Résultats des analyses quantitatives.....	100

5. Analyse des données qualitatives.	102
5.1. Résultats des données qualitatives.	103
6. Discussion.	105
Conclusion.	108
Bibliographie.	108

Chapitre 5 L'entraide par les pairs en milieu scolaire spécialisé: analyse des effets chez les pairs aidants.	113
<i>Claire Beaumont</i>	
1. Problématique.	115
2. Les systèmes d'entraide par les pairs dans la recension d'écrits.	116
2.1. Les programmes de médiation par les pairs et les effets produits sur les élèves.	117
2.2. Les systèmes de « pairs aidants » et les effets produits chez les adolescents.	118
2.3. L'entraide par les pairs pratiquée par des élèves en difficulté de comportement.	120
3. Étude 1: La médiation pratiquée par des élèves présentant des problèmes de comportement.	121
3.1. Méthodologie.	121
3.2. Résultats.	122
4. Étude 2: Un système d'« élèves confidents »: l'entraide pratiquée par des adolescents en difficulté de comportement.	126
4.1. Méthodologie.	126
4.2. Résultats.	128
5. Discussion.	133
Conclusion.	135
Bibliographie.	136

Chapitre 6	Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité.....	141
	<i>Line Massé, Catherine Lanaris, Mélanie Dumouchel et Mélanie Tessier</i>	
1.	Problématique	143
2.	La méthode	149
2.1.	Les participants	150
2.2.	La description du service de soutien offert aux enseignants.....	150
2.3.	Les instruments utilisés	154
2.4.	L'analyse des données qualitatives.....	154
3.	Présentation des résultats	154
3.1.	Les apports du programme selon les enseignants.....	155
3.2.	L'appréciation de la structure du programme ...	157
3.3.	Les suggestions d'amélioration.....	160
	Discussion et conclusion	160
	Bibliographie.....	162

Partie 3

Interventions didactiques en mathématiques auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	167
---	------------

Chapitre 7	Mathématiques et élèves en difficulté grave d'apprentissage: contexte favorable à l'interaction et au raisonnement mathématique	169
	<i>Claudine Mary, Hassane Squalli et Sylvaine Schmidt</i>	
1.	Objectif et questions de recherche	174
2.	Méthodologie.....	175
3.	Contexte et approche de l'étude.....	175
4.	Cadre théorique de la généralisation.....	176

5.	La situation <i>pentaminos</i>	177
5.1.	Tâche et matériel	178
5.2.	Gestion et organisation matérielle de la classe . . .	179
6.	Raisonnements d'élèves et interactions	180
6.1.	Le cas de Cléopâtre	180
6.2.	Le cas d'Ulysse	180
6.3.	Le cas de César	184
6.4.	Le cas de Stella	185
7.	Discussion	186
	Conclusion	189
	Bibliographie	191
Chapitre 8	Un autre joueur dans la classe de mathématiques : le contrat didactique	193
	<i>Lucie DeBlois</i>	
1.	Comment penser l'intervention ?	196
2.	Comment interpréter les propos des élèves ?	197
3.	Les entrevues réalisées	198
4.	Les résultats obtenus	199
4.1.	Le sens des mathématiques vu par des élèves . . .	200
4.2.	Le rôle de l'élève dans la classe de mathématiques	203
4.3.	Le rôle de l'enseignant dans la classe de mathématiques	205
5.	Discussion	206
6.	Comment mener une intervention qui prend en compte la notion de contrat didactique	208
	Conclusion	211
	Bibliographie	211
	Notices biographiques	213

INTRODUCTION¹

Contextes d'intervention favorables aux jeunes en grande difficulté

Julie Myre Bisaillon

Université de Sherbrooke

julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca

1. Nous tenons à remercier chaleureusement mesdames Pauline Provencher et Odette Larouche pour leur aide précieuse et la qualité de leur travail de recherche et de relecture.

Les contextes peuvent ici être entendus comme des programmes de formation, des programmes d'intervention avec les parents, les jeunes, la communauté, des compétences plus spécifiques à développer chez les jeunes en grande difficulté ou chez les parents, des approches pédagogiques.

Qu'ils soient sociaux ou scolaires, qu'ils soient orientés vers l'enfant ou l'intervenant, les contextes d'intervention favorables aux jeunes en grande difficulté sont nombreux et ceux qui sont présentés dans cet ouvrage collectif, parce qu'il s'agit d'une responsabilité collective, montrent cette volonté qu'ont les chercheurs d'améliorer le sort des enfants ayant des difficultés. Qui plus est, les recherches présentées ont toutes été réalisées à l'intérieur de partenariats avec les milieux de pratique, partenariats indispensables à l'amélioration de ce que ces enfants vivent au quotidien face à leurs difficultés.

Les élèves ayant des difficultés, qu'ils présentent une incapacité, qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou qu'ils soient victimes d'abus, ont tous un potentiel de développement. La recherche de solutions pour les amener vers une meilleure intégration dans un monde moins difficile a conduit des équipes de chercheurs à proposer différentes avenues : l'intégration scolaire soutenue par différents services, le soutien social par les pairs, mais aussi par les intervenants, le développement de compétences disciplinaires essentielles au bon fonctionnement de l'individu en société.

Le chapitre 1, **Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)**, propose de décrire le parcours scolaire de jeunes EHDA. Les résultats qui y sont décrits montrent qu'une forte proportion de ces élèves ne parvient pas à obtenir un diplôme d'études secondaires. De ces résultats, les auteurs dégagent certaines pistes de réflexion sur les plans organisationnel et pédagogique.

Les auteures du chapitre 2, **Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues « bohémiennes » : l'expérience d'un modèle organisationnel novateur**, présentent pour leur part les résultats de l'expérimentation d'un modèle organisationnel. Ce modèle de soutien destiné aux élèves à risque dans un contexte d'intégration scolaire s'inspire des principes de services indirects et de la collaboration étroite entre les différents membres de l'équipe-école. Les résultats de cette recherche permettent de croire aux impacts positifs du service de soutien sur l'intégration de la majorité des élèves visés.

Le chapitre 3, **Le soutien social d'enfants sévèrement abusés**, présente une synthèse des risques que courent les enfants abusés sur le plan de leur développement et de leur intégration scolaire. Le facteur de soutien social, comme facteur susceptible de compenser, est décrit comme pouvant jouer un rôle particulièrement favorable sur le plan du développement de l'enfant abusé. Les résultats analysés soulignent que, si certains aspects du soutien évalué par les enfants eux-mêmes peuvent être considérés comme très positifs, d'autres aspects pourraient affaiblir l'efficacité du soutien. Il s'agit donc de conclusions intéressantes dans la perspective de renforcement des interventions des professionnels et, notamment, des enseignants.

Le chapitre 4, **Évaluation des impacts du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage**, décrit les impacts de ce programme chez des jeunes de 16 à 18 ans. Ces travaux font suite aux constats de Rousseau (2005) montrant qu'après un an au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) les jeunes éprouvent beaucoup de difficulté à s'exprimer sur leurs troubles d'apprentissage. L'étude révèle certains impacts positifs du programme tant sur la connaissance de soi du jeune que sur la qualité de sa relation avec les enseignants, sur certaines composantes de l'estime de soi et sur un minimum de valeurs interpersonnelles. Des pistes de réflexion sont proposées.

L'auteure du chapitre 5, **L'entraide par les pairs en milieu scolaire spécialisé: analyse des effets chez les pairs aidants**, soutient ce type d'intervention pour favoriser l'adaptation sociale et scolaire des élèves qui présentent des problèmes de comportement. Plus spécifiquement, les effets observés sur le développement psychosocial des élèves qui ont agi comme «pairs aidants» en dépit de leurs propres difficultés comportementales sont abordés. Les résultats des deux études conduites auprès d'élèves du primaire et du secondaire fréquentant une école spécialisée en adaptation scolaire révèlent des effets positifs sur l'autocontrôle comportemental, l'expression des habiletés sociales, l'agressivité et l'estime de soi de ces jeunes aidants.

Le chapitre 6, **Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité**, expose les résultats d'une recherche-action ayant permis d'expérimenter un programme d'intervention multidimensionnelle pour les enfants du primaire aux prises avec un TDAH, en tenant compte des besoins de ces derniers ainsi que de ceux de leurs parents et de leurs enseignants. Ce programme repose à la fois sur un service de soutien auprès des enseignants, un programme d'intervention cognitive-

comportementale pour les enfants et un programme de formation pour les parents. Dans le cadre de ce chapitre, les auteures s'intéressent particulièrement au service de soutien offert aux enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves.

Les deux derniers chapitres de cet ouvrage portent sur l'apprentissage des mathématiques chez les élèves en difficulté. Chez ceux-ci, les mathématiques sont souvent reléguées au second plan, passant après les difficultés en français. Il devient donc intéressant, dans un ouvrage traitant des contextes d'intervention favorables aux élèves en difficulté, d'innover en réservant une plus grande place aux mathématiques.

Ainsi, le chapitre 7, **Mathématiques et élèves en difficulté grave d'apprentissage: contexte favorable à l'interaction et au raisonnement mathématique**, propose de s'intéresser à une situation qui mise sur les connaissances et les capacités de raisonnement des élèves. Il s'agit d'une situation de résolution de problèmes conçue pour favoriser un processus de généralisation chez des élèves de 13-14 ans d'une classe de transition. Les résultats de l'expérimentation sont analysés à la lumière du modèle de généralisation de Dörfler (1991). L'analyse permet de mettre en évidence une réelle activité de généralisation chez les élèves.

Quant au chapitre 8, **Un autre joueur dans la classe de mathématiques: le contrat didactique**, il traite de la notion de contrat didactique dans la perspective d'élargir les possibilités d'intervention en classe de mathématiques au secondaire, notamment lorsque des problèmes de motivation apparaissent chez les élèves. Dans cette étude, des élèves ont été interrogés sur la façon dont ils vivent l'apprentissage des mathématiques au quotidien. Les questions portaient sur leur façon de voir les mathématiques comparativement aux autres matières scolaires, sur leur façon de travailler en mathématiques, de préparer leurs examens, sur leurs inquiétudes ou leur intérêt pour cette matière. L'analyse de leurs propos permet de dégager la structure d'une médiation possible entre l'enseignant et les élèves.

Enfin, sans se limiter à une juxtaposition des pistes de solutions proposées qui peuvent s'adapter en fonction des contextes d'intervention, ces pistes peuvent se nourrir les unes des autres et faire vivre aux enfants, aux jeunes, des réussites à différents niveaux. Quoi qu'il en soit, dans les différents projets présentés, l'idée des interactions sociales est apparue comme une assise importante de l'intervention auprès des élèves en grande difficulté.

Merci à tous les auteurs et auteures qui ont participé à cet ouvrage collectif et qui, dans leurs travaux, tentent de rendre « moins difficile » le monde des jeunes en difficulté.

Bonne lecture.

P A R T I E

1

*PRÉSENTATION DE LA SITUATION
DES ÉLÈVES HANDICAPÉS
OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION
OU D'APPRENTISSAGE*

**Parcours scolaire normatif
et obtention d'un premier diplôme
chez les élèves handicapés
ou en difficulté d'adaptation
ou d'apprentissage (EHDA)**

Nadia Rousseau

*Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca*

Karen Tétreault

*Université du Québec à Trois-Rivières
karen.tetreault@uqtr.ca*

Caroline Vézina

*Université du Québec à Trois-Rivières
caroline.vezina@uqtr.ca*

RÉSUMÉ

Au Québec, le cheminement scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est une préoccupation grandissante. D'ailleurs, plusieurs changements dans la manière de fonctionner du système scolaire ont été effectués depuis plus de quarante ans. Cette étude vise à suivre trois cohortes d'élèves de la Mauricie ayant fait leur maternelle en 1983, en 1988 et en 1992 afin de décrire leur parcours scolaire. Les résultats montrent qu'une proportion importante d'élèves sont « codés » au moins une fois au cours de leur cheminement scolaire. De plus, ces jeunes accusent des retards scolaires importants et très peu d'entre eux réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires. Ces résultats permettent de dégager certaines pistes de réflexion sur les plans organisationnel et pédagogique.

Depuis une quarantaine d'années, le système scolaire a subi des changements importants. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en place différents services pour faciliter le cheminement scolaire des jeunes, particulièrement ceux ayant des difficultés. Le rapport Copex déposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976) fut la première étape dans la mise en œuvre de services pour les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les recommandations issues de ce rapport ont conduit, en 1979, à l'élaboration de la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En 1982, les recommandations suivantes ont été appliquées : 1) permettre l'accès à un service public d'éducation ; 2) donner une éducation de qualité ; 3) assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible (Horth, 1998). En 1988, la Loi sur l'instruction publique (loi 107) a favorisé l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Horth, 1998). La politique de l'adaptation scolaire révisée de 1992 prévoyait l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Horth, 1998). Selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000b), les services offerts aux jeunes ayant été formellement identifiés à l'aide d'un code devaient contribuer à réduire le taux de décrochage et mener à une augmentation de la qualification des élèves, notamment ceux qui éprouvent des difficultés.

En 2000, le MEQ proposait une nouvelle catégorisation des codes. Les 31 catégories et sous-catégories de difficultés furent remplacées par deux grandes catégories : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette dernière catégorie est subdivisée en deux groupes : les élèves à risque et les élèves qui ont des troubles graves de comportement (MEQ, 2000b). En plus d'alléger les tâches administratives, cette nouvelle catégorisation des codes devait faciliter les interventions éducatives auprès des élèves (voir l'annexe). Il importe de se pencher sur l'impact de ces changements sur le taux de diplomation des jeunes identifiés EHDAA au cours de leur passage au secteur jeunes. Nous présentons les résultats d'une recherche longitudinale portant sur le suivi de trois cohortes de jeunes Mauriciens de l'entrée à la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire¹. Le choix des cohortes a été fait en prenant en considération trois grands changements dans le système de l'éducation,

1. D'importantes préoccupations relativement à la situation scolaire et économique de la région de la Mauricie (région 04) ont poussé des gens de divers milieux à s'interroger sur les réalités des jeunes de cette région. Les résultats présentés ici proviennent des travaux réalisés par l'équipe de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, travaux qui résultent d'un protocole d'entente entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la Table régionale de

soit la mise en place (1982) des recommandations découlant du rapport Copex (1976), soit les modifications de la Loi sur l'instruction publique en 1988 et les changements relatifs à la politique de l'adaptation scolaire en 1992. À notre connaissance, il s'agit là d'une première au Québec. Certains chercheurs soulignent d'ailleurs le manque d'information quant à l'évolution des parcours scolaires des jeunes (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech, 2004) et l'absence d'études portant sur le suivi de cohortes d'élèves tout au long du parcours scolaire (Lahaye, 2005). Il semble que la principale source d'information relève davantage des bilans gouvernementaux (Institut de la statistique, 2002; MELS, 2005; Statistique Canada, 2003) qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation sans rendre compte du suivi d'un groupe particulier d'individus tout au long de leur cheminement scolaire.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

Les lignes qui suivent aborderont trois éléments du contexte théorique : l'obtention du diplôme, le passage du secteur jeunes au secteur adultes ainsi que l'insertion socioprofessionnelle et l'obtention du diplôme.

1.1. L'OBTENTION DU DIPLÔME

Selon les indicateurs de l'éducation de 2003 et 2004 (MEQ, 2004a), on note une diminution du taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires, que ce soit au secteur jeunes ou adultes. En effet, en Mauricie, ce taux se situait à 84 % en 1991-1992 et à 82,4 % en 2001-2002. À l'échelle du Québec, cette baisse atteint 3,2 %, passant de 83,8 % à 80,6 %.

Au Québec, en 2000-2001 (MEQ, 2003a), 56,9 % des élèves sortant de la formation professionnelle au secondaire ont obtenu un diplôme. Le taux d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) connaît une croissance significative chez les apprenants de plus de 20 ans. Au collégial, c'est 38,1 % des jeunes qui obtenaient un diplôme en 2001-2002. Cependant, seulement 41 % des étudiants inscrits en 2000 dans un programme de formation préuniversitaire et 34,4 % des étudiants inscrits en 1999 dans un programme de formation technique ont terminé leurs études dans le temps prescrit (MEQ, 2004b). En Mauricie, le *Portrait statistique de l'éducation : région administrative de la Mauricie (04)* (MEQ, 2003b) mentionne que

l'éducation région 04. Ces travaux ont principalement été financés par la Table régionale de l'éducation région 04 et par un financement d'appui de la Chaire de recherche Normand Maurice.

le taux de sortie sans diplôme en 2001-2002 est supérieur à celui enregistré pour l'ensemble du Québec (26,2 % contre 25 %). Il est important de noter que la situation se dégrade d'année en année. Les travaux de recherche du Groupe ÉCOBES (Perron, Auclair, Veillette et Hébert, 2005) montrent que le taux de diplomation des garçons, après sept ans au secondaire (cohortes de 1992 à 1996), est supérieur à 70 % pour le tiers des municipalités de la Mauricie, alors qu'il est inférieur à 60 % pour la même proportion de municipalités. En ce qui concerne les filles, ce taux est généralement plus élevé; il est supérieur à 80 % dans presque les deux tiers des municipalités de la Mauricie, alors que pour les autres municipalités le taux est supérieur à 60 % et même à 70 % pour la plupart. Toujours selon les travaux du groupe ÉCOBES, le taux de sortie sans diplôme du secondaire des garçons, entre 2001 et 2003, est supérieur à 30 % pour plus de la moitié des municipalités de la Mauricie. Enfin, seulement une municipalité sur cinq obtient un taux inférieur à 20 %. Une fois de plus, le taux de sortie sans diplôme du secondaire chez les filles est généralement inférieur à 20 % pour les deux tiers des municipalités. Pour presque toutes les autres municipalités, ce taux se situe entre 30 % et 40 %. En fait, une seule municipalité mauricienne présente un taux supérieur à 40 % de sortie sans diplôme du secondaire.

1.2. DU SECTEUR JEUNES AU SECTEUR ADULTES

La majorité des jeunes non diplômés passent directement à l'éducation aux adultes ou décrochent pendant une courte durée. Selon une étude menée en 1994-1995 (MEQ, 1997), neuf jeunes sur dix poursuivent leur formation dans un centre d'éducation aux adultes, alors que seulement 6,9 % s'inscrivent à une école pour raccrocheurs. Pour plusieurs jeunes, l'abandon scolaire n'est qu'une transition vers le secteur des adultes. En 1998-1999, la clientèle des programmes de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et celle de la formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé sont composées à 70 % de garçons (MEQ, 2003c). Il est intéressant de noter que la formation professionnelle connaît une hausse de popularité en Mauricie. En fait, l'effectif des élèves inscrits en formation professionnelle a connu une augmentation de 4,6 % en 2001-2002. En ce qui concerne le programme de cheminement particulier visant l'ISPJ, on note une diminution de près de 50 % de l'effectif scolaire entre la première et la deuxième année de formation.

1.3. L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE ET L'OBTENTION DU DIPLÔME

L'obtention ou non d'un diplôme entraîne des conséquences indéniables sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, comme une baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes Québécois qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. Cette situation risque de s'aggraver, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) rapportant une diminution de 34,1 % dans les emplois pour les personnes sans diplôme d'études secondaires (DES) depuis 1990 et une augmentation des emplois de niveau postsecondaire (58,1 %) et universitaire (91,5 %). Par conséquent, les jeunes sans DES sont particulièrement à risque d'avoir un emploi à statut précaire ou de se retrouver prestataires de l'assurance-emploi. D'ailleurs, le MEQ (1997) relate que 22 % des jeunes non diplômés sont en recherche d'emploi. En 2002, on observe qu'être titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) augmente les chances de trouver un emploi (Institut de la statistique du Québec, 2002). En effet, seulement 12 % des jeunes possédant un DEP ne sont pas actifs sur le marché du travail. Chez les diplômés de l'enseignement collégial ayant un diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaire, le taux de chômage passe à 10,4 % et chez les titulaires d'un DEC technique, ce taux s'établit à seulement 5,4 %. Le taux de chômage le plus bas se retrouve chez les jeunes possédant un baccalauréat. Selon les données de 2001-2002 (Hallé, 2003), très peu de nouveaux emplois sont créés en Mauricie. On remarque également une diminution du taux de diplomation secondaire, mais une hausse du taux de diplomation postsecondaire.

Le Plan d'action régional 2002-2003 d'Emploi-Québec (2002) permet de constater que seulement 43,5 % des femmes occupent un emploi, comparativement à 58,6 % des hommes, et que les emplois à temps partiel sont plus fréquents chez les femmes. Chez les personnes handicapées, 81,6 % n'occupent pas d'emploi et 53 % n'ont pas atteint le niveau de la troisième année du secondaire. Dans le cas des adultes judiciarisés, c'est 92 % de la clientèle correctionnelle sous juridiction provinciale qui se dit apte au travail. Cependant, plusieurs de ces personnes éprouvent des difficultés sur le plan des attitudes et des comportements qui viennent nuire à leur intégration au marché du travail. Elles affichent également un manque d'expérience de travail et de connaissance du marché du travail. En ce qui concerne la population immigrante de la Mauricie, les principaux obstacles à son intégration au marché du travail semblent être l'apprentissage de la langue française et la reconnaissance des diplômes déjà obtenus. Enfin,

chez les gens de plus de 45 ans, catégorie d'âge qui occupent plus de 37 % des emplois en Mauricie, 49,1 % ont une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaires.

C'est chez les jeunes de moins de 30 ans que la situation est la plus alarmante en Mauricie. Le taux de chômage est en croissance chez cette tranche d'âge de la population, se maintenant même au-dessus de 20 % depuis 1992 chez les 15 à 24 ans (Emploi-Québec, 2000). Emploi-Québec avance, pour expliquer cette situation, le manque d'expérience de ces jeunes, la période transitoire entre les études et l'intégration à l'emploi, et le nombre élevé d'emplois saisonniers occupés par cette tranche d'âge. Cependant, aucune donnée ne permet d'expliquer la situation plutôt inquiétante de la Mauricie par rapport au reste du Québec. Les données démographiques disponibles indiquent que la Mauricie connaît une baisse marquée de sa population âgée de 15 à 24 ans (Emploi-Québec, 2000) qui s'explique, entre autres, par la dénatalité, l'exode vers d'autres régions pour y effectuer des études postsecondaires et les faibles perspectives professionnelles qu'offre la région. Les jeunes des territoires du Haut-Saint-Maurice et de Maskinongé seraient les plus touchés par le peu de programmes de formation professionnelle disponibles dans leur milieu.

On constate que plusieurs facteurs favorisent l'obtention d'un emploi. L'expérience professionnelle et le réseau de contacts sont deux éléments importants pour intégrer le marché du travail, selon les jeunes. Ceux-ci affirment que les employeurs considèrent plus l'expérience de travail que les diplômes (Emploi-Québec, 2000). De plus, quelques organismes de la MRC de Francheville mentionnent que de plus en plus d'employés sont surqualifiés. On assiste donc à un nivellement de l'emploi vers le bas qui laisse peu de place aux diplômés du secondaire qui tentent d'acquérir de l'expérience de travail. En outre, la précarité d'emploi, très présente chez les 15 à 24 ans, crée souvent chez les jeunes une démotivation et fait surgir dans leur esprit l'inutilité de la formation scolaire. Cependant, les attentes des jeunes travailleurs de la Mauricie sont loin de ce qu'offre actuellement le marché du travail. Selon Emploi-Québec (2000), les jeunes désirent occuper un emploi permanent, à temps plein, la semaine, dans un domaine d'activité qui les intéresse, en échange d'un salaire plus élevé que ce qui est offert présentement. On peut alors se demander si la prise de conscience de cette réalité ne vient pas influencer la sous-scolarisation des jeunes.

Emploi-Québec (2002) mentionne également que certains éléments font obstacle à l'intégration du marché du travail, par exemple les attitudes et comportements qui nuisent à l'obtention d'un emploi, la méconnaissance du marché du travail, le manque d'expérience, le besoin de soutien,

l'existence d'un casier judiciaire, la présence d'une problématique mixte telle que la toxicomanie et l'alcoolisme, de même que l'absence prolongée du marché du travail.

Tant les informations disponibles sur la diplomation que celles recensées sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pointent vers les difficultés que peuvent avoir certains d'entre eux à obtenir un premier diplôme ou à décrocher un premier emploi. Cependant, qu'en est-il de la situation des jeunes reconnus EHDAA au cours de leurs études au secteur jeunes? Quelle proportion de jeunes dits EHDAA arrive à décrocher un premier diplôme? L'obtention d'un diplôme ayant des retombées directes sur l'accès à l'emploi, que peut-on inférer des possibilités d'insertion socioprofessionnelle des jeunes EHDAA de la Mauricie? Les grandes étapes de changement dans les politiques ministérielles québécoises en lien avec l'adaptation scolaire semblent-elles avoir des répercussions sur la diplomation des jeunes EHDAA? Voici les quatre questions qui constituent le cœur de ce chapitre.

2. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de tracer le cheminement scolaire de trois cohortes de jeunes de la Mauricie, c'est-à-dire tous ceux qui sont entrés en maternelle en 1983, en 1988 et en 1992. Cette démarche a été effectuée en faisant un suivi rétrospectif à partir des déclarations des effectifs scolaires répertoriées dans les bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) de la date d'entrée à la maternelle jusqu'à juin 2004. Dans ce chapitre, seules les données relatives aux jeunes EHDAA sont présentées.

3. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les données analysées dans le cadre de cette recherche se limitent aux élèves ayant fréquenté la maternelle en 1983, 1988 et 1992 dans une école de la Mauricie (région 04). Ces données proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale (DCS), en formation professionnelle (DCFP) et en formation générale aux adultes (SIFCA) issues des bases de données du MELS. Ce formulaire rempli par la direction des établissements scolaires le 30 septembre de chaque année scolaire fait état des caractéristiques générales de tous les élèves. Étant donné l'évolution des bases de données au cours des vingt dernières années, un premier travail de correspondance entre les trois bases de données et les variables qui les composent a dû être effectué.

Il importe aussi de préciser que le terme EHDAА signifie que cet élève a été reconnu « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » au moins une fois au cours de son parcours scolaire. Soulignons que l'identification des élèves des trois cohortes peut être une sous-estimation du nombre réel d'élèves en difficulté, puisque les données relatives aux codes de difficulté ne sont pas répertoriées avant 1990. De plus, depuis la restructuration administrative des codes effectuée en 2000 par le ministère de l'Éducation du Québec, l'identification de ces élèves aux fins de la déclaration des effectifs scolaires n'est plus exigée (MEQ, 2000a). Le financement des services adaptés dont les élèves ont besoin est normalisé.

3.1. EXTRACTION DES DONNÉES

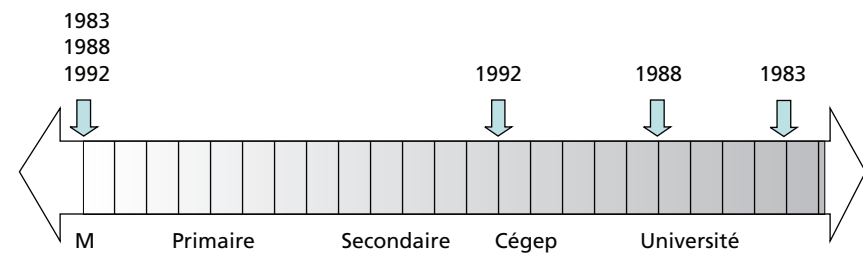
Un premier travail de programmation à l'automne 2004 a permis d'établir des ponts entre les trois bases de données ciblées à partir du bureau provincial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Par la suite, les données ont été dénominalisées en remplaçant chacun des codes permanents des participants par un autre code afin d'assurer la confidentialité des données. Une fois ce travail terminé, au printemps 2005, les données ont été transférées au bureau régional du MELS. Le traitement des données ainsi extraites a été réalisé à l'aide du logiciel ACCESS.

3.2. PARTICIPANTS

Cette recherche cible trois cohortes d'élèves ayant fait leur maternelle en Mauricie en 1983, en 1988 et en 1992. Précisons que les nouveaux élèves de la première année de l'année suivante, soit en 1984, 1989 et 1993, sont inclus dans l'échantillon.

Le nombre total de jeunes suivis (ordinaires et EHDAА) s'élève à 11 059. La cohorte 1983 comprend 3 907 élèves, la cohorte 1988 comprend 3 755 élèves et la cohorte 1992, 3 397 élèves. Au moment de la collecte de données, en juin 2004, les élèves de la cohorte 1983 avaient 25-26 ans, ceux de la cohorte 1988 avaient 21-22 ans et ceux de la cohorte 1992 avaient 16-17 ans. La figure 1 montre le niveau de scolarité possible au moment de la saisie des données pour chaque cohorte selon un parcours normatif. Les élèves de la cohorte 1983 pouvaient être inscrits à la deuxième année de doctorat, ceux de la cohorte 1988 pouvaient être rendus en troisième année de baccalauréat et ceux de la cohorte 1992 pouvaient avoir terminé leur cinquième secondaire.

FIGURE 1
Scolarité possible selon un parcours normatif



4. RÉSULTATS

Les résultats présentés ici sont regroupés en fonction de la proportion de jeunes EHDAA, de l'utilisation de multicodes, du cheminement selon un parcours normatif et de la diplomation pour chacune des trois cohortes à l'étude.

4.1. LA PROPORTION DE JEUNES EHDAA

La cohorte 1983 comprend 3 907 élèves, dont 69,85 % sont des élèves ordinaires et 30,15 % sont des jeunes EHDAA. De ce nombre, 19 % ont eu le même type de code au cours de leur parcours scolaire : 2,51 % ont un code de trouble de comportement ; 0,03 % ont un code de déficience motrice légère ; 1,95 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère ; 0,23 % ont un code de déficience physique grave ; 4,94 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères ; et 9,34 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Cependant, 11,15 % ont eu plus d'un code au cours de leur cheminement scolaire : 10,31 % ont eu deux codes différents et 0,84 % ont eu trois codes. La figure 2 illustre cette répartition.

La cohorte 1988 comprend 3 755 élèves, dont 61,92 % sont des élèves ordinaires et 38,08 % sont des jeunes EHDAA. Plus particulièrement, 3,57 % ont un code de trouble de comportement ; 0,05 % ont un code de déficience motrice légère ; 1,12 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère ; 0,27 % ont un code de déficience physique grave ; 10,09 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères ; et 4,31 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 14,81 % des jeunes de la

cohorte ont eu deux codes : 3,73 % ont eu trois codes et 0,13 % ont eu jusqu'à quatre codes différents au cours de leur cheminement. La figure 3 illustre cette répartition.

FIGURE 2
Portrait de la cohorte 1983

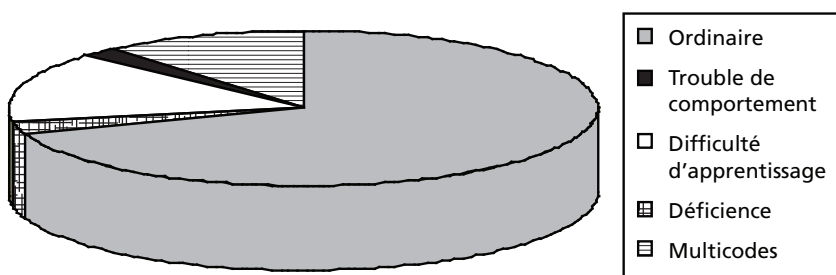
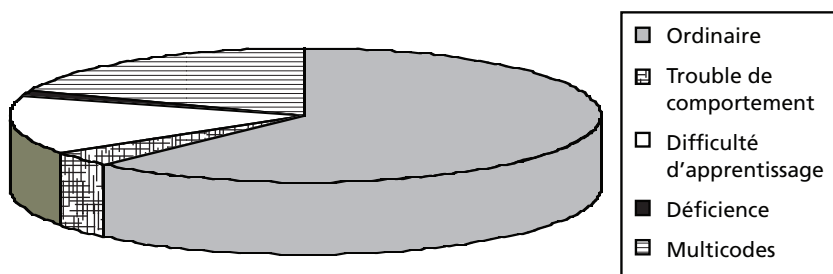
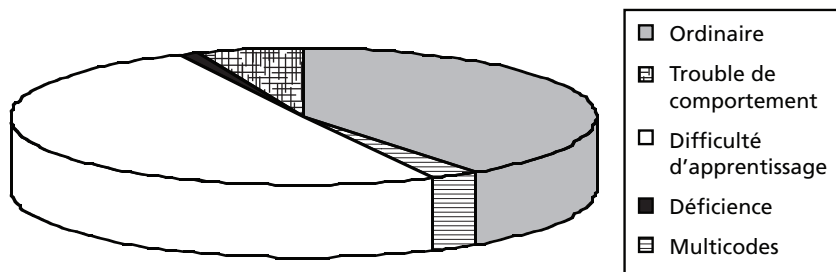


FIGURE 3
Portrait de la cohorte 1988



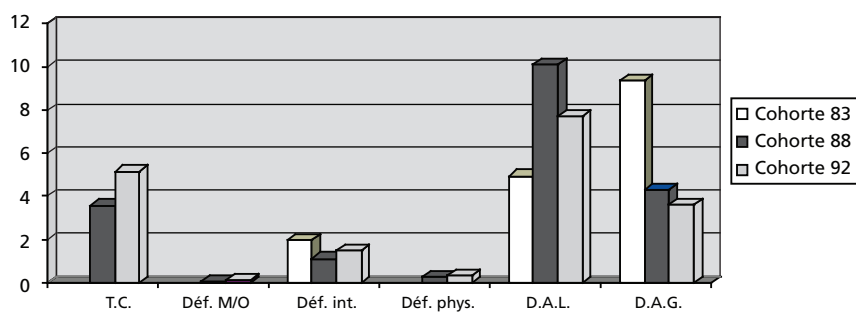
La cohorte 1992 comprend 3 397 élèves, dont 71,92 % sont des élèves ordinaires et 28,08 % sont des jeunes EHDAA. De ce nombre, 5,15 % ont un code de trouble de comportement ; 0,12 % ont un code de déficience motrice légère ; 1,50 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère ; 0,35 % ont un code de déficience physique grave ; 7,71 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères et 3,59 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 8,12 % de la cohorte ont eu deux codes au cours de leur cheminement scolaire : 1,44 % des élèves de la cohorte ont eu trois codes et 0,09 % ont eu jusqu'à quatre codes différents. La figure 4 présente le portrait de cette cohorte.

FIGURE 4
Portrait de la cohorte 1992



Les informations descriptives permettent de constater un nombre plus important d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage grave en 1983 : 9,34 % en 1983, 4,31 % en 1988 et 3,59 % en 1992. La figure 5 présente le pourcentage des élèves de chacune des cohortes selon la difficulté éprouvée. En 1988, le nombre d'élèves ayant une difficulté

FIGURE 5
Pourcentage d'élèves de chacune des cohortes
selon la difficulté² éprouvée



2. Les significations des abréviations sont les suivantes :

T.C. = Trouble de comportement

Déf. M/O = Déficience motrice ou organique

Déf. int. = Déficience intellectuelle

Déf. phys. = Déficience physique

D.A.L. = Difficultés d'apprentissage légères

D.A.G. = Difficultés d'apprentissage graves

d'apprentissage légère est le plus élevé : 4,94 % en 1983, 10,09 % en 1988 et 7,71 % en 1992. Les élèves ayant ce type de difficulté étaient plus nombreux en 1992 que ceux ayant des difficultés graves d'apprentissage. On note également une augmentation du nombre d'élèves ayant un trouble de comportement : 2,51 % en 1983, 3,57 % en 1988 et 5,15 % en 1992, alors que le nombre d'élèves ayant une déficience motrice et organique et une déficience physique reste plutôt stable. La mouvance associée aux codes de difficultés d'apprentissage peut s'expliquer par deux théories contradictoires : d'une part, par la modification apportée aux codes de difficultés en 2000 par le MEQ, et d'autre part, par ce qui a amené le MEQ à modifier les codes en 2000. Dans les deux cas, il s'agit d'hypothèses qui gagneraient à être vérifiées.

4.2. L'UTILISATION DE MULTICODES

L'analyse des données a permis de constater que certains élèves ont reçu plus d'un code durant leur cheminement scolaire. C'est en 1988 que les élèves ayant reçu plus d'un code sont les plus nombreux.

TABLEAU 1
Répartition des élèves ayant reçu plus d'un code
pour chacune des cohortes

Nombre de codes	Cohorte 1983 Total = 3 907		Cohorte 1988 Total = 3 755		Cohorte 1992 Total = 3 997	
	Élèves (n)	Élèves (%)	Élèves (n)	Élèves (%)	Élèves (n)	Élèves (%)
2 codes	403	10,31 %	556	14,81 %	276	8,12 %
3 codes	33	0,84 %	140	3,73 %	49	1,44 %
4 codes	0	0	5	0,13 %	3	0,09 %
Total	436	11,15 %	701	18,67 %	328	9,65 %

Cette pratique semble douteuse pour certains cas. En fait, quelques élèves auraient reçu des codes plutôt contradictoires ou incohérents au sens clinique, comme le démontrent les exemples 2, 3 et 4 tirés de la cohorte 1988. Dans les cas 2, 3 et 4, précisons qu'une difficulté d'apprentissage légère ou grave ne peut cohabiter avec une déficience intellectuelle. Quant aux cas 2 et 4, la déficience physique peut cohabiter avec les difficultés d'apprentissage. Toutefois, son apparition tardive ne peut que surprendre. Pour ce qui est du cas 1, il n'est pas rare de voir les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage se voir attribuer un code de trouble de

comportement. Toutefois, s'agit-il vraiment de trouble de comportement ou d'une manifestation importante des frustrations liées aux difficultés d'apprentissage ?

TABLEAU 2
Quatre exemples d'élèves ayant reçu plus d'un code

<i>Exemple 1</i>	<i>Exemple 2</i>
1990 Difficulté d'apprentissage légère	1991 Difficulté d'apprentissage grave
1991 Difficulté d'apprentissage légère	1992 Difficulté d'apprentissage grave
1995 Trouble de comportement	1993 Difficulté d'apprentissage légère
1996 Difficulté d'apprentissage légère	1994 Déficience intellectuelle
1997 Difficulté d'apprentissage légère	1995 Déficience physique
1998 Difficulté d'apprentissage grave	1996 Difficulté d'apprentissage légère
	1997 Difficulté d'apprentissage grave

<i>Exemple 3</i>	<i>Exemple 4</i>
1990 Difficulté d'apprentissage légère	1990 Difficulté d'apprentissage légère
1991 Difficulté d'apprentissage grave	1994 Difficulté d'apprentissage grave
1992 Trouble de comportement	1995 Difficulté d'apprentissage légère
1993 Trouble de comportement	1996 Difficulté d'apprentissage légère
1994 Trouble de comportement	1997 Difficulté d'apprentissage légère
1995 Difficulté d'apprentissage grave	1998 Déficience physique
1996 Difficulté d'apprentissage grave	1999 Déficience physique
1997 Difficulté d'apprentissage grave	2001 Déficience intellectuelle
1998 Déficience intellectuelle	2002 Déficience intellectuelle
1999 Déficience intellectuelle	2003 Déficience intellectuelle

4.3. CHEMINEMENT SELON UN PARCOURS NORMATIF ET DIPLOMATION

D'entrée de jeu, les données permettent de voir à quel point il est difficile pour des jeunes EHDA d'obtenir un premier diplôme selon un parcours normatif.

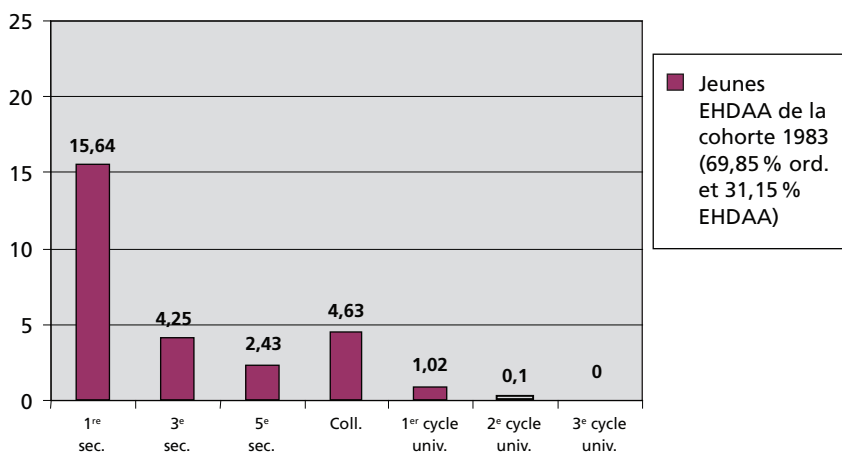
4.3.1. Cohorte 1983

Rappelons que la cohorte 1983 comprend 3 907 élèves, dont 69,85 % (2 729) sont des élèves ordinaires et 31,15 % (1 178) sont des jeunes EHDAA. La proportion des jeunes EHDAA a diminué considérablement de la maternelle à la 1^{re} secondaire selon le parcours normatif, passant de 31,15 % à 15,64 % de la cohorte.

Très peu de jeunes EHDAA poursuivent leurs études après la 1^{re} secondaire selon un parcours normatif. En fait, seulement 4,25 % des jeunes EHDAA atteignent la 3^e secondaire selon le parcours normatif et la proportion diminue à 2,43 % en 5^e secondaire. Cette proportion augmente quelque peu pour l'inscription à la formation collégiale. Cette situation s'explique probablement par la possibilité qu'ont certains élèves de terminer leur 5^e secondaire par une voie différente de celle du secteur jeunes. C'est 1,02 % de jeunes EHDAA de la cohorte qui s'inscrivent à une formation universitaire de 1^{er} cycle. Ce n'est que 0,1 % de jeunes EHDAA de la cohorte qui suivent ensuite un programme de 2^e cycle.

FIGURE 6

Parcours scolaire normatif des jeunes EHDAA de la cohorte 1983



Des 31,15 % de jeunes EHDAA de la cohorte 1983, seulement 1,51 % obtiendront un premier diplôme avant l'âge de 18 ans. Cette proportion augmente à 5,04 % pour ceux ayant reçu un diplôme d'études secondaires entre 18 et 20 ans et à 4,89 % pour ceux ayant reçu un diplôme d'études secondaires après l'âge de 20 ans.

TABLEAU 3

**Répartition des taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires
des jeunes EHDAA de la cohorte 1983**

<i>Diplôme</i>	<i>Moins de 18 ans EHDAA</i>	<i>18 à 20 ans EHDAA</i>	<i>20 ans et plus EHDAA</i>
AFP ¹	0,05 %	0,36 %	0,18 %
CFER ²	0,00 %	0,05 %	0,03 %
DES ³	1,46 %	3,99 %	2,30 %
DEP ⁴	0,00 %	0,64 %	2,35 %
ASP ⁵	0,00 %	0,00 %	0,03 %
Total	1,51 %	5,04 %	4,89 %

¹ Attestation de formation professionnelle.

² Certificat de formation en entreprise et récupération.

³ Diplôme d'études secondaires.

⁴ Diplôme d'études professionnelles.

⁵ Attestation de spécialisation professionnelle.

4.3.2. Cohorte 1988

Rappelons que la cohorte 1988 comprend 3 755 élèves, dont 61,92 % (2 325) sont des élèves ordinaires et 38,08 % (1 430), des jeunes EHDAA. Comme le montre la figure suivante, la proportion de jeunes EHDAA inscrits en 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire est plus grande chez les jeunes EHDAA de la cohorte 1988, dont près de 20 % des jeunes s'inscrivent en 1^{re} secondaire. Leur nombre diminue à 8,89 % en 3^e secondaire et à 6,34 % en 5^e secondaire. La proportion de jeunes EHDAA s'inscrivant à la formation collégiale est aussi de 6,34 %. Précisons que cette proportion chez les jeunes EHDAA est plus élevée que pour la cohorte 1983 où seulement 4,63 % des élèves s'inscrivaient à la formation collégiale. La proportion d'élèves inscrits à une formation universitaire de 1^{er} cycle est moins grande pour la cohorte 1988 (0,69 % des jeunes EHDAA) que pour la cohorte 1983 (1,02 % des jeunes EHDAA). Cette situation peut s'expliquer par l'âge des participants au moment de la collecte de données qui était de 21 ou 22 ans.

Le tableau 4 montre qu'il y a plus de jeunes EHDAA de la cohorte 1988 qui obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans (4,91 %) que d'élèves de la cohorte 1983 (1,51 %). La proportion de ces jeunes diminue chez ceux qui ont plus de 18 ans, comparativement à la cohorte 1983 (8,73 % en 1988 et 9,93 % en 1983).

FIGURE 7
Parcours scolaire normatif des jeunes EHDA de la cohorte 1988

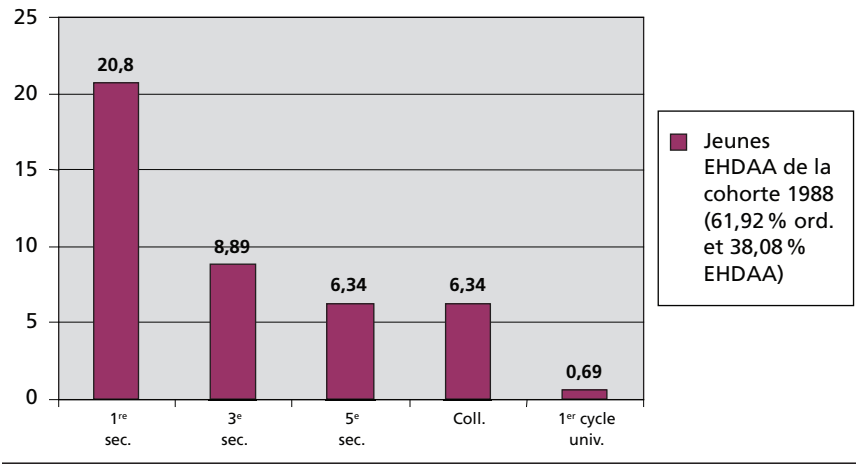


TABLEAU 4
La répartition des taux d'obtention d'un diplôme
d'études secondaires de la cohorte 1988

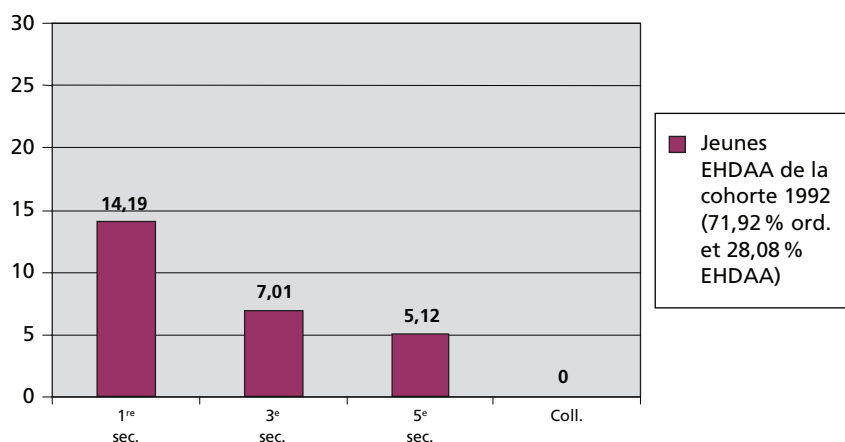
Diplôme	Moins de 18 ans EHDA	18 à 20 ans EHDA	20 ans et plus EHDA
AFP ¹	0,51 %	0,85 %	0,00 %
CFER ²	0,11 %	0,03 %	0,00 %
DES ³	4,29 %	4,82 %	0,85 %
DEP ⁴	0,00 %	0,61 %	1,52 %
ASP ⁵	0,00 %	0,00 %	0,05 %
Total	4,91 %	6,31 %	2,42 %

¹ Attestation de formation professionnelle.
² Certificat de formation en entreprise et récupération.
³ Diplôme d'études secondaires.
⁴ Diplôme d'études professionnelles.
⁵ Attestation de spécialisation professionnelle.

4.3.3. Cohorte 1992

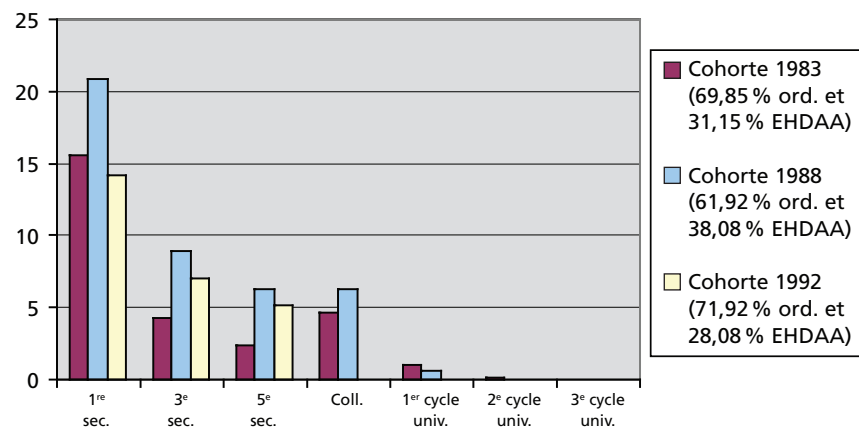
Enfin, rappelons que la cohorte 1992 comprend 3 397 élèves, dont 71,92 % (2 443) sont des élèves ordinaires et 28,08 % (954) sont des jeunes EHDAA. La proportion des jeunes EHDAA a diminué de près de 10 % en 1992 comparativement à la cohorte 1988 (38,08 %). Ce nombre est ainsi plus près de celui de la cohorte 1983 (31,15 %). Pour la cohorte 1992, 14,19 % des jeunes EHDAA s'inscrivent en 1^{re} secondaire, alors que 7,01 % s'inscrivent en 3^e secondaire et 5,12 % en 5^e secondaire. Il y a ainsi plus de jeunes EHDAA en 5^e secondaire en 1992 qu'en 1983 (2,43 %). Quant au diplôme, ce n'est que 2,8 % de jeunes EHDAA qui l'obtiennent avant l'âge de 18 ans. Il est à noter qu'au moment de la collecte de données les élèves de la cohorte de 1992 étaient encore trop jeunes pour que l'on procède à une comparaison pertinente avec les cohortes de 1983 et de 1988 pour les niveaux collégial et universitaire comme il a été fait dans les pages précédentes.

FIGURE 8
Parcours scolaire des jeunes EHDAA de la cohorte 1992



Comme en rend compte la figure 9, seul un faible pourcentage de jeunes EHDAA suit le parcours scolaire normatif, et ce, pour les trois cohortes. D'une part, on constate une rupture entre la 1^{re} et la 3^e secondaire. D'autre part, l'accès à la 5^e secondaire dans un délai normatif n'est le fait que d'une minorité de jeunes EHDAA.

FIGURE 9

Parcours scolaire normatif des jeunes EHDAA des trois cohortes

5. DE LA RECHERCHE À L'ACTION

L'ensemble des résultats montre que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est un défi de taille pour les jeunes EHDAA. Qui plus est, ces élèves sont rapidement exclus du parcours scolaire normatif. Voici un ensemble de dimensions organisationnelles et pédagogiques qui pourraient faire l'objet d'une réflexion entre chercheurs et praticiens visant un réajustement des pratiques scolaires et qui favoriseraient l'accès aux études et la diplomation des jeunes EHDAA. Bien que cette étude ait été réalisée auprès de jeunes mauriciens, nous sommes d'avis que l'étude systématique de cohortes d'élèves d'autres régions administratives révélerait des résultats semblables.

5.1. DIMENSIONS ORGANISATIONNELLES

Les dimensions organisationnelles comprennent l'identification des jeunes EHDAA, l'accès à la classe ordinaire pour les jeunes EHDAA et l'organisation du temps scolaire.

5.1.1. Identification des jeunes EHDAA

Les trois cohortes étudiées surprennent par une proportion démesurée de jeunes reconnus EHDAA. La proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devrait osciller entre 10% et 17%

(13,7% des enfants de 4 à 17 ans selon le U.S. Department of Education, 2005). Des taux d'identification de 28 à 38% des enfants incitent à s'interroger sur ce processus. S'agit-il vraiment d'un enfant EHDA ou plutôt d'un enfant éprouvant des difficultés passagères attribuables à une série de facteurs isolés ou concomitants (environnement, relations pédagogiques, maturité, événements significatifs, etc.)? Tant l'analyse de nos données que celle publiée par le gouvernement du Québec (2006) révèlent sans équivoque que l'attribution de codes et les parcours scolaires qui y sont associés rendent difficile l'obtention d'un premier diplôme. Précisons aussi que l'identification d'un enfant constitue un acte professionnel lourd de conséquences. En effet, on reconnaît à l'identification formelle des impacts négatifs sur le développement de la perception de soi de l'élève concerné, de même que sur les perceptions et les comportements des personnes qui interagissent avec cet élève (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000). Bien que l'identification puisse apporter certains avantages, tels que l'accès à des services spécialisés pour un élève et la possibilité de répondre à un besoin spécifique qui découle d'un handicap ou d'un trouble clairement défini, elle peut aussi nuire à la progression de l'élève en agissant comme passeport vers des voies d'adaptation scolaire menant à la stigmatisation, à l'entretien d'une image basée sur les difficultés de l'élève plutôt que sur son potentiel (image entretenue par l'élève lui-même, par les pairs et les acteurs de l'éducation) et au développement d'une faible estime de soi (Sands, Kozleski et French, 2000). Enfin, lorsque l'identification conduit à la distribution de deux à quatre codes différents pour un même élève, il y a lieu d'amorcer un sérieux questionnement sur le processus d'identification, et ce, encore davantage lorsque ces différents codes n'ont aucune cohérence théorique et clinique (par exemple un code de difficultés d'apprentissage une année et de déficience intellectuelle l'année suivante). Il est clair que le processus d'identification est influencé par les croyances théoriques de l'évaluateur et par l'opérationnalisation des composantes à évaluer. Cependant, un minimum de rigueur et de cohésion doit orienter le processus d'identification, et ce, au-delà des incidences budgétaires associées à la distribution de codes – un autre piège de l'identification.

5.1.2. Accès à la classe ordinaire pour les jeunes EHDA

Bien que l'accueil d'un enfant ayant des difficultés en classe ordinaire représente un grand défi pour le monde scolaire, l'analyse de nos données révèle sans équivoque qu'un nombre restreint de jeunes EHDA a accès à la classe ordinaire tout au long de son parcours scolaire. Pourtant, la recherche montre les apports de l'intégration en classe ordinaire pour une majorité de jeunes EHDA (Vienneau, 2004; Zaino, 1999). Pour les enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble de la communication, les

avantages sont associés à la socialisation, à la qualité de la communication et à la compréhension du monde qui les entoure (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996; Langevin, Dionne et Rocque, 2004). Pour ceux qui ont des difficultés légères ou graves d'apprentissage, les avantages de l'intégration sont associés à l'estime de soi et à la réussite scolaire (Harwell, 2001; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et Williams, 2000). Pour les élèves ayant des troubles de comportement, ses avantages sont peu démontrés dans le recensement d'écrits (Coleman, Webber et Algozzine, 1999; Lovett, 1996). Dans la mesure où l'école veut favoriser la diplomation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou le développement de la communication et de la socialisation des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble de la communication, plusieurs conditions d'intégration doivent être mises en place et respectées. Il s'agit de la gestion du temps, du temps de planification, du service de coordination de l'intégration, de l'ouverture de la part de la commission scolaire, de l'attitude de la direction d'école et des enseignants, du processus de suivi, de la participation communautaire, de la participation des pairs, de la réorganisation des rôles des intervenants scolaires, du ratio maître-élèves, etc. (Jorgensen, 1998; Moreau, 2004; Parent, 2004; Rousseau, 2005). L'école qui veut s'engager dans un tel processus doit préférablement être accompagnée dans toutes les étapes d'implantation des différentes conditions pour ainsi assurer la prise en compte de ces conditions.

5.1.3. Organisation du temps scolaire

Les résultats présentés ici confirment que l'école, dans sa structure actuelle, ne répond pas aux besoins des jeunes EHDA. La réorganisation du temps scolaire pourrait-elle représenter un élément de solution? Le nombre élevé d'élèves que les enseignants doivent rencontrer, la taille des groupes ainsi que l'hétérogénéité de la clientèle limitent les possibilités de l'enseignant qui désire personnaliser son enseignement afin de répondre adéquatement aux besoins de chacun (MEQ, 1996). Selon Janosz et Deniger (2001), des modifications de l'environnement socioéducatif, comme une diminution du ratio maître-élèves et une organisation spatiotemporelle plus simple, peuvent contribuer à augmenter la disponibilité des enseignants et ainsi répondre plus adéquatement aux besoins des élèves. Déjà, les États généraux de l'éducation parlaient des avantages associés à une réorganisation du temps scolaire. Depuis, des travaux de recherche effectués dans différents contextes révèlent que la réorganisation de l'horaire et un partage plus souple du temps associé aux différentes matières favorisent une plus grande participation scolaire chez les jeunes ayant des difficultés scolaires (Baby, 2005; Rousseau, Rhéaume et Vézina, 2006; Rousseau et Vézina, sous presse) ou des handicaps (Jorgensen, Fisher, Sax et Skoglund, 1998). Ces

réorganisations facilitent l'interdisciplinarité, le travail en équipe-cycle, la collaboration entre enseignants et le rapprochement entre maître et élèves. Toutefois, leur mise en place n'est réalisable qu'avec un appui considérable de la direction d'école et de la commission scolaire.

5.2. DIMENSIONS PÉDAGOGIQUES

Les dimensions pédagogiques comprennent l'expérimentation et l'apprentissage ainsi que la relation pédagogique.

5.2.1. Expérimentation et apprentissage

Il est clair que les jeunes EHDAA disparaissent des cheminements scolaires ordinaires, le passage au secondaire étant caractérisé par une diminution importante du taux de fréquentation, tout particulièrement entre la 1^{re} et la 3^e secondaire. Afin de maximiser les apprentissages réalisés en particulier à la 1^{re} et à la 2^e secondaire, l'école pourrait mieux utiliser les activités d'apprentissage expérientiel et miser sur l'utilisation d'outils pédagogiques non traditionnels. Les enfants ayant des difficultés scolaires apprennent plus efficacement par la découverte, la résolution de problèmes, la manipulation, l'expérimentation et l'exploration que par l'approche traditionnelle du papier-crayon (Giangreco et Doyle, 2000; Jorgensen, 1998; Karp, 2000). L'école est donc invitée à reconnaître que l'apprentissage se construit à partir des forces de l'élève et non par l'utilisation principale de stratégies de « remédiation » des faiblesses. Cette remédiation ne devrait s'effectuer qu'une fois l'élève engagé dans une activité d'apprentissage signifiante; l'apprentissage prend tout son sens lorsque l'expérience et les intérêts de l'élève sont pris en considération. L'enseignant ne devrait pas se limiter uniquement à jouer le rôle du « transmetteur d'information », mais plutôt servir de guide tout au long des apprentissages réalisés par l'élève. Les apprentissages devraient être directement liés à la vie courante plutôt que découler d'activités sans liens réels. La coopération et le projet devraient être partie prenante des activités d'apprentissage (Stainback et Stainback, 1996). Dans le même esprit, l'école pourrait miser davantage sur l'utilisation d'outils non traditionnels dans certains apprentissages de base, tels que la lecture, la compréhension de textes et l'expression orale. Le journal régional quotidien au lieu d'un livre de base et la présentation d'une réalisation quelconque à des plus jeunes plutôt qu'aux autres élèves de la classe en sont des exemples. L'exploitation de tels outils et l'exploration d'approches pédagogiques variées demandent néanmoins une grande capacité d'adaptation chez l'enseignant ainsi qu'un fort sentiment de compétence professionnelle.

5.2.2. Relation pédagogique

Plusieurs études font état de l'importance de la qualité de la relation pédagogique maître-élève dans la nature (positive ou négative) de l'expérience scolaire et dans la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés importantes. En effet, de nombreux auteurs estiment que la relation enseignant-élève favorise la mise en place d'une structure rassurante pour l'élève. Toutefois, plusieurs d'entre eux rapportent que cette relation serait plus négative lorsqu'il est question de jeunes en difficulté. Le ministère de l'Éducation du Québec (1996) mentionne que les interactions entre élèves et enseignants sont plus rares lorsqu'il s'agit d'enfants à risque ou en difficulté. Boutin et Daneau (2004) mettent également en lumière la différence de traitement auquel sont soumis les élèves moins performants ou moins attachants. Les attentes et les attitudes des enseignants seraient différentes du fait qu'ils ne croient pas toujours en la possible réussite des élèves ayant des difficultés importantes. Savoie-Zajc (1999) décrit bien les propos des jeunes qui sentent que les enseignants ont tendance à faire une sorte de centration sur leurs points négatifs et que leur réputation les a précédés. Rousseau (2005) constate aussi l'expérience scolaire difficile chez une majorité de jeunes en difficulté qui se sentent souvent incompris par les enseignants. Ce phénomène est présent très tôt dans la scolarité de l'enfant. Potvin et Paradis (2000) vont même jusqu'à recommander d'offrir la possibilité aux enseignants de s'interroger sur leur relation et leur attitude envers les élèves en difficulté. Le Conseil permanent de la jeunesse (2002) va dans le même sens en demandant des écoles centrées sur les rapports humains, offrant des activités parascolaires et surtout des cheminement scolaires diversifiés qui répondent mieux aux besoins des jeunes. Les résultats de recherche présentés dans ce chapitre ne peuvent que relancer l'importance d'assurer le développement et le maintien d'une relation maître-élève positive qui favorise la réussite scolaire des jeunes EHDA. Cette relation ne peut toutefois se développer sans l'effort de l'ensemble des acteurs scolaires. La prise en compte des difficultés des jeunes, la démonstration d'un certain degré de compréhension à leur égard et la mise en place d'une relation empreinte de sollicitude avec les jeunes contribuent à l'engagement scolaire de nombreux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (Rousseau, 2004).

Une troisième dimension retient notre attention; il s'agit de l'analyse des données qui incite à réfléchir sur les formes de qualification susceptibles d'intéresser les jeunes toujours en quête d'un premier diplôme.

5.3. FORMES DE QUALIFICATION

Devant la difficulté d'accès au diplôme pour une grande majorité de jeunes reconnus EHDAA lors de leur passage au secteur jeunes, il est pressant de valoriser d'autres formes de diplomation des études secondaires et de s'assurer que cette offre de services prenne en considération leur réalité scolaire, leurs besoins d'activités concrètes et significatives et leurs besoins de liens de confiance significatifs avec les acteurs scolaires qui gravitent autour d'eux. Le renouveau pédagogique qui ouvre la porte sur de nouvelles voies qualifiantes dès la 3^e secondaire semble être un lieu propice d'expérimentation, de mise en œuvre et d'innovation pédagogiques favorisant non seulement une première qualification, mais aussi l'entrée sur le marché du travail avec un diplôme en poche. Ce type de qualification devrait permettre à l'élève de se préparer à la vie adulte et aux rôles qu'il aura à assumer à la maison, à l'école, au travail et dans la communauté. Ces nouvelles voies qualifiantes sont d'autant plus importantes pour les jeunes EHDAA qu'elles permettent de s'approprier des compétences professionnelles (Frank, Sitlington, Cooper et Cool, 1990; Sands, Adams et Stout, 1995, cités dans Sands, Kozleski et French, 2000) et qu'un nombre élevé d'adolescents et de jeunes adultes s'interrogent sur leurs perspectives d'avenir (Bender, 2001).

CONCLUSION

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont nombreux à quitter les bancs d'école sans aucune forme de diplomation. Qui plus est, leur proportion semble démesurée et le processus d'identification en contexte scolaire gagnerait à être plus rigoureux. Étant donné l'état d'avancement des connaissances sur l'intervention destinée aux jeunes en difficulté, plusieurs pistes d'action sont proposées. Ces pistes obligent toutefois à repenser l'école dans un cadre plus souple en ajustant les pratiques en lien avec l'identification des jeunes EHDAA, l'accès à la classe ordinaire et l'organisation du temps scolaire. De plus, plusieurs modifications ou bonifications aux dimensions pédagogiques inhérentes à l'école pourraient favoriser un parcours scolaire plus harmonieux pour bon nombre de jeunes, menant à l'obtention d'un premier diplôme.

En effet, bien que les actions et les modifications proposées obligent à une mobilisation et à une concertation importantes au sein de l'école, cette énergie apparaît plus sensée et porteuse de réussite que l'énergie que doivent déployer un nombre inquiétant de non-diplômés en quête d'emploi et porteurs d'un sentiment d'échec non résolu pour plusieurs.

ANNEXE

**Tableau de correspondances entre les codes de difficulté
des jeunes EHDAA avant et après 2000**

Code		Catégorie
Avant 2000 ^a	MEQ	
A. Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		
Élèves à risque – Troubles graves du comportement		
13	13	Avec entente MEQ-MSSS
14	14	Sans entente MEQ-MSSS
12		Trouble de conduite ou de comportement
B. Élèves handicapés		
Déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière		
	33	Déficience motrice légère ou organique
	34	Déficience langagière
35		Déficience organique
31		Déficience motrice légère
Déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde ou troubles sévères du développement		
21		Déficience intellectuelle légère
22	24	Déficience intellectuelle de moyenne à sévère
23	23	Déficience intellectuelle profonde
	50	Troubles envahissants du développement
51		Autisme
52		Audimutité
53	53	Troubles d'ordre psychopathologique
71		Déficience intellectuelle légère et trouble de conduite et de comportement
72		Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle
73		Déficience intellectuelle légère et déficience auditive
74		Déficience intellectuelle légère et déficience physique
75		Déficience intellectuelle moyenne à sévère et troubles de conduite et de comportement

a. Conseil supérieur de l'éducation.

<i>Code</i>		<i>Catégorie</i>
<i>Avant 2000^b</i>	<i>MEQ</i>	
76		Déficiência intellectuelle moyenne à sévère et déficiência visuelle
77		Déficiência intellectuelle moyenne à sévère et déficiência auditive
78		Déficiência intellectuelle moyenne à sévère et déficiência physique
79		Trouble de conduite et de comportement et déficiência visuelle
80		Trouble de conduite et de comportement et déficiência auditive
81		Trouble de conduite et de comportement et déficiência physique
82		Déficiência visuelle et déficiência auditive
83		Déficiência visuelle et déficiência physique
84		Déficiência auditive et déficiência physique
	99	Déficiência atypique
99		Déficiences multiples autres que celles qui ont été décrites précédemment
Déficiência physique grave		
32	36	Déficiência motrice grave
41	42	Déficiência visuelle
43	44	Déficiência auditive
Difficultés relatives à l'apprentissage		
01		Difficultés légères d'apprentissage
02		Difficultés graves d'apprentissage

b. Code avant 2000 : Conseil supérieur de l'éducation, 1996 ; MEQ, 2000b ; MELS, 2005.

BIBLIOGRAPHIE

- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bender, W.N. (2001). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies*, 4^e édition, Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Boutin, G. et C. Daneau (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Coleman, M., J. Webber et B. Algozzine (1999). « Inclusion and students with emotional/behavioral disorders », dans S.I. Pfeiffer et L.A. Reddy (dir.), *Inclusion Practices with Special Needs Students*, Binghamton, Haworth Press, p. 25-48.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Montréal, ministère de l'Éducation.
- Conseil permanent de la jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches... Est-ce que nous décrochons ? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, Gouvernement du Québec, Annexe 1.
- Emploi-Québec Mauricie (2000). *Les réalités du marché du travail en Mauricie chez les jeunes de 15 à 24 ans*, Trois-Rivières (Québec).
- Emploi-Québec Mauricie (2002). *Plan d'action régional 2002-2003*, Trois-Rivières (Québec).
- Frank, A., P. Sitlington, L. Cooper et V. Cool (1990). « **Adult adjustment of individuals enrolled in Iowa mental disabilities programs** », *Education and Training in Mental Retardation*, 25, p. 62-75.
- Giangreco, M.F. et M.B. Doyle (2000). « Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms », dans S. Wade (dir.), *Inclusive Education: A Casebook of Readings for Prospective and Practicing Teachers*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 51-69.
- Gouvernement du Québec (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Hallé, F. (2003). *Mauricie : Profil de la région – enjeux et défis et pistes de solutions*, Québec, Emploi-Québec, Direction du partenariat et de la planification.
- Harwell, J.M. (2001). *Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-use Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities. Complete Learning Disabilities Handbook*, 2^e édition, New Jersey, Center for Applied Research in Education.

- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Adaptation scolaire et sociale de langue française. En ligne. <http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapasco/documents/histo_as.pdf>. Consulté le 4 mars 2004.
- Institut de la statistique du Québec (2002). *Le Québec statistique édition 2002*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Janosz, M. et M.-A. Deniger (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*, Montréal, CRIRES et IRDS.
- Jorgensen, C.M. (1998). « Examples of inclusive curriculum units and lessons », dans C.M. Jorgensen (dir.), *Restructuring High Schools for all Students. Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 107-144.
- Jorgensen, C.M., D. Fisher, C. Sax et K.L. Skoglund (1998). « Innovative scheduling, new roles for teachers and heterogeneous grouping: The organizational factors related to student success in inclusive, restructuring schools », dans C.M. Jorgensen (dir.), *Restructuring High Schools for All Students. Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 49-70.
- Karagiannis, A., S. Stainback et S. Stainback (1996). « Rational for inclusive education », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 3-15.
- Karp, K. (2000). « Weaving lessons: strategies for teaching mathematics and science in inclusive settings », dans S.E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 51-70.
- Lahaye, J. (2005). « Parcours d'études et accès au diplôme à l'université », présenté au colloque *Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois*, 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Langevin, J., C. Dionne et S. Rocque (2004). « Incapacités intellectuelles: contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-203.
- Lovett, H. (1996). « Some notes on positive approaches for students with difficult behavior », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 349-358.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *Indicateurs de l'éducation, édition 2005*, Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996). *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Direction de la recherche, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000a). *Politique de l'adaptation scolaire. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): définitions*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003a). *Indicateurs de l'éducation, édition 2003*, Québec, Direction des communications, Service des publications et des expositions.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003b). *Portrait statistique de l'éducation: région administrative de la Mauricie (04)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003c). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004a). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004b). *Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales*, Québec, Système CHESCO.
- Moreau, A.C. (2004). « Enseignant inclusif », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-98.
- Parent, G. (2004). « Rôles de la direction dans une école inclusive », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 99-121.
- Perron, M., J. Auclair, S. Veillette et G. Hébert (2005). *Site interactif d'indicateurs spatialisés de persévérance et de réussite scolaires*, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière. En ligne. < <http://cartodiplome.mels.gouv.qc.ca/> >. Consulté le 13 mai 2006.
- Potvin, P. et L. Paradis (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*, Québec, CRIRES.
- Rousseau, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*, Sainte-Foy, Septembre éditeur.
- Rousseau, N. (2005). « L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés? », dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- Rousseau, N., D. Rhéaume et C. Vézina (2006). « La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire », *Vie pédagogique-Internet*, supplément numéro 141, novembre-décembre.

- Rousseau, N. et C. Vézina (sous presse). « La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque », *Revue des sciences de l'éducation*.
- Sands, D.J., E.B. Kozleski et N.K. French (2000). *Inclusive Education for the 21st Century*, Belmont, Wadsworth/Thomson Learning.
- Savoie-Zajc, L. (1999). « Le discours sur l'école d'adolescents identifiés à risque d'abandon scolaire », dans L. Langevin (dir.), *L'abandon scolaire*, 2^e édition, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 143-186.
- Solar, C., D. Bizot, L. Solar-Pelletier, M. Théorêt et M. Hrimench (2004). *J'attends mes 18 ans. Trajectoires scolaires sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*, Rapport final présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Montréal, LABRIPROF, Université de Montréal, Fonds CGTSIM.
- Stainback, S. et W. Stainback (1996). « Curriculum in inclusive classrooms. The background », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusio: A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 203-208.
- Statistique Canada (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens 2003*, Toronto, Conseil des statistiques de l'éducation.
- U.S. Department of Education (2005). *Office of Special Education and Rehabilitative Services. Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Various Years, Individuals with Disabilities Educations Act (IDEA)*, consulté le 18 avril.
- Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- Walther-Thomas, C., L. Korinek, V. McLaughlin et B. Williams (2000). *Collaboration for Inclusive Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- Ysseldyke, J., B. Algozzine et M.L. Thurlow (2000). *Critical Issues in Special Education*, Boston, Houghton Mifflin.
- Zaino, D. (1999). « Personal and professional evolutions about inclusive education », dans D. Fisher, C. Sax et I. Pumpian (dir.), *Inclusive High Schools Learning from Contemporary Classrooms*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 27-42.

P A R T I E

2

*STRUCTURES D'INTERVENTION
POUR DES ÉLÈVES
EN GRANDE DIFFICULTÉ*

Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues «bohémiennes»

L'expérience d'un modèle organisationnel novateur¹

Godelieve Debeurme

Université de Sherbrooke

Godelieve.Debeurme@USherbrooke.ca

Pascale Nootens

Université de Sherbrooke

nootens@abacom.com

Amélie Ferland-Dufresne

Université de Sherbrooke

ameliefd@yahoo.fr

1. Nous tenons à remercier nos collaborateurs au projet, mesdames France Blouin, Lise Bibaud et Guylaine Landry, et monsieur Danny McDuff de la Commission scolaire Marie-Victorin.

RÉSUMÉ

Bien que l'intégration² des élèves en difficulté en classe ordinaire soit considérée par un nombre croissant d'experts comme théoriquement idéale pour une grande part de ces élèves, celle-ci pose d'importants défis, tant pour la classe ordinaire qui intègre que pour l'élève qui y est intégré. Dans ce texte, les auteures présentent d'abord quelques éléments entourant la problématique de l'intégration. Elles exposent ensuite un modèle organisationnel mis en place pour favoriser l'intégration, inspiré des principes des services indirects et de la collaboration étroite entre les différents membres de l'équipe-école, pilotée par une orthopédagogue nommée « bohémienne ».

2. Le terme intégration est ici utilisé dans son sens générique. Il fait référence à toute forme d'intégration.

L'école est un lieu où tous les enfants peuvent effectuer leurs apprentissages et où l'on se doit de tenir compte de leurs différences en raison de la richesse que celles-ci apportent. L'intégration des élèves à risque en classe ordinaire est une orientation ministérielle appuyée par la Loi sur l'instruction publique et par la politique de l'adaptation scolaire. Cette dernière recommande dans son plan d'action de

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 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 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 7).

1. LE DÉFI DE L'INTÉGRATION

L'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire est loin d'être facile à réaliser si l'on en juge par les résultats de plusieurs études qui tendent à montrer que les enseignants vivent actuellement cette intégration dans des conditions encore trop peu propices à son succès (Nootens et Debeurme, 2004). En effet, plusieurs chercheurs (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Parent, Fortier et Boisvert, 1993) reconnaissent que le manque de formation et d'expérience des enseignants fait en sorte qu'ils méconnaissent les besoins du jeune en difficulté (Parent, Fortier et Boisvert, 1993), qu'ils vivent un sentiment d'incompétence (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000) ou que, dans le cadre du renouveau pédagogique, ils « ont pu manquer de temps pour adapter le nouveau programme aux élèves en difficulté » (Maertens, 2004, p. 31).

Les conditions essentielles à l'intégration de l'élève en difficulté sont pourtant aujourd'hui largement connues. Goupil et Boutin (1983) soulvaient déjà la présence de deux éléments indispensables, et intimement liés, au succès de l'intégration, soit l'organisation de l'environnement scolaire (la classe et l'école) et les acteurs de l'intégration. Allant en ce sens, Doré, Wagner et Brunet (1996) considèrent comme essentielle l'adaptation des programmes en vigueur, du matériel utilisé en classe et des méthodes d'enseignement-apprentissage, permettant une plus grande participation de l'élève aux activités de groupe. Parent (2004) souligne, pour sa part, l'importance de la planification rigoureuse, l'utilisation efficace et la révision périodique du plan d'intervention, assurant ainsi l'encadrement et le suivi adéquats de l'élève intégré. Cependant, la mise en place de cet environnement favorable ne se réalise que par l'engagement et la mobilisation de l'ensemble des acteurs d'une école – direction, spécialistes,

orthopédagogue et enseignant – qui accueillent cet élève (AuCoin et Goguen, 2004). Plusieurs insistent sur le fait que «la direction doit assurer un leadership et un soutien constants aux intervenants qui travaillent à l'intégration des élèves en difficulté» (Villa, Thousand, Meyers et Nevin, 1996, p. 190). La culture d'accueil et la valorisation de la différence sont deux autres principes essentiels à mettre de l'avant avec le groupe-classe qui reçoit l'élève «différent» (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Afin de faire progresser la réflexion touchant, entre autres, l'intégration des élèves en difficulté et les obstacles qui y sont inhérents, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2003) contribue, à notre avis, à l'apport de solutions en misant sur la collaboration entre enseignants et orthopédagogues. En effet, elle propose d'élargir l'intervention de l'orthopédagogue afin que celui-ci participe aux programmes de soutien, d'aide et de prévention en assurant, d'une part, des services directs en présence de l'élève et, d'autre part, des services indirects de consultation auprès des intervenants de première ligne (enseignant, parents, tuteur, professionnels de l'école).

Nous inspirant de Laplante (2001), nous distinguerons services directs et indirects, les premiers faisant référence à ceux que l'orthopédagogue mais aussi d'autres intervenants, parfois de façon plus effacée, peuvent offrir à l'élève en classe et en dehors de celle-ci; les seconds ayant trait au soutien collaboratif que peuvent s'apporter l'orthopédagogue, l'enseignant et éventuellement les autres intervenants dans des situations plus spécifiques d'adaptation de différentes composantes de la pratique pédagogique, soutien destiné plutôt à l'enseignant. Une mise en garde s'impose, toutefois: l'intervention orthopédagogique élargie n'implique pas que l'orthopédagogue soit en tout temps au service de l'enseignant. C'est ici d'une relation de collaboration qu'il s'agit (Debeurme et Jubinville, 2006); le terme «collaboratif» doit donc être associé au soutien.

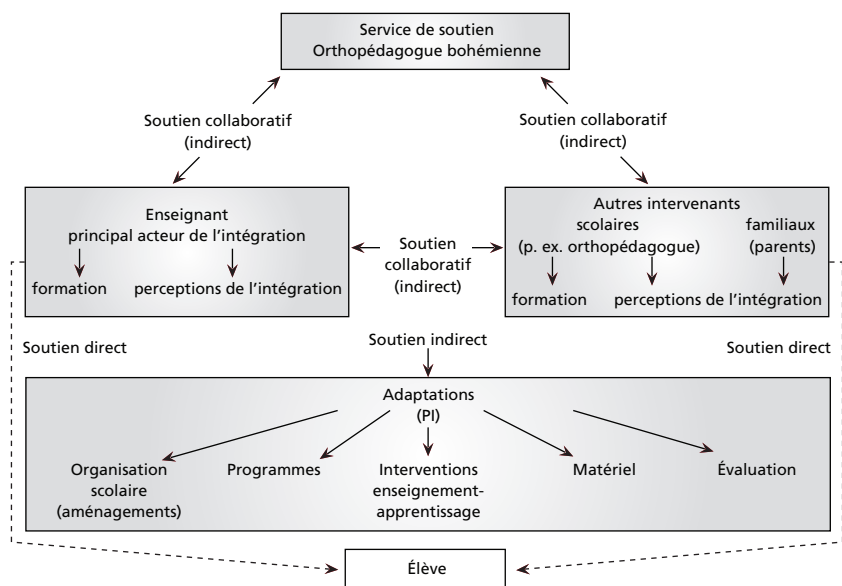
D'ailleurs, pour assurer la réussite des services éducatifs complémentaires au programme de formation proposé dans le cadre du nouveau pédagogique, le ministère de l'Éducation du Québec (2002, p. 24) «considère essentielle la collaboration de toute l'équipe-école» et insiste sur l'importance de «tisser des liens étroits entre l'école et l'ensemble de la communauté éducative». Cette orientation commande «la création d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté», une collaboration réelle, basée sur une vision et des buts communs entre les intervenants.

De pair avec cette réflexion sur la réorganisation des services éducatifs complémentaires et grâce au programme subventionné *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire*, plusieurs

commissions scolaires se sont penchées sur la mise en place de mesures d'aide destinées à soutenir l'implantation de pratiques innovantes de soutien aux enseignants dans les écoles. Depuis 2001, nous avons participé à divers projets visant, entre autres, la redéfinition du rôle des partenaires dans le contexte de la collaboration dans l'équipe-cycle ou l'équipe-école, autour de la problématique de l'intégration d'élèves à risque (Debeurme, 2003, 2004; Debeurme et Lafontaine, 2001).

C'est dans ce contexte que fut élaboré un modèle organisationnel de soutien collaboratif à l'intention de l'élève présentant des retards d'apprentissage. Inspiré, d'une part, du modèle de Laplante (2001), qui insiste sur la nécessité et la complémentarité de services directs et indirects à l'intention de l'élève à risque, et d'autre part, des conditions d'intégration de Doré, Wagner et Brunet (1996), notre modèle innove sur le plan de l'organisation des services complémentaires par le soutien collaboratif d'une orthopédagogue bohémienne auprès de l'enseignant de classe ordinaire et de l'équipe-cycle.

Modèle organisationnel de soutien collaboratif auprès de l'élève à risque



Inspiré de Laplante (2001) et de Doré, Wagner et Brunet (1996).

Le projet dont il est ici question, intitulé *Service de soutien auprès des élèves à risque présentant des retards d'apprentissage*, vise la mise à l'essai et les ajustements successifs de ce modèle organisationnel de soutien collaboratif. Il a pu profiter d'une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et d'une contribution financière de la Commission scolaire Marie-Victorin.

2. LE PROJET: UN SOUTIEN ADAPTÉ

Pour faciliter l'intégration des élèves ayant des retards d'apprentissage au sein de leur classe, un service de soutien à l'enseignant de classe ordinaire ainsi qu'à l'équipe-cycle a été expérimenté entre janvier 2003 et juin 2005. Le projet est né d'une analyse de situation des services en orthopédagogie (2001) et du cadre organisationnel en orthopédagogie (2001-2002) dans la commission scolaire.

2.1. LES COLLABORATEURS

Étant avant tout un modèle d'intervention, ce service concerté et orienté vers la recherche de solutions a été mis à l'essai avec 47 enseignantes et 33 orthopédagogues, 45 élèves de 24 écoles, engagés de façon temporaire dans tous les cas (entre 6 mois et 2 ans), ainsi que le service le prévoyait. Ont également participé, à des degrés divers, trois techniciennes en éducation spécialisée, une travailleuse sociale, deux orthophonistes et cinq psychologues. Plusieurs parents se sont aussi investis dans la recherche de solutions, notamment pour le travail à la maison. L'équipe de recherche fut constituée d'une conseillère pédagogique en adaptation scolaire, d'un orthopédagogue bohémien pendant un an et demi, de deux orthopédagogues bohémiennes durant la dernière année, d'une chercheure universitaire et d'une étudiante de 3^e cycle.

2.2. LE CADRE ORGANISATIONNEL

Le soutien à l'enseignante s'est réalisé sous deux formes. La première s'est concrétisée par la présence ponctuelle mais régulière d'une orthopédagogue bohémienne sur le terrain. Ses contributions se traduisaient par : des observations et des interventions en classe ; des planifications avec l'orthopédagogue, l'élaboration conjointe et la révision des plans d'intervention ; des rencontres en équipe multidisciplinaire et avec les parents ; des lectures ; des échanges avec les différents conseillers pédagogiques attirés aux écoles participantes.

La deuxième forme de soutien auprès des enseignantes intégrant ces élèves s'est concrétisée par des séances de formation continue offertes à la commission scolaire pour mieux les outiller. Elles se sont déroulées autour de thématiques telles que la différenciation pédagogique, l'analyse réflexive des pratiques et les troubles d'apprentissage. Cette formation assurée par l'équipe de recherche fut accompagnée de forums de discussion afin de partager les stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour assurer l'intégration réussie de l'élève en classe ordinaire, d'échanger du matériel et de réfléchir aux pratiques des divers intervenants dans l'équipe multidisciplinaire. Les participantes à la formation avaient aussi accès à des documents de soutien, dont certains produits par l'équipe de recherche.

2.3. DES OBJECTIFS AMBITIEUX MAIS RÉALISTES

Les objectifs de ce projet ont été de deux ordres : d'une part, expérimenter et évaluer différentes modalités de soutien facilitant l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire, ayant comme pivot central le soutien nécessaire et l'aide régulière d'une orthopédagogue bohémienne ; d'autre part, décrire les changements observés tant sur le plan de la réussite chez l'élève (progression sur le plan social et scolaire) que sur le plan des pratiques pédagogiques de l'enseignante.

Bien qu'à la base certains principes aient été établis lors de la formulation du projet, les conditions d'applicabilité liées au modèle se sont précisées au fil du temps, grâce à l'identification de facteurs et de composantes retenus et testés au fur et à mesure des interventions par les orthopédagogues bohémiennes sur le terrain, soumis ensuite pour réflexion, analyse et discussion à l'équipe-noyau que constituait l'équipe de recherche qui a procédé à la régulation des actions.

2.4. UNE CLIENTÈLE SCOLAIRE VARIÉE

La clientèle de ce projet était constituée d'élèves de 7 à 12 ans (1^{er}, 2^e et 3^e cycles) présentant des retards d'apprentissage. Il s'agit d'enfants pour lesquels des interventions avaient été entreprises par l'équipe-cycle avec l'application d'un plan d'intervention adapté depuis au moins trois mois avant l'envoi d'une demande de soutien au service d'aide, mais pour lesquels l'initiative envisagée n'avait pas donné les résultats escomptés. Ces élèves présentaient des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage – tels que dyslexie, trouble envahissant du développement, etc. – qui ne furent toutefois pas tous diagnostiqués avant la demande de soutien.

2.5. DES RESSOURCES ET DES RÔLES BIEN DÉFINIS

Bien que quelques changements soient survenus en cours d'expérimentation – départ d'un orthopédagogue bohémien à temps plein, arrivée de deux orthopédagogues bohémiennes et d'une doctorante dans le projet –, la conseillère pédagogique en adaptation scolaire et la chercheure ont participé au projet depuis le début. Les rôles de chacune ont été clarifiés d'emblée afin de laisser à chaque collaboratrice une liberté d'action propre à son domaine d'expertise. Ils sont ici résumés.

Clarification des rôles

Orthopédagogue bohémienne	Conseillère pédagogique	Chercheure en éducation assistée d'une étudiante
Analyser les problématiques	Analyser les problématiques	Soutenir l'expérimentation de certaines pratiques
Préciser le diagnostic au besoin	Soutenir indirectement les pratiques d'intervention	Soutenir l'analyse réflexive des pratiques
Proposer un plan d'action aux différents intervenants du milieu	Collaborer au programme de formation continue	Préparer une recension des écrits
Intervenir en classe pour modéliser	Outiller l'orthopédagogue bohémienne au regard des nouvelles pratiques	Collaborer à un programme de formation continue
Favoriser la différenciation en classe	Participer au développement d'outils	Réinvestir les résultats de la recherche
Soutenir l'enseignante dans ses interventions	Suivre et rapporter l'évolution du projet	Rédiger les rapports de recherche
Participer à l'élaboration d'outils favorisant la bonne marche du projet		
Favoriser la concertation et la cohésion		
Soutenir les orthopédagogues par des moyens d'intervention		

Afin d'assurer sa viabilité, le service de soutien a nécessité, en tout temps, la collaboration étroite des directions d'école, des professionnelles, des orthopédagogues, des parents et, à l'occasion, des conseillères pédagogiques des écoles ciblées. Les rôles respectifs des principales intervenantes du terrain ont par ailleurs été définis comme suit.

Clarification des rôles

Enseignante	Orthopédagogue	Direction
Collaborer à des rencontres en équipe multidisciplinaire	Compléter ou préciser l'évaluation diagnostique au besoin	Soutenir l'équipe dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques de différenciation
Instaurer de nouvelles pratiques pédagogiques, qui favorisent la différenciation pédagogique	Participer à l'élaboration du plan d'intervention	S'assurer de mettre en place les conditions permettant à l'orthopédagogue bohémienne de s'introduire dans le milieu
Assurer un suivi auprès des parents	Proposer des pistes d'intervention en lien avec la problématique de l'élève	Promouvoir des valeurs en lien avec l'intégration des élèves à risque et l'importance de la différenciation pédagogique
S'assurer du transfert des stratégies proposées en dénombrement flottant	Partager ses pratiques orthopédagogiques avec l'enseignante afin d'assurer un transfert des apprentissages et l'usage d'un langage commun	
Participer aux journées de formation et de bilan	Expérimenter de nouvelles démarches de rééducation (par exemple projet CIL de la commission scolaire)	

2.6. LE PROCESSUS À SUIVRE :

DE LA DEMANDE D'AIDE AU SERVICE DE SOUTIEN

La seule condition pour bénéficier du service fut d'avoir mis en œuvre certaines actions concrètes pour aider l'élève en difficulté d'apprentissage. Il s'agissait ensuite de remplir un formulaire de demande de service en concertation (enseignante, orthopédagogue, direction) dont les différentes rubriques couvraient la description de la problématique, les mesures d'aide déjà entreprises, les démarches auprès des parents, le plan d'intervention de l'élève, les attentes vis-à-vis du service et la signature des différentes intervenantes garantissant leur engagement.

Sur réception de la demande, l'équipe de recherche, pilotée par la conseillère pédagogique, analysait sa pertinence et sa conformité aux critères de choix établis. L'autorisation de service était ensuite approuvée par l'équipe-noyau qui procédait à la mise en branle des démarches d'intervention selon la disponibilité des orthopédagogues bohémiennes. Une première rencontre était alors fixée entre l'orthopédagogue bohémienne et les principaux intervenants auprès de l'élève (enseignante, orthopédagogue, direction, parents si possible, etc.) afin de préciser la nature du

problème et de recueillir de l'information pertinente (portrait du groupe-classe, portrait de l'élève). L'orthopédagogue bohémienne procédait ensuite à l'observation en classe afin de mieux cibler les actions prioritaires à mettre en place dans le meilleur intérêt de l'élève. Le processus de planification et de collaboration était ensuite enclenché à court ou moyen terme, selon les besoins de l'enseignante accueillant l'élève.

3. LA MÉTHODOLOGIE : UNE RECHERCHE-ACTION CENTRÉE SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE

Les visées du projet et le processus cyclique de recherche et d'action permettant l'ajustement des interventions au fur et à mesure de la progression de la démarche (Dolbec et Clément, 2000), par l'analyse réflexive, faisaient de la recherche-action l'approche toute désignée pour mener à bien ce projet. Concrètement, le mandat de l'équipe de recherche durant ses sessions de travail, d'une ou de deux journées par mois, était de dresser le bilan et de faire le suivi des interventions se posant au fur et à mesure de l'avancement de la démarche. Durant les rencontres, l'équipe a veillé à préparer les actions prioritaires et, surtout, à ajuster la démarche de soutien en analysant les pratiques mais surtout les variables (profil de l'élève, caractéristiques du contexte de classe, etc.) qui s'ajoutaient au fur et à mesure de l'avancement des interventions, permettant ainsi de réfléchir sur le type de soutien nécessaire à l'élève et à l'enseignante. Cette démarche d'analyse réflexive a aussi été appliquée au groupe élargi de personnes participant à la recherche, les enseignantes, orthopédagogues, professionnelles et directions, lors des journées de bilan et des visites de l'orthopédagogue bohémienne dans les écoles.

3.1. LA COLLECTE DES DONNÉES

Différents instruments ont servi à la collecte des données au cours des trois années d'expérimentation. D'abord, un questionnaire fut adressé aux enseignantes et aux orthopédagogues lors de rencontres-bilan en cours d'expérimentation. Il s'agit d'un questionnaire fermé comportant 15 énoncés, avec échelle de mesure de type Likert en 5 points (correspondant à une évaluation sur 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus fort). Ce questionnaire visait à mesurer l'appréciation des répondantes quant au degré d'intégration de l'élève en classe, à l'organisation de la classe, à l'adaptation du matériel et à l'utilisation du plan d'intervention dans la démarche auprès de l'élève.

En fin d'expérimentation (mai 2005), le questionnaire adressé à ces répondantes comportait un thème additionnel, celui de la perception de l'intégration, et 38 énoncés ; cinq questions ouvertes complétaient également l'instrument. Au moment des rencontres-bilan, les directions d'école et les autres professionnelles engagées auprès de l'élève intégré ont également eu à répondre à un questionnaire. Il s'agit d'un questionnaire ouvert à cinq thèmes à propos desquels les répondantes devaient noter les changements observés en cours de projet sur : la collaboration entre intervenants, l'investissement des parents, l'intégration de l'élève, le rôle de la direction ou de la professionnelle dans l'école et la valeur accordée au plan d'intervention par les personnes concernées. Également, au terme du projet, des entrevues semi-dirigées furent réalisées auprès de huit élèves ciblés par le service afin de permettre une évaluation plus précise de la situation des élèves et la triangulation des informateurs. Le protocole d'entrevue comportait dix questions ayant trait au sentiment d'appartenance, aux progrès de l'élève, à son lien de confiance avec les intervenants, à ses responsabilités dans la classe, à ses réactions par rapport à l'échec ainsi qu'à la réussite et à l'aide reçue en classe. Les entrevues furent réalisées par les orthopédagogues bohémiennes qui prirent en note les réponses des élèves.

Ainsi, en plus des données recueillies au moyen des entrevues réalisées auprès des huit élèves, les données par questionnaire ont été recueillies lors d'une rencontre de bilan en juin 2003 auprès de quatre enseignantes, quatre orthopédagogues et quatre directions d'école. Des données ont aussi été recueillies lors de deux rencontres-bilan (janvier et juin 2004) auprès de dix enseignantes, six orthopédagogues, deux professionnelles et deux directions d'école. Une collecte de données s'est également faite lors d'une rencontre finale (mai 2005) auprès de 19 enseignantes, 14 orthopédagogues, 9 directions d'école et 2 professionnelles. D'autres données furent colligées tout au long de la recherche. Il s'agit de l'enregistrement et de la retranscription des échanges pendant des journées de bilan, de la rédaction de notes de terrain par les orthopédagogues bohémiennes lors d'observations en classe et d'échanges informels avec d'autres intervenantes, de la rédaction de notes de terrain par la conseillère pédagogique au moment des rencontres de regroupements avec les directions d'école et de la tenue d'un carnet de route par les enseignantes (notes qui furent toutefois peu nombreuses). Enfin, les données ont aussi été alimentées par les notes du journal de bord de l'équipe de recherche et par les procès-verbaux des rencontres mensuelles. Certains documents – plans d'intervention, résultats scolaires – ont complété la collecte des données.

3.2. L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies au moyen des questionnaires fermés ont été comptabilisées à la main. Les données provenant des questionnaires ouverts et des entrevues semi-dirigées ont été retranscrites puis soumises à une analyse de contenu thématique (Miles et Huberman, 2003), les grands thèmes suggérés dans les questionnaires et dans le protocole d'entrevue (questions) servant de métacodes. À l'intérieur des grands thèmes, une analyse de contenu inductive a permis de reconnaître des thèmes plus spécifiques. Également, le contenu des échanges entre participantes aux rencontres-bilan, enregistré sur bande audio et retranscrit, les notes de terrain rédigées par les diverses participantes dans le projet et les procès-verbaux des rencontres mensuelles ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et inductive.

3.3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que certaines stratégies aient été mises en place pour accroître la validité des données recueillies, notamment la triangulation des informateurs et des outils de collecte de données (Dolbec et Clément, 2000), certaines limites de la recherche doivent être considérées. Soulignons d'abord le nombre relativement restreint de répondantes aux questionnaires et de participantes aux échanges lors des journées-bilan et la quasi-absence de prise de notes par les enseignantes quant à leurs interventions spécifiques auprès des élèves ciblés. De plus, les participantes au projet ayant été différentes d'une année à l'autre, tout constat quant au changement des perceptions et des pratiques des participantes au cours des trois années d'expérimentation doit être émis avec précaution. De fait, l'analyse comparative des résultats colligés au cours de chaque année du projet ne peut servir qu'à rendre compte des effets possibles des ajustements successifs en matière de soutien apportés par l'équipe de recherche aux participantes et aux élèves. Par ailleurs, malgré les nombreuses sources d'informations retenues pour la collecte de données et les avis positifs qui font croire au succès du service, les résultats obtenus, notamment quant aux progrès des élèves, ne peuvent être attribués à la seule implantation du service de soutien. Trop de variables, que nous ne contrôlions pas, ont joué dans sa mise en place.

Dans un autre ordre d'idées, sur le terrain, la résistance aux changements de pratiques et les préjugés défavorables en matière d'intégration et de collaboration entre membres de l'équipe-école semblent avoir constitué un obstacle à franchir, et peuvent avoir ralenti l'application des suggestions et conseils de l'orthopédagogue bohémienne. Tout en tenant compte

des limites exposées, l'analyse des données colligées au cours de cette recherche-action a permis de mettre en relief des résultats qui confirment l'effet généralement positif des mesures de soutien mises en place et des ajustements apportés par l'équipe de recherche pour offrir des modalités de soutien adaptées aux besoins.

4. LES RÉSULTATS

En effet, depuis l'an 1, des ajustements ont été faits au projet pour que les mesures de soutien répondent le mieux possible aux besoins de toutes les intervenantes et, plus particulièrement, à ceux des principaux intéressés, les élèves. Au départ, le service de soutien s'adressait uniquement aux enseignantes, constituant ainsi un service indirect à l'élève en difficulté. Le bilan de la première année d'expérimentation a cependant permis de rendre compte du fait que les orthopédagogues manifestaient également le besoin d'être soutenues dans leurs interventions. Trois des quatre orthopédagogues interrogées mentionnaient, à cette occasion, la nécessité d'un soutien et d'une formation accrue, notamment quant aux outils et moyens d'intervention et d'évaluation. Les recommandations formulées au terme de cette première année du projet consistaient d'ailleurs à associer l'orthopédagogue de l'école aux démarches entreprises auprès de l'élève afin de favoriser la collaboration en équipe-cycle ou équipe-école dans la recherche de solutions pour l'élève. Cela ne pouvait se réaliser qu'en octroyant du temps de libération aux enseignantes et aux orthopédagogues pour assurer le suivi et la communication entre collègues. Les ajustements proposés ont consisté à améliorer les pratiques diagnostiques chez les orthopédagogues, à former les enseignantes à la différenciation pédagogique et à les informer sur les troubles d'apprentissage. La deuxième année du projet aura donc été mue avant tout par le souci d'une évaluation diagnostique plus précise, par le développement d'une meilleure collaboration entre intervenants ainsi que par les changements de pratiques chez enseignantes et orthopédagogues, grâce à la formation continue. Les visées de la troisième année avaient trait au suivi plus précis des progrès des élèves sur le plan cognitif et socioaffectif, de même qu'à une intervention plus ciblée des orthopédagogues bohémiennes dans la mise en œuvre de l'évaluation différenciée. Au terme de ce projet triennal, plusieurs constats peuvent être tirés des résultats obtenus.

4.1. L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE

Sur le plan de l'intégration dite sociale, les réponses aux questionnaires adressés aux enseignantes et aux orthopédagogues tendent à montrer qu'il y a eu changement, en cours de projet, quant à l'acceptation de l'élève en difficulté par ses pairs et quant à sa participation en classe. En effet, la moitié des répondantes (8/16), en seconde année du projet, estimaient que l'élève intégré était bien accepté par ses pairs, alors que 63 % des répondantes (21/33), en fin de projet, partageaient cet avis. De même, 69 % des répondantes (11/16) de la seconde année considéraient que l'élève participait bien en classe, alors qu'au terme du projet 73 % des répondantes (24/33) le pensaient.

4.2. LES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE

À cet égard, il y a eu changement aussi quant aux apprentissages scolaires chez l'élève intégré. D'abord, celui-ci a généralement gagné en conscience quant à ses forces et à ses faiblesses. Alors que 75 % des enseignantes et orthopédagogues (12/16) interrogées en seconde année du projet percevaient que l'élève intégré était relativement conscient de ses forces et de ses faiblesses, plus de 81 % des répondantes (27/33) partageaient cette perception en fin de projet. Par ailleurs, bien que les répondantes n'aient pas abordé en termes quantitatifs la question des améliorations de l'élève sur le plan scolaire, les deux tiers d'entre elles faisaient référence, au terme de chaque année du projet, aux changements d'attitudes de l'élève face aux situations de lecture et d'écriture ainsi qu'à l'amélioration de ses comportements. Les propos de plusieurs enseignantes – une « meilleure connaissance de ses forces et faiblesses », une « utilisation des stratégies métacognitives », une « augmentation de l'estime de soi et valorisation de soi » – témoignent de ces progrès perçus chez l'élève. Les propos des élèves tendent d'ailleurs à confirmer certains de ces résultats. En effet, des huit élèves interrogés, cinq estimaient vivre une situation positive. Trois d'entre eux affirmaient être heureux en classe et s'y sentir bien. Pour deux élèves, il y aurait eu évolution du sentiment d'intégration : vivant au départ un sentiment d'infériorité, en raison de leurs difficultés, ces jeunes semblaient maintenant mieux vivre leur situation, ayant pu constater leur progression sur le plan scolaire : *C'est mieux, je suis capable de lire de plus gros livres ; ce que j'aime c'est quand je dis quelque chose et que c'est bien ; je suis fier de moi.* Cependant, trois élèves semblaient plus ambivalents, se disant *un peu bien*, mais préférant évoluer dans de plus petits groupes d'élèves.

Chacun des huit élèves a par ailleurs affirmé s'être amélioré sur le plan scolaire ou comportemental en cours d'année : six ont dit s'être améliorés en lecture, quatre en écriture, trois en mathématique ; deux ont signalé un changement dans leurs comportements ou leurs attitudes : ils seraient plus calmes ou ne se décourageraient pas devant les difficultés. L'entrevue avec les élèves a cependant révélé un sentiment d'incompétence persistant chez trois d'entre eux ; cela confirme la nécessité de s'attarder à la dimension affective chez l'élève au moment du diagnostic et de la rédaction du plan d'intervention.

4.3. LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES ORTHOPÉDAGOGUES

Les enseignantes et les orthopédagogues paraissent avoir fait de nombreux acquis durant le projet, notamment en matière de différenciation pédagogique et quant à la façon de la mettre en place en classe. Plusieurs mesures d'adaptation ciblées par le projet semblent en effet avoir été mises en place par une proportion toujours plus grande de répondants. Ainsi, si 56 % des répondantes (9/16) interrogées en seconde année du projet considéraient que la charge de travail demandée à l'élève était très bien adaptée à ses forces et faiblesses, c'était le cas de plus de 75 % des répondantes (25/30) interrogées au terme du projet. De même, 75 % des répondantes (12/16), en seconde année de projet, estimaient les devoirs et leçons exigés bien adaptés aux forces et aux besoins de l'élève ; c'était le cas de 91 % des répondantes (30/33) en fin de projet.

4.4. LES CONCEPTIONS, VALEURS ET CROYANCES FACE À L'INTÉGRATION

Des changements sur le plan des conceptions, valeurs et croyances quant à l'intégration, et en matière d'attitude à l'égard des élèves en difficulté ont aussi été constatés. En effet, au terme du projet, l'intégration semblait faire partie des convictions pédagogiques de 94 % des enseignantes et des orthopédagogues interrogées (31/33). Près de 80 % des répondantes (26/33) considéraient que l'intégration aide l'élève à développer une image positive de lui-même et 85 % (28/33) affirmaient que l'intégration avait changé leur pratique pédagogique. Certains commentaires d'enseignantes – *une autre façon de voir l'enseignement ; une vision plus claire de l'intégration ; une réflexion sur ma pratique professionnelle* – traduisent cette évolution. Par ailleurs, 93 % des orthopédagogues interrogées (13/14) disaient s'assurer du transfert en classe des apprentissages réalisés en rééducation, et 80 % de ces répondantes (11/14) semblaient à l'aise d'aller en classe pour soutenir l'élève.

Cependant, la différenciation pédagogique semblait encore, au terme du projet, se traduire avant tout par la seule réduction de la tâche ou des devoirs et leçons, et peu par l'adaptation du matériel et du contenu. En effet, seulement 50 % des répondantes (8/16) en seconde année du projet et à peine 64 % (21/33) en fin de projet estimaient le contenu d'apprentissage bien adapté à l'élève. À peine 42 % des enseignantes (8/19) estimaient par ailleurs, en fin de projet, que l'adaptation du matériel leur revient en priorité, la majorité semblant considérer que cette tâche est l'affaire des orthopédagogues. En revanche, à peine 15 % de ces spécialistes (2/14) considéraient que cette tâche est d'abord de leur ressort. La problématique liée à l'adaptation du matériel est donc demeurée entière. En fait, les enseignantes espéraient pouvoir se procurer des recueils de moyens, d'outils *concrets* ou de *trucs à appliquer*, comportement qui ne s'inscrit pas nécessairement dans une visée professionnalisante de l'enseignement où la réflexion sur les changements de pratique devrait prendre une place importante.

Enfin, les orthopédagogues semblent avoir acquis des connaissances et développé des compétences quant à l'adaptation de leurs interventions en fonction des difficultés de l'élève. Certaines orthopédagogues ont rapporté avoir appris à *adapter les apprentissages afin que l'élève puisse vivre des succès en classe* et à *adapter davantage le plan d'intervention en fonction des troubles spécifiques de l'élève*. Près de 79 % des orthopédagogues (11/14) affirmaient effectivement, en fin de projet, avoir pu mettre en pratique des moyens et outils d'intervention plus adaptés aux problématiques spécifiques des élèves. Cependant, seulement 2 des 14 répondantes semblaient avoir développé des compétences quant à l'évaluation des problématiques présentées par les élèves, un préalable – pourtant – à l'adaptation des interventions.

4.5. LA COLLABORATION ENTRE INTERVENANTS

Des changements importants ont été constatés en cours de projet quant à la collaboration entre les intervenants. En effet, si certaines réticences avaient été observées au départ, sept des neuf directions d'école interrogées en fin de projet estimaient qu'il y avait eu amélioration de la collaboration entre tous les acteurs. Des propos – tels *Cette année, les intervenants ont énormément collaboré* ou *L'enseignante, l'orthopédagogue et l'orthopédagogue bohémienne se sont rencontrées de nombreuses fois* – en témoignent. Par ailleurs, le plan d'intervention semble être devenu une occasion de concertation pour une plus grande proportion d'enseignantes et d'orthopédagogues en fin de projet. En effet, si 69 % des répondantes (11/16) interrogées en seconde année du projet percevaient comme tel le plan d'intervention, c'était le

cas de 82 % des répondantes (27/33) en fin de projet. D'ailleurs, 91 % des répondantes (30/33) disaient maintenant participer de façon plus active au processus d'élaboration des plans d'intervention.

La collaboration entre intervenantes scolaires et parents de l'élève intégré semble cependant demeurer insatisfaisante. En effet, une proportion assez stable – un peu moins des deux tiers – des enseignantes et des orthopédagogues estimaient que les parents s'investissaient suffisamment dans le soutien à l'intégration, et 76 % des répondantes interrogées disaient informer régulièrement les parents sur les apprentissages et les progrès de leur enfant. Ces proportions pourraient être haussées, considérant l'importance accordée dans le renouveau pédagogique au partenariat école-famille.

Enfin, toutes les répondantes interrogées au terme du projet confirmaient la proche collaboration entretenue avec l'orthopédagogue bohémienne. Pour près de 70 % d'entre elles (23/33), cette intervenante était perçue comme une source de référence dans la mise en place de l'intégration, notamment quant à l'adaptation des interventions aux difficultés et besoins de l'élève. L'apport de l'orthopédagogue bohémienne dans l'organisation des services de soutien semble avoir été indéniable.

CONCLUSION

La visée ultime de notre projet était l'expérimentation de modalités de soutien adaptées aux élèves à risque, en contexte d'intégration. Bien que des progrès aient généralement été observés sur les plans scolaire et socio-affectif chez les élèves ciblés, nous ne pouvons conclure que seule l'instauration du service de soutien y a contribué. Par contre, les nombreuses sources d'information analysées, les visites en classe, le questionnement des intervenantes, l'observation des changements de pratiques chez les enseignantes et leurs réflexions permettent de croire aux impacts positifs du service de soutien sur l'intégration de la majorité des élèves visés.

Cependant, malgré le soutien complémentaire à l'enseignante et à l'élève, malgré le travail de collaboration avec l'orthopédagogue et l'orthopédagogue bohémienne, 12 des 19 enseignantes répondantes (63 %) hésitaient toujours, au terme de l'expérimentation, à s'engager dans un processus d'intégration. Pour expliquer cet état de fait, nous nous référerons à Corriveau et Tousignant (1996, p. 9) pour qui :

le caractère relativement nouveau de l'intégration scolaire et la nature des changements que ce mouvement entraîne [...] constituent des conditions propices à l'éclosion de résistances au changement. De

même, des doutes sur la faisabilité du changement, notamment [...] sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières [...], sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles que l'on pourra développer, sur la préparation que l'on pourra recevoir, sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, sur la capacité d'investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver, comptent parmi les facteurs susceptibles de miner l'intérêt nécessaire à l'acceptation et à l'implantation de l'intégration scolaire.

Hormis ces constats, nous sommes en mesure de souligner que le service de soutien a rapidement reçu un accueil favorable des différentes parties, des demandes de service ayant continué à être acheminées à la conseillère pédagogique durant les trois années du projet. De même, certains élèves pressentis par leur enseignante pour rejoindre la classe spéciale ont été intégrés en classe ordinaire à la suite de la mise en place du service de soutien. D'ailleurs, le modèle organisationnel que nous avons conçu fait maintenant partie intégrante des services orthopédagogiques de la commission scolaire où cette recherche s'est déroulée.

Pour terminer, nous tenons à rappeler qu'à la suite de cette expérimentation nous constatons que, pour favoriser l'intégration scolaire des élèves à risque, il faut souvent effectuer un diagnostic approfondi de la situation pédagogique. Cela signifie qu'il est important de mieux connaître les agents œuvrant auprès de l'élève, de mieux cerner les forces et les besoins de l'élève en difficulté en relation avec un objet d'apprentissage donné et de prendre en considération les milieux scolaire et familial dans lesquels l'élève évolue. C'est ainsi que l'équipe d'intervenants peut se donner un plan d'action qui tienne compte de ses différentes dimensions et des relations entre elles. Certains éléments de la situation pédagogique sont des leviers qui permettront d'agir et de chercher des solutions à ce qui compromet l'intégration de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

- Association des orthopédagogues du Québec (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*, Mémoire sur le rôle de l'orthopédagogue, Montréal, ADOQ.
- AuCoin, A. et A. Goguen (2004). « L'inclusion réussie: un succès d'équipe! », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 281-292.
- Avramidis, E., P. Bayliss et R. Burden (2000). « Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school », *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 277-293.

- Beaupré, P., A. Bédard, A. Courchesne, A. Pomerleau et S. Tétreault (2004). « Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-76.
- Corriveau, L. et J.-L. Tousignant (1996). « Intégration scolaire et résistance au changement : pour mieux intervenir », *Revue francophone de déficience intellectuelle*, 7(1), p. 5-18.
- Debeurme, G. (2003). *Service de soutien à l'intégration pour les élèves ayant des retards d'apprentissage*, Rapports d'étape présentés à la Commission scolaire Marie-Victorin, Longueuil.
- Debeurme, G. (2004). *Projet de recherche-action en adaptation scolaire sur le Service de soutien auprès des élèves à risque présentant des retards d'apprentissage*, Rapport d'étape de la deuxième année d'expérimentation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Debeurme, G. et S. Jubinville (2006). *Une clé dans l'accompagnement des élèves à risque – Interventions concertées novatrices entre enseignants et orthopédagogues*. p. 1-5. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/index.asp?page=archives>>. Consulté le 24 octobre 2007.
- Debeurme, G. et L. Lafontaine (2001). *Comment soutenir l'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle ?* Rapport de recherche présenté à la Commission scolaire des Hauts-Cantons.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- Doré, R., S. Wagner et P. Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*, Montréal, Éditions Logiques.
- Goupil, G. et G. Boutin (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*, Montréal, Agence d'ARC inc.
- Laplanche, L. (2001). Allocution d'ouverture dans le cadre du symposium intitulé *L'orthopédagogue, une ressource dans le virage vers la réussite*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2 juin.
- Maertens, F. (2004). « Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-34.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^e édition, Traduction française de M. Hlady Rispal, 1^{re} édition, 1994.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf>>. Consulté le 26 octobre 2007.
- Nootens, P. et G. Debeurme (2004). « Pour l'inclusion de l'élève en difficulté d'apprentissage du langage : dans quelles conditions et quels besoins chez l'enseignant ? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), p. 41-55.
- Parent, G. (2004). « Rôle de la direction dans une école inclusive », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 99-121.
- Parent, G., R. Fortier et D. Boisvert (1993). « Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), p. 177-197.
- Villa, R.A., J.S. Thousand, H. Meyers et A. Nevin (1996). « Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education », *Exceptional Children*, 63(1), p. 29-45.

Le soutien social d'enfants sévérement abusés

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@edu-vd.ch*

Halima Husmann

*Université de Lausanne
halimahusmann@yahoo.fr*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Laurent Pfulg

*Gymnase de Beaulieu, Lausanne
laurent.p@romandie.com*

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs rappellent la définition des différents types d'abus envers des enfants et synthétisent les risques que courent ces enfants tant sur le plan de leur développement que sur celui de leur intégration scolaire. Ensuite, ils présentent les facteurs pouvant compenser les risques courus par ces enfants sur le plan du développement en se centrant plus particulièrement sur le facteur de soutien social. Celui-ci peut jouer un rôle particulièrement favorable sur le plan du développement de l'enfant abusé. Enfin, les auteurs présentent et discutent les résultats de leur recherche et soulignent que, si certains aspects du soutien évalué par les enfants eux-mêmes peuvent être considérés comme très positifs, d'autres aspects pourraient affaiblir l'efficacité du soutien en tant que facteur de compensation. Le rôle des professionnels et, notamment, des enseignants pourrait être renforcé sur ce plan.

Les abus envers les enfants représentent un facteur important de risques pour leur développement cognitif, affectif, social, voire physique, ainsi que d'échec scolaire. Néanmoins, tous les enfants abusés n'éprouvent pas forcément de problèmes de développement : des caractéristiques de leur environnement social peuvent constituer des facteurs de compensation. Parmi ces facteurs, la qualité du soutien social, c'est-à-dire l'aide que ces enfants reçoivent dans leur environnement de la part d'enseignants, de travailleurs sociaux, de thérapeutes, de membres ou de personnes proches de leur famille peut jouer un rôle particulièrement positif.

Lorsque des enfants subissent de graves abus dans leur famille d'origine, l'unique solution peut consister en leur placement en établissement spécialisé (internat). Dans ce cas, quelles sont les caractéristiques de leur histoire de vie (anamnèse) qui pourraient constituer des facteurs de risque sur le plan de leur développement ? Quelles sont les caractéristiques du soutien social que ces enfants reçoivent ? En quoi ce soutien est-il semblable ou différent du soutien fourni à des enfants non abusés et qui vivent dans leur famille d'origine ? Peut-on considérer le soutien reçu comme un facteur de compensation face aux facteurs de risque que constituent les abus subis et être confiant pour l'avenir de ces enfants ? L'objectif de ce chapitre est d'apporter des éléments de réponse à ces différentes questions en présentant les résultats d'une recherche.

1. ABUS ENVERS LES ENFANTS ET FACTEURS DE RISQUE

Les abus renvoient à des comportements qui transgressent les normes de conduite habituellement admises et qui peuvent compromettre le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant ou qui bafouent ses droits. Ces comportements comprennent des actes commis ou omis (Zuravin, 1999), volontaires ou involontaires. Il s'agit donc d'une gamme de comportements très variés. Les travaux spécialisés (par exemple Christoffel, Schiedt, Argan, Kraus, McLoughlin et Paulson, 1992 ; Ministère de la Justice du Canada, 2006) distinguent généralement quatre catégories d'abus.

1. *Les abus physiques* : il s'agit de l'utilisation de la force physique envers un enfant (battre, frapper, secouer, brûler, étouffer, pousser, mutiler, etc.).

2. *Les abus sexuels*: l'utilisation de l'enfant à des fins sexuelles par un adulte ou un adolescent. Il peut s'agir d'inceste, de tentative de viol par un parent ou par un inconnu, d'attouchements, d'exposition de l'enfant à des actes indécents, à des rites sexuels ou à la pornographie.
3. *Les abus psychologiques*: ces abus ont été reconnus récemment comme une des formes de victimisation de l'enfant; ils comprennent, notamment, les abus verbaux, la dépréciation et les actes symboliques dans le but, par exemple, de terroriser l'enfant.
4. *La négligence*: il s'agit d'un déficit des soins prodigués à l'enfant, d'un défaut de prise en compte de ses besoins physiques (nourriture, hygiène) ou psychologiques (protection, amour). La négligence recouvre des attitudes qui vont du manque de disponibilité au rejet total de l'enfant.

Ces différents types d'abus peuvent avoir de graves conséquences sur le plan du développement et de l'intégration scolaire des enfants (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000, 2001).

Les abus physiques. Les enfants qui subissent ce type d'abus peuvent éprouver des difficultés à gérer leur agressivité (par exemple explosions incontrôlées de colère), ce qui influence la qualité de la relation avec les pairs et les enseignants. Ces enfants parviennent souvent à associer leurs réussites à leurs comportements; en revanche, ils attribuent généralement leurs échecs à des causes externes et non maîtrisables, c'est-à-dire sur lesquelles ils ne peuvent agir. Ce type d'attribution affecterait négativement leur développement intellectuel et leur insertion scolaire. Ils présentent également un manque d'appétence intellectuelle qui peut être mis en relation avec le manque de stimulation en provenance de leur environnement familial (pauvreté des interactions), ce qui entraîne des retards dans les apprentissages de base (mathématiques et lecture). Les mauvais résultats scolaires vont à leur tour influencer négativement l'estime de soi. Un malaise s'installe dans le contexte scolaire: l'enfant, considéré comme n'étant pas « enseignable », peut susciter chez son enseignant un sentiment d'échec.

Les abus sexuels. L'enfant abusé sexuellement vit une situation difficile. Il ne peut comparer son vécu à celui de ses camarades et, socialement, il s'estime comme étant un marginal. Il se distingue par un intérêt démesuré pour la sexualité (jeux sexualisés, séduction, comportements sexuellement agressifs, connaissances sexuelles inappropriées en regard de l'âge de l'enfant). De tels comportements risquent d'entraîner des sanctions de la part de l'enseignant, voire de provoquer le rejet de l'enfant par ses camarades

de classe et son enseignant. Ces enfants manifestent souvent une grande dépendance à l'égard de l'enseignant en recherchant constamment son aide ainsi que sa proximité physique, alors que, généralement, tout enseignant a le projet de travailler sur les différentes façons d'amener l'enfant vers l'autonomie. Une difficulté dans la communication élève-enseignant peut alors s'installer.

Les abus psychologiques. Ils constituent une forme de violence pernicieuse et particulièrement destructrice. Les enfants qui les subissent manifestent des comportements antisociaux, un repli sur soi, une mauvaise estime de soi et courent un risque élevé de dépression. Leur fort besoin d'attachement révèle une grande insécurité. Ils présentent des difficultés scolaires importantes, un manque de créativité, des comportements hostiles et colériques, notamment en classe. Leur développement cognitif semble particulièrement problématique (difficultés d'attention et de mémorisation). Les enfants qui ont été exposés à la violence familiale manifestent davantage de problèmes de comportement en classe ainsi que des problèmes d'absentéisme scolaire, ce qui rend la tâche de l'enseignant difficile, voire impossible dans le cas d'absentéisme.

Les négligences. Vivre avec des adultes qui ne s'intéressent pas à eux, qui ne se préoccupent pas de leur sécurité et souvent les rejettent laisse peu de place aux apprentissages intellectuels. De plus, ces enfants cherchent avant tout une certaine sécurité, notamment dans le retrait et l'isolement. Cette tendance générale à se mettre à l'écart entraîne une diminution des occasions d'apprentissage et de socialisation qui perturbent leur développement intellectuel et socioaffectif. Par ailleurs, les parents négligents font davantage de commentaires négatifs sur les comportements de l'enfant. Cela est révélateur de la qualité de l'interaction que les parents instaurent avec leur enfant, les premiers ne prenant pas en considération le stade de développement, les potentialités, les besoins et les désirs spécifiques du deuxième. L'enfant se trouve face à un adulte inconstant dans ses humeurs, labile dans son style d'interaction et contradictoire dans les messages qu'il lui adresse.

Quel que soit le type d'abus subi par l'enfant, son environnement familial est généralement chaotique : divorce, déménagement, remariage, chômage et maladie mentale des parents sont souvent le lot des familles maltraitantes. L'enfant éprouve alors beaucoup de difficultés à trouver les points de repère et les étayages nécessaires à la construction de sa personnalité. Il est vulnérable et fragile, son estime de soi est basse, il trouve difficile de faire face aux événements inattendus, il consacre beaucoup d'énergie à tenter d'anticiper ce qui va lui arriver étant donné le peu de prévisibilité auquel son environnement l'a habitué. L'enfant abusé

a souvent des parents qui, eux-mêmes, ont été abusés lorsqu'ils étaient enfants. Il risque d'intégrer un modèle d'interaction violent et devenir à son tour un enfant abuseur puis un parent abuseur. Il s'agit du cercle vicieux de la transmission intergénérationnelle de la violence (Egeland et Susman-Stillman, 1996).

2. FACTEURS DE COMPENSATION

Si les abus envers les enfants représentent un facteur important de risque pour leur développement et leur insertion scolaire, il convient de souligner que tous les enfants abusés n'éprouvent pas forcément de problèmes de développement. Ils peuvent se développer de manière optimale et devenir des adultes confiants et compétents. Ils peuvent briser le cercle vicieux de la violence et de sa transmission intergénérationnelle en n'adoptant pas de comportement abusif envers leur partenaire et leurs enfants.

Ainsi, pour appréhender une situation dans toute sa complexité (Belsky, 1980; Cicchetti et Rizley, 1981; Kaufman et Zigler, 1989), il faut tenir compte non seulement des facteurs de risque que représentent les abus pour le développement de l'enfant, mais également des facteurs de compensation (appelés aussi facteurs de protection) que son environnement social devrait pouvoir lui fournir. Werner et Smith (1992) repèrent trois facteurs de compensation :

1. des relations de soutien;
2. des attentes positives de la part des adultes;
3. le sentiment d'appartenance à une communauté.

Établir une relation positive et sécurisante avec un adulte peut compenser, du moins en partie, la relation négative parents-enfant et améliorer la représentation que l'enfant a de lui-même et des autres. L'enfant peut généraliser cette nouvelle approche relationnelle en l'appliquant à d'autres contextes. L'intérêt que des adultes portent à ces jeunes, qui se pensent investis négativement ou désinvestis par leur famille, est donc capital. C'est en valorisant des besoins essentiels, tels le respect, le soutien, la solidarité, et en cultivant le sentiment d'appartenance à la communauté que des adultes peuvent contribuer à compenser certaines lacunes chez des enfants qui ont fait l'expérience d'un environnement familial maltraitant (Doudin et Erkohen-Marküs, 1999; Doudin et Erkohen-Marküs, 2006).

Différentes études ont permis de montrer que le soutien social demeure un facteur de protection important. Comme le soulignent Sagy et Dotan (2001), il a un impact puissant sur la capacité des enfants à affronter et à supporter les maltraitances. Ainsi, lorsque des enfants abusés physiquement ont une perception très positive du soutien reçu, le risque de transmission intergénérationnelle de la violence se trouve fortement atténué (Milner, Robertson et Rogers 1990; Litty, Kowalski et Minor, 1996). Quel que soit le type d'abus subi, le fait d'avoir été soutenu permet aux enfants d'accroître largement leurs compétences sociales et renforce leurs chances de devenir des adultes bien intégrés dans la société et capables d'établir des relations plus intenses sur le plan émotionnel, de plus longue durée et moins conflictuelles (Howes et Espinosa, 1985). Comme le relèvent Sarason, Levine, Basham et Sarason (1983), une évaluation positive du soutien reçu est liée à un indice faible d'anxiété, d'hostilité et de dépression. Au contraire, une absence de soutien durant l'enfance est liée à une détresse psychologique (Sarason, Shearin, Pierce et Sarason, 1987), à un taux de suicide à l'âge adulte plus élevé (Elliot et Carnes, 2001), à davantage de difficultés à établir une relation de confiance et à un fort risque de maltraiter à son tour ses propres enfants (Milner, Robertson et Rogers, 1990). Cependant, la source du soutien semble influencer son efficacité. Ainsi, le soutien social procuré aux enfants par leurs pairs peut influencer négativement leur estime de soi et provoquer plus de difficultés d'adaptation sociale, alors que s'il est procuré par des adultes il entraîne une meilleure adaptation sociale (Rosenthal, Feiring et Taska, 2003).

Parallèlement aux mesures d'aide et de protection mises en place par les services spécialisés pour enrayer les causes et les conséquences des abus, l'école, en collaboration avec des spécialistes intervenant dans le champ scolaire, est l'une des institutions qui peuvent contribuer à réduire les difficultés induites par les abus (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000). Ainsi que Cicchetti, Toth et Hennessy (1993) l'ont montré, une bonne intégration scolaire représente un facteur organisateur déterminant du développement, avec des effets positifs à long terme comme la diminution des risques de délinquance et l'augmentation des chances d'insertion professionnelle et sociale. Se sentir accepté et respecté par le personnel scolaire et par leurs camarades de classe est une forme de soutien social (Goodenow, 1993) qui donne aux enfants la chance de faire des expériences positives compensant, du moins en partie, les risques dus aux mauvais traitements subis dans leur famille. Aussi convient-il de tout mettre en œuvre pour favoriser l'intégration scolaire des enfants abusés. Toutefois, les enseignants ainsi que les directeurs d'école ne sont pas toujours conscients de leurs possibilités de jouer un rôle important et de leur capacité à pouvoir améliorer la situation de ces enfants (Lynch et Cicchetti, 1992). Comme le

relève Rousseau (2006), inclure pleinement en classe des élèves ayant des besoins particuliers – dans notre situation, le soutien d'enfants abusés – nécessite souvent un changement d'attitude à l'égard de la différence. De plus, les traces physiques, comportementales et psychologiques laissées par les mauvais traitements peuvent éveiller chez tout professionnel une anxiété, voire une angoisse qu'il pourrait vouloir résorber en recourant à des mécanismes de défense (Dardel Jaouadi, 1992, 2004), comme la banalisation de l'abus et le rejet de l'élève. Une réflexion individuelle et collective peut être nécessaire afin de permettre au professionnel et, notamment, aux enseignants de renforcer le rôle positif de l'école pour les élèves abusés.

Dans les cas d'enfants abusés par et dans leur milieu familial, les travailleurs sociaux prennent généralement l'option de maintenir les enfants dans leur famille et d'accompagner celle-ci sur un plan social et thérapeutique. Cependant, dans les cas les plus graves, lorsque l'enfant est menacé dans son intégrité physique ou psychique, le placement (notamment, sur intervention de la justice) en établissement spécialisé de type internat est la seule solution possible pour garantir sa sécurité et mettre fin aux abus. Idéalement, le placement en établissement spécialisé devrait alors constituer un facteur de compensation important pour les enfants, d'abord par l'arrêt des mauvais traitements. L'accès à des adultes (enseignants spécialisés, éducateurs, assistants sociaux, etc.) pouvant constituer un modèle d'identification plus positif que celui qui est présenté par les parents et assurer le soutien de l'enfant, notamment dans des situations difficiles, il constitue également un facteur de compensation important. Le placement devrait donc influencer favorablement le développement de l'enfant et réduire les risques de difficulté du développement liés aux mauvais traitements (Doudin, Pons, Pflug et Martin, 2004).

Cependant, les recherches qui ont étudié l'efficacité du placement en établissement pour des enfants sévèrement abusés débouchent sur des résultats contrastés. Par exemple, Parkin et Green (1997) soulignent le décalage qui peut parfois exister entre le point de vue positif des professionnels de l'établissement relativement à la qualité de l'attention et de la protection qu'ils pensent fournir à l'enfant et la perception parfois négative de l'enfant. Prendre en compte le point de vue des enfants est donc capital dans toute évaluation du rôle de l'établissement.

Afin de jouer un rôle favorable dans le développement de l'enfant abusé, les professionnels des établissements spécialisés ont avantage à mettre en place des programmes dits de « bientraitance » qui, d'une part, permettent de prévenir toute violence envers les enfants dont ils ont la charge (Daly et Dowd, 1992 ; Doudin et Erkohen-Marküs, 2006) et, d'autre part, garantissent la prise en charge des facteurs de compensation décrits

par Werner et Smith (1992). Ces trois facteurs de compensation peuvent être pris en charge, notamment dans le cadre institutionnel (établissement spécialisé et établissement scolaire).

Cependant, il convient de préciser que tout ne dépend pas de la capacité des établissements spécialisés et des écoles à assumer ces facteurs de compensation. D'une part, les familles d'origine, bien que faisant face à de grande difficulté, ont des compétences et des ressources qu'il convient de mobiliser plutôt que de nier, au risque d'aggraver leurs difficultés. D'autre part, les enfants font preuve de « résilience », c'est-à-dire qu'ils ont une capacité certaine pour faire face au stress et à l'adversité et tirer parti des éléments positifs de leur environnement (Cyrulnik, 1999 ; Rutter, 1989).

3. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Les abus envers les enfants peuvent être à l'origine de difficultés de développement et d'intégration scolaire. Cependant, le soutien social que ces enfants reçoivent peut constituer un facteur de compensation important, réduisant le risque de difficulté de développement et de transmission intergénérationnelle de la maltraitance. Dans des situations où, en raison de la gravité des abus subis dans leur contexte familial, les enfants ont dû être placés en établissement spécialisé tout en fréquentant un établissement scolaire ordinaire : 1) quelles sont les caractéristiques de leur histoire de vie (anamnèse) qui pourraient constituer des facteurs de risque sur le plan de leur développement ? 2) quelles sont les caractéristiques du soutien social reçu par ces enfants et qui pourrait constituer un facteur de compensation leur permettant d'être confiants dans leur avenir ? En quoi ce soutien est-il semblable ou différent du soutien fourni à des enfants non abusés et vivant dans leur famille d'origine ?

4. MÉTHODE

Pour préciser la méthode de recherche, nous présentons la composition du groupe de sujets étudiés, l'instrument de récolte des données ainsi que la méthode d'analyse des données.

4.1. POPULATION

Le groupe expérimental est composé de sept filles et de huit garçons âgés de 7 à 14 ans ($n = 15$) ayant subi différents types d'abus dans leur famille et placés en établissement spécialisé de type internat. Cependant, et

pour éviter de renforcer un sentiment d'exclusion ou de marginalisation, l'établissement a opté pour la scolarisation de ces enfants dans une école ordinaire proche de l'établissement plutôt que de créer une classe dans l'établissement même et de recourir à un enseignant spécialisé. Nous avons procédé à un échantillonnage par appariement. Chaque enfant du groupe expérimental a été couplé à un élève de même sexe, de même âge, du même degré de scolarité et de la même classe, mais qui n'a pas subi, du moins à la connaissance des enseignants, des autorités scolaires et du service de la protection de la jeunesse, de mauvais traitements de la part de sa famille. De plus, les enfants vivent tous chez leurs parents biologiques (groupe contrôle¹ $n = 15$).

4.2. COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons procédé à la collecte de deux types de données: 1) afin d'appréhender les facteurs de risque, nous avons recueilli des données sur l'histoire de vie des enfants abusés (anamnèse) en nous centrant plus particulièrement sur les types d'abus subis par chaque enfant au sein de sa famille, sur les abus subis par ses parents ou beaux-parents² lorsque ceux-ci étaient enfants (transmission intergénérationnelle des abus), sur les comportements violents manifestés par chaque enfant avant son placement et durant son séjour en établissement, sur la structure familiale, sur l'insertion socioprofessionnelle des parents et beaux-parents, sur l'état de santé des parents et beaux-parents. À cet effet, le directeur de l'établissement spécialisé nous a fourni un ensemble d'informations issues du dossier sociomédical de chacun des enfants et d'entretiens qu'il a menés avec l'enfant et sa famille³; 2) afin d'appréhender les facteurs de compensation, nous avons analysé le soutien social de chaque enfant. À cette fin, nous avons procédé à une adaptation du questionnaire de Sarason, Levine, Basham et Sarason (1983)⁴. Parmi les différents instruments permettant de mesurer le soutien social (Beauregard et Dumont, 1996), ce questionnaire offre plusieurs avantages, dont ceux de porter sur le point de vue des

-
1. Précisons que nous n'avons pas reçu l'autorisation de récolter des informations sur les élèves du groupe contrôle relativement à la santé mentale et à la situation professionnelle des parents ainsi qu'à la composition de la fratrie de l'enfant.
 2. Dans le cas de familles reconstituées, le nouveau conjoint de la mère de l'enfant ou la nouvelle conjointe du père de l'enfant.
 3. Précisons que le service administratif concerné n'a pas autorisé les chercheurs à accéder directement aux dossiers des enfants.
 4. Nous remercions le professeur I.G. Sarason (Université de Washington) de nous avoir communiqué la version anglaise du questionnaire qu'il a élaboré sur le soutien social.

enfants, d'avoir un bon indice de fiabilité test-retest et d'être peu sensible à l'effet de la désirabilité sociale (Sarason, Shearin, Pierce et Sarason, 1987). Le questionnaire rempli individuellement porte sur 16 situations plus ou moins difficiles de la vie courante au cours desquelles les enfants peuvent avoir besoin d'être soutenus (voir le tableau 1).

TABLEAU 1
**Situations au cours desquelles les enfants
peuvent avoir besoin d'être soutenus**

-
1. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter lorsque tu as besoin de parler?
 2. Sur qui peux-tu compter pour t'aider si une personne que tu pensais être un bon ami ou une bonne amie t'insulte et te dit qu'il ou elle ne désire plus te voir?
 3. Sur qui peux-tu compter pour te changer les idées lorsque tu as des soucis?
 4. Sur qui peux-tu compter pour te donner de bonnes idées?
 5. Sur qui peux-tu compter pour t'aider à te relaxer, te détendre, lorsque tu es stressé ou stressée?
 6. Sur qui peux-tu compter pour t'aider à te calmer lorsque tu es en colère?
 7. Sur qui peux-tu compter pour te consoler quand tu es triste?
 8. Sur qui peux-tu compter pour te soutenir si une personne de ta famille ne va pas bien (maladie, décès, etc.)?
 9. Sur qui peux-tu compter pour te soutenir dans tes décisions importantes?
 10. Sur qui peux-tu compter pour t'aider lorsque tu as des problèmes avec tes devoirs?
 11. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter lorsque quelqu'un t'a fait du mal?
 12. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter si quelque chose ne va pas à l'école?
 13. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter ouvertement, sans critiquer ce que tu dis?
 14. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter si quelque chose ne va pas à la maison?
 15. Qui t'accepte comme tu es, avec tes défauts et tes qualités?
 16. Avec qui peux-tu être totalement toi-même?
-

Chaque situation donne lieu à trois questions. Nous demandons à chaque enfant : 1) quelles sont les personnes (jusqu'à 9 personnes) de son entourage qui le soutiennent ; 2) quel est son degré de satisfaction du soutien reçu (sur une échelle allant de 1 à 6) ; 3) quelle est la personne dont il est le plus satisfait du soutien reçu.

4.3. ANALYSE DES DONNÉES

Les données anamnestiques font l'objet d'une présentation sous la forme d'un tableau de fréquence. Pour les données relatives au soutien social, plusieurs mesures ont été réalisées pour analyser le réseau de soutien dont bénéficient tant les enfants abusés (groupe expérimental) que les enfants non abusés (groupe témoin). Le répertoire des personnes nommées par les deux groupes d'enfants a permis de constituer des catégories d'individus : les adultes (mère, père, famille élargie, professionnels de l'institution, professionnels de l'école et autres adultes) ; les pairs (frères et sœurs, copains de l'institution, copains d'école et autres copains) ; les animaux. Nous recourons au test *t* de Student afin de déterminer s'il y a des différences significatives sur un plan statistique entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

5. RÉSULTATS

Les résultats sont de deux ordres : les caractéristiques de l'histoire de vie des enfants abusés et les caractéristiques du soutien social des enfants abusés et non abusés.

5.1. CARACTÉRISTIQUES DE L'HISTOIRE DE VIE DES ENFANTS ABUSÉS (ANAMNÈSE)

Comme nous pouvons le voir au tableau 2, tous les enfants ont été abusés (15/15). Ils ont tous subi des abus psychologiques (15/15) et la plupart ont également subi des négligences graves (10/15). Une minorité a subi des abus physiques (2/15) ou sexuels (2/15). Leurs parents biologiques ont également tous été abusés lorsqu'ils étaient enfants (26/26). Comme pour la génération des enfants, les abus psychologiques (23/26) et la négligence (21/26) sont les plus fréquents. En comparaison de leurs propres enfants, nettement plus de parents ont subi des abus physiques (6/26) et, dans une certaine mesure, des abus sexuels (6/26). La transmission intergénérationnelle des phénomènes d'abus semble donc très élevée dans la population étudiée, surtout en ce qui concerne la négligence et les abus psychologiques. De plus, tous les couples de parents biologiques (26/26) sont constitués de deux adultes qui ont été abusés lorsqu'ils étaient enfants, ce qui pourrait renforcer le risque d'abuser par la suite de leurs propres enfants. En revanche, en cas de remariage, dans une nette majorité de cas (2/12) le nouveau conjoint n'a pas été abusé, à notre connaissance, lorsqu'il était enfant.

TABLEAU 2
Fréquence des abus par type subis par les enfants,
leurs parents biologiques ou leurs beaux-parents lorsque eux-mêmes
étaient enfants (plusieurs réponses possibles par sujet)

<i>Types d'abus</i>	<i>Enfants (n = 15)</i>	<i>Pères ou mères lorsqu'ils étaient enfants (n = 26)</i>	<i>Belles-mères ou beaux-pères lorsqu'ils étaient enfants (n = 12)</i>
Négligences	10	21	2
Abus psychologiques	15	23	1
Abus physiques	2	13	1
Abus sexuels	2	6	0
Nbre de sujets abusés (tout type d'abus)	15	26	2

Le tableau 3 montre qu'une partie des enfants ont manifesté des comportements violents avant leur placement en établissement ou pendant leur placement. Les atteintes verbales graves sont les plus fréquentes avant le placement (6/15) et durant le placement (8/15). Les fréquences des atteintes physiques contre autrui sont assez semblables avant le placement (3/15) et durant le placement (2/15); en revanche, les atteintes contre les biens d'autrui (3/15 avant le placement) disparaissent au cours du placement en établissement (0/15).

TABLEAU 3
Comportements violents manifestés par les enfants abusés
(plusieurs réponses possibles par sujet)

<i>Types de comportements violents</i>	<i>Avant le placement en établissement (n = 15)</i>	<i>Au cours du séjour en établissement (n = 15)</i>
Atteinte physique contre autrui	3	2
Atteinte contre les biens d'autrui (vol, vandalisme, etc.)	3	0
Atteinte verbale grave contre autrui (insultes)	6	8

En ce qui concerne la structure familiale (voir le tableau 4), le lien conjugal entre les parents biologiques des enfants abusés est rompu dans 14 cas sur 15. Si les cas de divorce entre parents biologiques sont les plus nombreux (10/15), il convient de relever des situations dramatiques, telles que le meurtre (2/15) et le décès d'un des parents sans précision de la cause (1/15). La majorité des familles est recomposée (9/15), un des deux parents n'étant alors pas le parent biologique de l'enfant.

TABLEAU 4
Caractéristiques de la structure familiale des enfants abusés

<i>Caractéristiques</i>	<i>Enfants concernés (n = 15)</i>
Rupture du lien conjugal entre les deux parents biologiques de l'enfant	14
Cause de la rupture du lien conjugal	
a) divorce	10
b) départ ou expulsion de Suisse	1
c) meurtre d'un des parents	2
e) décès d'un des parents sans précision de la cause	1
Familles recomposées	12

L'insertion socioprofessionnelle des parents biologiques au moment du placement de leur enfant (tableau 5) était précaire dans de nombreux cas. Ainsi, les parents travaillant à plein temps ou à temps partiel constituent une minorité (11/26). Des parents (mère/père) étaient incarcérés (3/26), décédés (3/26) ou encore touchaient l'assistance publique (5/26) ou l'assurance invalidité (4/26). Dans les cas des familles recomposées, la situation des beaux-pères était très précaire. Une majorité d'entre eux étaient sans formation professionnelle (4/6) et aucun n'exerçait une activité professionnelle (0/6). Les belles-mères semblent mieux insérées sur le plan professionnel que leur mari. Une majorité d'entre elles travaillent à plein temps ou à temps partiel (4/6) et semblent ainsi subvenir aux besoins de la famille.

La santé des parents (père et mère) est également problématique (tableau 6). Nous trouvons des cas d'hospitalisation pour maladies physique et psychique (17/26). Les parents sont surtout atteints sur le plan psychique : ainsi, nous trouvons des cas d'hospitalisation (9/26) et de traitement psychothérapeutique ambulatoire (16/26) ainsi que des maladies de la dépendance – l'alcool, les drogues, les médicaments (16/26).

Dans les familles recomposées, la santé psychique des beaux-pères semble tout aussi atteinte que celle des pères biologiques : nous trouvons des cas d'hospitalisation (2/6) et de traitement ambulatoire (3/6). Par contre, les belles-mères semblent être en bonne santé, du moins en fonction des critères retenus au tableau 5. En cas de remariage, les femmes auraient ainsi plus tendance que les hommes à choisir un nouveau conjoint atteint dans sa santé.

TABLEAU 5
**Situation socioprofessionnelle des parents ou des beaux-parents
de l'enfant abusé au moment de son placement en institution**

<i>Situation socioprofessionnelle</i>	<i>Mères (n = 14)</i>	<i>Pères (n = 12)</i>	<i>Belles- mères (n = 6)</i>	<i>Beaux- pères (n = 6)</i>
Travail à temps complet	2	4	2	0
Travail à temps partiel	1	4	2	0
Chômage	0	2	0	1
Assistance publique	4	1	0	1
Assurance invalidité	2	2	1	0
Femme/homme au foyer	8	1	0	0
Incarcération	1	2	0	0
Décès	1	2	0	0
Sans information	0	0	1	4

TABLEAU 6
**État de santé des parents et des beaux-parents des enfants
(plusieurs réponses possibles par sujet)**

<i>État de santé</i>	<i>Mères (n = 14)</i>	<i>Pères (n = 12)</i>	<i>Belles- mères (n = 6)</i>	<i>Beaux- pères (n = 6)</i>
Hospitalisation pour maladie physique	4	2	0	0
Hospitalisation pour maladie psychique	3	6	0	2
Incarcération	1	4	0	0
Dépendance à l'alcool	3	2	0	0
Dépendance aux drogues	3	3	0	0
Dépendance aux médicaments	3	2	0	1
Traitement psychothérapeutique ambulatoire	11	5	0	3

5.2. CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN SOCIAL DES ENFANTS ABUSÉS ET NON ABUSÉS

Les caractéristiques du soutien social des enfants abusés et non abusés sont abordées par : 1) le réseau de soutien ; 2) le degré de satisfaction lié au soutien reçu ; 3) les personnes reconnues comme apportant le soutien le plus satisfaisant.

5.2.1. Réseau de soutien

Le graphique 1 permet de comparer, toutes situations confondues, le réseau de soutien des deux groupes d'enfants (abusés et non abusés). Plusieurs constats peuvent être faits. 1) Les personnes citées le plus fréquemment par les enfants abusés sont leurs copains de l'établissement spécialisé (25 %), alors que les enfants non abusés citent le plus fréquemment leurs parents (33 %) et plus particulièrement leur mère (20 %). Les principaux référents pour les enfants abusés sont donc des pairs, alors que ce sont des adultes pour les enfants non abusés. 2) Même si les enfants abusés citent moins fréquemment leurs parents (13 %) que ne le font les enfants non abusés (33 %), il convient de relever que les parents n'en sont pas pour le moins absents et qu'ils restent des personnes de référence dans des situations difficiles, surtout la mère (9 % pour les enfants abusés ; 20 % pour les enfants non abusés) et dans une moindre mesure le père (4 % pour les enfants abusés ; 15 % pour les enfants non abusés). 3) Les frères et sœurs sont presque aussi souvent mentionnés par les enfants abusés (12 %) que par les enfants non abusés (15 %). Par contre, la famille élargie est nettement moins évoquée par les enfants abusés (4 %) par rapport aux enfants non abusés (15 %). 4) Les adultes les plus fréquemment mentionnés par les enfants abusés sont les professionnels de l'établissement spécialisé (17 %), alors que les professionnels de l'école ne sont que très rarement mentionnés comme des personnes leur apportant un soutien (1 % pour les enfants abusés ; 3 % pour les enfants non abusés). 5) Même si ce sont des fréquences marginales pour les deux populations d'enfants, les enfants abusés évoquent plus fréquemment les animaux domestiques (2 %) que les professionnels de l'école (1 %) comme leur apportant un soutien. Au contraire, les enfants non abusés évoquent plus fréquemment le rôle d'un professionnel de l'école (3 %) que d'un animal (0 %).

Les personnes citées par les deux groupes d'enfants peuvent faire l'objet d'une catégorisation adultes/pairs. Le tableau 7 montre les proportions dans lesquelles chacune de ces catégories est citée par les deux groupes d'enfants. Nous constatons que les enfants abusés évoquent plus

fréquemment le soutien des pairs que celui des adultes ; au contraire, les enfants non abusés évoquent plus fréquemment le rôle des adultes que des pairs.

FIGURE 1

Réseau de soutien
des deux groupes d'enfants (abusés et non abusés) ;
proportion (en %) des personnes citées

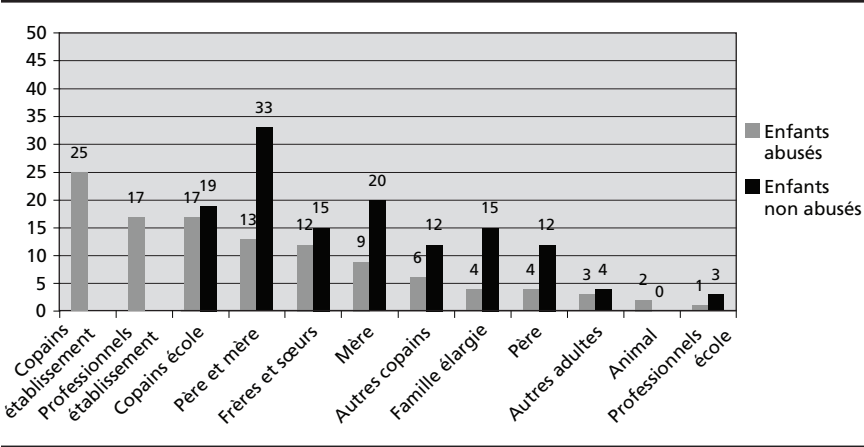


TABLEAU 7

Personnes citées par les enfants abusés et les enfants non abusés

Groupes d'enfants	Adultes	Pairs
Enfants abusés	38 %	60 %
Enfants non abusés	54 %	46 %

5.2.2. Degré de satisfaction du soutien reçu dans chacune des situations

Nous présentons au tableau 8 le degré de satisfaction des deux groupes d'enfants dans chacune des situations investiguées. Plusieurs constats peuvent être faits. 1) Le degré de satisfaction des deux groupes d'enfants est élevé pour chacune des situations étudiées. 2) Les deux groupes d'enfants se différencient peu relativement à leur degré de satisfaction dans la plupart des situations. 3) Dans 12 situations sur 16, la moyenne du degré de satisfaction du groupe des enfants abusés est supérieure à celle des enfants

non abusés. 4) Seulement deux situations montrent une différence significative sur le plan statistique entre les deux groupes d'enfants : le groupe d'enfants abusés est plus satisfait du soutien reçu lorsque les enfants ont des soucis (situation 3). Par contre, le groupe d'enfants abusés est moins satisfait du soutien reçu lorsque les enfants sont tristes (situation 7).

5.2.3. Personnes dont les enfants sont les plus satisfaits du soutien apporté

Le graphique 2 permet de comparer, toutes situations confondues, les personnes dont les enfants des deux groupes affirment être les plus satisfaits du soutien apporté. Plusieurs constats peuvent être faits : 1) les enfants abusés évoquent le plus fréquemment leurs copains de l'établissement spécialisé (23 %) comme leur apportant le soutien le plus satisfaisant, alors que les enfants non abusés évoquent le plus fréquemment leurs parents (41 %). 2) Les enfants abusés évoquent plus fréquemment leurs copains de l'établissement spécialisé (23 %) que les professionnels de cet établissement (13 %). 3) Même si les enfants abusés citent moins fréquemment leurs parents (18 %) que les enfants non abusés (41 %) comme étant les personnes les plus satisfaisantes dans le soutien apporté, il convient de relever là encore que les parents n'en sont pas absents et restent des personnes dont le soutien peut être perçu comme le plus satisfaisant par leurs enfants, surtout de la part de la mère (11 % pour les enfants abusés et 24 % pour les enfants non abusés) et, dans une moindre mesure, de la part du père (7 % pour les enfants abusés et 17 % pour les enfants non abusés). 4) Parmi les personnes dont le soutien est le plus satisfaisant, les frères et sœurs sont mentionnés dans la même proportion par les enfants abusés (14 %) et les enfants non abusés (17 %). Par contre, la famille élargie est un peu moins souvent mentionnée par les enfants abusés (8 %) que par les enfants non abusés (12 %). 5) Les professionnels de l'école ne sont jamais mentionnés par les enfants abusés comme leur apportant le soutien le plus satisfaisant, alors que les enfants non abusés les mentionnent (8 %). 6) Bien que cela soit fait selon une fréquence très marginale, relevons que les animaux sont perçus comme apportant le soutien le plus satisfaisant par des enfants abusés (2 %), mais jamais par des enfants non abusés.

Comme pour l'analyse du réseau, les personnes citées par les deux groupes d'enfants peuvent faire l'objet d'une catégorisation adultes / pairs. Le tableau 9 montre les proportions auxquelles chacune de ces catégories est citée par les deux groupes d'enfants. Là aussi, nous pouvons constater que les enfants abusés évoquent plus fréquemment les pairs que les adultes comme leur procurant le soutien le plus satisfaisant ; au contraire, les enfants non abusés évoquent plus fréquemment des adultes que des pairs.

TABLEAU 8
Degré de satisfaction du soutien reçu dans chaque situation
(moyenne⁵ par population et valeur du *t* de Student*)

<i>Situations</i>	<i>Enfants abusés</i>	<i>Enfants non abusés</i>	<i>Valeur du <i>t</i> de Student</i>
1. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter lorsque tu as besoin de parler ?	5,8	5,7	0,523
2. Sur qui peux-tu compter pour t'aider si une personne que tu pensais être un bon ami ou une bonne amie t'insulte et te dit qu'il ou elle ne désire plus te voir ?	5,8	5,7	0,357
3. Sur qui peux-tu compter pour te changer les idées lorsque tu as des soucis ?	6	5,6	2,110**
4. Sur qui peux-tu compter pour te donner de bonnes idées ?	5,8	5,4	1,166
5. Sur qui peux-tu compter pour t'aider à te relaxer, te détendre, lorsque tu es stressé ou stressée ?	5,7	5,4	0,932
6. Sur qui peux-tu compter pour t'aider à te calmer lorsque tu es en colère ?	5,6	5,4	0,618
7. Sur qui peux-tu compter pour te consoler quand tu es triste ?	5,7	6	-2,646**
8. Sur qui peux-tu compter pour te soutenir si une personne de ta famille ne va pas bien (maladie, décès, etc.) ?	5,7	5,5	0,605
9. Sur qui peux-tu compter pour te soutenir dans tes décisions importantes ?	5,8	5,6	0,929
10. Sur qui peux-tu compter pour t'aider lorsque tu as des problèmes avec tes devoirs ?	5,5	5,3	0,532
11. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter lorsque quelqu'un t'a fait du mal ?	5,8	5,9	-1,000
12. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter si quelque chose ne va pas à l'école ?	5,1	5,1	-0,29
13. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter ouvertement, sans critiquer ce que tu dis ?	5,7	5,4	0,911
14. Sur qui peux-tu compter pour t'écouter si quelque chose ne va pas à la maison ?	5,7	5,1	1,769
15. Qui t'accepte comme tu es, avec tes défauts et tes qualités ?	5,4	5,8	-1,059
16. Avec qui peux-tu être totalement toi-même ?	5,6	5,5	0,279

* Le test *t* de Student est un test paramétrique qui repose sur des comparaisons de moyennes.

** = $p \leq 0,05$

5. Rappelons que, l'échelle de satisfaction allant de 1 à 6, la moyenne maximale pour chaque population d'enfants est de 6.

FIGURE 2
Proportion (en %) des personnes dont le soutien apporté est jugé le plus satisfaisant par les enfants des deux groupes

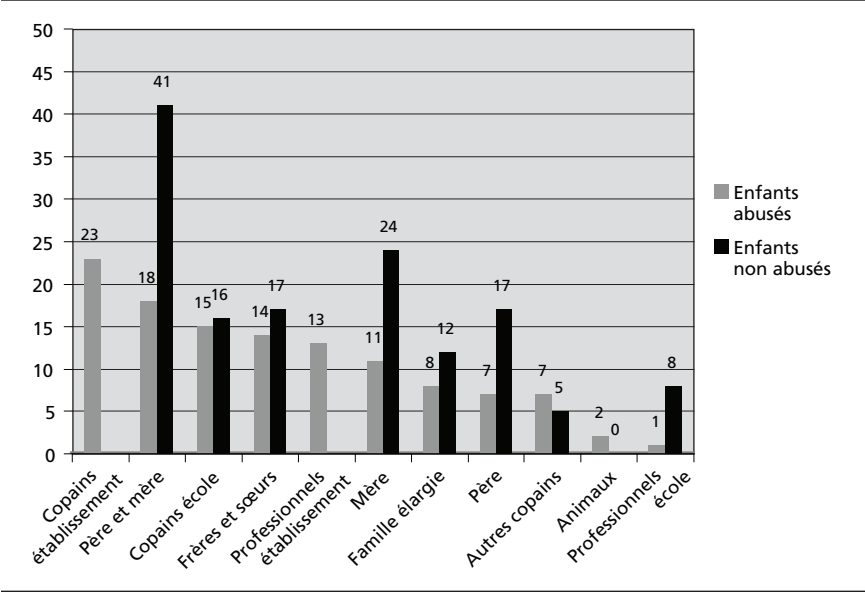


TABLEAU 9
Personnes apportant le soutien le plus satisfaisant

Groupes d'enfants	Adultes	Pairs
Enfants abusés	45 %	55 %
Enfants non abusés	55 %	45 %

DISCUSSION ET CONCLUSION

Des éléments de l'histoire de vie de ces enfants abusés et placés en établissement spécialisé représentent des facteurs de risque importants pour leur développement. Tous les enfants ont subi au moins une forme d'abus; la plupart en ont subi plusieurs formes (principalement des abus psychologiques et des négligences graves) ainsi que, pour certains d'entre eux, des abus physiques ou sexuels. De nombreuses recherches ont montré et confirmé les conséquences particulièrement graves des abus et plus

particulièrement des négligences sur le développement de l'enfant. Le recensement d'écrits sur le sujet montre le risque de transmission intergénérationnelle de la maltraitance : dans notre groupe d'enfants abusés, sans exception, les parents abuseurs ont été des enfants abusés. De plus, et pour certains, leurs enfants adoptent à leur tour des comportements violents principalement avant le placement en établissement spécialisé. Ces enfants risquent d'intégrer un modèle d'interaction violent (Egeland et Susman-Stillman, 1996).

À ces abus s'ajoutent les aspects chaotiques de leur environnement familial qui peuvent également entraver leur développement, telles les ruptures relationnelles momentanées ou définitives (divorce des parents, hospitalisation, incarcération d'un des parents, décès d'un membre de la famille, placement en famille d'accueil, placement en établissement spécialisé, etc.). De plus, il convient de rappeler (Doudin et Erkohen-Marküs, 2006) que le placement en établissement représente une violence à l'égard de l'enfant qui se voit séparé de son milieu familial jugé préjudiciable (Berger, 2003). La séparation d'avec sa famille est souvent brutale et précoce. De plus, l'enfant perd ses amis, ses camarades de classe, ses enseignants, bref son ancrage social. D'où le paradoxe du placement institutionnel : en réponse à la violence que l'enfant a subie dans sa famille ou dans son entourage, le placement lui inflige une nouvelle violence (Gabel, Jésus et Manciaux, 1998 ; McMahon et Clay-Warner, 2002). L'état de santé physique et mentale de leurs parents, leurs difficultés à s'insérer sur le plan socioprofessionnel précarisent grandement la prise en charge des fonctions parentales et peut expliquer en partie leur manque de disponibilité, ce qui est sans doute à l'origine du placement de leur enfant en institution. Les aspects chaotiques de leur environnement familial et les divers placements institutionnels font que ces enfants peuvent éprouver beaucoup de difficultés à trouver les points de repère nécessaires à la construction de leur personnalité.

Devant ces facteurs de risque, le soutien que ces enfants reçoivent peut-il constituer un facteur de compensation ? Plusieurs caractéristiques du soutien reçu par ces enfants peuvent le faire penser. Tout d'abord, le degré de satisfaction des enfants abusés est très élevé, voire supérieur à celui des enfants non abusés. Dans des situations difficiles de la vie de tous les jours, ces enfants trouvent donc dans leur environnement un soutien les aidant à affronter des situations difficiles. C'est là un point capital de notre étude dans la mesure où différentes recherches ont montré qu'une perception très positive du soutien reçu influence positivement le développement des enfants abusés (Sagy et Dotan, 2001), comme le développement de compétences sociales, une représentation positive que l'enfant a de lui-même (Howes et Espinosa, 1985), un indice faible d'anxiété et

d'hostilité (Sarason, Levine, Basham et Sarason, 1983), une diminution du risque de transmission intergénérationnelle de la violence (Litty, Kowalski et Minor, 1996) et une diminution du risque de détresse psychologique, de dépression et de suicide à l'adolescence (Sarason, Levine, Basham et Sarason, 1983).

Ensuite, et même si c'est dans une moindre mesure que pour les enfants non abusés, des membres de leur famille – les parents – restent pour certains enfants des personnes de référence qui non seulement font partie de leur réseau de soutien, mais sont également mentionnées parfois comme les adultes leur apportant le soutien le plus satisfaisant. Ainsi, malgré les abus subis dans leur famille et l'éloignement du milieu familial causé par le placement en établissement spécialisé, des familles ont des compétences et des ressources que les enfants savent mobiliser. Nous pouvons faire l'hypothèse que les professionnels de l'établissement spécialisé jouent un rôle positif dans le maintien de la relation des enfants avec leur famille. Même si ces jeunes éprouvent de grande difficulté, elles ont des compétences et des ressources qu'il convient de mobiliser plutôt que de nier au risque, d'une part, de les fragiliser et d'aggraver leurs difficultés et, d'autre part, de péjorer la représentation que les enfants ont de leurs parents. Des parents perçus par leurs enfants comme leur fournissant un soutien positif dans des situations difficiles peuvent représenter des points d'ancrage pour leur enfant et leur fournir un modèle d'identification partiellement positif malgré les abus subis. Enfin, les professionnels de l'établissement spécialisé sont les adultes les plus fréquemment sollicités par les enfants dans des situations difficiles. Leur proximité, leur disponibilité et la qualité de la relation peuvent expliquer cette fréquence. Ainsi, sans se substituer aux parents, ces professionnels représentent des personnes-ressources importantes pour les enfants abusés et peuvent compenser en partie les lacunes de soutien parental qui ont conduit au placement en établissement spécialisé.

En revanche, d'autres résultats de notre étude pourraient faire penser que le soutien reçu a des limites en tant que facteur de compensation. Contrairement aux enfants non abusés, les enfants abusés de notre étude sollicitent plus fréquemment des pairs que des adultes dans des situations difficiles; de plus, ils citent plus fréquemment des pairs que des adultes parmi les personnes qui leur apportent le soutien le plus satisfaisant. Nous aurions ainsi deux indices qui montreraient que les adultes semblent moins représenter la personne de référence, le répondant privilégié pour les enfants abusés que pour les enfants du groupe contrôle. Il semble que les enfants abusés et placés en établissement spécialisé cherchent/ trouvent plus de soutien auprès de leurs pairs qui sont dans la même situation de placement qu'auprès des professionnels qui les entourent. Nous pouvons

proposer l'explication suivante : en raison des mauvais traitements qu'ils ont subis dans leur milieu familial, ces enfants ont fait très tôt, dans leur vie, l'expérience qu'ils ne pouvaient pas faire confiance, ou entièrement confiance, à des adultes chargés de leur éducation et sur lesquels ils devraient pouvoir s'appuyer. Par la suite, ils risquent de généraliser ce manque de confiance au monde des adultes et de développer une certaine méfiance à leur égard. Le choix préférentiel d'un pair plutôt que d'un adulte implique que des enfants jouent fréquemment le rôle de soutien, de confident d'un autre enfant. Il y aurait donc un risque de renversement de la hiérarchie adulte/enfant, des enfants étant plus fréquemment des personnes de référence que des adultes dans des situations difficiles. Ce renversement de la hiérarchie va de pair avec une « parentification » de l'enfant (Boszormenyi-Nagy et Spark, 1973) dans la mesure où l'enfant se substitue à l'adulte (le parent) et assume une responsabilité plus importante que ne le voudraient son âge, sa maturation et ses compétences. Cela aurait des conséquences négatives pour l'enfant soutenu par un pair. Ainsi et comme l'ont montré Feiring, Taska et Lewis (1998), Spaccarelli et Fuchs (1997), Rosenthal, Feiring et Taska (2003), le soutien reçu par des pairs influence négativement l'estime de soi et débouche sur davantage de difficultés à l'âge adulte, alors que si le soutien est fourni par des adultes l'adaptation sociale de l'enfant sera meilleure. Nous pourrions ajouter que des enfants placés systématiquement dans une situation où ils soutiennent leurs pairs courent également des risques dans la mesure où ils reçoivent des confidences parfois difficiles à gérer sur un plan émotionnel et qui peuvent être traumatisantes. Comme ce sont plutôt les copains de l'institution et les frères et sœurs qui assument généralement ce rôle, il est à craindre que ce soutien par les pairs ne fasse qu'accroître le risque de difficulté de développement couru par les enfants abusés de notre étude.

Enfin, il convient de relever que si, dans notre étude, les professionnels de l'école sont peu mentionnés par les enfants non abusés ils le sont encore moins par les enfants abusés. Les professionnels de l'école sont rarement évoqués parmi les personnes auxquelles ils font appel pour les soutenir et ils ne sont jamais mentionnés parmi ceux qui leur apportent le soutien le plus satisfaisant et cela, même dans des situations de difficulté à l'école. Cette quasi-absence des professionnels de l'école peut être perçue comme préoccupante dans la mesure où l'école est une institution qui a été reconnue comme pouvant jouer un rôle essentiel de compensation (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000). Une bonne intégration scolaire et le sentiment d'être accepté constituent des facteurs de protection importants avec des effets positifs à long terme, comme la diminution des risques de délinquance et l'augmentation des chances d'insertion professionnelle et sociale. Se sentir acceptés et respectés par le personnel scolaire et par leurs

camarades de classe est une forme de soutien social (Goodenow, 1993) qui permet aux enfants de faire des expériences positives compensant, du moins en partie, les risques dus aux mauvais traitements subis dans leur famille. Aussi convient-il de tout mettre en œuvre pour favoriser l'intégration scolaire des enfants abusés. Toutefois, les enseignants ainsi que les directeurs d'école ne sont pas toujours conscients de leur possibilité de jouer un rôle important et de leur capacité à pouvoir améliorer la situation de ces enfants (Lynch et Cicchetti, 1992).

Si ce sont les pairs qui représentent davantage un appui pour les enfants abusés, nous pouvons proposer différentes solutions où les professionnels intervenant auprès d'enfants abusés se posent des questions sur leurs attitudes, leurs comportements, leurs préjugés... à l'égard de ce type d'enfants. Sans qu'ils s'en rendent compte, ils peuvent poser certains gestes ou énoncer des paroles qui peuvent laisser penser à ces jeunes que le professionnel a de la difficulté, par exemple, à leur faire confiance. Une démarche d'auto-observation de ses pratiques professionnelles peut susciter des remises en question, des changements dans la façon d'intervenir auprès de ces jeunes. Une démarche d'intervision (réflexion entre collègues) ou, comme le précisent Acheson et Gall (1992), de supervision (avec un spécialiste) favorisent le développement d'une pratique réflexive. Celle-ci permet au professionnel de porter un nouveau regard sur la situation, d'élaborer de meilleures stratégies d'intervention, de maintenir dans des circonstances parfois difficiles un style relationnel permettant notamment de soutenir l'enfant dans des situations problématiques de sa vie de tous les jours. Précisons que, si une pratique réflexive semble essentielle pour tout professionnel intervenant auprès d'enfants abusés, une telle pratique peut s'appliquer à tout enfant ayant des besoins particuliers (voir, à ce sujet, Lafortune, 2006). La formation initiale et continue du personnel intervenant auprès d'enfants abusés (assistants sociaux, éducateurs, enseignants, etc.) est donc capitale pour mettre en place cette pratique réflexive et leur permettre d'assumer pleinement un rôle de soutien auprès de ces enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- Acheson, K.A. et M.D. Gall (1992). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*, New York, Longman. Traduction française (1993), *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Montréal, Éditions Logiques.
- Beauregard, L. et S. Dumont (1996). « La mesure du soutien social », *Service social*, 45(3), p. 55-76.

- Belsky, J. (1980). «Child maltreatment: An ecological integration», *American Psychologist*, 3, p. 320-325.
- Berger, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod.
- Boszormenyi-Nagy, I. et G.M. Spark (1973). *Invisible Loyalties: Reciprocity in Inter-generational Family Therapy*, New York, Harper & Row.
- Christoffel, K.K., P.F. Schiedt, J.F. Agran, J.F. Kraus, E. McLoughlin et J.A. Paulson (1992). «Standard definitions for childhood injury research: Excerpts of a conference report», *Pediatrics*, 89(6), p. 1027-1034.
- Cicchetti, D. et R. Rizley (1981). «Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment», *New Directions for Child Maltreatment*, 11, p. 31-55.
- Cicchetti, D., S.L. Toth et K. Hennessy (1993). «Child maltreatment and school adaptation: problems and promises», dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Company, 8, p. 301-330.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Daly, D.L. et T.P. Dowd (1992). «Characteristics of effective, harm-free environments for children in out-of-home care», *Child Welfare*, LXXI(6), p. 487-496.
- Dardel Jaouadi, F. (1992). «Les mécanismes de défense de l'intervenant», *Psychoscope*, 8(13), p. 4-8.
- Dardel Jaouadi, F. (2004). «Analyser et gérer la violence», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-145.
- Doudin, P.-A. et M. Erkohen-Marküs (1999). «Mauvais traitements: facteurs de risque et de protection», *Psychoscope*, 20(5), p. 15-17.
- Doudin, P.-A. et M. Erkohen-Marküs (2006). «Enfants abusés et placés en institution: rompre le cercle vicieux de la violence», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 185-201.
- Doudin, P.-A., F. Pons, L. Pflug et D. Martin (2004). «Une intervention pour favoriser l'intégration scolaire d'enfants gravement abusés», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- Egeland, B. et A. Susman-Stillman (1996). «Dissociation as a mediator of child abuse across generations», *Child Abuse and Neglect*, 20(11), p. 1123-1132.
- Elliot, A.N. et C. Carnes (2001). «Reactions of non offending parents to the sexual abuse of their child: A review of the literature», *Child Maltreatment*, 6(4), p. 314-331.

- Erkohen-Marküs, M. et P.-A. Doudin (2000). « Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-52.
- Erkohen-Marküs, M. et P.-A. Doudin (2001). « Enfants abusés : quel rôle pour l'école ? », dans J. Torrente (dir.), *La maltraitance : regards pluridisciplinaires*, Paris, Hommes et Perspectives, p. 141-156.
- Feiring, C., L. Taska et M. Lewis (1998). « Social support and children's and adolescents' adaptation to sexual abuse », *Journal of Interpersonal Violence*, 13, p. 240-260.
- Gabel, M., F. Jésus et M. Manciaux (1998). *Maltraitements institutionnelles : accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus.
- Goodenow, C. (1993). « The psychological sense of school membership among adolescents : scale development and educational correlates », *Psychology in the Schools*, 15, p. 77-90.
- Howes, C. et M.P. Espinosa (1985). « The consequences of child abuse for the formation of relationship with peers », *Child Abuse and Neglect*, 9, p. 397-404.
- Kaufman, J. et E. Zigler (1989). « The intergenerational transmission of child abuse », dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment : Theory and Research on the Causes and the Consequences of Child Abuse and Neglect*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, p. 129-150.
- Lafortune, L. (2006). « Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une communauté », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation pour les enseignants ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-223.
- Litty, G.C., R. Kowalski et S. Minor (1996). « Moderating effects of physical abuse and perceived social support on the potential to abuse », *Child Abuse and Neglect*, 20(4), p. 305-314.
- Lynch, M.A. et D. Cicchetti (1992). « Maltreated children's reports of relatedness to their teachers », *New Directions for Child Development*, 57, p. 81-107.
- McMahon, J. et J. Clay-Warner (2002). « Child abuse and future criminality. The role of social service placement, family disorganization, and gender », *Journal of Interpersonal Violence*, 17(9), p. 1002-1019.
- Milner, J.S., K.R. Robertson et D.L. Rogers (1990). « Childhood history of abuse and adult child abuse potential », *Journal of Family Violence*, 5(1), p. 15-34.
- Ministère de la Justice du Canada (2006). En ligne. <<http://www.justice.gc.ca/fr/ps/fm/childafs.htm>>. Consulté le 1^{er} mars 2006.
- Parkin, W. et L. Green (1997). « Cultures of abuse within residential child care », *Early Child Development and Care*, 133, p. 73-86.
- Rosenthal, S., C. Feiring et L. Taska (2003). « Emotional support and adjustment over a year's time following sexual abuse discovery », *Child Abuse and Neglect*, 27, p. 641-661.

- Rousseau, N. (2006). «Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation pour les enseignants ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 226-238.
- Rutter, M. (1989). «Psychosocial resilience and protective mechanisms», dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*, New York, Cambridge University Press, p. 181-214.
- Sagy, S. et N. Dotan (2001). «Coping resources of maltreated children in the family: A salutogenic approach», *Child Abuse and Neglect*, 25(11), p. 1463-1480.
- Sarason, B.R., H.M. Levine, R.B. Basham et B.R. Sarason (1983). «Assessing social support: The social support questionnaire», *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), p. 127-139.
- Sarason, B.R., E.N. Shearin, G.R. Pierce et I.G. Sarason (1987). «Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications», *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), p. 813-832.
- Spaccarelli, S. et C. Fuchs (1997). «Variability in symptom expression among sexually abused girls: Developing multivariate models», *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, p. 24-35.
- Werner, E. et R. Smith (1992). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, Adams, Bannister and Cox.
- Zuravin, S.J. (1999). «Child neglect: A review of definitions and measurement research», dans H. Dubowitz (dir.), *Neglected Children: Research, Practice, and Policy*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 24-46.

Évaluation des impacts
du programme *Mieux se connaître*
pour mieux apprendre
sur l'estime de soi et les valeurs
interpersonnelles des jeunes
ayant des troubles d'apprentissage

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca

Stéphanie Bélanger

Université du Québec à Trois-Rivières
stepbela@videotron.ca

Hélène Fournier

Université du Québec à Trois-Rivières
helene.fournier@uqtr.ca

Karen Tétreault

Université du Québec à Trois-Rivières
karen.tetreault@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Les auteures présentent les résultats d'une recherche portant sur les impacts du programme Mieux se connaître pour mieux apprendre (McMurchie, 2002) sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes de 16 à 18 ans ayant des troubles d'apprentissage. Cette étude fait suite à une recherche exploratoire réalisée par Rousseau (2005) qui révèle qu'après un an au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)¹, les jeunes éprouvent beaucoup de difficulté à s'exprimer sur leurs troubles d'apprentissage. Leurs connaissances relatives à la nature de leurs difficultés scolaires sont souvent sommaires, voire absentes. Utilisant à la fois une méthodologie quantitative (expérimentale) et qualitative (phénoménologique), l'étude révèle, malgré tout, quelques impacts positifs du programme tant sur la connaissance de soi du jeune que sur la qualité de la relation avec les enseignants, sur certaines composantes de l'estime de soi et sur un minimum de valeurs interpersonnelles. Des pistes de réflexion sont proposées.

1. Au Québec, les CFER travaillent le plus souvent avec des jeunes de 16 à 18 ans ayant des troubles graves d'apprentissage et qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année d'études secondaires.

L'école québécoise a fait l'objet de changements importants ces dernières années avec la mise en œuvre de nouveaux programmes de formation et l'implantation du nouveau régime pédagogique. Le renouveau pédagogique invite, notamment, à adapter des interventions aux besoins des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage. Des approches novatrices sont donc requises dans le milieu scolaire. Depuis quelques décennies, les résultats de recherches menées dans les sciences cognitives ont permis d'améliorer notre compréhension de l'apprentissage dans une perspective globale (Andersen, 1995; Piaget, 1964, 1967; Schank, 1994), de même que celle du processus de la construction des connaissances (Ausubel, 1968; Gagné, Yekovich et Yekovich, 1993; Norman, 1982), en favorisant ainsi la conception d'environnements efficaces et motivants. L'étonnante stabilité temporelle des troubles d'apprentissage chez un certain nombre d'enfants met en cause la valeur préventive de l'encadrement habituellement offert dans les écoles.

1. PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE GÉNÉRAL

Les troubles d'apprentissage sont fort complexes et influencent bon nombre des activités cognitives, affectives et sociales d'un individu tout au long de sa vie (Cummings, Maddux et Casey, 2000). Il n'est donc pas surprenant de constater qu'ils suscitent l'intérêt des chercheurs depuis près de deux siècles (Lovitt, 1989). Malgré cet intérêt constant, il n'existe toujours pas de définition universelle pour ce genre de troubles (Klassen, 2002; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 1992). Toutefois, la définition des troubles d'apprentissage proposée par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (AQETA, 2002) a pour mérite de faire la distinction entre les troubles d'apprentissage et la déficience intellectuelle. De plus, elle précise que l'appellation « trouble d'apprentissage » est un terme générique qui fait référence à un certain nombre de difficultés de traitement de l'information. Par ailleurs, comme le précisent Bender (2001) et Wong (1996), le trouble d'apprentissage spécifique se retrouve dans un domaine particulier comme celui des mathématiques, alors que le trouble d'apprentissage général indique plutôt un retard dans presque tous les domaines. L'AQETA (2002) définit les troubles d'apprentissage comme étant un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle et ils ne sont pas initialement attribuables à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socio-économiques, à des différences culturelles ou linguistiques, à un manque

de motivation ou à un enseignement inadéquat. Cependant, ces facteurs peuvent aggraver les défis que doivent relever les personnes ayant des troubles d'apprentissage. Enfin, les troubles d'apprentissage peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et socioaffectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions médicales².

Smith, Luckasson et Crealock (1995) ont répertorié 10% des enfants d'âge scolaire ayant des troubles d'apprentissage. En 2007, l'ACTA estime que 10 à 15 % d'individus sont touchés par ces troubles, soit 700 000 Québécois. Plus particulièrement dans le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003a) a révélé de son côté que les élèves à risque pour qui un plan d'intervention a été élaboré représentaient 11 % de la clientèle en 2000-2001. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont inclus dans la catégorie des élèves à risque du MEQ (2003a).

L'analyse de nombreuses recherches révèle que l'environnement scolaire au secondaire ne favorise pas la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage (Klingner et Vaughan, 1999). Par ailleurs, on constate un taux d'abandon scolaire anormalement élevé chez cette clientèle (Levin, Zigmond et Birch, 1985; Scanlon et Mellard, 2002). À titre d'exemple, la recherche de Levin, Zigmond et Birch (1985), menée aux États-Unis, a permis de constater que près de 50 % de leur échantillon constitué des élèves ayant des troubles d'apprentissage a abandonné l'école avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires. En plus d'avoir un plus haut taux de décrochage que les élèves du secteur ordinaire, Scanlon et Mellard (2002) observent également que ces jeunes sont moins bien préparés à affronter le monde du travail. Au Québec, une étude réalisée par Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan (accepté) révèle que sur 3 397 élèves étant entrés en maternelle en 1992, 28,08 % (954) ont été reconnus élèves à risque. De ce nombre, seulement 49,07 % ont réussi à obtenir un diplôme d'études secondaires selon un parcours normatif.

Quant au MEQ (2003b), il précise que 66,8 % des élèves inscrits dans un programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) ont des troubles graves d'apprentissage et que 4,5 % des élèves inscrits dans ce même programme éprouvent des difficultés légères d'apprentissage (MEQ, 2003b). Parmi tous les élèves inscrits en ISPJ pour l'année scolaire 1999-2000, 44,4 % ont abandonné leurs études entre la première et la deuxième année de leur formation (MEQ, 2003b). Il apparaît évident qu'un taux de décrochage aussi important révèle une grande difficulté à

2. Définition officielle des troubles d'apprentissage (adoptée par Troubles d'apprentissage – Association canadienne, le 30 janvier 2002 : <<http://www.aqeta.qc.ca/>>).

répondre de façon efficace aux besoins spécifiques de ces jeunes. Parmi les explications possibles, Bender (2001) avance que le manque de soutien pédagogique aux élèves ayant des troubles d'apprentissage conduit à un tel sentiment de frustration vis-à-vis de l'école qu'ils finissent par abandonner. Plusieurs chercheurs abondent d'ailleurs dans le même sens et constatent que l'expérience scolaire de ces élèves, tant au primaire qu'au secondaire, est souvent négative, que ce soit sur le plan scolaire ou social (Bender, 2001; Karp, 1997; Maltais et Herry, 1997; Rousseau, 2005; Wong, 1996). Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont tendance à être des apprenants inactifs, c'est-à-dire qu'ils ne participent pas, qu'ils sont défaitistes et qu'ils sont peu intéressés (Bender, 1992). De plus, ils ont une perception plus négative de leurs capacités scolaires que leurs pairs (Martinez, 2002; Pirojnikoff, 2002). Ces jeunes, tout particulièrement les garçons, vivent aussi des difficultés émotives similaires à celles des élèves ayant des troubles du comportement, bien qu'à un degré moindre (Handwerk et Marshall, 1998). Ces difficultés ont des répercussions sur l'acceptation sociale par les pairs (Bender, 2001; Bryan et Bryan, cités dans Hallahan et Kauffman, 1994; Vaughan et Hogan, 1994), sur le concept de soi et sur l'estime de soi (Maltais et Herry, 1997; Wong, 1996).

Devant ce portrait peu enthousiaste, il n'est pas étonnant de constater que certains programmes d'intervention favorisant la connaissance de soi, l'identification de ses forces et l'acceptation de ses limites sont associés à une amélioration considérable de la perception de la qualité de l'expérience scolaire, du concept de soi et de l'estime de soi chez ces élèves (Baby, 2005; Rousseau, 1999; Karp, 1997; Smith, 1994). D'ailleurs, une recherche empirique réalisée par Jackman (1995) a aussi permis de constater que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin de ressentir des émotions positives pour être motivés à apprendre et pour bien se concentrer. Les travaux de Baby (1997, 2005) révèlent que l'application d'un programme de connaissance de soi auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés graves d'apprentissage contribue à l'amélioration de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Rousseau (2005) souligne, quant à elle, l'importance de la qualité de la relation interpersonnelle établie entre l'enseignant et l'élève, cette relation ayant un plus grand impact sur l'élève que la qualité du contenu pédagogique. Ces derniers éléments sous-tendent l'objectif général de cette recherche, qui est de vérifier l'impact d'un programme de connaissance de soi sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

2. LA CONNAISSANCE DE SOI ET LA QUALITÉ DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

S'appuyant sur la psychologie sociale, il convient de définir la connaissance de soi et l'estime de soi. Ruvolo et Markus (1992) soulignent que tout individu possède de très nombreuses conceptions de soi, à la fois actuelles et aussi futures. Ces conceptions de soi sont emmagasinées en mémoire de façon plus ou moins organisée. La plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître un caractère multidimensionnel au concept de soi, c'est-à-dire que tout individu possède un concept de soi global constitué de multiples conceptions de soi différentes (Markus et Wurf, 1987). Martinot (1995) considère que ce concept de soi est la composante cognitive du soi et qu'il ne permet pas de rendre compte de la dimension évaluative du soi, c'est-à-dire l'estime de soi. Selon Rosenberg (1979), même si l'estime de soi globale et les multiples conceptions du soi sont liées, elles ne sont pas équivalentes.

Notre réflexion va donc s'articuler autour de la question suivante : Quels liens existe-t-il entre la connaissance de soi et la qualité de l'expérience scolaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage ? Depuis la fin des années 1980, de plus en plus d'études canadiennes et états-unienues s'intéressent à cette question. Ainsi, dans le cadre d'une étude réalisée auprès d'élèves de la sixième année du primaire, Rothman et Cosden (1995) constatent que les élèves ayant une perception moins négative de leurs troubles d'apprentissage éprouvent des difficultés scolaires moins grandes que celles de leurs pairs, ont une meilleure perception de leurs habiletés et compétences scolaires, se sentent mieux acceptés socialement et perçoivent un plus grand soutien de la part de leurs parents et de leurs pairs. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Heyman (1990) et Burgess (1997) qui précisent que les élèves ayant une perception moins négative de leurs troubles d'apprentissage ont un meilleur concept de soi global. Il importe donc que l'élève soit sensibilisé à l'importance de connaître ses troubles d'apprentissage, ses forces, ses limites et ses stratégies d'apprentissage à privilégier afin de favoriser sa réussite scolaire (Vogel et Adelman, 1992). D'ailleurs, plusieurs chercheurs soulignent que la connaissance de soi est liée au développement d'une perception positive de soi (Chamberland, 1998 ; Karp 1997 ; Rousseau, 1998, 1999 ; Smith, 1994). De plus, il est nécessaire que le jeune ait une bonne connaissance de ses troubles d'apprentissage, des stratégies et des adaptations nécessaires pour y remédier afin de pouvoir les expliquer clairement à ses enseignants (Vogel et Adelman, 1992). Or, il semble que la réalité soit tout autre. En effet, Rousseau (2005) a pu constater, au cours d'une recherche menée auprès de jeunes de 16 à 18 ans ayant des troubles d'apprentissage, qu'ils

éprouvent beaucoup d'embarras à s'exprimer sur leurs difficultés scolaires puisqu'ils en connaissent peu ou pas les origines et les causes. Cette absence de connaissance de soi à propos des troubles d'apprentissage les amène à éprouver des sentiments de frustration, de déception, d'isolement et d'humiliation, sentiments qui ont un impact indéniable sur leur estime de soi (Klingner et Vaughn, 1999; Villa et Thousand, 1995).

Afin de remédier à cette situation, certains chercheurs se sont intéressés à l'impact d'un programme d'intervention ayant pour but la connaissance qu'ont les jeunes de leurs troubles d'apprentissage. Ainsi, une recherche longitudinale ayant pour principal objectif d'évaluer l'efficacité d'un programme d'intervention pour les jeunes du 2^e cycle du primaire ayant des troubles d'apprentissage a montré, à la suite des activités qui encouragent l'autodétermination, que le jeune est plus apte à reconnaître ses forces et ses limites et à communiquer plus clairement ses besoins (Rousseau, 1998). En effet, les élèves ayant participé au programme ont réalisé des progrès notables relativement au rendement scolaire, à l'estime de soi, à la perception de soi, à l'élaboration de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes d'ordre social. Les parents ont également noté une grande amélioration du comportement de leur enfant à la maison. Ce programme d'intervention, bâti en collaboration avec la Commission scolaire publique d'Edmonton, comprenait l'utilisation d'une banque d'outils d'intervention et de sensibilisation à la réalité scolaire de ces jeunes, outils utilisés auprès de tous les acteurs scolaires, soit les élèves ayant des troubles d'apprentissage, leurs parents, les pairs n'ayant pas de troubles d'apprentissage et les intervenants scolaires. D'autres recherches montrent des résultats positifs à la suite d'un programme de sensibilisation aux troubles d'apprentissage et aux habiletés sociales. En effet, Larsen (2002) observe, à la suite du programme d'intervention, que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont une perception plus positive d'eux-mêmes et sont mieux acceptés socialement par leurs pairs. Ces élèves ont également une meilleure connaissance de leurs troubles d'apprentissage et le sentiment d'un meilleur contrôle de leurs apprentissages (Lang, 2001).

Il apparaît nécessaire de poursuivre des recherches plus poussées dans ce domaine d'étude. Malgré l'existence de certains programmes d'intervention favorisant la connaissance de soi, le développement d'habiletés sociales ou bien l'autodétermination, peu de recherches ont exploité cette approche dans le contexte précis de l'influence des centres de formation en entreprise et récupération (CFER) auprès des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le but de la recherche est d'évaluer les effets du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* dans le contexte des CFER. Selon McMurchie (2002), ce programme d'intervention se veut un programme d'autodétermination axé sur la connaissance de soi des jeunes. Il vise à conscientiser les intervenants en éducation et les élèves face aux troubles d'apprentissage, à aider les élèves à mieux se connaître, à élaborer des stratégies d'adaptation à des situations sociales et scolaires ainsi qu'à développer une perception plus positive d'eux-mêmes. Le programme touche sept thématiques : l'affirmation de soi et l'éveil à l'estime de soi ; se faire des amis et les garder ; demander de l'aide ; faire face aux émotions et réagir à la moquerie ; l'éveil aux troubles d'apprentissage ; le processus d'apprentissage ; développer le sens de l'organisation.

Notre recherche vise deux objectifs complémentaires : 1) développer chez les jeunes inscrits en première année au CFER une meilleure connaissance de leurs troubles d'apprentissage ; 2) documenter l'impact du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* sur l'évolution de l'estime de soi et des valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

3.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

1. y a-t-il une évolution significative de l'estime de soi et des valeurs interpersonnelles chez les jeunes, sept mois après la mise en application du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* ?
2. l'évolution est-elle différente selon le genre des répondants ?

3.2. MÉTHODOLOGIE

De nature exploratoire, la recherche empirique tente de vérifier le caractère prédictif du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles chez des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Le dispositif de la collecte des données comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif.

Le volet quantitatif tient compte de l'effet du programme (traitement) sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes. Deux questionnaires mesurent l'impact du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* (McMurchie, 2002). Ils sont distribués à deux reprises. La première passation a eu lieu au début des activités scolaires et la deuxième à la fin de l'année scolaire. Le premier questionnaire, *Analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-2* (ES) (Battle, 1992), mesure l'estime de soi, alors que le second, *Inventaire des valeurs interpersonnelles* (SVP) (Gordon, 1993), s'intéresse plus particulièrement aux valeurs interpersonnelles influençant la perspective professionnelle des jeunes.

Le volet qualitatif permet d'approfondir les connaissances relatives à la sensibilisation des élèves au regard de leurs troubles d'apprentissage. Il permet aussi de cerner la perception des enseignants vis-à-vis de ces jeunes. Des entrevues semi-structurées ont été menées.

Au cours de la période d'octobre à mai 2004, nous avons sollicité la participation de six centres de formation en entreprise et récupération (CFER) de la province de Québec. Les CFER travaillent le plus souvent avec des jeunes de 16 à 18 ans ayant des troubles graves d'apprentissage et qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année d'études secondaires. Le programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* a été implanté auprès de trois des CFER, alors que les trois autres agissaient comme groupes témoins non équivalents. Les enseignants des CFER avec traitement ont tous reçu une journée de formation sur le contenu et l'utilisation du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre*. Ces enseignants s'engageaient à utiliser le programme d'intervention avec leurs élèves ayant des troubles d'apprentissage inscrits en première année au programme CFER, à raison d'une heure par semaine. La participation des élèves se faisait sur une base volontaire. Toutes les activités devaient être réalisées dans l'ordre chronologique prescrit.

Cette recherche s'appuie sur un devis quasi expérimental prétest/post-test avec groupe témoin permettant de contrôler la majorité des obstacles à la validité interne dont, notamment, la maturation de l'élève pendant l'année scolaire (Campbell et Stanley, 1963). Cependant, ce devis ne tient pas compte des interactions avec la sélection des participants à la recherche.

3.3. PARTICIPANTS

L'échantillon se compose de six CFER ayant accepté de façon volontaire de participer à l'étude. La collecte de données s'est effectuée auprès de 43 jeunes en première année du CFER et de 12 enseignants. De ce nombre,

18 élèves et 6 enseignants ont reçu l’application du programme, ce que nous désignons « avec traitement », alors que 25 jeunes et 6 enseignants ont servi de groupe témoin. Le tableau 1 montre la répartition de l’échantillon selon les CFER avec traitement ou non. Le nombre d’élèves participants (43) est majoritairement composé de garçons (67%).

TABLEAU 1
Répartition de l’échantillon selon les CFER

<i>CFER</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Total</i>
1 (avec traitement)	2	4	6
2 (groupe témoin)	4	7	11
3 (groupe témoin)	2	5	7
4 (groupe témoin)	2	5	7
5 (avec traitement)	2	5	7
6 (avec traitement)	2	3	5
Total	14 (33 %)	29 (67 %)	43 (100 %)
<i>Participants avec traitement</i>		<i>Participants sans traitement</i>	
<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>
12	6	17	8
18 (58,1 %)		25 (41,9 %)	
Total : 43 sujets			

3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Les instruments se répartissent selon deux volets, un premier quantitatif et un second qualitatif.

Volet quantitatif

Le premier questionnaire, soit celui de Battle (1992), compte 40 énoncés³ (items) touchant différents aspects de l’estime de soi. Ces items se regroupent sous les trois catégories suivantes: 1) *l’estime de soi générale*, qui traite des perceptions des individus à propos de leur travail (16 items);

3. Huit de ces énoncés correspondent à la sous-échelle de mensonges, non comptabilisée dans les scores totaux.

2) *l'estime de soi par rapport aux pairs* ou estime de soi sociale, qui concerne les perceptions des individus à propos de la qualité de leur relation avec les pairs (8 items); 3) *l'estime de soi personnelle*, qui touche aux perceptions des individus à leur propre égard (8 items).

Le second questionnaire, soit *l'Inventaire des valeurs interpersonnelles* de Gordon (1993), comporte six catégories relatives aux préférences d'un individu quant aux tâches professionnelles à exécuter. On y retrouve les facteurs suivants: 1) *l'esprit pratique* (P), où des scores élevés indiquent des individus matérialistes qui préfèrent les actions pratiques, ayant une utilité immédiate ou étant avantageuses d'un point de vue économique; 2) *la réalisation de soi* (A), où des scores élevés s'obtiennent par ceux qui attachent une grande importance à la réussite et à la progression. Ces individus aiment les postes leur permettant de relever des défis, notamment ceux où ils peuvent faire preuve d'initiative et où les efforts personnels trouvent leur récompense; 3) *la variété* (V), où les sujets qui obtiennent des scores élevés préfèrent ne pas limiter le champ de leurs activités. Ils aiment être confrontés à des situations nouvelles et différentes et apprécient les tâches qui ne deviennent pas routinières; 4) *l'esprit de décision* (D), où les sujets qui obtiennent des scores élevés ont tendance à valoriser leurs propres opinions et leur capacité à réfléchir par eux-mêmes. Ils aiment les postes dans lesquels la prise de décisions fait partie intégrante de leurs tâches; 5) *l'esprit d'organisation* (O), où ceux qui obtiennent des scores élevés ont tendance à être bien organisés et ont une approche systématique dans leur travail, quelle que soit la nature de la tâche ou son importance relative. Ces sujets préfèrent avoir des activités planifiées et autant que possible routinières; 6) *l'orientation vers un but* (G), où les sujets qui obtiennent des scores élevés préfèrent les postes aux exigences et aux objectifs clairement définis ou spécifiés. Ils ont tendance à se concentrer sur la tâche et à limiter le champ de leur activité en fonction du but à atteindre.

Volet qualitatif

Tout d'abord, des entrevues semi-structurées de petits groupes d'une durée moyenne de 60 minutes ont été menées auprès des élèves du CFER avant et après l'application du programme. Le canevas de l'entrevue a été élaboré en s'appuyant sur les écrits de Drover, McMillan, Owen et Alexander (1996). Dans un même temps, des entrevues semi-structurées ont aussi été faites auprès des enseignants avant et après l'application du programme. Les entrevues ont porté sur leurs perceptions relatives à l'expérience d'apprentissage de leurs élèves, la connaissance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ainsi que leurs valeurs interpersonnelles. Enfin, chaque enseignant participant à l'étude a dû tenir un journal de bord afin de noter ses impressions selon les thèmes abordés lors de la première entrevue.

4. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Les données ont été saisies à l'aide du logiciel de traitements statistiques SPSS 11.1 version Windows. Une fois chacun des temps de mesure correctement saisi, corrigé et converti en score normalisé, une fusion des deux fichiers en un seul a été effectuée, de manière à procéder aux analyses statistiques. En bref, l'analyse de base des données se compose de tests statistiques portant sur les variables de chacun des questionnaires : les échelles pour l'estime de soi (estime de soi générale, estime de soi par rapport aux pairs, estime de soi personnelle) et les échelles pour les valeurs interpersonnelles (esprit pratique, réalisation de soi, variété, esprit de décision, esprit d'organisation, orientation vers un but).

4.1. RÉSULTATS DES ANALYSES QUANTITATIVES

Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats obtenus aux analyses de variance non paramétriques pour le questionnaire portant sur l'estime de soi. Aucune différence significative n'est observée entre les scores obtenus au prétest et au post-test, tant pour le groupe avec traitement que pour celui sans traitement. De plus, il n'existe pas de différences significatives liées au genre.

TABLEAU 2
Analyse de variance des scores moyens des échelles ES
pour le groupe avec traitement

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Z</i>
Estime de soi générale	46,61 (8,27)	49,67 (9,70)	-0,67
Estime de soi par rapport aux pairs	38,78 (13,05)	45,00 (11,76)	-1,71
Estime de soi personnelle	49,94 (10,41)	54,42 (8,20)	-1,34
Total	45,72 (9,93)	50,50 (9,70)	-1,53

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

TABLEAU 3
Analyse de variance des scores moyens des échelles ES
pour le groupe sans traitement

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Z</i>
Estime de soi générale	48,32 (7,88)	49,65 (7,51)	-1,16
Estime de soi par rapport aux pairs	45,42 (10,07)	44,78 (10,02)	0,00
Estime de soi personnelle	50,25 (8,87)	49,91 (10,07)	-0,36
Total	48,08 (8,08)	48,83 (8,31)	-1,33

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

TABLEAU 4
Analyse de variance des scores moyens des échelles SVP
pour le groupe avec traitement

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Z</i>
Esprit pratique	62,65 (10,51)	62,08 (10,49)	-0,46
Réalisation de soi	44,29 (11,38)	47,15 (6,71)	-0,36
Variété	47,59 (9,92)	45,85 (9,16)	-0,39
Esprit de décision	47,00 (9,63)	44,00 (10,59)	-1,43
Esprit d'organisation	55,82 (6,25)	54,00 (7,46)	-0,32
Orientation vers un but	44,35 (7,79)	49,92 (6,65)	-1,69

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Les tableaux 4 et 5 présentent pour leur part les résultats des analyses de variance non paramétriques pour le questionnaire portant sur les valeurs interpersonnelles. Les résultats montrent qu'il n'existe aucune différence significative entre les scores obtenus au prétest et au post-test pour le groupe avec traitement. Cependant, une différence significative est observée pour la sous-échelle « esprit de décision » ($Z = -2,18$; $p < 0,05$) dans le groupe sans traitement. En effet, ce groupe a obtenu un score de 39,78 (8,71) au temps 1 et de 43,19 (9,93) au temps 2. Aucune différence significative n'est notée pour le genre.

TABLEAU 5
Analyse de variance des scores moyens des échelles SVP
pour le groupe sans traitement

	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Z</i>
Esprit pratique	61,78 (14,05)	59,19 (11,16)	-1,37
Réalisation de soi	45,91 (8,96)	48,48 (9,52)	-0,62
Variété	45,22 (8,45)	46,29 (8,63)	-0,68
Esprit de décision	39,78 (8,71)	43,19 (9,93)	-2,18*
Esprit d'organisation	59,87 (8,14)	58,33 (8,11)	-0,93
Orientation vers un but	48,52 (10,02)	45,38 (9,84)	-1,24

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

5. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

La collecte des données qualitatives a été effectuée lors d'entrevues semi-structurées à l'automne 2003, auprès de six groupes d'élèves et de leurs enseignants dans les six CFER participant à l'étude. Le contenu des entrevues était centré sur l'expérience d'apprentissage des jeunes, la connaissance de soi, l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles. Les données

de ces entrevues ont été transcrites et analysées à l'aide du logiciel Atlas.ti (Muhr, 1997). Par ailleurs, le traitement des données a été effectué selon un modèle ouvert. Cette méthode s'applique sans fixer de code prédéterminé au départ et les passages du texte sont codés et caractérisés selon leur parenté ou leur similitude (L'Écuyer, 1990). Ainsi, la signification de chacun des éléments a émergé de manière inductive. L'ensemble des codes a été regroupé en quatre thèmes : 1) jeunes/élèves ; 2) CFER ; 3) enseignement ; 4) connaissance des troubles d'apprentissage. Des extraits d'entrevues sont présentés à l'appui des résultats exposés.

5.1. RÉSULTATS DES DONNÉES QUALITATIVES

Les entrevues ont permis aux enseignants et aux élèves de donner leur appréciation du programme de connaissance de soi *Mieux se connaître pour mieux apprendre*. Les élèves ont tout d'abord exprimé leurs sentiments de frustration et d'impuissance face à leurs échecs cumulés lors de leur parcours scolaire. Bien souvent, l'accumulation des échecs et des difficultés scolaires les a découragés quant à leurs possibilités de réussite scolaire.

J'étais plus capable, j'ai lâché l'école. J'étais plus capable, je comprenais rien, [...] tout le monde est capable sauf toi.

Quand tu dis que tu es rendu avec un professeur privé à la maison et que tu comprends pas non plus, c'est dur sur le moral.

Les enseignants notent d'ailleurs une faible estime de soi de leurs élèves. Celle-ci s'observe, entre autres, dans leur manque de confiance à réussir une tâche et dans la difficulté qu'ils ont à se reconnaître des qualités.

Ils ont de la difficulté à se trouver des qualités. Comme je disais tantôt, les défauts ils en ont mille et un défauts et des qualités ils n'en ont pas. Quand on réussit à sortir une qualité, ils ont toujours la tête basse.

Bien que plusieurs élèves croient qu'il n'est pas difficile de se faire des amis, plusieurs rapportent qu'ils sont la cible de moqueries. De plus, certains d'entre eux indiquent que le fait de fréquenter un CFER contribue à restreindre leur réseau d'amis, alors que d'autres mentionnent entretenir des relations ayant une influence négative sur eux.

[...] Parce que la plupart au régulier, ils disent que le CFER c'est telle affaire, ils sont si, ils sont ça. Le monde, ils veulent pas être amis avec ceux qui sont des ratés.

Moi j'ai beaucoup d'amis, mais c'est pas des bons amis. Ce n'est pas des amis qui vont m'aider, là.

À la suite du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre*, les titulaires ont remarqué chez leurs élèves une plus grande capacité à s'exprimer et à socialiser. Ceux-ci ont également démontré plus d'entrain au travail, ce qui s'est répercuté sur leur productivité. Quant aux jeunes, ils observent que la participation au programme leur a permis de mieux comprendre ce qu'est un trouble d'apprentissage et de réaliser que d'autres jeunes de leur âge ont ce genre de trouble. Cette connaissance semble avoir atténué les sentiments de honte et « d'anormalité » qu'ils entretenaient face à leurs difficultés. Il appert que le fait de savoir qu'ils ne sont pas les seuls dans cette situation leur permet de mieux accepter leurs difficultés.

[...] Au moins ça m'a appris que les problèmes que j'avais à l'école, c'était un trouble d'apprentissage, mais qu'il y a plus de personnes qui en ont.

Tout comme les élèves, les enseignants considèrent que le programme a permis aux jeunes d'acquérir des connaissances sur les troubles d'apprentissage, et ainsi de mieux les comprendre et les accepter. Les enseignants ont d'ailleurs observé une amélioration sur le plan de l'attitude des élèves à l'égard de leurs difficultés. En effet, avant le début du programme, les enseignants considéraient que les jeunes n'avaient pas une très bonne connaissance d'eux-mêmes. Ils expliquaient cela par leur difficulté à se définir et à cerner leurs forces. De plus, il semble que la plupart des élèves n'arrivaient pas à cerner et à expliquer leurs difficultés scolaires. Certains élèves croyaient même avoir été envoyés au cheminement particulier parce qu'ils perturbaient la classe.

Il a pris conscience de ce que sont ses problèmes d'apprentissage et, quand il faisait ses travaux, il hésitait pas mal moins à poser des questions.

Il paniquait et il en devenait agressif en début d'année. Et en dernier il se calmait plus vite de lui-même. [...] Il prenait plus contrôle sur lui. Et au lieu de tout laisser ça là et de partir ou de se choquer, ben il prenait des petits breaks et il nous posait ses questions.

[...] dans mon groupe, j'ai vu deux jeunes particulièrement qui sont capables d'exprimer ouvertement, en avant des autres, c'est quoi leurs difficultés. [...] Ils ont même dit qu'ils apprenaient différemment. Ça c'est le mieux se connaître.

Avant, il ne comprenait pas. Et maintenant il n'a même pas honte de dire qu'il a des troubles d'apprentissages. Il avait honte de ne pas comprendre. Il se comparait aux autres [...] maintenant il sait pourquoi il est comme ça. Il travaille pour ça.

Enfin, les enseignants ont exprimé des commentaires très positifs à l'égard du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre*, qu'ils perçoivent comme un appoint au programme de connaissance de soi du CFER. Ce programme a également contribué à établir une relation plus étroite et positive avec les élèves.

C'est comme un complément, mais beaucoup plus. [...] La relation d'aide aussi. Ils ont le temps de discuter et de s'entraider, là où dans le contenu du CFER on n'a pas tout le temps le temps.

Quand ils venaient me voir il y avait une continuité, ça allait bien. [...] des choses que j'aurais pas sues auparavant, que j'aurais peut-être jamais sues.

Ils s'ouvrent beaucoup hein, ils vont dire des affaires qu'ils auraient pas dites en temps normal. Je pense que ça crée un lien qui est plus spécifique avec les jeunes.

D'ailleurs, plusieurs enseignants ont exprimé le désir d'offrir à nouveau ce programme l'année suivante. Ils estiment que les jeunes se reconnaissent dans le contenu du programme; ils démontrent une participation et une attention soutenues tout au long des activités.

Tous les exemples que je voyais dans vos documents, les jeunes nous le confirmaient. [...] Ils étaient capables de se voir. Moi, c'est là que j'ai trouvé ça ben, ben, ben l'fun.

J'avais une attention 60 minutes parfaite. Personne déconnaît [...]. Tout l'monde écoutait.

Cette étude apporte plusieurs éléments intéressants. Il faut toutefois souligner les limites de la collecte de données. En effet, au moment des entrevues, plusieurs élèves et enseignants n'avaient pas terminé le programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre*; ils ne pouvaient donc pas émettre d'opinion sur son ensemble. Malgré cet inconvénient, les entrevues ont permis d'observer les impacts perçus de ce programme sur les élèves. Comme nous l'avons mentionné, six CFER ont accepté de participer à l'étude. Le nombre de participants (43 jeunes et 12 enseignants) est une limite à la recherche quant au volet quantitatif.

6. DISCUSSION

L'implantation du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* en contexte CFER avait comme principal objectif d'amener les élèves à avoir une meilleure connaissance de leurs troubles d'apprentissage. La recherche

s'est également intéressée à l'impact de ce programme sur l'estime de soi et sur les valeurs interpersonnelles des jeunes. Les mesures quantitatives ne permettent pas de remarquer un apport significatif du programme chez les jeunes inscrits dans un CFER y ayant participé. Selon le modèle multidimensionnel du concept de soi, les auteurs tels que Maltais et Herry (1997) et Marsh, Smith, Barnes et Butler (1983) montrent que ce concept de soi global devient de plus en plus stable à mesure que l'élève vieillit. Alors, il devient difficile d'avoir une influence sur celui-ci. Rappelons que ces jeunes ont entre 16 et 18 ans et qu'ils éprouvent des difficultés scolaires majeures. De plus, le programme ne semble pas avoir eu d'impact sur les valeurs interpersonnelles telles que mesurées dans l'inventaire des valeurs interpersonnelles par Gordon (1993). La durée du programme d'intervention peut expliquer ces résultats. L'intervalle de temps entre les deux mesures étant relativement court, il est difficile d'observer un apport significatif sur des variables aussi stables de la personnalité. Toutefois, les mesures qualitatives ont permis de relever différents aspects se rapportant à l'expérience scolaire des jeunes, aux relations interpersonnelles qu'ils y entretiennent ainsi qu'à la connaissance qu'ils ont de leurs troubles d'apprentissage. En effet, les entrevues ont tout d'abord permis de constater l'expérience scolaire négative vécue par les jeunes avant leur entrée dans un CFER. Ces élèves relatent les échecs scolaires accumulés tout au long de leurs études primaires. De ces échecs découle un sentiment d'incompétence pour l'élève qui ignore qu'il a des troubles d'apprentissage. Dans une étude précédente, Meltzer, Reddy, Sales Pollica, Rodity, Sayer et Theokas (2004) montrent que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont une perception plus positive de leur expérience scolaire lorsqu'ils ont une meilleure connaissance de leur façon d'apprendre et qu'ils développent des stratégies d'apprentissage en fonction de leurs besoins. Les auteurs observent que, lorsque les élèves ont une meilleure compréhension de leurs troubles d'apprentissage et des stratégies pouvant les aider à y remédier, ils découvrent que leurs difficultés ne sont pas insurmontables. En réalisant qu'ils peuvent avoir davantage de contrôle sur leurs apprentissages, les jeunes peuvent dès lors vivre plus de réussites et acquérir une perception plus positive par rapport à leurs capacités d'apprentissage. Cette conclusion est également partagée par MacMaster, Donovan et MacIntyre (2002) qui ont noté une estime de soi plus positive lorsque l'élève a appris qu'il avait des troubles d'apprentissage.

Les jeunes ayant participé au programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* ne semblent pas être en mesure de verbaliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent le mieux. Cependant, on observe qu'ils gèrent leurs difficultés en montrant une attitude plus ouverte et détendue face à leur expérience scolaire. Cette dernière s'avère d'ailleurs plus positive selon les jeunes et les enseignants interrogés. Les enseignants

remarquent aussi un plus grand dynamisme au travail. Ce changement d'attitude pourrait s'expliquer par le fait que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure connaissance des troubles d'apprentissage et, par le fait même, des causes de leurs difficultés scolaires. En mettant des mots sur leur situation, ils ont pu la dissocier d'eux-mêmes, se percevoir comme des individus étant capables de réussir, et ainsi mieux s'accepter et avoir une meilleure estime de soi. Ces résultats rejoignent les conclusions de Elbaum et Vaughn (2003) qui ont fait une méta-analyse de recherches s'intéressant à l'impact de différents programmes d'intervention axés sur le développement du concept de soi des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Leur analyse montre que ces élèves ont un concept de soi plus positif à la suite de l'intervention. Par ailleurs, il appert qu'un élève ayant une faible estime de lui-même profite jusqu'à trois fois plus du programme d'intervention que l'élève qui a initialement un concept de soi plus positif.

Selon les enseignants, le programme de connaissance de soi a permis aux jeunes de s'exprimer avec plus de facilité. Ces échanges ont permis de briser leur isolement et de constater qu'ils n'étaient pas les seuls à vivre avec des troubles d'apprentissage. Ces rencontres ont permis aux enseignants de tisser une relation plus étroite et positive avec leurs élèves. Ce résultat est d'autant plus essentiel qu'on sait qu'une relation positive facilite les interactions entre l'élève et l'enseignant. À titre d'exemple, les travaux de Hartman-Hall et Haaga (2002) montrent qu'un élève aura davantage de facilité à demander de l'aide s'il a déjà reçu des rétroactions positives de la part de son enseignant. L'effet contraire se produira si ce même élève se sent stigmatisé par ses troubles d'apprentissage ou s'il reçoit une réponse négative à sa demande d'aide. Encore une fois, ces auteurs observent que l'élève qui a l'impression d'avoir peu ou pas de contrôle sur ses troubles d'apprentissage persévéra moins dans sa recherche de soutien à son apprentissage. Un concept de soi positif chez l'élève influence également l'enseignant. En effet, Meltzer, Reddy, Sales Pollica, Rodity, Sayer et Theokas (2004) notent que l'enseignant aura tendance à évaluer positivement les efforts d'un élève ayant un concept de soi positif. Toutefois, dans le cas d'un élève ayant une perception plus négative de lui-même, l'enseignant a tendance à croire que cet élève ne fournit pas les efforts nécessaires à sa réussite scolaire. Cette perception de l'enseignant influencera à son tour la perception que l'élève a de lui-même. Une attitude d'écoute et de respect de la part de l'enseignant peut favoriser chez les élèves le développement d'une plus grande estime de soi en faisant en sorte qu'il s'investisse dans des activités axées sur la connaissance de soi, plus particulièrement sur la connaissance de ses troubles d'apprentissage (Finlay et Lyons, 1998).

CONCLUSION

Bien que les résultats quantitatifs ne soient pas aussi révélateurs que les résultats provenant des données qualitatives, cette étude rend compte des impacts positifs associés à l'utilisation d'un programme de connaissance de soi *Mieux se connaître pour mieux apprendre* auprès des jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CFER. Les résultats de cette étude, cependant, devraient être confirmés par d'autres études menées auprès d'échantillons de population variée. Une autre recherche (Rousseau, 2005-2007) est en cours afin de vérifier l'utilisation de ce programme auprès d'une clientèle plus jeune. De plus, le même programme a déjà fait l'objet d'une recherche longitudinale auprès de jeunes ayant des troubles d'apprentissage, de la 4^e à la 6^e année. Les résultats qualitatifs provenant de cette recherche (Rousseau, 1998) vont dans le même sens que les résultats obtenus auprès des jeunes de 16 à 18 ans, soit le développement d'une meilleure perception de soi, le sentiment de comprendre la nature de ses difficultés, le sentiment d'avoir le contrôle de ses apprentissages, et le sentiment d'être mieux compris par les enseignants. Le défi associé à l'utilisation du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre*, ou de tout autre programme du genre, réside dans l'organisation du temps scolaire. En effet, comme de telles initiatives ne sont pas prescrites dans le curriculum, sa mise en place est liée à l'initiative d'une école, d'une direction d'école, voire d'un enseignant. Ce constat incite à interroger la place donnée au développement personnel des jeunes en difficulté dans le cursus scolaire. Les données de cette recherche et des autres recherches citées dans ce texte pointent vers l'importance de telles approches pour soutenir le développement personnel et la qualité de l'expérience scolaire des élèves qui vivent difficilement l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and Its Implications*, 4^e édition, San Francisco, W.H. Freeman.
- Aspect canadien des troubles d'apprentissage (2007). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. En ligne. <www.pacfold.ca/index.shtml>. Consulté le 21 novembre 2007.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. En ligne. <www.ldac-taac.ca/french/definef/newdef.htm>. Consulté le 18 mai 2005.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

- Baby, A. (1997). *Apprendre la même chose, mais autrement*, Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Battle, J. (1992). *Culture-Free Self-Esteem: Examiner's Manual*, 2^e édition Austin, TX, Pro-Ed.
- Bender, W.N. (1992). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*, 1^{re} édition, Boston, Allyn and Bacon.
- Bender, W.N. (1999). *Professional Issues in Learning Disabilities: Practical Strategies and Relevant Research Findings*, Austin, Pro-Ed.
- Bender, W.N. (2001). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*, 4^e édition, Atlanta, Ga, University of Georgia, Allyn and Bacon.
- Burgess, P.L. (1997). *The Reading Self-Conceptions of Preadolescent Children with and without Reading Difficulties*, Thèse inédite, New York, NY, Columbia University.
- Campbell, D.T. et J.C. Stanley (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, Chicago, Rand McNally.
- Chamberland, E. (1998). «Profils d'adultes présentant des difficultés d'apprentissage», Communication présentée dans le cadre du 23^e Congrès international annuel sur les troubles d'apprentissage, Montréal, mars.
- Cummings, R., C.D. Maddux et J. Casey (2000). «Individualized transition planning for students with learning disabilities», *Career Development Quarterly*, 49(1), p. 60-72.
- Elbaum, B. et S. Vaughn (2003). «For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?», *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), p. 101-108.
- Finlay, M. et E. Lyons (1998). «Social identity and people with learning difficulties: Implications for self-advocacy groups», *Disability and Society*, 13(1), p. 37-51.
- Gagné, E.D., C.W. Yekovich et F.R. Yekovich (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*, 2^e édition, New York, Harper Collins.
- Gordon, L.V. (1993). *Manuel de l'inventaire des valeurs interpersonnelles SIV*, Paris, Privat.
- Hallahan, D.P. et J.M. Kauffman (1994). «Toward a culture of disability in the aftermath of Dena and Dunn», *The Journal of Special Education*, 27, p. 496-508.
- Handwerk M.L. et R.M. Marshall (1998). «Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions», *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), p. 327-338.
- Hartman-Hall, H.M. et D.A.F. Haaga (2002). «College students' willingness to seek help for their learning disabilities», *Learning Disability Quarterly*, 25(4), p. 263-274.

- Heyman, W.B. (1990). « The self-perception of a learning disability and its relationship to academic selfconcept and self-esteem », *Journal of Learning Disabilities*, 23, p. 472-475.
- Jackman, J.A. (1995). « In knowing our students ourselves », *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), p. 569-574.
- Karp, J. (1997). « La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage », *National*, 3, p. 15.
- Klassen, R. (2002). « The changing landscape of learning disabilities in Canada: Definitions and practices from 1989-2000 », *School Psychology International*, 23(2), p. 199-219.
- Klingner, J.K. et S. Vaughn (1999). « Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities », *Exceptional Children*, 66(1), p. 23-37.
- Lang, M.C. (2001). *Helping Children Understand Learning Disabilities: The Relationship between Self-Realization and Psychological Empowerment*, Atlanta, GA, Georgia State University.
- Larsen, J.E. (2002). *The Promotion of Social Acceptance of Students with Learning Disabilities through Friendship Skill Training and Disability Awareness*, Fullerton, CA, California State University.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Levin, E., N. Zigmond et J. Birch (1985). « A follow-up study of 52 learning disabled adolescents », *Journal of Learning Disabilities*, 18, p. 2-7.
- Lovitt, T.C. (1989). *Introduction to Learning Disabilities*, Boston, Allyn and Bacon.
- MacMaster, K., L.A. Donovan et P.D. MacIntyre (2002). « The effects of being diagnosed with a learning disability on children's self-esteem », *Child Study Journal*, 32(2), p. 101-108.
- Maltais, C. et Y. Herry (1997). « Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage », *Éducation et francophonie*, 25(2). En ligne. <<http://www.acelf-ca/c/revue/XXV2/articles/r252-04.html>>. Consulté le 15 juin 2007.
- Markus, H.R. et E. Wurf (1987). « The dynamic self-concept: A social psychological perspective », *Annual Review of Psychology*, 42, p. 38-50.
- Marsh, H.W., I.D. Smith, J.B. Barnes et S. Butler (1983). « Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change », *Journal of Educational Psychology*, 75, p. 772-790.
- Martinez, R.S. (2002). *A Comparison of Learning Disability Subtypes in Middle School: Self-concept, Perceived Social Support, and Emotional Functioning*, Austin, TX, University of Texas.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

- McMurchie, S. (2002). *Mieux se connaître pour mieux apprendre: un programme d'intervention qui favorise l'éveil aux troubles d'apprentissage, à l'estime de soi et aux stratégies d'organisation chez les élèves de 6 à 17 ans*. Adaptation française par N. Rousseau et S. Bélanger, Montréal, Guérin éditeur.
- Meltzer, L., R. Reddy, L. Sales Pollica, B. Rodity, J. Sayer et C. Theokas (2004). « Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of efforts, strategy use, and academic performance? », *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), p. 33-44.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003b). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Muhr, T. (1997). *Atlas ti. The Knowledge Workbench. Visual Qualitative Data Analysis Management Model Building. Short User's Manual*, Scientific Software Developments, Berlin.
- Norman, D.A. (1982). *Learning and Memory*, San Francisco, W.H. Freeman.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- Pirojnikoff, S.C. (2002). *Differences in Global and Academic Self-Perception in Mexican-American School-Aged Children with and without Learning Disabilities*, Malibu, CA, Pepperdine University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*, New York, Basic Books.
- Rothman H.R. et M. Cosden (1995). « The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support », *Learning Disability Quarterly*, 18, p. 203-212.
- Rousseau, N. (1998). *Description and Evaluation of a French Immersion Learning Disabilities Program*, Thèse de doctorat inédite, Edmonton, Université de l'Alberta.
- Rousseau, N. (1999). « French immersion learning disabilities program: A descriptive case study », *Mosaic, A Journal for Language Teachers*, 6(3), p. 16-26.
- Rousseau, N. (2005). « L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés? », dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- Rousseau, N., K. Tétreault, G. Bergeron et M. Carignan (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes: vers une meilleure compréhension de la situation », *Éducation et francophonie*, 35(1) mars, p. 76-94.

- Ruvolo, A.P. et H.R. Markus (1992). «Possible selves and performance. The power of self-relevant imagery », *Social Cognition*, 10, p. 95-124.
- Scanlon, D. et D.F. Mellard (2002). «Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities », *Exceptional Children*, 68(2), p. 239-258.
- Schank, R.C. (1994). *Engines for Education*, Evanston, The Institute for the Learning Sciences, Evanston, IL, Northwestern University.
- Smith, D.D., R. Luckasson et C. Crealock (1995). *Introduction to Special Education in Canada: Teaching in an Age of Challenge*, Scarborough, Allyn & Bacon.
- Smith, S.L. (1994). «How not to feel stupid when you know you're not: Self-esteem and learning disabilities », *Linkages*, 1(1), p. 1-4.
- Vaughan, S. et A. Hogan (1994). «The social competence of students with learning disabilities over time: A written individual examination », *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), p. 292-303.
- Villa, R.A. et J.S. Thousand (dir.) (1995). *Creating an Inclusive School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vogel, S.A. et P.B. Adelman (1992). «The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment », *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), p. 430-441.
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABC's of Learning Disabilities*, San Diego, Academic Press.
- Ysseldyke, J.E., B. Algozzine et M.L. Thurlow (1992). *Critical Issues in Special Education*, Boston, Houghton Mifflin.

CHAPITRE

5

L'entraide par les pairs en milieu scolaire spécialisé

Analyse des effets chez les pairs aidants

Claire Beaumont

Université Laval

claire.beaumont@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

L'auteure traite des systèmes d'entraide par les pairs en tant que moyens d'intervention favorisant l'adaptation sociale et scolaire des élèves qui présentent des problèmes de comportement. Elle aborde plus spécifiquement les effets observés sur le développement psychosocial des élèves qui ont agi comme « pairs aidants » en dépit de leurs propres difficultés comportementales. Les deux études présentées ont été conduites auprès d'élèves du primaire (9 à 12 ans) et du secondaire (12 à 16 ans) fréquentant une école spécialisée en adaptation scolaire qui ont offert un soutien à leurs pairs pendant une année scolaire. Les résultats, qui révèlent des effets positifs sur l'autocontrôle comportemental, l'expression des habiletés sociales, l'agressivité et l'estime de soi de ces jeunes aidants, ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'intervention pour permettre aux jeunes présentant des problèmes de comportement de mieux s'adapter à l'école.

Pour les enfants et les adolescents qui présentent des problèmes de comportement, l'école est souvent perçue comme un milieu où ils vivent des sentiments d'incompétence, de frustration et de rejet par les pairs. Par conséquent, afin de les aider à mieux s'adapter à leur environnement, les milieux scolaires leur offrent différents programmes d'intervention visant le développement de meilleures habiletés sociales. Parmi les habiletés sociales à développer, celles qui concernent l'entraide sont cependant peu exploitées par les programmes proposés en milieu scolaire. C'est dans cette optique que ce chapitre aborde le développement des habiletés d'entraide comme une avenue d'intervention à explorer pour favoriser l'adaptation psychosociale des élèves qui manifestent des problèmes de comportement. Dans un premier temps, nous décrivons les principales approches centrées sur l'entraide par les pairs et utilisées en milieu scolaire en ciblant les bénéfices observés chez les élèves qui ont agi comme aidants auprès de leurs pairs. Par la suite, nous présenterons les résultats de deux études d'impact menées auprès d'élèves en difficulté de comportement qui ont agi à titre de « pairs aidants » pendant une année scolaire. Ces résultats seront finalement mis en perspective et alimenteront la discussion, documentant les effets de cette pratique sur l'adaptation psychosociale des élèves qui, en dépit de leurs propres problèmes de comportement, ont apporté du soutien à leurs pairs.

1. PROBLÉMATIQUE

Les élèves qui présentent des problèmes de comportement commencent de plus en plus tôt dans leur scolarité à mobiliser l'attention du personnel enseignant en perturbant le cours des activités scolaires (Paquin et Drolet, 2006 ; Royer, 2005). Plusieurs chercheurs ont déjà rapporté que des déficits socioaffectifs et sociocognitifs (empathie, estime de soi, coopération, etc.) pouvaient altérer la qualité des relations interpersonnelles de ces jeunes, nuisant considérablement à leur adaptation sociale (Vitaro, Dobkins, Gagnon et Le Blanc, 1994). C'est pourquoi le développement de ces habiletés, qui sont considérées comme des ingrédients fondamentaux de la compétence sociale (Mathur et Rutherford, 1996), demeure l'objectif central des différents programmes d'intervention adressés aux élèves en difficulté. Cependant, et malgré le vif intérêt que suscite la réussite éducative de ces élèves, force est de constater que les différents programmes d'entraînement aux habiletés sociales, offerts en milieu scolaire, arrivent difficilement à atteindre leurs objectifs de socialisation à long terme (Fortin et Strayer, 2000 ; Gagnon et Vitaro, 2000). De fait, les élèves qui participent à ces

programmes parviennent à améliorer leur « connaissance » sur le plan des comportements adéquats à adopter socialement, mais arrivent difficilement à généraliser leurs acquis en situation réelle.

Les programmes ayant recours aux pairs s'avèrent, pour leur part, une voie d'intervention fort intéressante puisque, en plus de favoriser le développement d'habiletés sociales, ils permettent aux élèves de recourir à l'aide d'un camarade pour résoudre leurs problèmes, et ce, en situation réelle. Bien que les programmes centrés sur l'apprentissage d'habiletés sociales offrent parfois des ateliers visant le développement de la coopération (aide mutuelle), aucun, à notre connaissance, n'a encore abordé le développement des habiletés d'entraide sous l'angle d'un soutien apporté à un pair sans attente de réciprocité (Beaumont, Royer, Bowen et Bertrand, 2003). Les études qui évaluent les effets produits par les programmes de médiation par les pairs mentionnent pourtant que ce sont les jeunes agissant comme médiateurs qui retirent le plus de bénéfices psychosociaux de ce type d'intervention (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2005; Corriveau, Bowen, Rondeau et Bélanger, 1998). Cependant, très souvent dans la position de celui qui reçoit l'aide, l'élève en difficulté fait très rarement l'expérience valorisante d'en aider d'autres, car c'est à des pairs plus compétents socialement qu'on confiera davantage cette tâche.

Peu de chercheurs ont documenté le développement des habiletés d'entraide sous cet angle, en dépit des effets positifs observés chez les aidants et rapportés dans la recension d'écrits. Cette perspective offre cependant une voie alternative intéressante à offrir aux élèves en difficulté, puisque les bénéfices psychosociaux retirés par ces « pairs aidants » pourraient leur permettre de mieux s'adapter au milieu scolaire qu'ils fréquentent.

2. LES SYSTÈMES D'ENTRAIDE PAR LES PAIRS DANS LA RECENSION D'ÉCRITS

Le but des interventions qui utilisent le soutien entre les pairs consiste à apprendre aux enfants et aux adolescents à venir en aide à un camarade en difficulté. Ce recours aux pairs constitue ainsi un soutien important non seulement pour les jeunes, mais aussi pour les enseignants dans leur rôle d'encadrement. En milieu scolaire, les systèmes d'entraide peuvent être de nature éducative (tutorat scolaire, aide aux devoirs, éducation par les pairs) ou prendre la forme d'une aide plus personnelle d'accompagnement dans des situations difficiles (médiation par les pairs, « pairs aidants », mentorat). De fait, en misant sur la collaboration entre les pairs, les milieux

scolaires fournissent un soutien affectif supplémentaire aux enfants vulnérables, rejetés ou isolés (Naylor et Cowie, 1999) et parviennent à faire diminuer la fréquence des comportements violents à l'école (Cowie et Sharp, 1996; Cowie et Wallace, 2000). Par conséquent, l'assurance que gagnent les enfants qui reçoivent de l'aide, la nouvelle capacité des élèves isolés à se faire des amis et la valorisation retirée par les « pairs aidants » sont les aspects les plus souvent rapportés par les chercheurs qui se sont intéressés à la question (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001; Casella, 2000; Cowie et Wallace, 2000; Lane et McWhirter, 1992; Naylor et Cowie, 1999; Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999).

Parmi tous les systèmes d'entraide répertoriés dans la recension d'écrits, ce sont « les programmes de médiation par les pairs » (Centre Mariebourg, 1998a; Johnson et Johnson, 2000) et ceux qui sont connus sous les termes de « pairs aidants » (The Mental Health Foundation, 2002) qui ont surtout retenu l'attention. La recension des écrits scientifiques rapporte ainsi plusieurs études traitant principalement des effets de ce type d'intervention sur les élèves et sur le climat scolaire.

2.1. LES PROGRAMMES DE MÉDIATION PAR LES PAIRS ET LES EFFETS PRODUITS SUR LES ÉLÈVES

Le principal objectif poursuivi par les programmes de médiation par les pairs est de démontrer aux enfants qu'il existe des moyens pacifiques de gérer leurs conflits en recourant à l'aide d'un pair (Johnson et Johnson, 1995; Johnson, Johnson et Dudley, 1992). Utilisés généralement dans un cadre de prévention universelle, ces programmes comprennent, pour la plupart, un volet qui permet à tous les élèves de l'école de participer à des ateliers de formation aux habiletés sociales (gestion de la colère, habiletés de communication, stratégies de résolution de conflits, etc.). Par la suite, des pairs volontaires et choisis par les autres reçoivent une formation complémentaire permettant de développer leur compétence en relation d'aide (empathie, écoute active, étapes de résolution de conflits, etc.). Au terme de la formation, ces jeunes agiront à titre de médiateurs et aideront leurs pairs à trouver des solutions pacifiques pour régler leurs conflits (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b; Lantieri et Patti, 1996).

Ce type d'intervention a connu une popularité croissante au cours des vingt dernières années, principalement aux États-Unis où plusieurs chercheurs en reconnaissent l'efficacité pour réduire le niveau de violence, le nombre de suspensions scolaires (Johnson et Johnson, 1996) et pour améliorer les habiletés à la résolution de conflits (Bell, Coleman, Anderson et Whelan, 2000). Des études québécoises ont aussi rapporté des gains significatifs sur les plans sociocognitif et comportemental chez les élèves

qui avaient participé à ce type de programmes (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999). Cependant, plusieurs chercheurs sont d'avis que ce sont les élèves médiateurs qui enregistrent le plus de gains personnels et sociaux à la suite de leur participation à ce genre d'intervention. Plusieurs bénéfices liés aux habiletés de communication, à l'estime de soi, au rendement scolaire, aux stratégies de résolution de problèmes, de même qu'à la diminution de l'agressivité et du retrait social, ont en effet été rapportés dans les écrits scientifiques (Casella, 2000; Humphries, 1999; Long, Fabricius, Musheno et Palumbo, 1998; Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999; Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997). Par ailleurs, d'autres aspects comme la formation complémentaire, le rôle particulier occupé par les médiateurs, le respect accru des pairs ainsi que l'attention accordée par les adultes contribueraient à expliquer les gains plus substantiels observés chez ces derniers (Casella, 2000; Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran et Zacharias, 1998).

Puisque leur efficacité est reconnue pour prévenir les comportements agressifs à l'école, les programmes de médiation par les pairs sont de plus en plus utilisés dans les milieux scolaires québécois, et ce, principalement dans les établissements d'enseignement primaire.

2.2. LES SYSTÈMES DE « PAIRS AIDANTS » ET LES EFFETS PRODUITS CHEZ LES ADOLESCENTS

Les systèmes de « pairs aidants » sont composés de personnes qui répondent volontairement à différents besoins en matière de soutien, de *counseling* ou d'enseignement par les pairs (Naylor et Cowie, 1999). Dans cette structure d'aide, le soutien apporté par le « pair aidant » s'effectue le plus souvent sur une base individuelle, bien que des séances de groupe puissent parfois être animées par les aidants (Turner, 1999). Il existe de grandes différences dans les buts poursuivis par les milieux qui utilisent des pairs aidants (prévention du VIH, des toxicomanies, du suicide et de la violence à l'école). Toutefois, certains éléments de base relatifs à la sélection, à la formation et à la supervision des « pairs aidants » les caractérisent.

Les rôles joués par les « pairs aidants » seront alors déterminés par les besoins de l'établissement et par le type de formation qu'ils auront reçue. Par conséquent, les « pairs aidants » peuvent agir à titre de tuteurs (pour les apprentissages scolaires), de copains (en favorisant l'intégration de nouveaux élèves à l'école), de conseillers (en apportant un soutien personnel dans les situations difficiles), de médiateurs de conflits ou encore d'élèves éducateurs (en servant d'agents d'information en matière de santé). Qu'ils se proposent comme volontaires pour faire partie du groupe de « pairs aidants » ou qu'ils soient élus par leurs pairs, les élèves

sont habituellement recrutés parmi ceux qui possèdent déjà de bonnes habiletés sociales et qui jouissent d'une bonne réputation. Ils participeront à des séances de formation centrées sur les connaissances de base à la relation d'aide (écoute, empathie, confidentialité, etc.) et bénéficieront d'une supervision continue offerte par un personnel qualifié. Plusieurs chercheurs ont reconnu les effets bénéfiques des systèmes de « pairs aidants » chez les utilisateurs du système, notamment pour prévenir les problèmes de santé mentale des adolescents, offrir un soutien aux victimes d'intimidation, faire diminuer le niveau de violence et créer un climat de sécurité dans les écoles (Cowie et Olafsson, 2000; Cowie et Sharp, 1996; The Mental Health Foundation, 2002).

Bien qu'ils soient moins nombreux, les écrits scientifiques relatent aussi les effets que ces systèmes d'entraide génèrent sur ceux qui viennent en aide à leurs pairs. Ainsi, les bénéfices les plus souvent observés chez les « pairs aidants » sont liés à des améliorations dans les capacités d'écoute et d'expression des émotions, à un sentiment accru de compétence sociale et à une meilleure estime de soi. De plus, le sentiment d'appartenance semble plus fort chez ces aidants qui font partie d'une équipe perçue très positivement par les pairs et par les adultes de l'école.

Considérant les besoins particuliers des adolescents, c'est davantage sous une forme individuelle que les établissements d'enseignement secondaire choisissent d'implanter leur système de « pairs aidants ». Cette aide informelle offerte par un pair constitue ainsi une forme de soutien complémentaire, solution de rechange pour les jeunes qui sont réticents à demander l'aide d'un adulte.

Bien que les effets positifs de ces systèmes d'entraide soient assez bien documentés, la littérature est fort peu loquace en ce qui a trait aux éventuelles retombées négatives générées par ce genre d'intervention. Les écrits concernant les « aidants naturels » dans l'univers des adultes rapportent pourtant des aspects négatifs liés au stress vécu par l'aidant. De fait, certains auteurs ont considéré l'anxiété, la dépression ou encore les problèmes de sommeil comme étant des effets négatifs fréquemment rencontrés chez les « aidants naturels » (George, 1996; Whitlatch, Feinberg et Sebesta, 1997). D'autres chercheurs croient, en revanche, en l'existence simultanée de coûts et de gratifications pour l'aidant et déplorent que les bénéfices de cette action soient beaucoup moins étudiés que les effets néfastes qui pourraient en résulter (Lavoie, 1999; Lawton, Moss, Kleban, Glicksman et Rovine, 1991). On peut donc conclure qu'il peut exister de tels effets négatifs générés par les systèmes d'entraide par les pairs chez les enfants et les adolescents. Cette absence d'information constitue ainsi une lacune à combler dans les écrits propres à ce champ d'intervention.

Les études citées précédemment ont rapporté les effets bénéfiques produits sur le développement psychosocial des élèves, qu'ils soient bénéficiaires ou « pairs aidants ». On a cependant peu d'information en ce qui concerne la participation des jeunes qui présentent des problèmes de comportement à ces programmes d'entraide et plus particulièrement en ce qui a trait à leur inclusion dans les équipes de « pairs aidants ».

2.3. L'ENTRAIDE PAR LES PAIRS PRATiquÉE PAR DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

On trouve peu d'écrits sur l'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de médiateurs ou de « pairs aidants » puisque, en raison de leur manque d'habiletés sociales et de leur réputation souvent négative, ces derniers ne sont à peu près jamais choisis pour faire partie de l'équipe des aidants (Bonafé-Schmitt, 2000). Quelques études rapportent même que des problèmes de comportement ont constitué des motifs valables pour retirer certains médiateurs de leurs fonctions (Humphries, 1999 ; Long, Fabricius, Musheno et Palumbo, 1998).

On conçoit aisément qu'il est plutôt inhabituel d'avoir recours à des jeunes en difficulté pour en aider d'autres. Gibbs, Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1996) ont pourtant rapporté que des adolescents aux comportements antisociaux arrivent à s'entraider pour résoudre leurs conflits de façon pacifique. Grâce à l'implantation de l'*Equip Program* auprès de délinquants sévères gardés en établissement fermé, ces chercheurs ont observé que ces jeunes se montrent plus ouverts à apprendre des habiletés sociales sachant qu'elles serviront à aider les autres. Comme certains leaders négatifs sont aussi devenus des membres très positifs au sein de leur groupe d'entraide, Gibbs Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1996) considèrent le développement des habiletés d'entraide comme un aspect pouvant favoriser leur adaptation sociale.

Étant donné les effets positifs observés chez les jeunes qui ont participé à des programmes d'entraide par les pairs dans les écoles ordinaires, il serait intéressant d'en évaluer les retombées auprès d'élèves qui fréquentent des établissements scolaires spécialisés en adaptation scolaire. Puisque les bénéfices les plus positifs ont été observés chez les « pairs aidants », serait-il alors possible que des élèves présentant des déficits sur le plan des habiletés sociales améliorent eux aussi leur compétence sociale en pratiquant la relation d'aide auprès de leurs pairs ? C'est à cette dernière question que les deux prochaines études ont tenté de répondre.

3. ÉTUDE 1 : LA MÉDIATION PRATiquÉE PAR DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Les résultats dont il est question ci-dessous proviennent d'une étude plus vaste ayant comme objectif général l'évaluation des effets d'un programme de médiation par les pairs sur un groupe d'élèves du primaire présentant des troubles de comportement et fréquentant une école spécialisée (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2005). Les élèves médiateurs sélectionnés présentaient tous, par conséquent, des problèmes de comportement assez sérieux pour justifier leur scolarisation en milieu scolaire adapté. Pour les besoins du présent chapitre, nous présenterons principalement les résultats se rapportant aux effets observés sur les élèves médiateurs.

3.1. MÉTHODOLOGIE

Cette étude a été effectuée selon un devis quasi expérimental comprenant un groupe témoin et un groupe expérimental. En plus des données recueillies à l'aide de questionnaires standardisés remplis par les enseignants et les élèves, des informations relatives à l'implantation du programme ont été récoltées, fournissant ainsi des données qualitatives qui serviront de complément à cette analyse.

3.1.1. Participants

Les 140 élèves qui ont participé à l'étude fréquentent deux écoles primaires spécialisées en adaptation scolaire. Les 70 élèves (57 garçons et 13 filles) de l'école expérimentale ont entre 9 et 11 ans, sont majoritairement d'origine québécoise et ont tous été reconnus comme présentant un trouble du comportement selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec (2000). Quinze d'entre eux (10 garçons et 5 filles) ont été sélectionnés et formés pour agir comme médiateurs. Les 70 élèves qui composent le groupe témoin viennent d'une école primaire spécialisée qui accueille le même type d'élèves que l'école expérimentale.

3.1.2. Instruments

Différents instruments de mesure standardisés ont été utilisés pour atteindre les objectifs de la recherche initiale : le *Questionnaire d'évaluation des comportements au primaire* (Tremblay, Desmarais, Gagnon et Charlebois, 1987) et le *Répertoire des habiletés à l'école* (Rondeau, Bowen, Bélanger et Labonté, 1997) ont permis aux enseignants de mesurer le niveau d'habiletés

sociales de leurs élèves. Le *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985) a été administré aux élèves pour évaluer leur niveau de compétence personnelle ainsi que l'*Évaluation de résolution de problèmes interpersonnels* – adaptation française du Social Problem Solving Interview de Bream, Hymel et Rubin (1986) – l'a été pour mesurer les différents processus de résolution de problèmes sociaux utilisés par les enfants. Une étude plus approfondie du travail des médiateurs a aussi été possible grâce à d'autres outils de collecte de données (fiches statistiques remplies par les médiateurs après chaque médiation, bilans de réunions avec l'équipe-école, journal de bord des responsables et questionnaires).

3.1.3. Procédure

Les élèves et les enseignants des deux écoles (expérimentale et témoin) ont d'abord effectué les évaluations avant le début de l'intervention. Le programme *Vers le pacifique* du Centre Mariebourg (1998a, 1998b) a été adapté par la chercheure pour mieux répondre aux besoins de la clientèle spécifique de l'école expérimentale. Dix ateliers ont ainsi été présentés à tous les élèves de l'école expérimentale, abordant des thèmes liés aux habiletés sociales, à la résolution des conflits et à la médiation par les pairs. Au terme de ces ateliers, la sélection des médiateurs a été soigneusement organisée en tenant compte des sentiments que la démarche susciterait chez ces jeunes en difficulté (rejet, échec, insécurité). Par la suite, la formation des médiateurs s'est déroulée dans un chalet à la campagne pendant une période de deux jours. De plus, les médiateurs ont pu participer à des séances de supervision de groupe à raison de deux par mois et ils étaient rencontrés individuellement au besoin.

Au cours de l'année scolaire, les médiateurs ont été en service dans la cour de récréation selon un horaire prévu avec leur superviseur. Ils devaient alors porter un dossard permettant de les reconnaître et remplir une fiche descriptive après chaque médiation. À la fin de la première année d'implantation, les évaluations ont été faites à nouveau par les élèves et les enseignants des deux écoles engagées dans la recherche.

3.2. RÉSULTATS

Pour mesurer les effets du programme sur les élèves médiateurs, des analyses de covariance (ANCOVA) ont été réalisées sur douze variables dépendantes : l'autocontrôle comportemental, l'expression des habiletés sociales, l'agressivité, l'anxiété/retrait social, la prosocialité, l'acceptation sociale, la compétence comportementale, l'estime de soi, le nombre d'inférences accidentelles/intentionnelles et de solutions agressives/non agressives proposées aux situations hypothétiques.

Pour répondre à l'objectif de cette étude, les résultats des élèves médiateurs ont d'abord été comparés avec ceux des élèves non médiateurs de l'école expérimentale pour ensuite être comparés avec ceux des élèves du groupe témoin. Des données qualitatives recueillies au moment de l'implantation du programme ont aussi été traitées et fournissent quelques informations contextuelles concernant la mise en œuvre de l'intervention.

Comparaison entre les médiateurs et les pairs de la même école

Les résultats révèlent des différences significatives au post-test entre les médiateurs et les non médiateurs de la même école sur les variables d'auto-contrôle comportemental [$F(1,46) = 6,25, p = 0,016$] et d'expression des habiletés sociales [$F(1,49) = 6,85, p = 0,041$]. L'étude des moyennes des deux groupes (voir le tableau 1) indique que la direction des changements observés dans le temps varie en fonction du groupe. Alors que les pairs de la même école obtiennent des scores plus faibles au post-test sur le plan de l'autocontrôle comportemental et de l'expression des habiletés sociales, les médiateurs perçoivent une hausse sur ces deux variables. D'autres résultats indiquent que les médiateurs présentent un niveau d'agressivité significativement moins élevé que les élèves non médiateurs au post-test [$F(1,61) = 4,67, p = 0,035$]. Ainsi, les élèves non médiateurs connaissent une augmentation du niveau d'agressivité, alodansle temps.

En ce qui concerne l'estime de soi, la technique Johnson-Neyman (Huitema, 1980) a été utilisée pour pallier les effets d'interaction entre la variable indépendante (médiateurs ou non médiateurs) et le prétest. Ces analyses révèlent une différence significative sur la variable estime de soi pour la moitié des médiateurs. Enfin, comme les moyennes des médiateurs semblaient être supérieures au départ sur certaines variables, des tests ont confirmé que ces derniers se démarquaient de façon significative sur une seule variable, soit l'acceptation sociale ($t = -2,5 (66), p < 0,02$).

Comparaison entre les médiateurs et les élèves du groupe témoin

Le tableau 2 montre les différences significatives entre les résultats obtenus par les élèves médiateurs et ceux des élèves du groupe témoin sur les variables expression des habiletés sociales [$F(1,67) = 6,85, p = 0,011$] et auto-contrôle comportemental [$F(1,62) = 5,86, p = 0,018$]. Sur ces deux variables, on constate que les élèves médiateurs augmentent significativement leurs moyennes, alors que ceux du groupe témoin enregistrent une baisse.

TABLEAU 1
**Résultats significatifs obtenus sur les comparaisons
entre les scores moyens des médiateurs et ceux des élèves
non médiateurs du groupe expérimental (ANCOVA)**

	<i>Moyennes</i>		<i>Moyennes ajustées</i>	<i>Valeurs de F</i>
	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Post-test</i>	
Autocontrôle				
Non médiateurs (<i>n</i> = 37)	34,54 (7,99) ¹	29,35 (10,97)	29,24 (1,52)	6,25*
Médiateurs (<i>n</i> = 12)	33,25 (9,95)	36,58 (7,59)	36,93 (2,68)	
Expression				
Non médiateurs (<i>n</i> = 40)	21,03 (6,19)	19,85 (5,86)	19,86 (0,73)	4,41*
Médiateurs (<i>n</i> = 12)	21,08 (4,64)	23,08 (5,21)	23,06 (1,34)	
Agressivité				
Non médiateurs (<i>n</i> = 49)	12,24 (9,30)	14,50 (8,14)	14,24 (0,59)	4,67*
Médiateurs (<i>n</i> = 15)	11,00 (11,51)	10,93 (7,93)	11,61 (1,07)	
Estime de soi				
Non médiateurs (<i>n</i> = 48)	16,63 (4,24)	16,79 (4,75)	16,90 (0,56)	4,96* ²
Médiateurs (<i>n</i> = 15)	17,60 (3,79)	19,80 (4,44)	19,46 (1,00)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** correction Bonferroni = 0,004 (Huitema, 1980).

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

² Différence significative en faveur des médiateurs pour tous les élèves qui ont obtenu un score inférieur à 17,92 (Neyman-Johnson, dans Huitema, 1980).

Les données issues de l'implantation révèlent que 134 médiations ont été effectuées par les quinze médiateurs pendant la durée de l'expérimentation. De plus, il est important de noter qu'aucun élève médiateur n'a récolté de billet d'indiscipline lorsqu'il était en devoir. Lors des entrevues de groupe, les médiateurs ont exprimé un haut niveau de satisfaction à la suite de leur engagement dans l'équipe de médiation les concernant plus spécifiquement. Ces éléments de satisfaction sont liés à la pratique même de la médiation, au fait de se faire solliciter pour obtenir de l'aide, de participer aux activités réservées aux médiateurs (supervisions, activités sociales), d'être encouragés par les adultes de l'école et à la fierté manifestée par leurs parents. Certaines insatisfactions ont cependant été rapportées en ce qui concerne, par exemple, le refus de certains élèves de régler le conflit, les conflits survenus en cours de médiation, les provocations des autres élèves à leur égard au début du projet ainsi que la responsabilité de travailler lorsqu'ils n'en avaient pas envie.

TABLEAU 2
Résultats significatifs obtenus sur les comparaisons
entre les scores moyens des élèves médiateurs et ceux des élèves
du groupe témoin (ANCOVA)

	<i>Moyennes</i>		<i>Moyennes ajustées</i>	<i>Valeurs de F</i>
	<i>Prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Post-test</i>	
Autocontrôle				
Témoin (<i>n</i> = 53)	32,23 (10,07) ¹	28,55 (11,55)	28,65 (1,33)	5,86 *
Médiateurs (<i>n</i> = 12)	33,25 (9,95)	36,58 (7,59)	36,14 (2,80)	
Expression				
Témoin (<i>n</i> = 53)	20,38 (4,19)	18,38 (5,59)	18,43 (0,70)	6,85**
Médiateurs (<i>n</i> = 12)	21,08 (4,64)	23,08 (5,21)	22,87 (1,54)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***correction Bonferroni = 0,004.

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

Au moment de dresser les bilans avec l'équipe-école, les enseignants ont mentionné qu'ils avaient été étonnés de constater à quel point ces jeunes en difficulté pouvaient parvenir à s'entraider efficacement même dans un milieu où l'entraide n'était pas un comportement valorisé au départ. Selon eux, la valorisation des médiateurs a été un élément déterminant pour la réussite de ce projet et ils soulignent l'importance de maintenir un haut niveau de motivation chez ces jeunes aidants.

En plus de montrer qu'il était possible d'implanter un programme de médiation par les pairs dans une école spécialisée en adaptation scolaire, les résultats probants obtenus au cours de notre recherche apportent une réponse à la question formulée au début de l'étude. Ainsi, il a été constaté qu'après avoir pratiqué la médiation pendant une année scolaire, les élèves médiateurs ont fait des gains significatifs sur les variables évaluées. Comparés aux élèves de leur école (ayant eux aussi bénéficié du programme de médiation) et à ceux du groupe témoin (aucun programme appliqué dans cette autre école spéciale), les élèves médiateurs demeurent ceux qui obtiennent les scores les plus élevés aux mesures socioaffectives et comportementales. Un aspect intéressant à mentionner concerne le fait que le niveau d'anxiété des élèves médiateurs n'a pas été affecté à l'issue de cette année d'expérimentation comme c'est parfois le cas chez les « aidants naturels ». On pourrait enfin émettre l'hypothèse que la fierté ressentie par les médiateurs est liée à la reconnaissance démontrée par les pairs et par les adultes ; elle peut avoir compensé le stress généré par la responsabilité liée à leur rôle d'aidant (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2004).

4. ÉTUDE 2 : UN SYSTÈME D'« ÉLÈVES CONFIDENTS » : L'ENTRAIDE PRATiquÉE PAR DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Le système d'entraide dont il est question dans les lignes qui suivent a été implanté dans une école secondaire spécialisée en adaptation scolaire et fait partie de l'un des cinq volets d'une intervention plus vaste qui vise la prévention des comportements agressifs à l'école (Beaumont et Beaulieu, 2005). Ainsi, tous les élèves de cet établissement ont participé à la première année d'implantation d'un programme de prévention de la violence à l'école (comprenant des ateliers sur la résolution pacifique des conflits, les valeurs, l'empathie et la communication non violente). Ce système d'entraide, inspiré d'un modèle britannique (The Mental Health Foundation, 2002), a été conçu pour offrir un soutien additionnel aux élèves aux prises avec des problèmes d'ordre personnel (intimidation, dépression, difficultés amoureuses, etc.) qui acceptaient difficilement l'aide d'un professionnel. C'est pourquoi l'approche individuelle, *peer counselling*, a été privilégiée, permettant un contact plus confidentiel entre l'aidant et l'aidé (Beaumont, Paquet et Küpfer, 2005). C'est enfin sous l'appellation de *Service d'élèves confidents* que ces adolescents ont choisi d'être reconnus auprès de leurs camarades de classe. Les résultats présentés dans l'étude suivante serviront à analyser les effets de la pratique de la relation d'aide sur des élèves du secondaire présentant des troubles de comportement et fréquentant une école spécialisée en adaptation scolaire.

4.1. MÉTHODOLOGIE

Les données qui sont analysées ont été extraites d'une recherche plus vaste qui avait pour objectif d'évaluer les effets d'un programme de prévention de la violence sur un groupe d'élèves en difficulté. Aux fins de ce chapitre, l'étude présentée est de type exploratoire, en raison du fait que seulement dix élèves ont été sélectionnés pour être « élèves confidents » et que le devis initial de la recherche était plutôt de nature quantitative. Comme il n'existe pas, à notre connaissance, de données traitant de ce type d'intervention auprès d'élèves en difficulté, nous avons jugé intéressant de considérer ces résultats, avec toutes les limites que cela implique. Ainsi, pour mesurer les effets de la pratique de l'entraide sur les compétences sociales des « élèves confidents », leurs résultats ont été comparés avec ceux des élèves n'ayant pas pratiqué la relation d'aide, mais ayant cependant bénéficié du programme de prévention de la violence implanté à l'école.

4.1.1. Participants

Les 90 élèves (75 garçons et 15 filles) qui ont participé à cette étude fréquentent une école secondaire spécialisée en adaptation scolaire. Ils sont âgés de 12 à 16 ans, sont majoritairement d'origine québécoise et ont tous été reconnus comme présentant un trouble du comportement selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec (2000). Dix d'entre eux (7 garçons et 3 filles) ont été sélectionnés et formés pour agir comme «élèves confidents». Deux de ces dix élèves ont quitté l'école au début du projet en raison d'un changement de milieu de vie (orientation en centre d'accueil), les huit autres élèves sélectionnés demeurant en poste jusqu'à la fin de l'année scolaire.

4.1.2. Instruments

En vue de cerner les facteurs favorables à l'implantation de ce programme de «pairs aidants», plusieurs outils ont été utilisés : le journal de bord de l'équipe-école, des questionnaires adressés respectivement aux intervenants scolaires, à l'ensemble des élèves et aux parents des «élèves confidents», des fiches remplies par les «élèves confidents» après chaque entrevue (motifs de consultation, sentiments vécus, nombre de consultations, satisfaction de son intervention, etc.) des extraits d'entrevues de groupe postintervention effectuées auprès des «élèves confidents». Enfin, des évaluations quantitatives effectuées à l'aide de tests standardisés ont servi à évaluer certains aspects comportementaux (prétest/post-test) chez les adolescents fréquentant cette école spéciale. Enseignants et élèves ont ainsi répondu au *Questionnaire sur les habiletés sociales* (SSRS) (Gresham et Elliot, 1990), de même qu'à une version abrégée du questionnaire *Les stratégies d'adaptation* (Folkman et Lazarus, 1988) destinée aux élèves.

4.1.3. Procédure

Les élèves et les enseignants ont répondu aux questionnaires d'évaluation juste avant que ne débutent les activités relatives au programme de prévention de la violence de l'école. Les ateliers concernant le développement des habiletés sociales ont par la suite commencé, s'échelonnant sur neuf périodes réparties à l'intérieur du calendrier scolaire annuel. En plus des ateliers visant la résolution pacifique des conflits, un atelier spécifique réservé aux habiletés d'entraide était présenté, juste avant la sélection des élèves qui allaient agir comme «élèves confidents». La sélection des «élèves confidents» a été organisée en tenant compte des sentiments d'inquiétude (peur du rejet social) que pourrait susciter cette démarche chez ces adolescents en difficulté. Ainsi, les élèves de l'école ont procédé à la sélection de dix des leurs pour devenir «élèves confidents»,

choix approuvé par la suite par l'ensemble des enseignants, par l'élève concerné et enfin par ses parents. C'est sous la supervision des psychologues de l'école que les deux séances de formation adressées aux « élèves confidents » ont eu lieu. Pour cette occasion, un programme spécifique de sensibilisation à la relation d'aide a été conçu en tenant compte des besoins particuliers de ces jeunes aidants (Beaumont, Paquet et Küpfer, 2005). Toujours sur le plan de la formation, les « élèves confidents » ont participé à des groupes de supervision à raison de deux séances par mois et ils étaient rencontrés au besoin, individuellement, par leur superviseur.

Après avoir procédé au lancement du *Service d'élèves confidents*, le petit groupe s'est chargé d'en faire la promotion tout au long de l'année en préparant différentes activités spéciales liées aux valeurs d'entraide et de respect. Pour consulter un « élève confident », les adolescents volontaires pouvaient s'adresser directement à l'un d'entre eux ou encore demander une rencontre par l'entremise du psychologue de l'école. Dans les deux cas, la rencontre était alors organisée par le responsable du programme, à un moment opportun et dans un local approprié. Après chaque entrevue, l'« élève confident » était invité à remplir une fiche personnelle prenant en compte différents aspects liés à sa pratique (motifs de consultation, sentiments exprimés par le bénéficiaire, nombre de rencontres, suivi à la rencontre, sentiments de l'aidant face au problème présenté, etc.).

4.2. RÉSULTATS

Les principaux résultats présentés ci-dessous sont issus des données qualitatives et quantitatives recueillies après une année d'implantation du système d'entraide. L'analyse des données qualitatives a été conduite en fonction de quatre dimensions : 1) la perception des élèves bénéficiaires du système d'entraide, 2) la perception des « élèves confidents » face à leur travail d'aidants, 3) la perception des parents des « élèves confidents » concernant le rôle de leur enfant et 4) la perception des intervenants scolaires concernant le service de « pairs aidants ».

Perception des élèves bénéficiaires du système d'entraide

Entre les mois de janvier et mai 2004, 33 rencontres individuelles ont été menées par les « élèves confidents ». Interrogés par questionnaires sur l'utilité de ces rencontres, les élèves bénéficiaires ont mentionné certains aspects satisfaisants de l'intervention, comme la qualité de l'écoute pratiquée par l'aidant, de même que la pertinence de l'aide offerte par les aidants. L'extrait ci-après témoigne plus particulièrement de l'importance de la similitude du langage affectif, aspect propre aux systèmes d'entraide par les pairs :

C'est plus le fun parce que si tu vas parler à un parent, ça se peut qu'il ne te comprenne pas et si tu parles à un adolescent de ton âge, on dirait que c'est plus facile, qui va te comprendre du premier coup (Jérémie, 2005-06-16).

De plus, plusieurs bénéficiaires ont mentionné qu'ils souhaiteraient faire partie du groupe d'« élèves confidents » l'année suivante et qu'ils recommanderaient le Service à leurs amis parce qu'ils le trouvent efficace, accessible aux jeunes, qu'ils considèrent les confidents comme étant compétents puisqu'ils se sentent mieux après les avoir consultés.

Ça m'a enlevé le stress que j'avais pis j'avais plus ça en dedans de moi. Je l'avais dit à une personne confidente et je savais que cela allait rester confidentiel entre moi et elle (Mélanie, 2006-06-15).

Perception des « élèves confidents » face à leur travail d'aidants

Les informations tirées des fiches remplies par les « élèves confidents » indiquent qu'ils ont effectué entre une et onze consultations, avec un nombre moyen de trois consultations par confident. Plus précisément, les motifs des consultations concernaient : 1) les relations difficiles avec les parents, 2) les relations amoureuses, 3) l'intimidation et 4) les difficultés relationnelles avec les autres élèves. Parmi les autres problèmes d'ordre personnel, on peut ajouter ceux qui sont relatifs à la solitude et à la consommation de drogue. Par ailleurs, les principaux sentiments identifiés chez leurs « clients » se répartissent en quatre catégories : 1) un sentiment d'impuissance face à un problème vécu, 2) les sentiments de tristesse, 3) de peur et 4) de colère.

Lors des rencontres postintervention et des bilans de supervision, les « élèves confidents » ont exprimé un niveau élevé d'autosatisfaction lié à leur travail. La majorité d'entre eux sont d'avis que leur travail a contribué à faire diminuer la violence dans leur école et qu'il a permis à leurs pairs de trouver des solutions à leurs problèmes. En plus d'exprimer ce sentiment de compétence, ils ont mentionné d'autres sentiments de satisfaction personnelle concernant leur travail : 1) le fait d'aider les autres, 2) que les autres leur fassent confiance, 3) le fait de se sentir important pour quelqu'un, 4) que les adultes de l'école leur démontrent leur appréciation quant à leur rôle d'aidant et 5) le soutien et les encouragements obtenus de leurs parents face à leur engagement. Les sentiments d'utilité et d'appartenance s'expriment ainsi :

C'est le fun d'aider le monde des fois [...] pis ça nous fait faire quelque chose dans l'école [...] pis ça fait qu'on dit aux autres de venir nous parler avant de se mettre dans l'trouble pis d'être violents [...] on a assez de problèmes comme ça [...] (Louis, 2005-06-15).

Certains «élèves confidents» ont aussi mentionné le paradoxe dans lequel ils se trouvaient, paradoxe lié à leur rôle d'aidant et aux écarts de conduite qu'ils pouvaient eux-mêmes manifester :

Quand t'es un confident tu peux pas péter ta coche n'importe quand... fait que il faut que tu te retiennes un peu [...] peut-être les autres auraient compris si j'avais frappé quelqu'un mais pas sûr... (Jérémie, 2005-06-16).

Différents aspects liés à leur tâche ont finalement été rapportés par les «élèves confidents» comme étant plus difficiles à vivre. Ces aspects concernent, entre autres, 1) le nombre restreint de rencontres effectuées, 2) les bénéficiaires qui demandent un rendez-vous et qui refusent de se confier et 3) le fait que parfois les propos exprimés par les bénéficiaires en entrevue les affectaient émotivement.

Perception des parents des «élèves confidents» concernant le rôle d'aidant de leur enfant

Parmi les propos recueillis auprès des parents des «élèves confidents» qui ont répondu aux questionnaires postintervention, on rapporte la fierté exprimée envers leur enfant qui pratique cette activité d'entraide. Selon certains parents, la participation de leur adolescent à ce projet lui aurait appris à communiquer davantage avec eux et à améliorer son estime de soi. Plusieurs parents ont mentionné que leur enfant prenait son rôle très au sérieux, leur demandant à l'occasion des conseils concernant certaines consultations tout en conservant le sceau de la confidentialité. De plus, des parents disent avoir noté, en cours d'année, des changements de comportement chez leur enfant sur des aspects comme un sens accru des responsabilités (qui se traduirait aussi auprès des amis à l'extérieur de l'école), une meilleure capacité d'écoute et une plus grande autonomie.

Perception des intervenants scolaires concernant le service de «pairs aidants»

Pour plusieurs enseignants, ce programme d'entraide semble essentiel afin de soutenir les élèves qui ne se confient pas aux adultes. Certains mentionnent que les bénéfices de l'intervention se sont observés aussi bien chez les élèves aidants que chez ceux qui se sont fait aider. Les enseignants notent, de plus, que les élèves bénéficiaires semblaient sortir satisfaits de leur rencontre avec un confident. Quelques extraits de propos exprimés en réunion d'équipe illustrent la perception positive de certains intervenants face au système d'entraide :

Au départ je croyais que les élèves abuseraient du fait de sortir du cours pour aller consulter un élève confident, mais ce n'est jamais arrivé (Denyse, 2005-05-14).

Je trouve que c'est un système très original et je l'ai même utilisé comme moyen d'intervention dans un P.I.P. pour un élève en particulier (Sylvie, 2005-05-14).

Le tableau 3 présente les résultats des analyses quantitatives (ANOVA) effectuées sur les moyennes (prétest/post-test) obtenues par le groupe d'« élèves confidents » et le groupe de pairs de la même école sur des variables liées au développement de certaines habiletés sociales. Le nombre restreint de sujets du groupe expérimental (« élèves confidents », $n = 8$) exige cependant de considérer ces résultats avec prudence. Les analyses descriptives concernant les différences observées entre les moyennes des deux groupes de participants permettent, de plus, une lecture intéressante des résultats.

De façon générale, ces résultats montrent que les « élèves confidents » obtiennent de meilleurs scores que leurs pairs au prétest et tendent aussi à enregistrer des gains plus élevés entre le prétest et le post-test sur l'ensemble des mesures rapportées. De façon plus spécifique et selon l'évaluation comportementale faite par les enseignants, les « élèves confidents » enregistrent des différences positives plus importantes que celles obtenues par leurs pairs entre le prétest et le post-test sur la variable affirmation de soi [$F(2, 85) = 30,45, p = 0,018$]. Toujours pour les « élèves confidents », une différence positive est aussi relevée entre le prétest et le post-test pour la variable autocontrôle comportemental, telle qu'évaluée par les mesures comportementales complétées par les élèves [$F(2,55) = 10,19, p = 0,008$].

Tout comme la première étude, celle-ci tend à montrer des effets positifs sur le cheminement psychosocial des adolescents qui présentent des problèmes de comportement et qui ont agi comme « élèves confidents ». Les principaux bénéfices observés se situent sur le plan de l'affirmation de soi et de l'autocontrôle comportemental. Confrontés aux sentiments d'impuissance, de tristesse, de peur et de colère exprimés par leurs « clients », ces jeunes aidants considèrent globalement que leur travail a été utile, que la confiance témoignée par leurs pairs, par les intervenants scolaires et par leurs parents s'est accrue et qu'ils ont contribué à améliorer le climat scolaire. À l'issue de cette étude, de nouveaux questionnements émergent pour tenter d'expliquer ces résultats. Ainsi, le fait de mettre ces jeunes en contact avec les émotions des autres peut-il contribuer au développement de leurs capacités empathiques, entraînant une conscience plus grande des conséquences de leurs actes sur autrui ? Il est en effet possible que sa position d'aidant permette au jeune d'objectiver quelques-uns de ses propres comportements, l'incitant ainsi à les modifier selon des normes plus socialement acceptables.

TABLEAU 3
**Scores moyens obtenus sur les variables personnelles évaluées
auprès du groupe des «élèves confidents»
et du groupe de pairs de la même école (ANOVA)**

	<i>Moyennes prétest</i>	<i>Moyennes post-test</i>	<i>Valeurs de F</i>
SSRS/ ENSEIGNANTS			
<i>Coopération</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	12,71 (4,47) ¹	11,79 (4,50)	1,89
Confidents (<i>n</i> = 8)	14,50 (5,52)	16,29 (3,25)	
<i>Affirmation de soi</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	8,67 (3,54)	9,90 (4,10)	2,42*
Confidents (<i>n</i> = 8)	11,13 (3,27)	14,63 (3,92)	
<i>Autocontrôle</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	9,99 (4,52)	10,80 (4,67)	1,68
Confidents (<i>n</i> = 8)	13,63 (3,50)	15,25 (3,51)	
STRATÉGIES D'ADAPTATION			
<i>Soutien</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	1,52 (0,68)	1,67 (0,67)	0,22
Confidents (<i>n</i> = 8)	1,46 (0,68)	1,68 (0,64)	
<i>Réévaluation</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	1,69 (0,56)	1,75 (0,65)	0,93
Confidents (<i>n</i> = 8)	1,60 (0,64)	1,85 (0,73)	
<i>Évitement</i>			
Autres élèves (<i>n</i> = 80)	1,65 (0,65)	1,46 (0,71)	0,57
Confidents (<i>n</i> = 8)	1,48 (0,63)	1,28 (0,66)	
SSRS/ÉLÈVES			
<i>Coopération</i>			
Témoin (<i>n</i> = 80)	12,81 (3,45)	12,41 (3,49)	0,62
Confidents (<i>n</i> = 8)	13,83 (1,60)	13,86 (1,86)	
<i>Affirmation de soi</i>			
Témoin (<i>n</i> = 80)	13,71 (3,50)	13,33 (3,49)	1,56
Confidents (<i>n</i> = 8)	13,38 (4,10)	14,86 (1,57)	
<i>Autocontrôle</i>			
Témoin (<i>n</i> = 80)	11,19 (3,84)	11,24 (3,14)	2,76**
Confidents (<i>n</i> = 8)	11,25 (2,81)	14,25 (2,05)	
<i>Empathie</i>			
Témoin (<i>n</i> = 80)	12,97 (3,65)	12,90 (3,43)	0,51
Expérimental (<i>n</i> = 8)	14,50 (1,64)	14,50 (2,44)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

5. DISCUSSION

Les résultats des deux études présentées plaident en faveur de l'utilisation de systèmes d'entraide par les pairs pour favoriser l'adaptation socioscolaire des élèves qui fréquentent des milieux scolaires spécialisés. En effet, les expérimentations qui se sont déroulées dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire ont montré la pertinence et la popularité de cette approche dans ces milieux scolaires particuliers (134 médiations et 33 entrevues individuelles). Comme le révèlent les études semblables conduites en milieu scolaire ordinaire, ce sont aussi les « pairs aidants » qui ont profité le plus de cette expérience.

En examinant les résultats des deux études, plusieurs aspects de convergence permettent d'établir certains constats. Le premier concerne les gains observés sur les « pairs aidants » en ce qui a trait à l'autocontrôle comportemental. En effet, on constate qu'après avoir agi pendant une année comme « pairs aidants », les élèves obtiennent des scores plus élevés sur la variable autocontrôle comportemental, et ce, tant chez les médiateurs du primaire que chez les « élèves confidents » du secondaire. Ces résultats incitent à croire que dans son rôle d'aidant le jeune arrive à objectiver certains de ses propres comportements (en l'occurrence favoriser le contrôle de soi) lorsque ceux-ci sont formulés par les élèves à qui il vient en aide. En effet, face au même type de problème rencontré en entrevue individuelle ou lors d'une médiation, l'aidant est appelé à prendre du recul par rapport à la situation pour accompagner son « client » dans la recherche de solutions constructives. Ainsi, dans la première étude, le fait qu'aucun « élève médiateur » n'ait récolté de billets d'inconduite au moment où il était en devoir renvoie à un autre élément observable d'autocontrôle comportemental. Ce constat peut être appuyé par les propos rapportés par un « élève confident » concernant l'obligation de s'autocontrôler en raison des attentes des autres à son égard. On peut concevoir que le fait de se centrer sur les comportements des autres et d'assumer une responsabilité de « gardien de la paix » puisse être difficilement compatible avec les propres comportements inappropriés de l'aidant. Comme il est paradoxal pour le médiateur de se fâcher, alors qu'il incite ses « clients » au calme pour résoudre leurs conflits, l'« élève confident » se retrouve dans la même situation lorsqu'il doit conseiller un pair aux prises avec le même type de comportement inapproprié qu'il est lui-même susceptible de manifester.

Un second constat concerne les effets positifs observés sur la capacité des « élèves médiateurs » à exprimer les habiletés sociales. Bien qu'au cours de la seconde étude aucune mesure n'ait évalué directement cette variable, les « élèves confidents » ont tout de même noté et identifié dans leurs fiches postintervention, des informations relatives aux difficultés vécues

par leurs « clients » (motifs de référence et sentiments exprimés). Dans l'obligation de formuler par écrit les situations problématiques rapportées par les bénéficiaires et d'y associer des sentiments, l'« élève confident » peut conséquemment avoir développé un meilleur vocabulaire affectif, de même qu'une capacité d'objectivation des situations auxquelles il se retrouve parfois lui-même confronté.

Un troisième constat qui émerge à la fois des deux études concerne le développement de l'estime de soi des « pairs aidants » tel qu'il se manifeste par un haut degré de satisfaction personnelle exprimé par les « médiateurs » et par les « élèves confidents » face à leur travail. Ainsi, le fait que les « pairs aidants » se fassent solliciter pour effectuer une médiation, qu'ils appartiennent à un groupe particulier et qu'ils soient soutenus par leurs parents et les adultes de l'école est vécu de façon très satisfaisante par chacun des groupes de « pairs aidants ». Les « élèves confidents » qui ont clairement exprimé avoir contribué à faire diminuer le niveau de violence à leur école témoignent de ce sentiment d'utilité déjà mentionné dans l'étude de Rogers, Scherer-Thompson et Laws (1999). La valorisation du rôle d'aidant a, de plus, été ouvertement exprimée par certains élèves du primaire comme du secondaire, qui ont mentionné le désir de devenir « pairs aidants » l'année suivante. Les valeurs des deux groupes d'élèves concernant les activités d'entraide se sont favorablement transformées au cours des mois qui ont suivi l'implantation des systèmes d'entraide.

Un dernier constat concerne la mise en perspective des conséquences négatives causées par le stress chez les « aidants naturels » (George, 1996; Whitlatch, Feinberg et Sebesta, 1997) et le fait qu'aucun effet négatif n'ait été observé sur ce plan dans nos études. On pourrait ainsi conclure que la gratification retirée de leur rôle d'aidant a eu un effet suffisamment important chez ces jeunes pour compenser le stress probable lié à leurs responsabilités. De plus, le désir de venir en aide à leurs pairs aurait été maintenu notamment par la reconnaissance sociale perçue dans le regard des pairs, du personnel scolaire et des parents.

Bien que les aspects positifs liés au rôle du « pair aidant » paraissent plutôt positifs, il convient de prendre en considération certains aspects susceptibles d'entraîner des conséquences négatives sur le développement psychosocial des « pairs aidants » si aucune attention n'y est portée. Il s'agit, par exemple, des situations vécues plus difficilement par les « aidants », telles que le refus de certains de leurs « clients » de se confier à eux, le nombre restreint d'élèves qu'on leur adresse, de même que la lourdeur de certains cas rencontrés lors des entrevues et rapportés par les « élèves confidents ». Ces éléments peuvent effectivement affecter leur sentiment de compétence et leur estime de soi, générer des sentiments

hostiles qui, à leur tour, pourront déclencher des comportements agressifs chez ces jeunes qui présentent déjà des problèmes de comportement. Très sensibles aux échecs, ces élèves pourraient se révéler intolérants face aux refus ou aux commentaires négatifs exprimés à leur égard. C'est pourquoi l'accompagnement offert par les adultes, dans le cadre de la formation et de la supervision de groupe ou individuelle, sera considéré comme essentiel à la réussite de ce type d'intervention auprès d'élèves en difficulté.

En définitive, les milieux scolaires qui souhaiteraient faire vivre cette expérience d'entraide à des jeunes en difficulté de comportement, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, doivent prendre en considération certaines conditions de réussite liées à ce type d'intervention. À cet égard, nos résultats ont montré l'importance que revêt le soutien des enseignants et des parents aux yeux des « pairs aidants ». La collaboration entre ces adultes s'avérera aussi primordiale, puisque c'est par elle que les occasions de valorisation peuvent se multiplier, permettant aux élèves en difficulté d'adaptation de se sentir importants au sein de leur école.

CONCLUSION

Les études dont il est question dans ce chapitre ont permis de montrer qu'il était bénéfique d'instaurer des systèmes d'entraide par les pairs dans des écoles spécialisées qui accueillent des jeunes présentant des problèmes sérieux de comportement. Les résultats ont particulièrement traité des effets positifs observés sur le développement psychosocial des élèves ayant agi comme « pairs aidants ». C'est, en effet, chez ces derniers que les bénéfices psychosociaux les plus importants ont été observés après une année d'implantation d'un système d'entraide par les pairs. La pratique de la relation d'aide semble en effet avoir influencé le développement personnel des « pairs aidants » qui ont participé à ces deux recherches, et ce, particulièrement en ce qui a trait à l'expression des habiletés sociales, à l'estime de soi, à l'agressivité, à l'autocontrôle comportemental et à la valorisation sociale. Ces résultats laissent croire qu'un élève présentant des problèmes de comportement qui a été choisi, formé et encouragé à pratiquer la relation d'aide peut lui aussi développer certaines habiletés sociocognitives et comportementales lui permettant de mieux s'adapter socialement.

À l'instar des auteurs qui avaient observé ces effets chez des « pairs aidants » présentant au départ de bonnes habiletés sociales, nous pouvons conclure que la pratique de l'entraide est de nature à favoriser l'adaptation socioscolaire des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement.

Bien que cette étude se soit intéressée aux jeunes en difficulté qui fréquentent une école spécialisée, nos résultats plaident en faveur de l'intégration de ces élèves dans les équipes de « pairs aidants » des écoles ordinaires. On sait que les milieux scolaires favorisent la sélection d'élèves plus compétents socialement pour occuper ce rôle. Les intervenants qui implantent ce genre de programme dans les écoles ordinaires auraient avantage à intégrer quelques élèves en difficulté dans leur équipe d'aidants puisque, en plus de faire vivre une expérience valorisante à ces jeunes, ils seraient en mesure de vérifier si les autres élèves présentant des troubles de comportement et intégrés dans les systèmes scolaires réguliers pourraient s'identifier davantage à ces « pairs aidants » en recourant à leurs services. Il est indéniable que ces « pairs aidants » auront besoin de plus de soutien et d'encadrement que les autres et que le fait de développer ses habiletés d'entraide ne règlera pas à lui seul tous les problèmes vécus par ces jeunes en difficulté. Aider ces élèves à pratiquer leurs habiletés d'entraide peut constituer un moyen d'intervention en soi, mais, sans le suivi particulier que requièrent leurs besoins particuliers, cette approche risque de causer l'effet contraire et de devenir un échec de plus à leurs tentatives de s'insérer socialement.

Plusieurs nouvelles questions sont soulevées par ces résultats, bien que l'approche semble offrir des perspectives d'intervention intéressantes pour favoriser l'adaptation socioscolaire des jeunes en difficulté. D'autres études permettront de vérifier les effets sur leurs capacités d'écoute, sur le développement de leur jugement moral et sur leur statut social, aspects qui constituent aussi des déficits observés chez la plupart des jeunes qui manifestent des comportements antisociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaumont, C. et J. Beaulieu (2005). « Évaluation d'un dispositif d'établissement pour diminuer les conduites violentes des adolescents dans une école à haut niveau d'agressivité », dans B. Gaillard (dir.), *Les violences en milieu scolaire et éducatif: connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 421-430.
- Beaumont, C., É. Royer, R. Bertrand et F. Bowen (2004). « L'adaptation psychosociale des élèves en trouble de comportement agissant comme médiateurs », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 555-579.
- Beaumont, C., É. Royer, F. Bowen et R. Bertrand (2003). « La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement », *Revue de psychoéducation* 32(1), p. 79-103.

- Beaumont, C., A. Paquet et C. Küpfer (2005). «Le développement des habiletés à l'entraide chez des adolescents en difficulté: expérimentation d'un système d'élèves confidents en milieu scolaire adapté», Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire, Québec.
- Beaumont, C., É. Royer, R. Bertrand et F. Bowen (2005). «Les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté aux élèves en trouble de comportement», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(3), p. 198-210.
- Bell, S.K., J.K. Coleman, A. Anderson et J.P. Whelan (2000). «The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school», *Psychology in the School*, 37(6), p. 505-516.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Bowen, F., N. Desbiens, C. Martin et M. Hamel (2001). «La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents», dans M. Hamel, L. Brunet et C. Martin (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être chez les jeunes d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 28-33.
- Bream, L., S. Hymel et K.H. Rubin (1986). *The Social Problem Solving Interview: A Manual for Administration and Scoring*, Manuscrit inédit, Waterloo, University of Waterloo.
- Casella, R. (2000). «The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status», *Urban Education*, 35(3), p. 324-355.
- Centre Mariebourg (1998a). *La résolution de conflits au primaire: guide d'animation, Programme Vers le pacifique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg (1998b). *La médiation par les pairs au primaire: guide d'animation, Programme vers le pacifique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Corriveau, D., F. Bowen, N. Rondeau et J. Bélanger (1998). «Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: une étude préliminaire», *Science et comportement*, 26(3), p. 171-180.
- Cowie, H. et R. Olafsson (2000). «The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression», *School Psychology International*, 21(1), p. 79-95.
- Cowie, H. et S. Sharp (1996). *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*, Londres, David Fulton.
- Cowie, H. et P. Wallace (2000). *Peer Support in Action*, Londres, Sage Publications Ltd.
- Cunningham, C.E., L.J. Cunningham, V. Martorelli et R. Zacharias (1998). «The effects of primary division student mediated conflict resolution programs on playground aggression», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), p. 653-662.

- Fortin, L. et F.F. Strayer (2000). «Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte», *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), p. 3-16.
- Folkman, S. et R.S. Lazarus (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- Gagnon, C. et F. Vitaro (2000). «La prévention du trouble des conduites avec centration sur les comportements violents», dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 231-290.
- Gibbs, J.C., B. Potter-Granville, A.P. Goldstein et J.K. Brendtro (1996). «From harassment to helping with antisocial youth: The Equip Program», *Reclaiming Children and Youth*, 5(1), p. 40-46.
- George, L.K. (1996). «Missing links: The case for a social psychology of the life course», *The Gerontologist*, 36(2), p. 248-255.
- Gresham, F.M. et S.N. Elliot (1993). «Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training», *Special Services in the Schools*, 8, p. 137-158.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC*, Document inédit, Denver, CO, University of Denver.
- Huitema, B.E. (1980). *The Analysis of Covariance and Alternatives*, New York, John Wiley.
- Humphries, T.L. (1999). «Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions», *Professional School Counselling*, 3(1), p. 12-15.
- Johnson, D.W. et R.T. Johnson (1995). «Reducing school violence through conflict resolution», *NASSP Bulletin*, 80(59), p. 11-19.
- Johnson, D.W. et R.T. Johnson (1996). «Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research», *Review of Educational Research*, 66(4), p. 459-506.
- Johnson, D.W. et R.T. Johnson (2000). *Teaching Students to Be Peacemakers: Results of Twelve Years of Research*, Minneapolis, University of Minnesota, Cooperative Learning Center. En ligne. <<http://www.clrc.com/pages/peace-meta.html>>. Consulté le 2 février 2006.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson et B. Duddley (1992). «Effects of peer mediation training on elementary school students», *Mediation Quarterly*, 10(1), p. 89-99.
- Lane, P.S. et J.J. McWhirter (1992). «A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school», *Children Elementary School Guidance and Counseling*, 27(1), p. 15-23.
- Lantieri, L. et J. Patti (1996). «Waging peace in our schools», *Journal of Negro Education*, 6(3), p. 356-368.

- Lavoie, J.-P. (1999). *La structuration familiale de la prise en charge des parents âgés : définitions profanes et rapports affectifs*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- Lawton, M.P., M. Moss, M.H. Kleban, A. Glicksman et M. Rovine (1991). « A two-factor model of caregiving appraisal and psychological well-being », *Journal of Gerontology : Psychological Sciences*, 46, p. 181-186.
- Long, J.J., W.V. Fabricius, M. Musheno et D. Palumbo (1998). « Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a "successful" inner-city peer mediation program », *Mediation Quarterly*, 15(4), p. 289-302.
- Mathur, S.R. et R.B. Rutherford (1996). « Is social skills training effective for students with emotional and behavioral disorders? Research issues and needs », *Behavioral Disorders*, 22, p. 21-28.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Naylor P. et H. Cowie (1999). « The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils », *Journal of Adolescence*, 22, p. 467-479.
- Paquin, M. et M. Drolet (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, K., J. Scherer-Thompson et S. Laws (1999). *Peer Support Programme : Report on the Findings from Stage 1 of the Evaluation*, Londres, The Mental Health Foundation.
- Rondeau, N., F. Bowen et J. Bélanger (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique*, Rapport final présenté au Centre Mariebourg, Montréal.
- Rondeau, N., F. Bowen, S. Labonté et J. Bélanger (1997). « Validation du questionnaire Répertoire d'habiletés à l'école », *Science et comportement*, 26 (supplément), p. 172.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*, Québec, École et comportement.
- The Mental Health Foundation (2002). *Peer Support Someone to Turn to : Evaluation Report for the Mental Health Foundation Peer Support Program*, Londres.
- Tremblay, R.E., L. Desmarais, C. Gagnon et P. Charlebois (1987). « The preschool behavior questionnaire in a francophone population : Factor structure between culture, sexe, ages and sociometric classes », *International Journal of Behavioral Development*, 10, p. 467-487.
- Turner, G. (1999). « Peer support and young people's health », *Journal of Adolescence*, 22, p. 567-572.

Vitaro, F., P.L. Dobkins, C. Gagnon et M. Le Blanc (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant : prévalence, déterminants et prévention*, Monographie de psychologie, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Whitlatch, C.J., L.F. Feinberg et D.S. Sebesta (1997). « Depression and health in family caregivers: Adaptation over time », *Journal of Aging and Health*, 9, p. 222-243.

Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité

Line Massé

*Université du Québec à Trois-Rivières
line.masse@uqtr.ca*

Catherine Lanaris

*Université du Québec en Outaouais
catherine.lanaris@uqo.ca*

Mélanie Dumouchel

Université du Québec en Outaouais

Mélanie Tessier

*Université du Québec à Trois-Rivières
melanie.tessier@uqtr.ca*

RÉSUMÉ

Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) courent de très grands risques de développer des problèmes d'adaptation scolaire et psychosociale. Leur inclusion constitue un défi de taille pour les enseignants du primaire, qui se sentent souvent démunis pour y faire face. Dans le cadre d'une recherche-action échelonnée sur une période de deux ans, nous avons élaboré un programme d'intervention multidimensionnelle pour les enfants du primaire présentant un TDAH, en tenant compte des besoins de ces derniers ainsi que de ceux de leurs parents et de leurs enseignants ; c'est pourquoi chaque groupe a été impliqué dans la démarche de développement du programme d'intervention. Celui-ci comporte : 1) un service de soutien auprès des enseignants ; 2) un programme d'intervention cognitive-comportementale pour les enfants ; 3) un programme de formation pour les parents. Dans le cadre de ce chapitre, les auteures portent une attention particulière au service de soutien offert aux enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves. Après avoir sommairement tracé la problématique de l'inclusion scolaire des élèves présentant un TDAH et du besoin de soutien des enseignants à cet effet, elles décrivent brièvement le service de soutien développé : objectifs poursuivis, composantes, contenus touchés, activités et outils utilisés. Par la suite, elles présentent la méthodologie suivie et les principaux résultats de l'évaluation qualitative par les enseignants du service de soutien offert.

Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) s'avère le motif de référence le plus fréquent chez les enfants d'âge scolaire (Dulcan et Benson, 1997). Outre sa forte prévalence, ce trouble est souvent associé à des difficultés d'adaptation psychosociale importantes, en particulier à l'école, en raison des exigences du milieu scolaire et du niveau d'attention et de concentration qui y est demandé. C'est d'ailleurs dans le cadre scolaire que les symptômes du TDAH sont les plus nuisibles (Hinshaw, Klein et Abikoff, 1998). Malgré la forte prévalence de cette clientèle et les risques d'inadaptation psychosociale et scolaire qu'elle présente, les enseignants se sentent souvent démunis pour y faire face, car ils possèdent généralement une faible connaissance du TDAH ainsi que des interventions à privilégier pour aider ces enfants ou, encore, ont des croyances et des valeurs qui vont à l'encontre de ces stratégies d'intervention, refusant alors de les appliquer dans leurs milieux. La formation, au regard de la connaissance du trouble, de son évaluation et de son traitement, s'avère donc une voie à privilégier pour améliorer les pratiques éducatives auprès des enfants avec un TDAH et favoriser ainsi leur inclusion scolaire. C'est d'ailleurs une priorité ciblée par le cadre d'action sur le TDAH des ministères¹ de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux du Québec (2000) qui ont développé conjointement un programme de perfectionnement axé sur le développement des connaissances. Toutefois, ce type de perfectionnement est lié à peu de réinvestissement dans la pratique professionnelle (Fullan, 1992). Ce projet de recherche-action tente de pallier ces lacunes en mettant au point un service de soutien pour les enseignants alliant formation et groupe d'analyse des pratiques.

1. PROBLÉMATIQUE

L'*Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes* révèle une prévalence des jeunes ayant un TDAH se situant entre 2,8% et 13,2%, selon l'âge des enfants et l'informateur consulté (Breton, Bergeron, Valla et Berthiaume, 1998). Outre sa forte prévalence, ce trouble est souvent associé à des problèmes d'adaptation scolaire ou psychosociale chez les enfants. Sur le plan scolaire, ces enfants ont notamment des difficultés à se mettre au travail, à soutenir leur attention, à s'organiser, à persévérer et à maintenir un effort lors de difficultés rencontrées ou à suivre les règles et les consignes. C'est pourquoi on observe chez ces élèves des difficultés d'apprentissage, un rendement scolaire plus faible que celui qui est attendu, des retraits fréquents de la classe, un risque élevé d'échec scolaire (Massé,

1. MEQ et MSSS.

Lanaris et Couture, 2006) et de l'absentéisme scolaire (Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000). On peut bien comprendre que cette population soit très à risque de décrochage scolaire (Charlebois, 2000). Qui plus est, l'étude de Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2004) indique que le TDAH est présent chez près de 75 % des élèves qui reçoivent des services éducatifs au primaire pour des problèmes de comportement. Du côté de l'adaptation psychosociale, plusieurs difficultés sont associées au TDAH. Notons entre autres une mésestime de soi, du retrait ou du rejet social, un risque plus élevé de toxicomanie à l'adolescence, des symptômes dépressifs, de l'anxiété et des comportements perturbateurs (Massé, Lanaris et Couture, 2006).

La médication psychostimulante (en particulier le méthylphénicate et ses dérivés, plus connus sous les noms commerciaux de Ritalin, Ritalin SR ou Concerta) s'avère souvent le premier traitement envisagé et celui démontrant le plus d'impact sur les symptômes associés au TDAH (Abikoff, Hetchman, Klein, Weiss, Fleiss, Etcovitch, Cousins, Greenfield, Martin et Pollack, 2004). Toutefois, près de 30 % des sujets ne répondent pas à ce traitement ou ne le tolèrent pas en raison d'effets secondaires trop importants ou de la présence d'une autre problématique (syndrome de Gilles de la Tourette, anxiété, dépression, problème cardiaque, épilepsie, etc.). Plusieurs parents sont aussi réfractaires à l'utilisation d'une médication pour leur enfant. Par ailleurs, malgré l'amélioration de l'attention et du comportement de l'élève, la médication, lorsqu'elle est employée seule, ne semble pas entraîner de gains à long terme sur la réussite scolaire (Pelham et Gnagy, 1999) et ne résout pas tous les problèmes associés au TDAH. L'étude célèbre du Multimodal Treatment Study of ADHD (MTA), menée conjointement par six équipes de chercheurs réputés au niveau international pour le traitement du TDAH, a montré que, comparativement à la médication utilisée seule, le traitement combiné (médication psychostimulante accompagnée d'un suivi intensif et d'interventions comportementales intensives à l'école et à la maison) donnait de meilleurs résultats. À ce sujet, on peut noter un dosage plus faible de la médication répartie sur 14 mois, une satisfaction plus élevée chez les enseignants et chez les parents par rapport à l'intervention, une diminution plus marquée des problèmes associés (problèmes d'apprentissage, opposition, trouble de la conduite et anxiété), ainsi qu'un taux d'abandon scolaire plus faible (Pelham, 2001). Un consensus se dégage ainsi, tant dans les milieux cliniques que scientifiques en ce qui concerne la nécessité de traitements combinés et adaptés selon l'âge, le type de trouble (mixte, déficit d'attention ou hyperactivité/impulsivité prédominant) et les autres problèmes présentés par l'enfant. Parmi les interventions psychosociales utilisées auprès des élèves ayant un TDAH, les interventions éducatives effectuées en classe et les techniques

de modification de comportement sont les plus efficaces pour améliorer les comportements et l'adaptation psychosociale et scolaire de ces jeunes (Baer et Nietzel, 1991; DuPaul et Eckert, 1997; Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson, 1999; Stage et Quiroz, 1997). Ces interventions sont d'ailleurs celles qui produisent l'impact le plus grand sur le plan éducationnel, c'est-à-dire sur les résultats scolaires ou les tests de performance (Purdie, Hattie et Carroll, 2002). Parmi les stratégies éducatives, on pense surtout à des actions afin de soutenir l'élève dans ses apprentissages, par exemple le recours au tutorat par les pairs, l'apprentissage assisté par ordinateur ou l'adaptation des directives ou des tâches demandées. Se basant sur les principes du conditionnement opérant, les stratégies comportementales se regroupent selon le contexte du comportement sur lequel elles interviennent, qu'il soit antécédent (stratégies proactives) ou conséquent (stratégies réactives) au comportement à modifier. Les stratégies comportementales proactives manipulent le contexte et les événements précédant un comportement cible (attention à la tâche) afin de prévenir la probabilité d'apparition du comportement nuisible (être distrait par le bruit) présenté par l'élève ou de favoriser l'apparition du comportement désiré. Par exemple, on peut prévenir l'inattention de l'enfant en utilisant des moyens pour réduire le bruit (tapis, balles de tennis sous les chaises, etc.), en enlevant les objets qui peuvent le distraire ou le déranger ou en ne conservant sur son bureau que ce qui est absolument nécessaire. On peut favoriser son attention en s'assurant d'avoir un contact visuel avant de donner une consigne et améliorer la formulation de la commande. Les interventions comportementales réactives visent la réduction des comportements perturbateurs et le remplacement de ceux-ci par des comportements plus adéquats en manipulant le contexte ou les événements qui suivent le comportement ciblé. Les interventions réactives les plus recommandées avec les élèves ayant un TDAH comprennent le renforcement positif (renforcement social, rétroaction immédiate, récompenses variées), les punitions (réprimandes légères, perte de points, arrêt de l'agir, isolement ou retrait), le procédé d'attention sélective et l'utilisation de contrats de comportement ou de systèmes de points ou de jetons (Purdie, Hattie et Carroll, 2002).

Cohen, Clapperton, Gref et Tremblay (1999) révèlent un écart important entre les pratiques reconnues comme exemplaires et celles qui sont utilisées régulièrement dans les classes. Cette situation serait en partie attribuable aux connaissances parfois insuffisantes et souvent incorrectes par rapport à ce problème (Jerome, Gordon et Hustler, 1994) ainsi qu'aux croyances des intervenants (Bender, Vail et Scott, 1995). Plusieurs enseignants se sentent souvent démunis pour faire face aux problèmes des élèves présentant un TDAH (Cipkala-Gaffin, 1998), car ils possèdent une faible connaissance du TDAH et des interventions à privilégier pour aider

ces enfants (MEQ et MSSS, 2000, 2003). De plus, ces élèves figurent parmi ceux qui constituent une grande source de stress pour les enseignants et avec lesquels ils ont moins le goût d'interagir (Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson, 1999). Dans une étude menée au Québec en 2000-2001, Couture, Royer, Potvin et Dupuis (2003) observent que plusieurs enseignants ont des croyances et des valeurs qui vont à l'encontre des stratégies recommandées et qu'ils refusent de les appliquer dans leur classe. Selon cette étude, 95,1 % des enseignants interrogés croyaient qu'une formation additionnelle sur l'évaluation et le traitement du TDAH pouvait leur être bénéfique. La formation des enseignants au regard de la connaissance du trouble, de son évaluation et de son traitement s'avère donc une voie à privilégier pour améliorer les pratiques auprès des enfants TDAH et, du même coup, leur réussite scolaire et leur adaptation psychosociale. C'est d'ailleurs ce que stipule le cadre d'action sur le TDAH des ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux du Québec (2000) qui cible comme action prioritaire, pour les prochaines années, la formation à l'égard du TDAH.

Parmi les moyens les plus souvent proposés pour préparer les enseignants et les intervenants à l'application des interventions efficaces, on retrouve les formations offertes en groupe et le processus de consultation individuelle. Le recours à des formations de groupe permet de sensibiliser les participants de façon peu coûteuse aux principales connaissances sur la problématique (Bos, Nahmias et Urban, 1997). Cependant, une fois de retour dans son milieu, l'intervenant est laissé à lui-même pour appliquer ce qu'on lui a présenté et il y a habituellement peu de réinvestissement dans la pratique professionnelle (Savoie-Zajc, Dolbec et Poggioli, 1999). Le processus de consultation implique pour sa part que l'intervenant rencontre à un certain nombre de reprises une personne « experte » dans le domaine du TDAH, qui, en plus de transmettre des connaissances, l'assiste dans les modifications à apporter dans sa pratique et répond à ses interrogations au fur et à mesure qu'elles se présentent. Tout en étant plus coûteuse, la consultation augmente la probabilité de prises de conscience et de changements dans les pratiques (Pfiffner, Barkley et DuPaul, 2006). Ces auteurs estiment par ailleurs qu'un programme de formation débutant par une ou deux rencontres de groupe, suivies par une consultation individuelle auprès des intervenants, aurait une efficacité maximale. Cependant, jusqu'à ce jour très peu d'études se sont attardées à développer et à évaluer des programmes de formation sur le TDAH destinés à des enseignants, et celles qui l'ont fait utilisaient souvent des programmes nécessitant des ressources trop grandes pour qu'on puisse réalistement les reproduire dans le contexte scolaire et social actuel (Miranda, Presentacion et Soriano, 2002).

Une solution de rechange aux consultations individuelles, plus viable sur le plan financier, serait la mise en place de groupes de soutien. Selon Bos, Nahmias et Urban (1997), les groupes de soutien apparaissent comme un moyen privilégié pour sensibiliser les enseignants, à moindre coût, aux principales connaissances sur la problématique du TDAH et aux pratiques exemplaires, et pour les aider à mettre en œuvre ces pratiques. Ces groupes de soutien, habituellement, ont comme visée principale de permettre aux acteurs engagés de partager des problèmes, des outils et les meilleures pratiques, d'effectuer un retour sur les pratiques qu'ils ont expérimentées au cours des semaines précédentes, de mesurer l'efficacité des approches et pratiques essayées, d'explorer des pistes d'intervention à adopter pour les semaines suivantes et de développer ainsi des outils d'intervention qui répondent à leurs besoins (Rioux-Dolan, 2004).

Il existe plusieurs formes de groupes de soutien et différentes façons de procéder à l'intérieur de ces groupes. Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes inspirées de différents concepts ou modèles retrouvés dans les écrits, en particulier les communautés de pratique, les modèles de consultation scolaire axés sur la résolution de problèmes, l'accompagnement socioconstructiviste et le praticien réflexif. Dans ce qui suit, nous présentons brièvement chacun de ces modèles.

Wenger, McDermott et Snyder (2002) définissent les communautés de pratique comme un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres dans un champ de savoir, face à face ou virtuellement. Ces personnes partagent des problèmes, des outils ou les meilleures pratiques. Selon ces auteurs, l'apprentissage des participants est tributaire d'une participation active dans la communauté de pratique; une simple observation, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. Selon Rioux-Dolan (2004), l'apprentissage actif s'observe lorsque la personne s'exprime oralement ou par écrit afin d'activer ses connaissances antérieures, lorsqu'elle confronte ses idées ou connaissances avec celles des autres, lorsqu'elle est amenée à établir des liens entre des concepts ou des situations et lorsqu'elle cherche des solutions. Plusieurs recherches ont montré que les communautés de pratique pouvaient soutenir les changements de pratique au sein des organisations et favoriser l'apprentissage collectif (voir, entre autres, Mittendorff, Geijssels, Hoeve, de Latt et Nieuwenhuis, 2006).

Les modèles de consultation scolaire axés sur la résolution de problèmes constituent un modèle d'aide indirecte à l'élève. Ils ont habituellement pour objectif d'aider les enseignants à résoudre les problèmes rencontrés avec les élèves en difficulté intégrés dans leur classe et à modifier leurs pratiques afin de mieux répondre aux besoins de ceux-ci.

Malgré la diversité des modèles trouvés dans les écrits, la plupart se réfèrent aux approches systémiques et comportementales pour l'analyse des problèmes et le processus de résolution de problèmes se base sur une évaluation fonctionnelle des problèmes à résoudre. Benn (2004) relève différents impacts positifs liés à ce type de service. Notons, entre autres, l'augmentation des habiletés dans la résolution de problèmes des enseignants, l'amélioration des comportements des élèves et le maintien de ceux-ci en classe ordinaire.

Pour ce qui est de l'accompagnement socioconstructiviste, Lafortune et Deaudelin (2001, p. 200) le définissent de la façon suivante :

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

À partir d'une recension d'écrits et de l'expérimentation de cette forme d'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action menée auprès d'enseignants implantant de nouvelles pratiques pédagogiques, Lafortune et Deaudelin (2001) déterminent différentes conditions pour que l'accompagnement soit optimal. D'abord, la personne accompagnatrice doit posséder une culture pédagogique, c'est-à-dire qu'elle doit connaître les principales théories de l'apprentissage, certains aspects en lien avec l'accompagnement et certains aspects liés à l'enseignement. Aussi, la personne accompagnatrice doit être en mesure de créer un climat affectif favorisant la construction des connaissances afin de pouvoir susciter des conflits cognitifs sans que les personnes accompagnées se sentent jugées. Ensuite, il semble important que l'accompagnateur soit en mesure d'accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions. Effectivement, selon ces auteurs, il est crucial, dans un processus de coconstruction, que la personne accompagnatrice prenne du temps et même soit prête à ne pas réaliser certaines activités prévues au calendrier pour permettre aux participants de tirer profit des discussions qui émergent du groupe. Enfin, la dernière condition essentielle, selon ces auteures, à cette forme d'accompagnement serait d'accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché. En ce sens, la personne accompagnatrice pourrait modifier des activités en cours de formation et en développer de nouvelles, sans se sentir elle-même déséquilibrée.

Enfin, le concept du praticien réflexif fait référence à la posture du praticien qui va au-delà du sens commun et s'appuie, dans la planification de ses interventions, à une analyse de ses pratiques antérieures ainsi qu'aux connaissances construites tout au long de son expérience (Perrenoud, 2005). Le praticien réflexif passe souvent d'une réflexion dans l'action, orientée vers l'efficacité professionnelle, à une réflexion après l'action, plus centrée sur la compréhension de son expérience et la construction de nouvelles connaissances (Schön, 1994). Selon Perrenoud (2005), la pratique réflexive est avant tout un rapport au monde, au savoir, à la complexité. Évidemment, un tel rapport ne se développe pas tout seul, mais nécessite un cadre et des outils de travail bien spécifiques; par ailleurs, il existe plusieurs démarches d'analyse réflexive, qui permettent au praticien de devenir un praticien réflexif (Schön, 1996; Perrenoud, 2004, 2005).

2. LA MÉTHODE

Ce projet a été subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) dans le cadre du programme de recherche-action en adaptation scolaire. Ce projet a été réalisé en partenariat avec trois écoles primaires, dont deux de la région du Saguenay et une de la région de l'Outaouais. La recherche-action s'est échelonnée sur une période de deux ans et demi. La première année du projet a été consacrée à l'élaboration d'un programme préliminaire et à sa préexpérimentation auprès d'une clientèle restreinte. La deuxième année a été marquée par la mise en œuvre de nouvelles actions, à l'amélioration des actions déjà entreprises et à la recherche évaluative, et ce, dans un processus dynamique, en tenant compte des besoins des élèves, des parents et des enseignants, et en engageant chaque groupe dans le processus de développement. Les données présentées ici concernent le groupe expérimental de la deuxième année du projet. Afin de répondre aux objectifs de la recherche, nous avons opté pour une méthodologie mixte, comprenant une partie quantitative et une partie qualitative. Nous présentons les principaux résultats de la partie qualitative qui concerne le service de soutien offert aux enseignants. Cette partie de la recherche a permis d'approfondir le vécu des acteurs afin d'évaluer l'impact du service et de suggérer des modifications en fonction des besoins spécifiques des acteurs.

2.1. LES PARTICIPANTS

Les enseignants ont été recrutés dans chacune des trois écoles partenaires. Leur participation était volontaire. Pour participer à l'étude, les enseignants devaient avoir au moins un élève ayant un TDAH intégré dans leur classe et participant aux autres volets du projet de recherche. Seize enseignants ont participé à l'expérimentation (13 femmes et 3 hommes). Quatre enseignants avaient chacun deux élèves participant au projet. Les enseignants avaient entre 2 et 33 années d'expérience (moyenne = 14,9).

2.2. LA DESCRIPTION DU SERVICE DE SOUTIEN OFFERT AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de la recherche-action menée, le service de soutien offert aux enseignants vise à mieux les outiller à intervenir auprès des élèves présentant un TDAH et intégrés en classe ordinaire, à les aider dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques et, enfin, à leur donner des outils les conduisant à prendre en charge leurs pratiques concernant ces élèves. Le service développé vise à inciter les enseignants à interroger leurs pratiques actuelles à l'égard des élèves hyperactifs dans leurs classes et à y apporter des changements afin qu'elles répondent mieux aux besoins spécifiques des élèves et à leurs propres besoins. On souhaite ainsi aider les enseignants à adapter l'environnement pédagogique de leur classe, à adopter des techniques de modification de comportement, qui sont particulièrement efficaces auprès de cette clientèle, de même qu'à mettre en place des moyens pour favoriser l'attention de ces élèves ou limiter leur désorganisation, pour compenser leur besoin de bouger ou limiter leur agitation et pour améliorer leur autocontrôle. Le service consiste donc à concevoir des stratégies qui permettraient à l'enseignant de recevoir directement de l'aide pour qu'à son tour il puisse mieux encadrer l'élève ayant un TDAH. Ce type de projet exige la participation active de partenaires du milieu universitaire et du milieu scolaire, qui construisent ensemble une action et qui la modifient au fur et à mesure selon l'expérimentation. Trois actions ont été mises au point au cours de cette recherche : des ateliers de formation continue adressés aux enseignants, des groupes d'analyse des pratiques et une supervision par courriel.

2.2.1. Les ateliers de formation continue

Le soutien fourni débute par deux journées de formation sur le TDAH, offertes à tout le personnel de chacune des écoles ciblées. La formation a pour objet de faire le point sur les connaissances actuelles concernant le TDAH et à initier le personnel aux interventions les plus efficaces auprès

de cette clientèle. Cette formation est basée sur une pédagogie où les intervenants sont mis en contact avec les connaissances sur le TDAH et sont ensuite appelés à les appliquer à l'intérieur d'exercices structurés de façon à susciter chez eux la réflexion et la conscientisation des implications dans leur pratique. Lors de ces ateliers, les animateurs stimulent l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, ils provoquent des conflits sociocognitifs ou profitent de ceux qui émergent des discussions pour ébranler leurs conceptions ou les amener à remettre en question leurs fausses conceptions. Différents thèmes ont été touchés lors de ces journées. Notons entre autres : la problématique du TDAH (critères diagnostiques, manifestations primaires et secondaires, types, problèmes associés, perspectives développementales, hypothèses étiologiques, épidémiologie) ; les principes d'intervention auprès de ces jeunes ; les ingrédients de l'intervention multidimensionnelle ; les stratégies éducatives recommandées pour compenser l'inattention et la désorganisation des élèves, pour limiter leur agitation, pour favoriser leur autocontrôle et leur apprentissage ainsi que celles qui consolideront leur estime de soi ; les techniques comportementales recommandées auprès de ces élèves. Pour chacun de ces thèmes, des documents ont été remis aux enseignants. Pour faciliter la lecture et ne pas alourdir la tâche des enseignants, ces textes étaient illustrés et présentés de façon synthétique (tableaux, liste d'énoncés, conseils pratiques, etc.).

2.2.2. Les groupes d'analyse des pratiques

Les ateliers de formation sont suivis de rencontres mensuelles en petits groupes de quatre à huit enseignants, ayant au moins un élève TDAH intégré dans leur classe. Les groupes sont animés par une personne accompagnatrice. Ces groupes visent à jouer un rôle d'entraide et de supervision pour les participants, en exploitant une pédagogie qui tient compte des besoins réels et immédiats des enseignants et qui permet de donner des rétroactions sur la mise en pratique des interventions apprises. Les groupes d'analyse des pratiques ont ainsi pour objectifs d'aider les enseignants à développer une meilleure compréhension des difficultés des élèves ayant un TDAH, à prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité, à **déterminer les interventions qu'ils aimeraient modifier**, celles qu'ils devraient maintenir et celles qu'ils devraient ajouter. La finalité de ces groupes est d'amener les enseignants à prendre en charge le processus de changement de leurs pratiques, en se donnant des plans d'action précis concernant ces élèves, et en évaluant régulièrement l'efficacité de leurs interventions. Trois outils ont été particulièrement exploités lors de nos rencontres : 1) le journal d'apprentissage, 2) le processus de résolution de problèmes, 3) les capsules d'information.

Le journal d'apprentissage

Le journal d'apprentissage se veut un outil pour aider les enseignants à prendre conscience des composantes vécues lors d'une expérience problématique avec un élève ayant un TDAH et pour favoriser leur observation réfléchie. Ce journal se caractérise par une démarche délibérée de retour réflexif sur les données consignées dans le but de les interroger, de les interpréter, de leur donner un sens ou d'en tirer profit (guide, leçon, principe, conception, application) pour une action ultérieure. Le journal porte sur le vécu personnel et professionnel choisi par l'auteur selon ses intentions d'apprentissage ou de changement, sa perception de l'importance de ce vécu et ses besoins du moment. Le journal permet de réfléchir entre autres sur ses actions, ses valeurs et son identité. Deux dimensions sont essentielles.

1. La consignation des données de l'expérience (Qu'est-ce qui est arrivé ? Quels sont les faits ? Le contexte ? Où ? Quand ? Qui ? Quel fut mon rôle ? Qu'est-ce que j'ai fait ? Comment me suis-je senti ? (Ces données ont été partagées lors de nos rencontres pour arriver ensemble au processus de résolution de problèmes qui est notre deuxième outil d'analyse).
2. Le retour réflexif sur les données (retour intentionnel pour faire des liens entre les faits : Quelles sont les données les plus importantes ? Quels sont les liens entre les données (temps, lieu, causalité, etc.) ? Y a-t-il des régularités ? À quoi cette situation me fait-elle penser ? Est-ce que je tire une conclusion ? Est-ce que je suis sûr de ma conclusion ?

Pour guider la rédaction du journal d'apprentissage, des activités d'écriture sont proposées aux enseignants. À la suggestion des enseignants, des activités d'écriture différentes ont été réalisées à chacune des rencontres afin de couvrir des aspects spécifiques de la réalité d'une classe avec un élève ayant un TDAH intégré (comportements dérangeants, aménagement physique, intégration sociale, etc.). Chaque situation d'écriture se termine par l'identification d'une action future découlant de l'analyse de la situation qui a fait l'objet de l'activité d'écriture. Les enseignants peuvent également rédiger un journal personnel dans lequel ils consignent tout ce qui devient significatif dans leur vécu personnel et professionnel quotidien et qui, selon eux, mérite d'être exprimé. Les enseignants peuvent faire référence à leur journal d'apprentissage ou à leur journal personnel dans les rencontres de groupe afin d'alimenter les discussions ou les réflexions. Les informations qui y sont colligées sont très utiles pour la dynamique du groupe de soutien.

La résolution des problèmes de groupe

À chacune des rencontres, des activités de résolution de problèmes ont lieu à partir de problèmes décrits par un ou des enseignants. La démarche suivie est inspirée du processus de résolution de problèmes de groupe développé par Porter et Richler (1991). Une fois que le présentateur a bien cerné le problème à résoudre, l'animatrice encourage les autres membres du groupe à formuler des hypothèses sur le problème afin de mieux le comprendre, en faisant appel à leurs connaissances (savoirs d'expériences, connaissances théoriques). Par la suite, les membres du groupe proposent des solutions pour le problème à résoudre. Enfin, le présentateur choisit les éléments susceptibles de l'aider à résoudre le problème et formule un plan d'action à mettre en œuvre avant la prochaine rencontre. Dans certaines rencontres, les enseignants travaillent en petits groupes à des problèmes communs à l'ensemble des élèves ciblés (par exemple le travail en équipe).

Les capsules d'information

Au cours de l'expérimentation, plusieurs enseignants ont manifesté le besoin d'approfondir certaines problématiques liées à l'intervention auprès des élèves ayant un TDAH. À partir des besoins exprimés dans chacun des groupes, lors des rencontres subséquentes, les animatrices ont fait de courtes présentations sur les thèmes choisis, ont suggéré des lectures afin d'enrichir les connaissances sur ces aspects et ont fourni des documents synthèses aux participants. Les thèmes touchés ont varié dans chacun des groupes. En voici un aperçu : modification des comportements, travail d'équipe, discussion de groupe, renforcement de l'estime de soi, intégration sociale et développement des habiletés sociales, médication, aménagement de la classe et du bureau de l'élève, transitions, organisation du travail.

2.2.3. La supervision par courriel

Dans deux des groupes de soutien, certains participants ont proposé que l'accompagnatrice effectue une supervision par courriel entre les rencontres de groupe afin d'offrir un soutien individualisé aux enseignants qui en ressentent le besoin. À la suite de cette proposition, ces deux groupes ont expérimenté une supervision par courriel. Les enseignants envoyaient ainsi par courriel leurs activités d'écriture terminées à leur accompagnatrice afin d'obtenir une rétroaction. Cette rétroaction était retournée aux enseignants concernés par courriel avant la rencontre suivante.

2.3. LES INSTRUMENTS UTILISÉS

Des entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ 45 minutes, ont été effectués auprès de chacun des participants un mois après la fin des rencontres de groupe, à la fin de l'année scolaire. Un guide d'entretien a été rédigé. Les thèmes et les questions des entretiens ont été définis à partir des objectifs de la recherche. Par exemple, les enseignants ont été interrogés sur leurs croyances quant à la nature du trouble, sur leur connaissance de l'évaluation et des traitements ainsi que sur leurs façons de travailler avec ces jeunes. Ils ont aussi été invités à se prononcer sur les différentes actions mises en place (formation, groupes d'analyse, etc.). Comme le suggère Deslauriers (1991), les guides d'entretien ont été testés, avant les rencontres, auprès des personnes ayant le même profil que les participants, mais ne participant pas à la recherche, afin de s'assurer que les questions étaient claires, compréhensibles et qu'elles entraînaient dans le temps prévu pour chaque entretien. Ces entretiens ont été réalisés par des assistantes de recherche dûment formées. La méthode de l'entretien est la plus appropriée lorsqu'on se propose d'explorer les perceptions et les croyances des participants (Daunais, 1992). Les entretiens sont enregistrés et transcrits toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

2.4. L'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

Pour analyser les données issues des entretiens, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu. Celle-ci se fait en élaborant des modèles systématiques de lecture et en regroupant les données en différentes catégories. En fait, le système de catégorisation d'analyse était mixte : nous avons utilisé des catégories d'analyse préétablies en fonction de nos préoccupations, puis d'autres catégories ont émergé des données, tout en tenant compte de la problématique de recherche. Pour faciliter la catégorisation des données et le processus d'analyse de contenu, nous avons utilisé le logiciel Atlas.ti.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

En raison des limites imposées dans le cadre de cette publication, nous présentons une synthèse des données recueillies auprès des enseignants, synthèse qui concerne le service de soutien qui leur était offert. Nous nous limitons à ce qu'ils retiennent particulièrement de leur participation au

service, à leur appréciation de sa structure et à leurs suggestions d'amélioration, et ce, en illustrant de quelques citations tirées des transcriptions des entrevues².

3.1. LES APPORTS DU PROGRAMME SELON LES ENSEIGNANTS

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer ce qu'ils retiennent de leur participation au groupe de soutien. Les réponses ont été nombreuses et fort intéressantes. Selon les enseignants, la visée du service était double : le service a permis de démystifier le TDAH en développant des connaissances tant sur les troubles que sur les interventions à adopter auprès de ces élèves. Le travail à l'intérieur des groupes a également permis de bâtir des outils concrets adaptés aux besoins spécifiques de ces élèves.

3.1.1. La connaissance du TDAH

Les quinze enseignants reconnaissent avoir acquis des connaissances à la suite de leur participation au projet de recherche, mais à différents égards. Ils donnent avec facilité les différentes caractéristiques du trouble (déficit d'attention, hyperactivité et impulsivité), ses manifestations ainsi que les problèmes associés (relations sociales, problèmes d'apprentissage, manque d'estime de soi, etc.). De plus, onze enseignants mentionnent que le projet les a incités à démystifier le problème de l'hyperactivité et à en apprendre davantage.

Je connais mieux l'hyperactivité, je pense que je suis meilleur pour identifier un trouble d'attention. [...] Je sais qu'au niveau de l'hyperactivité il y a beaucoup de liens avec les milieux familiaux.

Prendre conscience de ça ; que l'enfant ce n'est pas voulu ce qu'il arrivait, il est comme ça, donc, trouve la façon pour le faire.

Deux autres enseignants retiendront leur nouvelle compréhension soit des parents ou des enfants.

Ça m'a appris à avoir du cœur pour les parents parce que j'ai comme devise dans la vie que lorsqu'on ne l'a pas vécu, on ne le sait pas vraiment. Alors, on avait beau dire à quelqu'un, je comprends ce que tu vis, mais si tu ne l'as pas vécu.

2. Les lecteurs intéressés à en savoir davantage pourront consulter le rapport de recherche (Massé, Lanaris et Boudreault, 2005).

J'ai appris à connaître mieux ces enfants puis à comprendre qu'ils n'étaient pas conscients de ce qu'ils faisaient, des comportements qu'ils avaient. Ce n'est pas nécessairement conscient et d'accepter ça aussi.

Pour une autre, ce sont les découvertes sur son rôle et le fait qu'on ne changera pas ces enfants.

C'était agréable, que ça dépende toujours de moi, ma motivation à aider ces enfants, que tout le projet soit une réussite en autant que je m'implique et que je participe bien certainement et que je sois ouverte à ces enfants.

3.1.2. Les interventions auprès des élèves ayant un TDAH

On peut dire que, de façon générale, tous les enseignants reconnaissent que leur participation au programme les a aidés à développer de nouvelles façons d'agir avec les élèves ayant un TDAH.

Je retiens tous les petits trucs pour venir en aide à ces jeunes. Le bruit, l'emplacement dans la classe, les petits repères visuels et tout ça, le parrainage. Ce que je retiens le plus, ce sont les outils que j'ai maintenant pour travailler avec ces jeunes.

D'après moi, connaître mieux les différents types d'hyperactivité et de se donner des outils pour travailler en classe avec les enfants et aider les autres enfants aussi à comprendre, démystifier ça au niveau des parents probablement aussi.

Apporter aussi des outils, des trucs, pour essayer d'aider ces élèves.

Les enseignants ont nommé plusieurs interventions et les réponses sont vraiment très diversifiées; tellement diversifiées qu'il est difficile de faire des regroupements. Chaque intervention est rarement nommée plus de trois fois. Cela s'explique par le fait qu'une panoplie d'interventions était proposée aux enseignants afin de répondre à différents types de besoins et leur permettre de faire face à différents types de problèmes. De plus, les rencontres mensuelles permettaient de proposer des interventions aux enseignants et de les accompagner dans la recherche de l'intervention la plus appropriée. La grande diversité des réponses indique que chaque enseignant a pu trouver les interventions qui lui convenaient. Voici certaines techniques d'intervention que les enseignants rapportent utiliser davantage à la suite de leur participation.

- Stimuler l'intérêt de l'élève et utiliser des moyens pour garder son attention (3 enseignants):

Ce que je fais habituellement, c'est toujours de leur poser des questions, de reformuler la consigne. Ils savent que je vais leur demander la question, donc ils écoutent toujours parce qu'ils savent que ça va être toujours eux autres.

J'avais dit à (nom de l'élève): je vais passer et je vais te taper sur l'épaule; quand je te tape sur l'épaule, ça veut dire: Hé! Reviens, tu es partie.

- Placer l'élève dans une équipe appropriée (3 enseignants):

Quand j'ai vu que ça ne faisait pas, je les ai changées d'équipe et elle était contente de voir.

Des fois j'approche les autres et je leur dis vous allez travailler avec XXX et je vous donne telle partie de travail, donnez-lui un coup de main à faire ça.

- Tenir compte de l'emplacement des élèves et recourir aux soutiens visuels (6 enseignants):

Après ça je vérifie l'emplacement, si j'en ai des élèves comme ça, je les place toujours dans un bon coin.

Beaucoup les visuels, sur les bureaux ça aide. [...] Ou les affiches visuelles, comme le reste ça a été aidant. Aussi la petite pancarte *Stop*, j'arrête d'agir, je l'ai utilisée et ça marchait avec les élèves qui avaient suivi le programme.

D'autres techniques ont été nommées une ou deux fois, dont la conscientisation, le retrait, l'évitement de la confrontation, les félicitations, le système de récompenses. Cinq enseignants mentionnent également des retombées positives concrètes dans la gestion de leur classe.

Le programme m'a aidé à me contrôler parce que l'enfant, j'étais moins sur son dos, je comprenais des choses. J'apportais des objets comme des balles pour leur stress. Je l'ai essayé, des écouteurs, en tout cas, moi je suis un gars à défis, donc, j'ai essayé beaucoup de choses.

Ça m'a aidé beaucoup au niveau de comment gérer tout ça.

3.2. L'APPRÉCIATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Quant à la structure du programme (thèmes, rencontres, rétroaction, etc.), la plupart des enseignants (14) en sont entièrement satisfaits.

C'était extrêmement utile, c'était intéressant, c'était bien organisé, c'était bien préparé, c'était vivant. C'est quand même rare qu'on ait la chance d'assister à des rencontres comme ça où on a l'impression

d'apprendre dans un contexte qui est réel, mais qui est quand même amusant et pas trop endormant.

Plusieurs (7) enseignants mentionnent l'apport du groupe dans les réunions et la richesse des échanges. Ils ont aimé pouvoir échanger entre eux. Les autres enseignants leur donnaient des idées.

J'ai aimé ces rencontres parce qu'on apprend plein de choses, puis échanger avec les autres enseignants, c'est merveilleux. On se rend compte qu'il n'y a pas juste nous qui vivons des difficultés avec certains élèves, on se rend compte qu'il y en a que c'est encore pire. Puis il y a toujours des solutions à tout. On a vu que chaque personne qui était là, son élève avait progressé d'une façon ou d'une autre. [...] On apprend vraiment plein de choses et les échanges avec les autres enseignants c'est enrichissant à un point qui est vraiment incroyable.

D'autres enseignants se rappelleront l'ambiance qui régnait lors des réunions entre les enseignants et l'équipe. Le fait de les mettre à l'aise, de ne pas se comporter en tant qu'experts qui ont toutes les réponses a été un aspect important qui a permis aux membres de l'équipe de recherche de tisser des liens de confiance avec les enseignants; ce climat de confiance, attribuable en grande partie au fait qu'il s'agissait d'une recherche-action qui a engagé les enseignants dans le processus de changement de leur pratique, a favorisé les échanges et a permis aux enseignants de faire de nouvelles expériences. Il a été aussi important de permettre aux enseignants de s'enrichir mutuellement à travers leurs propres succès, qu'ils présentaient lors des rencontres mensuelles.

Je trouvais ça bien et je pouvais être à l'aise. Après ça, le monde était sympathique parce que c'étaient des rencontres sympathiques qu'on avait.

Il y a les autres enseignants, il y a beaucoup de trucs aussi. Donc l'échange qu'on a eu entre nous autres c'est très profitable.

Dans leurs réponses, on voit qu'en général les enseignants sont satisfaits de la fréquence des rencontres ainsi que du travail demandé; certains ont trouvé plus difficile de compléter les activités d'écriture, mais ils ne s'en plaignent pas, parce qu'ils reconnaissent leur utilité.

Moi j'ai trouvé ça bien. C'est pas trop long, c'est pas trop court [il parle du temps entre les rencontres]. On a le temps de voir auprès de nos élèves [...] On a quand même un mois pour voir ces comportements, voir réagir l'enfant. Donc, lorsqu'on arrive à l'autre rencontre, on a des choses à dire. On a observé des choses [...] Un mois, je trouvais que c'était juste bien assez long parce qu'on n'avait pas le temps de décrocher.

Dix enseignants ont apprécié la documentation qui leur a été fournie lors des journées de formation et des rencontres de groupe. La documentation a été jugée suffisante, adéquate, bien synthétisée et facilement transposable dans leur pratique.

La documentation je l'ai lue, c'est certain puis lue, lue, lue et relue. [...] Les informations c'est un trésor, c'est une richesse qui va me rester pendant toutes les futures années d'enseignement, c'est ma carrière qui est dans ça. Si on veut être heureux dans notre travail à tous les jours, dans notre classe, il faut utiliser les bons moyens, les bons outils pour le faire, puis je pense que là on est bien équipé.

Quant à la formation reçue pendant l'année, les commentaires positifs sont nombreux, et dans l'ensemble les enseignants en sont satisfaits : ils considèrent qu'elle a répondu à leurs besoins spécifiques, puisque les thèmes étaient choisis par eux. Certains auraient même aimé en avoir plus.

Non franchement la formation, je recommencerais facilement une autre année. Je suis certaine que j'apprendrais encore et encore. Ce n'est jamais fini.

Nous avons aussi interrogé les enseignants sur les activités d'écriture. Les commentaires n'ont pas été très nombreux à ce sujet. Quatre enseignants mentionnent que ces activités les ont aidés à prendre davantage conscience des besoins de leurs élèves et à se recentrer sur ces besoins.

Avec ces petites feuilles [activités d'écriture], on est porté à se dire : bon, qu'est-ce qui ne va vraiment pas ? Il faut analyser, il faut détailler, il faut décortiquer, il faut trouver des solutions, il faut essayer des choses, il faut voir si les choses ont été réussies ou pas. L'enfant répond à quoi ? Il ne répond pas à quoi ? J'ai trouvé ça plaisant. Ça nous portait vraiment à nous pencher sur un problème en particulier et voilà, on essaie de trouver des solutions.

Il y a eu aussi des commentaires plus négatifs au sujet de ces activités d'écriture, par des enseignants qui trouvaient que le temps leur manquait pour les terminer. Nous pouvons conclure que, lorsque les enseignants voyaient l'utilité des activités d'écriture sur le plan de la prise de conscience de leurs gestes ou bien des changements qu'ils pouvaient introduire dans leur pratique, ils ne les considéraient pas comme une exigence du projet de recherche, mais comme un outil de développement professionnel. La rétroaction offerte aux enseignants par les personnes accompagnatrices a également été très appréciée.

Oui, aussi validé par quelqu'un d'autre. Des fois on est toujours seul dans nos classes et de se faire dire : oui, ce que tu fais c'est correct, ça fait du bien aussi [...] Ça se faisait dans le respect donc c'était correct. [...] Oui, c'est important et par courriel ça va bien.

Deux enseignants auraient aimé recevoir plus fréquemment une rétroaction personnalisée et en mode individuel. On constate, encore une fois, le besoin des enseignants de discuter des problèmes qu'ils vivent en classe, de se sentir écoutés et de recevoir des conseils et des suggestions sur leurs interventions.

3.3. LES SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION

Les suggestions des enseignants pour améliorer le service ne sont pas très nombreuses. La plupart d'entre eux aimeraient avoir une trousse avec toutes les activités et toute la documentation classées dans un cartable. La publication du programme devrait répondre à cette demande. Certains enseignants aimeraient avoir un suivi dans leur classe et une rétroaction plus fréquente ; cela témoigne, comme on l'a déjà mentionné, du besoin de soutien des enseignants. Malgré quelques commentaires négatifs, tous les participants recommanderaient le programme à leurs collègues. Certains effectuent cependant des mises en garde. Pour suivre ce programme, nous disent-ils, l'enseignant doit choisir consciemment de s'engager. On ne peut pas être un simple spectateur ; on doit s'informer, s'interroger et vouloir essayer de nouvelles choses.

Oui, je le recommanderais parce que je trouve que c'est un plus pour tout le monde, c'est une chance que tu as de pouvoir participer à un projet comme ça puis tu en sors gagnant. Je le recommanderais fortement aux professeurs, peu importe que ce soit au premier, deuxième ou troisième cycle.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Ce projet de recherche-action a été l'occasion de mettre au point deux ateliers de formation sur le TDAH, un modèle d'accompagnement inspiré des communautés de pratique, afin d'aider ces derniers à renouveler leurs pratiques éducatives auprès des élèves ayant un TDAH. Il a également permis de développer différents outils pour rendre accessibles les informations sur l'intervention auprès de ces élèves (capsules d'information) ou pour intervenir directement auprès d'eux (activités, procéduriers, grilles de modification de comportement, etc.). À la suite de l'analyse des

données, on peut dire que de façon générale les enseignants ont apprécié leur participation au programme et qu'ils considèrent en avoir tiré profit. Les ateliers de formation donnés ont été grandement appréciés par les participants, tant pour leurs contenus que pour le mode d'animation et les exercices réalisés. Les groupes d'analyse des pratiques ont joué un rôle d'entraide et de supervision pour les enseignants ayant un élève TDAH intégré dans leur classe. Ils les ont aidés à mieux comprendre les besoins des élèves aux prises avec un TDAH, à choisir les meilleures stratégies éducatives pour y répondre, à les soutenir pour la mise en œuvre des stratégies choisies et à leur donner des outils qui les ont soutenus pour prendre en charge leurs pratiques concernant ces élèves. Ainsi, les participants disent en savoir davantage sur le TDAH et ils ont apprécié la diversité des interventions proposées, la structure des rencontres et la possibilité d'échanger entre eux, ce qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de faire en temps normal. Les participants reconnaissent l'utilité des deux outils particulièrement exploités lors des rencontres, soit le journal d'apprentissage et le processus de résolution des problèmes. Les groupes ont créé un sentiment d'entraide entre les enseignants qui, entre les rencontres, s'épaulaient pour mieux comprendre la problématique d'un élève ou y trouver des solutions sans attendre l'avis de leur accompagnatrice. Ces rencontres semblent aussi renforcer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, les motiver à changer certaines de leurs pratiques, les amener à modifier leurs croyances erronées à l'égard du TDAH qui persistaient malgré la formation en grand groupe ainsi qu'à modifier leurs attitudes à l'égard de ces élèves. Cette approche semble également avoir développé l'autonomie des enseignants dans le processus de résolution des problèmes qu'ils expérimentent en classe. Plusieurs enseignants ont souligné que leur expérience dans le projet leur avait été utile, non seulement pour leurs élèves vivant un TDAH, mais pour l'ensemble de leurs élèves. Ceux qui ont pu vivre la supervision par courriel ont également apprécié cette forme de supervision qui leur permettait de recevoir une rétroaction individuelle et une réponse à leurs interrogations lorsqu'un problème plus important se présentait. Ce projet de recherche a fait émerger le grand besoin qu'ont les enseignants d'échanger sur leurs pratiques, de se sentir écoutés et d'avoir une rétroaction soutenue sur leurs interventions en classe. Le temps devient un grand luxe : entre toutes les obligations et les tâches d'un enseignant, comment peut-on lui assurer un peu de temps pour remettre sa pratique en question et apprendre en l'analysant ?

Les interventions proposées ont été jugées très utiles et semblent être utilisées régulièrement en classe. Parmi les 16 enseignants, on peut distinguer différentes trajectoires dans le processus de changement : certains ont pu profiter davantage des rencontres, car ils avaient déjà amorcé un

processus de remise en question de leur pratique. Il serait intéressant de mettre en place, de façon plus spécifique, une structure de rencontres qui facilite le passage d'une étape de changement à la suivante. En résumé, on peut dire que, selon les enseignants, le grand apport du service consiste en : la diversité des interventions proposées, sa structure (activités d'écriture, rencontres de groupe, rétroaction) et la possibilité offerte aux enseignants d'échanger et de construire de nouvelles connaissances. Il y a certainement des enseignants qui expriment leur insatisfaction à l'égard d'un aspect ou d'un autre du programme. Cependant, les insatisfactions demeurent mineures et touchent particulièrement le besoin d'avoir des rétroactions plus fréquentes de la part de la personne accompagnatrice.

Le modèle de supervision par courriel s'avère particulièrement intéressant pour les régions, où souvent les intervenants psychosociaux ne sont pas présents à temps plein dans les écoles. La récente réforme de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du Québec pointe le soutien offert aux enseignants comme première étape pour mieux répondre aux élèves présentant des difficultés d'adaptation. Toutefois, le modèle d'aide offert aux enseignants est encore très peu développé au Québec où l'on a surtout élaboré des modèles d'aide directe à l'élève. Le modèle d'accompagnement élaboré dans le cadre de ce projet pourrait être généralisable à d'autres problématiques scolaires. Afin de respecter les réalités budgétaires des milieux scolaires, le nombre de rencontres pourrait être limité facilement à cinq tout au cours de l'année, en se gardant une rencontre individuelle avec l'enseignant pour faire l'étude de cas de l'élève et éventuellement élaborer un plan d'intervention personnalisé. Aussi, après avoir expérimenté différentes tailles de groupe, nous recommandons des groupes d'au plus six enseignants. Cette taille favorise une participation plus active des enseignants et permet d'atteindre les objectifs en moins de temps (en moins de 90 minutes). Nous considérons que le programme donne aux enseignants la possibilité de prendre conscience de leur rôle dans l'intervention auprès de l'élève ayant un TDAH, de ne pas le voir uniquement comme « un problème ».

BIBLIOGRAPHIE

Abikoff, H.L., L. Hetchman, R.G. Klein, G. Weiss, K. Fleiss, J. Etcovitch, L. Cousins, B. Greenfield, D. Martin et S. Pollack (2004). « Symptomatic improvement in children with ADHD treated with long-term methylphenidate and multimodal psychosocial treatment », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, p. 802-811.

- Baer, R. et M.T. Nietzel (1991). «Cognitive and behavioral treatment of impulsivity in children: A meta-analytic review of the outcome literature», *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, p. 400-412.
- Bender, W.N., C.O. Vail et K. Scott (1995). «Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), p. 87-94.
- Benn, A.L. (2004). *Communities of Practice: Study of One School's First Year of Implementation of a New Problem-solving Model*, Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland (UMI Microform 3178485).
- Breton, J.-J., L. Bergeron, J.-P. Valla et C. Berthiaume (1998). «Prévalence des troubles mentaux», dans J.-J. Breton, J.-P. Valla, L. Bergeron, A. Émond et C. Daveluy (dir.), *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans 1992, Rapport de synthèse*, Montréal, Hôpital Rivière-des-Prairies, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec, p. 19-45.
- Bos, C.S., M.L. Nahmias et M.A. Urban (1997). «Implementing interactive professional development in a workshop course on educating students with ADHD», *Teacher Education and Special Education*, 20(2), p. 132-145.
- Charlebois, P. (2000). «La prévention des problèmes associés au déficit d'attention / hyperactivité», dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II: Les problèmes externalisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-114.
- Cipkala-Gaffin, J.A. (1998). «Diagnosis and treatment of attention-deficit / hyperactivity disorder», *Perspectives in Psychiatric Care*, 34(4), p. 18-25.
- Cohen, D., I. Clapperton, P. Gref et Y. Tremblay (1999). *Déficit d'attention / hyperactivité: perceptions des acteurs et utilisation de psychostimulants*, Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval.
- Couture, C., É. Royer, P. Potvin et F.A. Dupuis (2003). «Expériences et croyances des enseignants québécois francophones du primaire en lien avec le trouble de déficit de l'attention / hyperactivité», *Revue de psychoéducation*, 32, p. 225-247.
- Daunais, J.-P. (1992). «L'entretien non directif», dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 273-293.
- Déry, M., J. Toupin, R. Pauzé et P. Verlaan (2004). «Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties», *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49, p. 769-775.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.

- Dulcan, M. et R.S Benson (1997). «Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with ADHD», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(9), p. 1311-1317.
- DuPaul, G.J. et T.L. Eckert (1997). «The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis», *School Psychology Review*, 26(1), p. 5-27.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*, Toronto, OISE Press.
- Hinshaw, S.P., R.G. Klein et H. Abikoff (1998). «Childhood attention deficit hyperactivity disorder: Non-pharmacological and combination treatment», dans P.E. Nathan et J.M. Gorman (dir.), *A Guide to Treatments That Work*, New York, Oxford University Press, p. 26-41.
- Jerome, L., M. Gordon et P. Hustler (1994). «A comparison of American and Canadian teacher's knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder», *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, p. 563-567.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., C. Lanaris et F. Boudreault (2005). *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDAH intégrés dans leur classe ordinaire*, Bilan. Rapport de recherche déposé à la Direction de l'adaptation scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Massé, L., C. Lanaris et C. Couture (2006). «Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité», dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 5-16.
- Ministère de l'Éducation du Québec et ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2000). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes TDAH: plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2003). *Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, Document de soutien à la formation: connaissances et interventions, Québec, Gouvernement du Québec.
- Miranda, A., J.M. Presentacion et M. Soriano (2002). «Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD», *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), p. 546-562.
- Mittendorff, K., F. Geijssels, A. Hoeve, M. de Laat et L. Nieuwenhuis (2006). «Communities of practice as stimulating forces for collective learning», *Journal of Workplace Learning*, 18(5), p. 298-312.
- Pace, T.M., L.L. Mullins, D. Beesley, J.S. Hill et K. Carson (1999). «The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers», *Contemporary Educational Psychology*, 24, p. 140-155.

- Pelham, W.E. (2001). «Implications of the MTA study for behavioral and combined treatment», *The ADHD Report*, 8, p. 9-13.
- Pelham, W.E. et E.M. Gnagy (1999). «Psychosocial and combined treatments for ADHD», *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, p. 225-236.
- Perrenoud, Ph. (2004). «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation», *Éducation permanente*, 160, p. 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2005). «Assumer une identité réflexive», *Éducateur*, 2, p. 30-33.
- Pfiffner, L.J., R.A. Barkley et G.J. DuPaul (2006). «Treatment of ADHD in school settings», dans R.A. Barkley (dir.), *Attention/Deficit-Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 3^e édition, New York, Guilford, p. 547-589.
- Porter, G.L. et D. Richler (1991). *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*, North York, Ontario, Roeher Institute.
- Purdie, N., J. Hattie et A. Carroll (2002). «A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best», *Review of Educational Research*, 72(1), p. 61-99.
- Rioux-Dolan, M. (2004). «L'accompagnement du personnel enseignant: enjeux et défi dans le contexte de la réforme», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-30.
- Royer, É., C. Couture, L. Fortin, P. Potvin et D. Marcotte (2000). «Problème d'attention et réussite scolaire au secondaire», *Revue canadienne de psychoéducation*, 29(2), p. 193-206.
- Savoie-Zajc, L., A. Dolbec et N. Charron-Poggioli (1999). «La formation continue: une exploration et une illustration de la notion», *Vie pédagogique*, 113, p. 2-16.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- Stage, A.A. et D.R. Quiroz (1997). «A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings», *School Psychology Review*, 26, p. 333-368.
- Wenger, E., R. McDermott et W.M. Snyder (2002). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, Boston, Harvard Business School Press.

P A R T I E

3

*INTERVENTIONS DIDACTIQUES
EN MATHÉMATIQUES
AUPRÈS DES ÉLÈVES
AYANT DES DIFFICULTÉS
D'APPRENTISSAGE*

Mathématiques et élèves en difficulté grave d'apprentissage

Contexte favorable à l'interaction
et au raisonnement mathématique

*Claudine Mary,
Hassane Squalli
et Sylvine Schmidt
Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ

Dans le travail avec les élèves en difficulté en mathématiques, l'intervention se centre souvent sur les difficultés que les élèves éprouvent. Dans ce chapitre, est présentée une situation qui mise sur les connaissances et sur les capacités de raisonnement des élèves. Il s'agit d'une situation de résolution de problèmes conçue pour favoriser un processus de généralisation chez des élèves de 13-14 ans d'une classe de transition. Les résultats de l'expérimentation sont analysés à la lumière du modèle de généralisation de Dörfler (1991). L'analyse permet de mettre en évidence une réelle activité de généralisation chez les élèves.

La société d'aujourd'hui exige des compétences mathématiques qui vont au-delà de la maîtrise d'un ensemble d'habiletés techniques (comme calculer, appliquer une formule). Le développement de ces compétences fait maintenant partie de la formation dite de base. Comment préparer les élèves en difficulté grave d'apprentissage à relever les défis de cette société, eux pour qui les difficultés d'apprentissage peuvent apparaître comme des obstacles à tout développement de compétences ?

Dans le travail avec les élèves qui éprouvent des difficultés en mathématiques, deux voies d'intervention se distinguent : l'une est centrée sur les difficultés observées chez les élèves et l'autre, sur les connaissances et sur les capacités de raisonnement de ce dernier (Lemoyne et Lessard, 2003). La première voie est utilisée plus traditionnellement par les orthopédagogues. On peut la qualifier de « reméditative ». L'intervention se traduit le plus souvent par un ré-enseignement en allant du concret vers l'abstrait, un découpage des tâches en étapes, un enseignement de stratégies métacognitives, l'exploitation d'aides visuelles, la mise en place de systèmes de tutorat (Lemoyne et Lessard, 2003). Sans faire l'analyse des différentes approches de remédiation qu'il est possible de répertorier dans les recherches sur le sujet (voir à cet effet Meljac, 2001), qui peuvent dépendre de la posture épistémologique des intervenantes et des intervenants, nous pouvons dire que l'objectif de telles approches est surtout d'aider un élève à pallier, voire à surmonter ses difficultés en mathématiques. Sans nier qu'un travail sur l'erreur puisse être bénéfique et qu'une remédiation puisse être utile si elle est bien conduite, la centration sur les difficultés mène souvent à des conduites que plusieurs remettent en question. En effet, avant d'amorcer un travail sur les notions visées, l'intervention auprès des élèves en difficulté consistera en grande partie en un travail sur les préalables. La structure même des mathématiques impose, semble-t-il, une organisation linéaire de son enseignement. Ainsi, observe-t-on dans les classes d'élèves en difficulté d'apprentissage, une insistance sur les habiletés de base comme les tables d'addition et de multiplication, les algorithmes de calcul et la numération. Ce phénomène de « surenseignement » s'observe aussi dans des classes d'élèves adolescents (Cange et Favre, 2003 ; Conne, 1999). Des élèves de 13-14 ans se voient dans l'obligation d'effectuer des calculs comme leurs frères et sœurs de 7-8 ans ! Toujours dans cette perspective, lorsqu'une erreur apparaît en classe, l'intervenante ou l'intervenant se sent dans l'obligation de la traiter immédiatement et, par conséquent, de délaisser l'activité en cours (Cange et Favre, 2003). On voit alors apparaître des cercles vicieux dans lesquels l'élève et l'enseignante ou l'enseignant sont pris au piège. L'intervenante ou l'intervenant observe des difficultés et propose un travail sur les préalables, mais les difficultés persistent. Le travail sur les préalables est alors renforcé ; les difficultés

demeurent encore. L'élève et la personne intervenante se trouvent pris dans un autre cercle vicieux à cause d'une gestion inefficace des erreurs. L'élève commet des erreurs, l'intervenante ou l'intervenant décide d'aider l'élève à y remédier; mais l'intervention remédiate provoque d'autres erreurs chez l'élève obligeant, une nouvelle intervention remédiate (DeBlois et Squalli, 2002).

La perspective de la remédiation aboutira souvent à une intervention individualisée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Dans certaines classes spéciales, où est pratiqué un enseignement individualisé, à partir de cahiers d'enseignement permettant à l'élève d'avancer à son rythme, des observations personnelles ont permis de constater une pratique consistant à isoler les élèves les uns des autres et à réduire les interactions pour éviter les distractions et augmenter l'efficacité du travail personnel différent de celui de la voisine ou du voisin. Cette tendance peut être renforcée du fait que les élèves qui éprouvent des difficultés graves d'apprentissage présentent souvent aussi des troubles du comportement. La conviction que l'intervention la meilleure ne peut qu'être individualisée (que ce soit en consultation orthopédagogique ou dans des classes spéciales à cheminement personnalisé), pour répondre le mieux aux besoins de l'élève, peut placer l'élève dans un état d'attente (d'une aide) souvent observé chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Lemoyne et Lessard, 2003) et peut contribuer à développer l'idée d'une mathématique qui ne se discute pas et sur laquelle l'élève n'a pas beaucoup de pouvoir. Aussi, l'idée d'aider l'élève à développer son autonomie en basant l'intervention sur la relation d'aide fera justement en sorte de le rendre encore moins autonome.

La centration sur les difficultés peut conduire à un enseignement à la baisse ou à la suppression de certains aspects fondamentaux de l'activité mathématique. René de Cotret et Giroux (2003), ont analysé quelques séances d'enseignement à propos d'un même sujet mathématique qui se sont déroulées dans une classe d'élèves doubleurs, dans une classe ordinaire et dans une classe DÉFI. Dans les trois cas, l'enseignant était le même. Les résultats montrent un traitement différent selon le type de classe. Pour les élèves doubleurs, l'enseignant propose en devoir des exercices d'application pour mettre en pratique exclusivement ce qui a été vu au cours de la leçon. Les élèves n'ont alors aucune décision à prendre, puisqu'ils savent exactement ce qu'ils doivent appliquer. Dans les deux autres classes, l'enseignant propose, en plus des exercices d'application, des questions sur un contenu nouveau. Les élèves ont ainsi la possibilité de prendre en charge la résolution de la tâche étant donné qu'ils n'ont pas encore vu comment faire. L'étude des interactions montre une validation plus pragmatique ou à portée moins générale en classe d'élèves doubleurs, de même qu'une

économie dans l'exposé du savoir et une « algorithmisation » plus grande dans cette classe comparativement aux deux autres. Par ailleurs, dans la classe DÉFI, les auteures constatent davantage d'interactions entre l'enseignant et les élèves où des discussions s'ouvrent sur des objets nouveaux. Ces résultats confirment en quelque sorte une certaine tendance dans les classes d'élèves faibles à réduire les exigences quant à la résolution de problèmes; l'élève se trouve à n'avoir que peu de possibilités de réflexion, d'anticipation et de décision. Par conséquent, un faible taux de développement des compétences est observé, ce qui conduit à encore abaisser les exigences. L'élève développe une conception pauvre des mathématiques, un rapport négatif à cette discipline, une faible estime de soi et une faible motivation en mathématiques (Perrin-Glorian, 1993).

Les caractéristiques de l'intervention auprès d'élèves en difficulté qui sont centrées sur les lacunes et sur les difficultés des élèves tendent à réduire ces difficultés en allégeant les tâches sur le plan du raisonnement mathématique ou à remédier aux difficultés. Les interventions se traduisent souvent par un accent sur les préalables et par un « *surenseignement* » et une individualisation de l'intervention. La deuxième voie d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés, qui est abordée maintenant, montre les caractéristiques opposées. Les interventions prennent en compte les connaissances des élèves et leurs capacités de raisonnement, non pas pour dire qu'elles sont lacunaires, mais pour les exploiter. De ce point de vue, chaque élève possède un génie mathématique; il s'agira d'amener l'élève à en prendre conscience et à le faire fructifier. L'objectif de l'intervention ne sera pas de remédier aux lacunes de l'élève, mais de développer son potentiel d'apprentissage des mathématiques. L'approche consiste à insister sur les situations qui demandent aux élèves de réfléchir et de construire des raisonnements, quitte à « faire cadeau de l'ignorance », comme le mentionne Cange et Favre (2003), si les préalables ne sont pas tous là. Conne (1999) parle de « faire faire des mathématiques ». Il utilise cette expression pour qualifier sa méthodologie de recherche, mais nous la posons en alternative à la remédiation ou à un enseignement centré sur les difficultés des élèves ainsi que cela est décrit dans les paragraphes précédents. Dans le même esprit, Lemoyne et Lessard (2003) parlent de « problématiser » les situations. La « problématisation » des situations consiste à transformer l'intervention en mathématiques en situations de résolution de problèmes proches de l'activité du mathématicien. La résolution est alors en partie à la charge de l'élève, la méthode de résolution n'étant pas fournie à l'élève, contrairement aux pratiques consistant à enseigner d'abord les méthodes et à les appliquer ensuite. Cette approche compte sur les connaissances des élèves pour mettre en branle des méthodes de résolution qui seront discutées, validées et revues.

Dans cette optique, la résolution du problème sert au développement de nouvelles connaissances. Cette « problématisation » des situations se heurte à une certaine résistance. Lemoyne et Lessard (2003) illustrent bien cette résistance chez les futures intervenantes et les futurs intervenants en adaptation scolaire qui pensent que les élèves ne pourront pas accomplir certaines tâches proposées par la chercheure. Forcés d'expérimenter une situation de résolution de problèmes en stage, ils se retrouvent étonnés par les connaissances mobilisées par les élèves. Il faut noter aussi que les situations problèmes qui sont documentées dans les écrits scientifiques comprennent une dimension sociale importante. En effet, les interactions sociales servent en grande partie à la confrontation des stratégies ou des méthodes de résolution de problèmes et à la progression du savoir en classe. Cette perspective s'éloigne encore ici des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Le texte qui suit veut illustrer cette perspective. Lors d'une recherche, des situations de généralisation ont été conçues pour une classe d'élèves reconnus comme étant en difficulté d'apprentissage dans le but de favoriser le raisonnement mathématique, notamment la généralisation de règles fonctionnelles. Pour les besoins de cette recherche, dont les objectifs sont donnés dans le point qui suit, la dimension sociale est particulièrement importante. Bien qu'elle ait été conçue à des fins de recherche, la situation qui sera présentée pourrait, moyennant quelques adaptations, être utilisée en enseignement. En effet, elle apparaît, après expérimentation en classe, potentiellement favorable au développement de compétences mathématiques chez des élèves en difficulté d'apprentissage. Nous en discuterons en conclusion.

1. OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La situation¹ de généralisation qui sera présentée fait partie d'un ensemble de situations élaborées dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à étudier le rôle de la validation et de l'argumentation dans la construction de généralisations algébriques et leurs justifications chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Deux questions sont formulées au regard de cet objectif.

- 1) Comment favoriser l'émergence de généralisations en contexte de classe, chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage, avant toute introduction à la notation algébrique conventionnelle?

1. Dans la suite du texte, nous utiliserons le mot « situation » pour désigner l'ensemble des énoncés, contraintes et variables didactiques qui sont sélectionnés pour placer l'élève en activité de généralisation et d'argumentation.

- 2) Quel rôle jouent l'argumentation et la validation en classe dans l'émergence de ces généralisations chez ces élèves ?

Ces situations ont été élaborées avec l'objectif de favoriser l'émergence de généralisations algébriques en contexte de classe avant toute introduction à la notation algébrique conventionnelle et elles misaient sur l'argumentation et la validation en classe dans l'émergence de ces généralisations. Il ne s'agissait pas de tester une approche d'enseignement de nature non reméditative, ce dont il est question en introduction. Il s'avère néanmoins que les situations ont été construites comme des situations problèmes et que la situation qui sera présentée, a favorisé l'émergence de généralisations mathématiques en fonction des connaissances des élèves. Notons que le but n'était pas le passage à la notation symbolique conventionnelle, mais l'expression de généralisation dans le langage spontané des élèves.

2. MÉTHODOLOGIE

Pour étudier les raisonnements des élèves et leur évolution, l'analyse des données a été réalisée en quatre étapes : 1) une analyse des généralisations produites ; 2) une analyse portant sur la dynamique d'interactions sur le plan des raisonnements ; 3) une analyse des argumentations et des interrelations entre argumentation et généralisation ; 4) des études de cas. Toutes les séances ont été enregistrées sur bande vidéo et le discours des élèves et de l'animatrice a été retranscrit. La transcription a été découpée en unités de sens et analysée en identifiant et caractérisant les stratégies des élèves, les arguments de validation, les diverses influences et les changements qui sont survenus.

3. CONTEXTE ET APPROCHE DE L'ÉTUDE

L'expérimentation a eu lieu dans une école secondaire dite spéciale recevant des élèves en difficulté grave d'apprentissage puisqu'ils avaient au moins deux ans de retard sur le plan scolaire. Elle s'est déroulée sur douze séances auprès de quinze élèves de 13-14 ans.

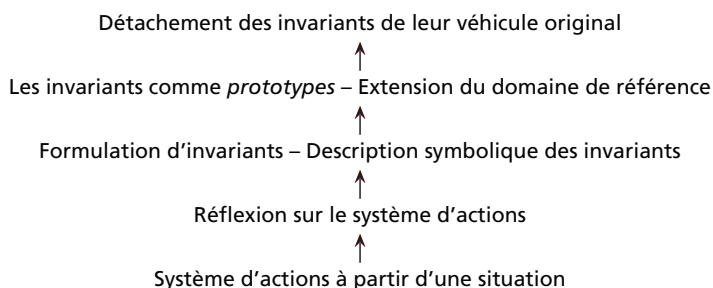
Selon l'objectif de recherche, les situations ont été planifiées dans le but explicite de favoriser l'émergence de généralisations algébriques pour susciter une activité cognitive en mathématiques chez l'élève. Il s'agissait de situations de résolution de problèmes où l'élève était invité à trouver une stratégie générale de solution. Pour la construction des situations, l'équipe de recherche s'est inspirée, dans les grandes lignes, de la théorie

des situations didactiques (Brousseau, 1996). Ainsi, chaque situation était organisée de façon à permettre une phase d'action, où l'élève pouvait, à partir d'un matériel concret, produire un résultat ou une règle, une phase de formulation, visant à rendre explicite ce résultat ou cette règle, et une phase de validation de ce résultat ou de cette règle. Dans la phase d'action, les élèves pouvaient valider leurs résultats à partir d'un matériel concret, ce qui assurait, en quelque sorte, le fonctionnement autonome de la situation. Le matériel était, à un moment donné, rendu insuffisant ou retiré pour conduire à une validation s'appuyant sur les propriétés générales des objets et non sur la seule expérience (Balacheff, 1988). L'activité de l'élève pouvait donc consister, entre autres, en répétitions d'expériences, anticipations de résultats, prise de décisions, formulation et validation de stratégies. Elle pouvait se rapprocher alors de l'activité du mathématicien, même si cette activité était contrainte par les variables de la situation. Dans la section 5, une des situations expérimentées sera décrite en détail. L'animation de la séance en classe était conduite par l'orthopédagogue spécialiste de l'école, membre de l'équipe de recherche.

4. CADRE THÉORIQUE DE LA GÉNÉRALISATION

Différents auteurs et auteures proposent des modèles de la généralisation (Dienès, 1961 ; Dörfler, 1991 ; Harel et Tall, 1991 ; Mason, 1994 ; Piaget et Henriques, 1978). Pour les besoins de l'étude et l'analyse des généralisations produites par les élèves, nous avons utilisé le modèle de généralisation théorique de Dörfler (1991), qui nous apparaît particulièrement adéquat pour rendre compte des différents raisonnements des élèves dans les situations de généralisation que nous leur avons soumises. La figure 1 présente le modèle de Dörfler (1991) simplifié.

FIGURE 1
Modèle de généralisation théorique de Dörfler (1991)



Selon Dörfler (1991), le point de départ du processus de généralisation est une action ou un système d'actions. Les actions peuvent être physiques, imaginées ou symboliques, mais ce sont toujours des actions concrètes. Les buts des actions, les moyens utilisés ainsi que le cours des actions orientent l'attention du sujet vers certaines relations et connexions entre les objets sur lesquels portent ces actions. La répétition de ces actions conduit l'élève à une certaine constance dans les actions. Dörfler parle dans ce cas des « invariants des actions ». La réflexion sur le système d'actions conduit à la prise de conscience des invariants et à leur formulation. La formulation de ces invariants nécessite une description symbolique, parce qu'il est nécessaire d'utiliser des symboles pour décrire les objets sur lesquels portent les actions. Ces symboles peuvent être de nature verbale, iconique, géométrique ou algébrique. Ces symboles ont d'abord une fonction représentative et jouent seulement un rôle descriptif. Ils sont souvent remplacés par des « prototypes » des éléments originaux des actions. Dès le départ, les symboles possèdent un certain domaine de référence, et ce domaine peut être étendu graduellement. L'extension de ce domaine de référence peut être réalisée en se demandant par quels moyens, avec quoi et comment l'on peut agir afin de garder stables les mêmes invariants. Selon Dörfler (1991), en réfléchissant sur la description symbolique des invariants, les symboles utilisés commencent à se substituer graduellement aux éléments des actions et à leurs transformations. Les symboles acquièrent les caractéristiques d'objets ; ils deviennent eux-mêmes les objets des actions et, en tant que tels, ils deviennent les véhicules de différentes relations entre les invariants. Ces symboles sont alors de nouveaux objets de la pensée, des objets mathématiques, dont les significations résident dans les invariants. Cet objet mental est une « généralité », parce qu'il a le potentiel d'un domaine de référence non limité. La réification des variables et des symboles complète le processus d'abstraction qui a commencé par fixer les invariants. Dans ce sens, les invariants sont détachés de leur véhicule original, ils acquièrent une indépendance et forment la généralité abstraite. Le modèle de Dörfler servira, dans la section 6, à expliquer les raisonnements des élèves².

5. LA SITUATION PENTAMINOS

Sept situations ont été présentées aux élèves pour favoriser des généralisations de type algébrique, c'est-à-dire la généralisation de propriétés des nombres ou des opérations, la généralisation de règles à partir de patterns

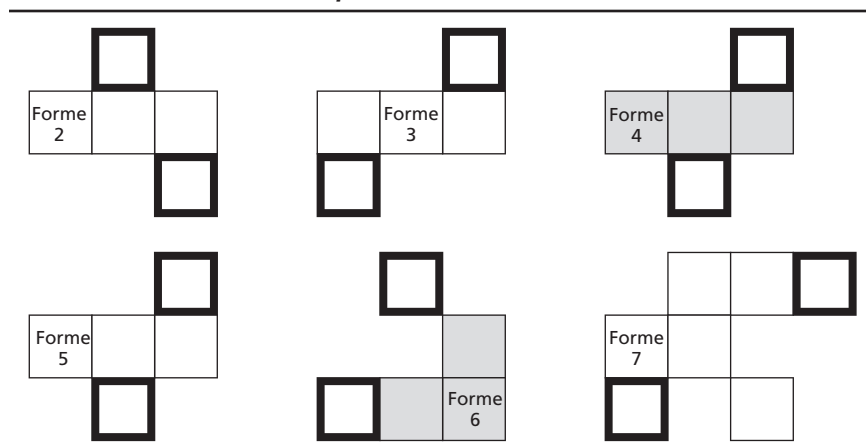
2. Le modèle de Dörfler n'a pas servi pour la conception des activités.

géométriques, la généralisation de règles exprimant une relation fonctionnelle. La généralisation attendue pourra s'exprimer dans le langage spontané des élèves. Dans ce texte est décrite la situation des *pentaminos*, qui permet la généralisation d'une règle exprimant une relation linéaire. Nous expliquerons d'abord la tâche et le matériel utilisé, puis le mode de gestion envisagé. Il s'agit de la première situation qui a été proposée aux élèves.

5.1. TÂCHE ET MATÉRIEL

Les élèves disposent d'une grille formée de huit lignes et dix colonnes, contenant la suite des nombres de 0 à 80. Différentes formes de *pentaminos*³ leur sont proposées à travers le déroulement.

FIGURE 2
Formes de *pentaminos* 2, 3, 4, 5, 6 et 7



Les dimensions des carrés des formes *pentaminos* sont identiques à celles de la grille numérique. Chaque forme est identifiée ; par exemple, la forme 1 est identifiée par le terme « forme 1 » inscrit sur la forme. Le sens de l'écriture indique le sens dans lequel il faut placer la forme sur la grille. Les carrés rouges et bleus (**en gras**, figure 2) sont des cases creuses à travers lesquelles on peut lire les nombres de la grille correspondants (voir les figures 3 et 4).

3. Le matériel des *pentaminos* est tiré d'une activité présentée par Ralph Mason (2000) lors d'un colloque du Groupe canadien d'études en didactique des mathématiques.

La situation présentée aux élèves comporte trois tâches : 1) pour une forme donnée et sans la grille, prédire le nombre qui va apparaître dans la case d'arrivée (carré bleu) connaissant le nombre de la case de départ (carré rouge) ; 2) comparer des formes pour déterminer celle qui est la plus difficile pour réaliser la tâche de prédiction ; 3) construire la forme la plus difficile. La première tâche consiste en un jeu où les élèves doivent prédire le résultat sans la grille. Cela vise la formulation d'une règle générale pour une forme donnée. Les deuxième et troisième tâches ont comme objectif d'amener les élèves à se détacher de la répétition des expériences, puis à envisager une règle générale pour l'ensemble des formes présentées.

5.2. GESTION ET ORGANISATION MATÉRIELLE DE LA CLASSE

Pour la première tâche, l'animatrice explique qu'ils auront à prédire le nombre dans la case d'arrivée et simule un jeu entre elle et un élève (un élève donne un nombre et l'animatrice prédit le nombre dans la case d'arrivée). Ensuite, les élèves sont invités à se familiariser avec le jeu, puis à jouer par équipe de deux, un contre un, avec la forme 2. Un élève tient la grille, place la case rouge sur un nombre de son choix, indique ce nombre à sa coéquipière ou à son coéquipier qui doit découvrir le nombre sous le carré bleu sans utiliser la grille. Les rôles sont ensuite inversés. Ensuite, deux paires d'élèves qui forment une équipe jouent l'une contre l'autre, confrontent leurs stratégies respectives et se préparent à jouer contre les autres équipes. Les élèves sont avisés que, lorsqu'ils joueront contre les autres équipes, ils n'auront pas la grille et qu'ils doivent *trouver une stratégie d'équipe qui permet de trouver le nombre plus rapidement*. À la fin de la première séance, les équipes (de quatre joueurs) jouent l'une contre l'autre, sans la grille, par l'intermédiaire d'un représentant qui inscrit ses réponses au tableau devant la classe mais sans les montrer aux autres équipes. L'enseignante et la classe valident les réponses à l'aide de la grille. Des points sont attribués aux gagnants. Le jeu avec la forme 2 est fait à quelques reprises. À la deuxième séance, deux autres formes sont d'abord proposées, les formes 3 et 4. Cette fois, les élèves n'ont plus la grille comme support pour trouver une stratégie. La grille leur est retirée. Nous voulions ainsi forcer les élèves à fonder leur règle sur les propriétés de la grille et des formes, et non sur la seule répétition de l'expérience. Le déroulement est le même que précédemment. Lors du grand jeu, l'enseignante valide les réponses avec sa grille sur le rétroprojecteur.

À la suite de ce grand jeu, la deuxième tâche est présentée. Les élèves sont appelés à comparer cinq formes (3, 4, 5, 6 et 7) dont certaines sont équivalentes (3 et 7, 5 et 6), puisqu'elles sont représentées par la même

règle, et dont l'une (5) représente la fonction réciproque d'une autre (4), le point de départ de l'une étant le point d'arrivée de l'autre et vice-versa. Les élèves doivent déterminer quelle est la forme la plus difficile et expliquer pourquoi. Les élèves n'ont toujours pas la grille entre les mains. Lors d'un retour en grand groupe, un élève de chaque équipe est appelé à expliquer la réponse de son équipe à toute la classe et l'animatrice suscite une discussion afin de favoriser une argumentation. Par la suite, les élèves ont à construire la forme la plus difficile dans le but de vaincre les autres équipes (tâche 3). Ces tâches sont proposées durant trois séances d'une heure.

6. RAISONNEMENTS D'ÉLÈVES ET INTERACTIONS

Afin de montrer, d'une part, la nature et la complexité de l'activité mathématique réalisée et, d'autre part, l'influence probable des interactions entre élèves, nous présentons maintenant quatre cas d'élèves.

6.1. LE CAS DE CLÉOPÂTRE

Lors de la première tâche, Cléopâtre réalise ses actions mentalement sur la grille: *Quand elle me le donne, moi, je regarde bien la forme. Là j'imagine, j'imagine dans la grille. Je compte les autres nombres. Quand j'arrive dans ma case de départ, je le sais. Encore, quand elle est invitée plus tard à expliquer sa stratégie, elle dira (à propos de la forme 3): Ben, c'est que moi, quand Stella me donnait un chiffre, moi, je regardais ma forme et pis j'imaginai qu'est-ce qu'elle voyait elle sur sa feuille. Parce que là, mettons qu'elle me donnait 26, moi, je disais, en dessous du 26, c'est 36. Ici, 35, 34. Pis en dessous, je voyais la forme d'arrivée. Alors, ici, c'est 44.* En référence au modèle de Dörfler (1991), le véhicule des actions est la partie de la grille entre les cases de départ et d'arrivée. Pour Cléopâtre, nous n'avons pas d'indices comme quoi elle a construit des invariants relatifs à la structure de la grille. Sa stratégie semble plutôt de nature perceptive.

6.2. LE CAS D'ULYSSE

Aussi lors de la première tâche, Ulysse raisonne sur la forme 2 (figure 3). Il verbalise d'abord sa stratégie comme une chaîne d'opérateurs «plus 1 plus 10 plus 10». En voulant expliquer sa stratégie à l'aide d'un exemple, il s'exprime en termes de déplacements sur la grille: *Ben, c'est facile. Tu prends deux plus un: trois. Tu descends... et encore c'est 7, tu descends de 1.*

FIGURE 3
Grille et forme 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
			24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80

Les déplacements horizontaux et verticaux sur la grille sont associés aux invariants +1 (une augmentation de 1 en se déplaçant à droite) et +10 (une augmentation de 10 en se déplaçant vers le bas): $12 + 1$, ça donne 13. *Pis là, tu sais que c'est 10. Chaque ligne c'est 10. Là tu fais... ça donne 13...* et il poursuit pour aider une coéquipière, *23 pis 33*. Les invariants et leurs descriptions sont attachés au véhicule des actions (la grille). Ulysse suit le déplacement sur la forme en faisant des bonds de 10 lorsqu'il se déplace vers le bas. En quelque sorte, une première symbolisation est réalisée, puisqu'il exprime la chaîne d'opérateurs à appliquer (+1+10+10), et nous observons donc un premier détachement de la grille.

On le voit encore au moment du travail sur la forme 3 (figure 4), Ulysse rappelle sa stratégie. Il place la case de départ sur le 15 de la grille et dis: *tu fais 15 moins 2 ça fait 13*. Ensuite, en descendant et en suivant avec son doigt, il compte par 10: 23, 33. À la suite d'une discussion où les élèves comparent les stratégies, Ulysse adopte la stratégie « -2+20 » appliquée précédemment par un autre élève, César. Ulysse peut avoir vu l'équivalence entre la stratégie de César et la sienne plus tôt, mais ce n'est qu'à partir de ce moment qu'il l'adopte.

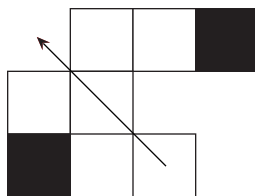
Au moment de la comparaison des formes (tâche 2), Ulysse, avec César, en viendra à prendre conscience explicitement d'une stratégie générale indépendante des formes s'exprimant par deux opérateurs,

l'un représentant la synthèse des déplacements horizontaux et l'autre, représentant la synthèse des déplacements verticaux. Dans l'extrait qui suit, César et Ulysse se détachent de la forme particulière du *pentamino* et Ulysse considère explicitement une forme équivalente qui correspond à leur stratégie.

FIGURE 4
Grille et formes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22				26			29	30
31	32	33	34	35	36		38	39	40
41	42	43	44	45	46	47		49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80

1. César (parlant de la forme 7): *Même si tu fais ça ou ça, ça change rien, OK?*
2. Ulysse: *Je le sais.*
3. [...]
4. César: *Parce que regarde, ceux qui vont utiliser les cases là, ils vont aller le chercher ça.* (Il pointe la case en bas, à droite sur la forme 7.)
5. Ulysse: *Tu mets cette case-là, là.* (Il pointe la case en bas, à droite, puis le trou deux cases au-dessus de la case d'arrivée sur la forme 7.)



La réaction de Stella et celle de Cléopâtre montrent que cette équivalence ne va pas de soi.

6. Stella : *Hey, les gars, c'est pas la même affaire ! C'est pas la même affaire.*
7. Ulysse : *De quoi ?*
8. Stella : *C'est pas l'angle droit. C'est pas comme la 1 (qui avait la forme d'un angle droit).*
9. Ulysse : *Ben non, mais c'est comme l'autre, c'est comme l'autre (forme 3). Ça fait comme ça, de même, de même. (Il montre avec son doigt une ligne horizontale de droite à gauche puis une ligne verticale de haut en bas.)*
10. César : *Oui, mais c'est pas la même affaire, lui, y est plus allongé.*
11. Ulysse (à Stella) : *Ouais, lui, il est un petit peu plus allongé.*

Le passage d'Ulysse d'une stratégie consistant à faire des bonds de 10 à la chaîne de deux opérateurs constitue une première réflexion sur les symboles décrivant les invariants. Mais cette réflexion ne porte, pour l'instant, que sur les symboles représentant les déplacements de même direction. La description de la règle au moyen de deux opérateurs est encore liée aux actions initiales (déplacements horizontaux et verticaux sur la grille). À la forme 7 (figure 4), Ulysse pourra synthétiser l'expression des deux déplacements à l'horizontale et à la verticale par une seule expression : $+17$. Cette synthèse nécessite un détachement du véhicule des actions pour pouvoir remplacer la chaîne d'opérateurs $-3+20$ ou $20-3$ par l'opérateur équivalent $+17$. En effet, dans ce dernier, la référence aux actions initiales sur la grille est perdue.

La distance entre les premiers raisonnements d'Ulysse en termes de déplacements ou de bonds de 10 et le troisième exprimé symboliquement par une chaîne de deux opérateurs est illustrée par l'interaction entre César et Ulysse, dans l'extrait qui suit. À propos de la forme 3 (tâche 1), Ulysse explique sa façon de faire à César, façon de faire qui colle aux actions sur la grille. César ne l'accepte pas facilement, la trouvant peu efficace.

1. Ulysse : *Tu fais 15 moins 2 ça fait 13. Pis là, tu fais, mettons c'est 10, 13, 23, 33.*
2. César : *C'est ça. Moins 2 plus 20.*
3. Ulysse : (inaudible).
4. César : *Ben non ! Faut que tu fasses la grille dans ta tête. Tu fais genre ça. Ça de même, ça de même, ça de même. Comment tu peux savoir ?*
5. Ulysse (tout bas) : *Je l'ai tout le temps bon.*
6. César : *Moi, je fais moins 2 plus 20. Bon. On fait n'importe quoi, ça marche.*

À la ligne 1, Ulysse exprime les déplacements qu'il effectue sur la grille par des bonds (13, 23, 33); il est donc très attaché à la grille, ce que reconnaît César (ligne 4). Avec la stratégie de César, si la grille a servi à la production de sa stratégie, elle n'est plus nécessaire une fois les invariants traduits de façon symbolique. Les processus de généralisation d'Ulysse et de César ont comme point de départ des systèmes d'actions du même type : les déplacements sur la grille au voisinage de la forme entre les cases de départ et d'arrivée. Cependant, selon le modèle de Dörfler, le processus de généralisation de César est d'un niveau d'abstraction plus élevé que celui développé par Ulysse. Comme les systèmes des actions initiales sont proches, systèmes qui donnent sens aux invariants et à leur description symbolique, il est possible de penser que l'interaction entre César et Ulysse a eu un impact positif sur le processus de généralisation de ce dernier, étant donné cette proximité.

6.3. LE CAS DE CÉSAR

César exprime pour la première fois une stratégie personnelle au moment du travail sur la forme 3 (tâche 1). Celle-ci est tout de suite exprimée symboliquement : $+20 - 2$. Cette expression rend compte d'une réflexion sur les actions qui reste près des invariants du véhicule des actions, puisque les deux étapes du déplacement (horizontal puis vertical) s'expriment par deux opérateurs. Sous la pression de Stella, comme nous le verrons plus loin, César en viendra à produire une expression à un seul opérateur : $+18$. Cette expression est le résultat d'une réflexion sur les symboles décrivant les actions et montre un détachement des invariants du véhicule des actions. Lors du choix de la forme la plus difficile (tâche 2), César dit : *Elles sont toutes pareilles parce que j'ai pas de problèmes de cases en tant que tels, parce que moi, j'additionne la différence entre les deux... ça fait $-3+20$ pis ça va donner la réponse* (forme 7). La stratégie privilégiée de César restera toutefois jusqu'à la fin celle exprimant une chaîne de deux opérateurs. Cela peut s'expliquer

de deux façons : il est beaucoup plus simple d'opérer en deux temps (sur les dizaines et sur les unités) que d'opérer sur un nombre global (c'est une question d'efficacité de calcul) ; 2) le résultat global est obtenu en opérant sur la chaîne d'opérateurs et perd ainsi toute référence à la forme ; il est plus facile d'associer une règle de type $+a+10b$ à une forme qu'une règle de type $+k$. En fait, lorsque César dit que toutes les formes sont pareilles tout en se référant au cas particulier $-3+20$, il utilise le cas particulier comme exemple générique (Balacheff, 1988), ce qui pourrait se rapprocher de l'idée de prototype du modèle de Dörfler (1991). Aucun élève n'est passé directement à l'opérateur unique en raisonnant sur la forme. Seules Stella et une autre élève ont obtenu l'opérateur unique sans passer par la chaîne de deux opérateurs (section 6.4). Cependant, le système d'actions initiales sur la grille de Stella est d'un autre type que ceux de César et d'Ulysse, comme nous le verrons dans la section suivante.

6.4. LE CAS DE STELLA

Stella, de façon surprenante, exprime dès la forme 2 (tâche 1) sa stratégie sous la forme d'un seul opérateur : $+18$. Elle compte le nombre de cases de la grille entre la case de départ et la case d'arrivée. Sa stratégie semble supposer la constance de l'écart entre le nombre de départ et le nombre d'arrivée, quel que soit l'endroit sur la grille numérique où la forme est posée. Le véhicule des actions n'est pas la forme, mais les positions relatives des nombres de départ et d'arrivée dans la grille.

Une discussion entre César dont la stratégie est « $-2+20$ » et Stella qui cherche un nombre global de type $+k$ montre comment Stella va obliger César à réfléchir sur les symboles, réflexion qui n'était pas du tout nécessaire dans le contexte. C'est peut-être pour ça, d'ailleurs, parce que les stratégies sont de sources différentes, que César en vient à passer à un autre niveau d'abstraction.

1. Stella (à tous) : *Hey, les gars, faut trouver une façon [...] à toute l'équipe.*
2. César : *Moi, je l'ai ma façon.*
3. Stella : *C'est quoi ?*
4. César : *$-2 + 20$.*
5. Stella : *OK. Mais l'affaire c'est plus 22 la grosse affaire ?*
6. César : *Mais non ! Parce qui a un moins !*
7. Stella : *Oui, à ta façon. Mais ma façon on faisait comme plus le gros nombre plus le nombre de départ.*

8. César: *Oui, mais, c'est parce que c'est pas la même forme!*
9. Stella: *Mais c'est plus 17 (+17).*
10. César: *Parce que l'autre c'était... comme ça... (Il trace la forme avec son doigt.) ... là on pouvait faire plus. Mais nous autres a fait ça de même.*
11. Stella: *On peut faire plus avec ça.*
12. César: *A recule, hein?*
13. Stella: *A fait plus 17 avec ça.*
14. César: *Plus 17?*
15. Stella: *Oui.*
16. César: (inaudible)
17. Stella: *J'ai compté.*
18. César: *Plus 18.*
19. Stella: *Plus 18? OK. Ben, c'est ça là. C'est plus 18 avec celle-là.*

À la ligne 5, Stella demande à trouver un nombre global (*c'est plus 22 la grosse affaire*), comme elle avait trouvé pour la forme 2 où le $+20+1$ s'était imposé pour tous en $+21$ de façon triviale. À la ligne 7, elle renchérit en disant, en quelque sorte, qu'elle cherche le nombre à ajouter au nombre de départ, comme ils ont fait précédemment pour la forme 2 (nombre de départ $+21$, le gros nombre). Mais Stella n'arrive pas à évaluer convenablement ce nombre: à la ligne 5, elle dit $+22$, opérant vraisemblablement sur les nombres $(-2+20)$ mais faisant une erreur; à la ligne 9, elle dit 17, ayant peut-être fait une erreur dans le décompte des cases (erreur de borne). César n'accepte pas d'emblée de considérer le chemin que lui propose Stella (il s'appuie sur la forme pour dire que ce n'est pas pareil puisqu'il faut reculer). Devant l'insistance de Stella et peut-être sa dernière évaluation plus près de la réponse, César exécute la somme des deux opérateurs et arrive à $+18$. Ainsi, Stella a permis à César de se détacher complètement de son système d'actions initial. C'est ce qu'il dira plus tard: *moi, j'additionne la différence entre les deux... pis ça va donner la réponse.*

7. DISCUSSION

La situation des *pentaminos* visait à favoriser des généralisations en permettant des confrontations. Elle ne nécessitait pas l'utilisation de connaissances complexes. Les élèves devaient pouvoir compter par 1 et par 10 et

additionner et soustraire des nombres inférieurs à 80. Ils devaient pouvoir reconnaître la structure de la grille (suite des 80 premiers nombres naturels sous forme d'une matrice de 8 lignes de 10 nombres) et associer cette organisation à leur connaissance des nombres. À la phase d'action (expérimentation avec une forme et jeu un contre un ou dyade contre dyade), les élèves ont pu facilement entrer dans le problème en tentant de prédire le nombre dans le carré bleu (case d'arrivée), en connaissant le nombre dans le carré rouge (case de départ), et formuler de façon non formelle leurs stratégies. Sauf exception, nous avons pu observer un engagement cognitif des élèves tout au long de l'activité et une activité de généralisation telle que souhaitée. La plupart des élèves sont arrivés à exprimer une règle adéquate⁴. De plus, la situation des *pentaminos* a permis un engagement affectif des élèves (motivation), certains de ceux-ci ayant prolongé la discussion sur les stratégies au-delà des séances en classe jusque dans la cour de récréation.

En se basant sur le modèle de Dörfler (1991) pour analyser les raisonnements des élèves, il a été possible de constater des stratégies reposant sur la reconnaissance d'invariants différents dans la situation. Ainsi, plusieurs élèves qui ont raisonné sur la forme du *pentamino* ont reconnu qu'un déplacement d'une case à droite ou à gauche sur la grille faisait respectivement augmenter ou diminuer le nombre de 1, qu'un déplacement de 1 vers le bas ou vers le haut sur la grille faisait augmenter ou diminuer le nombre de 10, que l'on pouvait combiner les déplacements à l'horizontale et ceux à la verticale et les remplacer par un seul déplacement à l'horizontale et un seul déplacement à la verticale. En conformité avec le modèle de Dörfler (1991), la formulation des invariants s'est accompagnée d'une symbolisation, les déplacements horizontaux et verticaux étant exprimés par une chaîne d'opérateurs $(-2+10+10, -2+20)$. À ce moment-là, l'expression symbolique traduit encore les déplacements sur la grille, mais elle est le tremplin pour une réflexion sur les expressions symbolisées. Ainsi, la symbolisation a permis une synthèse des deux opérateurs $(+18)$. Les objets sur lesquels porte la réflexion ne sont alors plus liés à la grille, le véhicule des actions original. Ce processus de généralisation décrit le raisonnement d'Ulysse et celui de César.

Le raisonnement d'Ulysse et de César, bien qu'ils reconnaissent que la règle ne dépend pas de la forme, repose en grande partie sur celle-ci. Ce raisonnement les amène à envisager un chemin semblable (déplacement à l'horizontale et à la verticale) quelle que soit la forme du *pentamino* qui peut suggérer des chemins variés. D'autres élèves ont reconnu d'autres

4. Notons que, même si les élèves n'utilisent pas une notation algébrique conventionnelle, ils n'en ont pas moins formulé des règles générales.

invariants. C'est le cas de Stella, qui reconnaît que le nombre de cases entre le point de départ et le point d'arrivée correspond au nombre qu'il faut ajouter au nombre de départ pour obtenir le nombre d'arrivée. Cette stratégie lui causera toutefois un problème lorsque le point d'arrivée sera placé avant le point de départ sur la grille.

Une discussion sur l'influence des connaissances des élèves sur leurs stratégies s'impose. Les connaissances différentes sont vraisemblablement la cause des stratégies différentes. En d'autres mots, les stratégies sont sans doute le reflet des connaissances des élèves. Par exemple, Stella a manifesté à quelques reprises des difficultés de calcul mental et de la difficulté à reproduire la stratégie d'Ulysse de bonds de 10. Par ailleurs, sa stratégie qui consiste en un dénombrement des cases une par une montre qu'elle n'utilise pas la structure de la grille permet tant le passage d'une ligne à l'autre par l'ajout de 10. Ces deux observations pourraient être liées. David, élève dont nous n'avons pas présenté la stratégie, a aussi beaucoup de difficultés à calculer. Dans la situation des *pentaminos*, sa stratégie est indépendante des formes et de la grille numérique. Elle consiste à comparer les chiffres des unités et des dizaines des nombres de départ et d'arrivée. Lors de cette opération, David traite les chiffres des dizaines et des unités de façon indépendante, ce qui lui cause, d'ailleurs, quelques difficultés. Ce fonctionnement apparaît plus formel que celui de César ou d'Ulysse et pourrait être lié à une compréhension pauvre du nombre, car David ne peut y connecter la structure de la grille. Il serait intéressant de vérifier si le travail sur les *pentaminos* peut avoir des répercussions bénéfiques sur la compréhension qu'ont les élèves du nombre et de mesurer l'évolution de cette compréhension.

Si nous ne pouvons vérifier l'impact de la situation sur la compréhension du nombre, puisque tel n'était pas notre but, nous pouvons observer l'impact des interactions sur les stratégies des élèves. Nous constatons que les connaissances différentes des élèves n'ont pas empêché le fonctionnement en équipe ni le fonctionnement de groupe et nous avons pu observer une évolution des stratégies sous l'influence des camarades. Cette évolution n'est toutefois pas toujours facile ou immédiate. Les élèves sont attachés à leurs stratégies personnelles et ne l'abandonnent pas facilement. Il peut s'agir là d'un effet de contrat, les stratégies personnelles étant valorisées. Mais, aussi, les stratégies sont empreintes des actions qui ont conduit à leur formulation. Pour adopter la stratégie d'un autre, il faut être capable de lier sa formulation au système d'actions qui lui donne sens ou de l'interpréter dans son propre schème des actions. Cela paraît relativement facile quand les systèmes d'actions sont du même type. Ulysse a pu suivre César parce que, pour tous les deux, le véhicule des actions était la forme sur la grille et que tous les deux avaient compris la structure de cette

grille. César a pu interpréter le « nombre global » de Stella et la stratégie sur les deux chiffres de David parce qu'il était possible de les interpréter en lien avec sa stratégie, directement dans le système d'actions original ou en réfléchissant sur ces actions. Par contre, quand le système d'actions à la base de la nouvelle stratégie est différent et non interprétable dans son propre schème des actions, l'adoption de cette stratégie semble être difficile. Elle nécessite un changement de point de vue, demande d'abandonner son propre système d'actions et orienter l'attention vers un système d'actions différent. Stella et David n'ont pas utilisé les stratégies de César ou d'Ulysse, car celles-ci ne pouvaient s'interpréter dans leur propre système d'actions : il fallait donc tout repenser. Les analyses des séances suivantes devraient permettre de préciser ces résultats.

CONCLUSION

En conclusion, nous examinerons la situation des *pentaminos* du point de vue de l'enseignement, considérant d'abord les compétences visées.

Lors de la discussion, nous avons soulevé la question des connaissances qui déterminent sans doute les stratégies. Vraisemblablement, les connaissances pauvres de certains élèves sur la numération ont déterminé des stratégies particulières. Dans une perspective remédiate ou d'un enseignement visant à pallier les difficultés des élèves, on fera souvent le choix d'améliorer les connaissances du nombre chez les élèves avant de leur proposer une telle situation. Ce choix permet peut-être de s'assurer d'une certaine façon de faire. Cependant, nous pouvons parier que des élèves comme Stella et David, âgés de 13-14 ans, ont travaillé la numération de mille et une façons et pratiqué les tables et algorithmes de nombreuses fois au cours de leurs années du primaire. Pourquoi de nouvelles explications porteraient-elles davantage fruit⁵ ? Pour acquérir une bonne connaissance du nombre et des compétences numériques, il faut que le nombre soit utilisé dans des situations (au sens large) riches et complexes où des anticipations et des décisions sont nécessaires. C'est aussi dans de telles situations que les connaissances des élèves se manifestent le plus clairement, comme le soulignent Lemoyne et Lessard (2003).

Par ailleurs, sur le plan de la généralisation, une analyse de sections de manuels de première secondaire (Mary, 2003) montre que dans certains cas les règles généralisant les termes d'une suite arithmétique sont enseignées

5. Cange et Favre (2003) développent bien la problématique du traitement des erreurs dans leur article donné en référence.

aux élèves et que le travail sur les suites se résume à appliquer la règle sur des cas particuliers ou à trouver la règle générale en suivant quelques consignes de base. Ce choix est parfois justifié explicitement qu'il n'est pas facile pour des élèves de ce niveau de produire une règle générale. Dans cette perspective, l'élève n'est pas incité à entrer dans un processus de généralisation et il ne peut donc développer des habiletés à généraliser, activité fondamentale du mathématicien.

Dans la situation des *pentaminos*, la résolution du problème consiste à trouver une règle permettant de prédire un nombre et de comparer différentes formes. Elle nécessite un processus de généralisation et la très grande majorité des élèves s'est engagée dans ce processus; avec des connaissances du nombre et de la grille vraisemblablement très différentes, les élèves ont pu produire une règle. Ainsi, sur le plan des compétences, l'expérimentation de cette situation a permis de constater que les élèves ont mobilisé des connaissances mathématiques relatives aux nombres et qu'ils ont recouru à un raisonnement mathématique en identifiant des invariants, en les formulant et en les symbolisant, de même qu'en réfléchissant, pour certains, sur les symboles de façon indépendante du système d'actions original. Les élèves ont réalisé une véritable activité de généralisation si l'on interprète leur raisonnement à la lumière du modèle de Dörfler (1991). Plusieurs élèves se sont détachés progressivement de la grille pour en arriver à un raisonnement général pour trouver la règle, indépendante du chemin suivi mais dépendante des positions relatives des points de départ et d'arrivée. Il semble aussi que certaines interactions ont permis une évolution. Le débat d'idées mathématiques appartient également au travail du mathématicien. Dans une perspective d'intervention misant sur le potentiel de raisonnement des élèves, nous pouvons envisager une récupération par l'enseignante (aidée des élèves) des stratégies utilisées en explicitant les actions et les invariants de ces actions et en engageant une réflexion sur l'équivalence de ces stratégies. La confrontation des stratégies peut être l'occasion d'enrichir la compréhension des uns et des autres à propos de la numération. La situation peut aussi être l'occasion d'introduire une notation conventionnelle ($x-2+20$) et, par la même occasion, l'idée de variable. Par ailleurs, un jeu sur les variables didactiques (changement de grille, de domaine numérique, de formes, utilisation de relations multiplicatives, combinaison de formes, etc.) peut favoriser une exploitation enrichie pour travailler le sens du nombre et des opérations. De plus, dans une optique d'introduction aux relations linéaires, un ensemble de situations peuvent permettre aux élèves d'approcher de façon intuitive les relations linéaires et non linéaires (relation exponentielle par exemple) en interrogeant les conditions qui déterminent la linéarité.

En terminant, mentionnons que si, comme il est dit plus tôt, la confrontation des stratégies peut être l'occasion d'enrichir la compréhension des uns et des autres à propos de la numération, nous avons émis l'hypothèse que, pour qu'un élève comprenne la stratégie d'un autre, il fallait que les systèmes d'action, qui ont donné naissance aux stratégies soient semblables. Ainsi, pour comprendre la stratégie d'un autre, l'élève doit reconstruire le processus par lequel l'autre est passé. Cette hypothèse peut permettre à l'intervenant de comprendre les obstacles qui peuvent se manifester lors de la confrontation des idées, obstacles qui ne sont vraisemblablement pas le propre des élèves en difficulté, mais la conséquence de l'activité mathématique!

BIBLIOGRAPHIE

- Balacheff, N. (1988). *Une étude épistémologique du processus de preuve en mathématiques au collège*, Thèse présentée à l'Institut national polytechnique, Grenoble.
- Brousseau, G. (1996). «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 45-143.
- Cange, C. et J.-M. Favre (2003). «L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes analyses d'erreurs?», *Éducation et francophonie*, XXXI(2). En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/09-cange.html>>. Consulté le 18 juillet 2007.
- Conne, F. (1999). «Faire des maths, faire faire des maths et regarder ce que ça donne», dans G. Lemoyne et F. Conne (dir.), *Le cognitif en didactique des mathématiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 31-69.
- DeBlois, L. et H. Squalli (2002). «Une modélisation des savoirs d'expérience des orthopédagogues intervenant en mathématiques», dans G. Debeurme et N. Grunderbeek (dir.), *Enseignement et difficultés d'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 155-178.
- Dienès, Z.P. (1961). «On abstraction and generalization», *Harvard Educational Review*, 31(3), p. 281-301.
- Dörfler, W. (1991). «Forms and means of generalization in mathematics», dans A.J. Bishop, S. Mellin-Olsen et J. Van Dormolen (dir.), *Mathematical Knowledge: Its Growth through Teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 63-85.
- Harel, G. et D. Tall (1991). «The general, the abstract, and the generic in advanced mathematics», *For the Learning of Mathematics*, 11(1), p. 38-42.

- Lemoyne, G. et G. Lessard (2003). « Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants », *Éducation et francophonie*, XXXI(2). En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/01-lemoyne.html>>. Consulté le 18 juillet 2007.
- Mary, C. (2003). *Les hauts et les bas de la validation chez les futurs enseignants des mathématiques au secondaire*. Éditions Bande didactique. Publication d'une thèse intitulée à l'origine « Place et fonction de la validation chez les futurs enseignants des mathématiques au secondaire ». Thèse présentée en 1999 à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en éducation.
- Mason, J. (1994). *L'esprit mathématique*, Montréal, Modulo éditeur.
- Mason, R.T. (2000). « Mathematics – By Invitation », dans E. Simmt, B. Davis, J.G. McLoughlin (dir.), *Canadian Mathematics Education/ Groupe canadien d'études en didactique des mathématiques, Proceeding of 2000 Annual Meeting*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 26-30 mai, p. 109-114.
- Meljac, C. (2001). « Le diagnostic et après ? Remédiations et prises en charge », dans A. Van Hout et C. Meljac (dir.), *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*, Paris, Masson, p. 347-364.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1993). « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles » », *Recherche en didactique des mathématiques*, 13(1/2), p. 5-18.
- Piaget, P. et G. Henriques (1978). *Recherches sur la généralisation*, Paris, Presses universitaires de France.
- René de Cotret, S. et J. Giroux (2003) « Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts) », *Éducation et francophonie*, XXXI(2). En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/02-giroux.html>>. Consulté le 18 juillet 2007.

CHAPITRE



Un autre joueur dans la classe de mathématiques Le contrat didactique

Lucie DeBlois
Université Laval
lucie.deblois@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

L'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques laisse souvent les enseignants démunis. L'auteure vise à documenter la question des relations entre conceptions des mathématiques et rapport aux savoirs pour cerner leur influence sur les différents contrats qui se nouent dans une classe. Elle a réalisé des entrevues de groupe et des entrevues individuelles avec des élèves du secondaire de deux écoles différentes. Les questions portaient sur le sens que ces jeunes attribuent aux mathématiques, sur les rôles qu'ils croient devoir jouer dans la classe et les attentes qu'ils entretiennent à l'égard des enseignants. L'analyse de leurs propos permet de dégager des conceptions instrumentale et développementale des mathématiques, mais dans un rapport utilitaire aux savoirs. En outre, l'analyse conduit à reconnaître que les rôles qu'ils s'attribuent sont liés à ces premiers résultats. Enfin, les attentes exprimées à l'égard de leur enseignant donnent une piste pour mettre en place la structure d'une médiation qui fait intervenir la notion de contrat didactique, médiation en expérimentation.

Durant la classe de mathématiques, certains élèves manifestent des problèmes de comportement ou de distraction. D'autres affirmeront que les mathématiques ne servent à rien ou qu'elles ne sont que du « par cœur », qu'ils n'ont pas la bosse des mathématiques, qu'ils sont incapables de réussir ou encore qu'ils sont les plus lents et que les élèves les plus rapides sont les meilleurs. Nous appellerons l'ensemble de ces manifestations des comportements d'évitement. Comment intervenir de manière à prévenir ces difficultés ? Comment intervenir lorsque ces difficultés se présentent ? Ces réactions pourront être traitées comme étant des manifestations d'un stress, d'un manque de motivation ou encore d'un trouble de l'attention et de l'hyperactivité. Des interventions variées liées à l'analyse réalisée par l'enseignant seront élaborées.

Ainsi, les travaux de Dumont (2005) sur le stress proposent de réaliser des interventions qui visent le développement d'une pensée positive pour aborder les problèmes d'une manière rationnelle et méthodique et percevoir une situation exigeante comme un stress positif et non comme une menace ou une perte. Les travaux de Chouinard et Roy (2005) portant sur la motivation conduisent à travailler l'estime de soi, sachant que la perception que les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants influence leur motivation et leur réussite scolaire. Les travaux de Couture (2005) sur les troubles de l'attention et de l'hyperactivité invitent à utiliser des renforcements sociaux positifs (système de récompenses, retrait de privilèges, coût de la réponse, retrait de l'attention positive) ou encore des stratégies éducatives (alternance entre travail intellectuel et travail moteur, gestion du temps par un chronomètre, participation de l'élève). Intervenir auprès de ces élèves pourrait conduire à adapter l'environnement institutionnel, l'environnement physique, l'environnement affectif, l'environnement social.

L'objectif de ce chapitre consiste à discuter de ces questions en se préoccupant du contenu disciplinaire à apprendre et donc plus particulièrement de l'adaptation d'un environnement conceptuel. Les interventions habituelles et leurs limites seront discutées, ce qui nous permettra de reconnaître l'importance de non seulement donner la parole aux élèves, mais aussi d'interpréter leurs propos. Les entrevues réalisées avec les élèves seront présentées, puis discutées. Enfin, la structure d'une médiation faisant intervenir le contrat didactique pour interpréter les propos des élèves sera décrite de manière à favoriser l'intervention.

1. COMMENT PENSER L'INTERVENTION ?

Une conception particulière de l'enseignement et de l'apprentissage présume qu'un des moyens de rendre plus efficace l'intervention consiste à préciser et à expliciter les attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Il devient ainsi possible de préciser à quel jeu doit jouer l'élève s'il veut apprendre. Cette modalité de fonctionnement postule que l'explicitation des attentes des enseignants rend « transparent » le processus menant à l'apprentissage d'une notion. L'enseignant met en place un contrat pédagogique pour favoriser le bon déroulement des relations en classe de façon générale. Par exemple, certains enseignants exposent des affiches précisant « les règles de vie » de la classe ; d'autres proposent des évaluations afin de cerner au départ les connaissances des élèves ; d'autres encore planifient des situations d'apprentissage ou des activités correctives et d'enrichissement pour lesquelles les élèves savent, éventuellement, comment aller vérifier les réponses dans des corrigés ; ils deviennent attentifs aux différentes stratégies des élèves. Les élèves reconnaissent que ce type d'intervention les met en confiance, car ils savent comment orienter leur attention pour étudier. Ces interventions les conduisent à sentir qu'ils peuvent exercer un certain « pouvoir » face aux problèmes mathématiques posés.

Toutefois, il arrive que les difficultés des élèves ou que les troubles de comportement persistent. En effet, cette modalité de fonctionnement ne peut prévoir les différents niveaux d'interprétation que les élèves développeront, durant la réalisation de la situation-problème ou des exercices proposés, ni les réactions que ces interprétations provoqueront. Ainsi, malgré la clarté d'une explication, il arrive que des élèves ne comprennent pas. Pourquoi ? Malgré la compréhension des élèves, il arrive qu'ils ne puissent réaliser la tâche proposée. Pourquoi ?

Le contrat pédagogique ne permet pas de connaître les règles, les habitudes et les stratégies des élèves par rapport aux notions mathématiques dans les activités proposées. Ces règles, ces habitudes ou ces stratégies sont issues, entre autres, « des rapports aux savoirs » mis en scène dans les situations proposées. Une attention portée aux règles, aux habitudes et aux stratégies privilégiées par les élèves dans une situation d'enseignement-apprentissage particulière contribuerait à enrichir nos interventions. C'est alors qu'il devient important d'interpréter les réactions et les propos des élèves.

2. COMMENT INTERPRÉTER LES PROPOS DES ÉLÈVES ?

La notion de contrat didactique permettrait de développer une intervention différente de celle qui a été évoquée précédemment. Brousseau (1983) a été le premier à définir la notion de contrat didactique. Cette notion, émergeant de sa théorie des situations, vise à comprendre les échanges de la classe de mathématiques, en situation. En effet, Brousseau (1983) attribue aux règles, aux habitudes et aux stratégies qui font partie des relations entre l'enseignant, l'élève et le savoir le nom de contrat didactique. Le contenu disciplinaire et, plus spécifiquement, les notions mathématiques de la tâche sont constitutifs du contrat didactique.

Le contrat didactique dépend étroitement des connaissances en jeu : il est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution. Non seulement il apparaît nécessaire de maintenir implicites certains aspects du contrat, mais aussi de provoquer des ruptures¹.

Ainsi, pour Brousseau (1983), le contrat didactique s'interprète à partir des événements qui surviennent au moment où les élèves prennent la responsabilité d'apprendre une notion mathématique dans une situation particulière. Par conséquent, le refus de prendre cette responsabilité sera interprété comme une rupture du contrat didactique. Ce refus pourra se manifester de différentes façons, et nous y reviendrons. Gardons en mémoire que les événements qui surviennent dans la classe sont considérés comme spécifiques de la tâche et du moment où ils se produisent. Selon le processus adopté par l'élève, processus propre à chaque élève, une variété d'événements surgira. Des travaux portant sur l'apprentissage de l'algèbre (Beulac et DeBlois, 2007) ont permis de reconnaître certaines règles élaborées par des élèves qui éprouvent des difficultés au secondaire. Par exemple, pour résoudre un problème algébrique, un élève a été étonné d'être invité à mettre sur le papier les données du problème et à s'intéresser aux données plutôt qu'à la recherche d'une procédure algébrique. D'autres travaux portant sur la preuve (Paul et DeBlois, 1998) ont conduit à reconnaître que les élèves considéraient que la précision de la mesure permettait de réaliser une preuve mathématique. C'est en remettant cette règle en question qu'ils ont choisi des arguments fondés sur les propriétés géométriques des figures.

1. Tiré du glossaire didactique *COPIRELEM*, site Web.

Nous inspirant de ces travaux, nous proposons d'étudier comment les élèves considèrent les mathématiques et envisagent leur apprentissage. Ce faisant, nous détiendrons des outils complémentaires pour interpréter les événements de la classe, notamment lorsque les élèves ont des réactions manifestes de stress, de troubles du comportement ou de motivation. Nous tenterons ensuite de poser des hypothèses pour interpréter certaines de ces réactions autrement.

3. LES ENTREVUES RÉALISÉES

C'est en interrogeant les élèves sur leur vision des mathématiques, sur leur compréhension de ce que signifient réussir en mathématiques et faire des mathématiques, que nous souhaitons obtenir davantage d'informations pour connaître non seulement leurs conceptions des mathématiques, mais aussi leurs attentes dans la classe de mathématiques. Nous avons rencontré des élèves du secondaire de deux écoles différentes. Nous avons réalisé des entrevues de groupe et des entrevues individuelles. Ces entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, avaient pour but de recueillir des témoignages portant sur la façon dont ces élèves vivent l'apprentissage des mathématiques au quotidien.

Nous avons écouté une trentaine d'élèves âgés de 12 à 17 ans dont certains sont reconnus par leur enseignant comme des élèves en difficulté d'apprentissage, alors que d'autres ont de bons résultats scolaires. Le choix de rencontrer les élèves seuls ou en groupe a été réalisé par les élèves eux-mêmes. Trois élèves ont accepté de réaliser cette rencontre seuls, les autres ont préféré réaliser cette rencontre en groupe. Ainsi, nous avons rencontré un groupe de 1^{re} secondaire, un groupe de 2^e secondaire et un groupe de 3^e secondaire, un groupe de 4^e secondaire et un groupe de 5^e secondaire. Les mêmes questions ont été posées aux élèves, qu'ils soient en groupe ou seuls, et ce, durant un seul entretien.

Les premières questions visaient à « briser la glace » et à évaluer la place et l'intérêt qu'ils accordent aux mathématiques par rapport aux autres matières scolaires. Les questions suivantes ont été proposées : « Quelle est ta matière préférée ? Quelle est celle que tu aimes le moins ? Où se situent les mathématiques entre ces deux matières ? Qu'est-ce que tu aimes des maths ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas en maths ? Pourquoi ? C'est quoi faire des maths pour toi ? À quoi servent les mathématiques ? Maintenant ? Plus tard ? Pour d'autres ? » Une connaissance du statut et

de la valeur relative de cette discipline pourrait contribuer à cerner leurs conceptions des mathématiques afin d'interpréter les règles, les habitudes et les stratégies qu'ils développent.

Un deuxième groupe de questions a permis aux élèves de s'exprimer sur le rôle qu'ils ont à jouer lorsqu'ils font des mathématiques ou préparent leurs examens. Les questions suivantes ont été proposées : « Comment fais-tu pour comprendre un problème ? Comment te prépares-tu à un examen ? Comment étudies-tu tes mathématiques ? Quelle serait la meilleure approche, selon toi, pour étudier ? Comment c'était au primaire ? Y a-t-il eu des changements ? Pourquoi ? Est-ce que les maths, ça s'étudie comme les autres matières ? Pourquoi ? » Ces questions visaient à laisser émerger les règles, les habitudes et les stratégies qu'ils ont développées en faisant des mathématiques, touchant ainsi leurs rapports aux savoirs plutôt que leurs conceptions.

Les dernières questions portaient sur les attentes que les élèves entretiennent à l'égard des enseignants. Nous avons ainsi voulu connaître le type d'explication qui paraissait leur convenir. Afin de cerner le rôle que les élèves attribuent aux enseignants, nous leur avons demandé : « Quelles sont les qualités qui semblent essentielles pour être un bon prof de mathématiques ? C'est quoi une bonne explication ? Qu'est-ce qui t'aide le plus quand tu as besoin d'une explication ? Est-ce que l'explication d'un élève est meilleure que celle d'un prof ? Qu'est-ce qui t'aide le plus pour apprendre ? Qu'est-ce qui t'aide le moins pour apprendre ? Quels conseils donnerais-tu à un nouveau prof de maths ? » Ces questions visaient à documenter les entrées possibles dans une négociation du contrat didactique avec les élèves. Ces questions n'ont pas été posées dans un ordre linéaire. D'autres questions ont pu être ajoutées selon le développement de la discussion. Nous avons ensuite transcrit les discussions. Chaque groupe de questions a permis de donner une interprétation aux réponses des élèves.

4. LES RÉSULTATS OBTENUS

Nous présentons ci-dessous l'interprétation que nous avons donnée aux propos de l'ensemble des élèves. Nous avons retenu et regroupé leurs propos lorsqu'ils touchaient le sens qu'ils attribuaient aux mathématiques, le rôle qu'ils s'attribuaient comme élèves apprenant les mathématiques et le rôle qu'ils attribuaient aux enseignants. Nous avons aussi extrait certains propos spécifiques d'un élève lorsque celui-ci abordait un aspect pertinent de nos préoccupations.

4.1. LE SENS DES MATHÉMATIQUES VU PAR DES ÉLÈVES

Pour les élèves du premier cycle qui ont été rencontrés, les mathématiques correspondent à la réalisation de calculs et de devoirs. Elles les conduisent aussi à relever des défis en transformant une difficulté en objectif : *C'est quelque chose qui [implique qu'on] a de la misère, faut qu'il [l'élève] fasse un objectif avec, il faut que tu l'aides; il veut réussir mais il a de la misère un peu, il se met un objectif.* Enfin, d'autres élèves du premier cycle du secondaire considèrent que la mémoire est importante en mathématiques.

Chercheur : [...] *tu penses que ça prend de la mémoire pour faire des maths ?*

Élève : [...] *oui quand c'est rendu qu'il faut que tu fasses un pentagone avec un compas, faut que tu fasses plein de lignes. T'as des notes.*

Au 2^e cycle, les élèves attribuent davantage aux mathématiques une valeur développementale :

[...] *faire des mathématiques, c'est comprendre un peu la logique [...]. Ce n'est pas une matière qu'[il] faut que tu apprennes par cœur, ce n'est pas du par cœur, [il] faut que tu comprennes quelque chose.*

Enfin, certains élèves précisent :

Dans le fond on dit tout est mathématique, oui c'est aussi pour ça moi je pense qu'on en fait beaucoup parce que de plus en plus [...] il y a toutes sortes de choses numériques, puis c'est important de bien saisir.

L'écart entre la conception des élèves de 1^{er} cycle et celle des élèves du 2^e cycle demeure à appuyer sur des écrits. Il est toutefois intéressant de remarquer que les élèves plus jeunes ont une vision plus instrumentale des mathématiques : la réalisation de calculs et la nécessité de mémoriser. Au 2^e cycle, les élèves semblent se détacher de cette conception des mathématiques pour s'attarder à une recherche de compréhension. Quelle influence ces conceptions peuvent-elles avoir sur les difficultés des élèves ? Est-il possible que certaines difficultés émergent de ces conceptions ?

Nous avons voulu savoir comment ils parlent des contenus jugés plus difficiles. Pour comprendre leurs difficultés, les élèves ont été amenés à se centrer sur un contenu mathématique particulier. Nos discussions ont permis de toucher trois domaines mathématiques : la résolution de problèmes, les statistiques et la preuve. Le domaine de la résolution de problèmes fait intervenir l'arithmétique, l'algèbre et la loi des exposants. Rappelons que le discours des élèves sur certains contenus est révélateur de leurs expériences des contenus enseignés.

Élève : [...] *c'est les résolutions de problèmes* [...] [parce que] *il y a toujours des petites attrapes, puis on se trompe tout le temps, c'est mêlant, puis c'est ça qui nous fait perdre le plus de points* (1^{er} cycle du secondaire).

Élève : *La loi des exposants* [...] *Il faut tout que* [...] *plein de chiffres partout tous mêlés ensemble, moi quand je fais des maths il faut que ça soit clair, il faut que ce soit 2 chiffres là, 2 chiffres là, pas un paquet de petits chiffres que tu décortiques, ah ! Ça m'énerve* [...] (2^e cycle du secondaire).

Élève : *Bien, l'algèbre c'est plus chercher tout le temps, eh puis tu sais [il] faut que tu te casses la tête un peu là* [...] [l'algèbre c'est] *de chercher, puis de pas arriver à la bonne réponse à la fin* [...] (2^e cycle).

Les élèves portent une attention particulière à l'organisation du symbolisme ou aux pièges intégrés aux problèmes plutôt qu'au sens contenu dans les symboles et aux relations entre les données d'un problème. La résolution de problèmes algébriques est considérée comme inaccessible, avec raison, puisque les élèves sont préoccupés par ce que nous appellerons « l'habillage du problème » plutôt que par l'étude des relations entre les données de la situation. Ce type de préoccupations émergerait d'une conception instrumentale des situations en résolution de problèmes. Cela ne suffit pas à produire les savoirs exigés par les tâches que propose l'enseignant.

D'autres élèves du 2^e cycle considèrent que l'apprentissage des statistiques est difficile.

Élève : [...] *En maths c'est parce qu'on est tellement habitué de marquer tout le temps juste des chiffres. Tu sais c'est du raisonnement, là. Puis, [il] faut plus que tu penses. Puis, tu sais* [...] *moi je trouve ça pas plus compliqué* [...] *non, je trouve que ça ressemble plus à du français qu'autre chose* [...] *Parce qu'il faut toujours que tu marques pourquoi* [...] *que tu justifies en 3-4 lignes* ...

Chercheur : *Habituellement tu n'as pas besoin de justifier ?*

Élève : *Tu marques ta réponse. Tu fais tes calculs, mais c'est comme une justification. Mais, tu n'as pas le choix de la faire* [la justification] *si tu veux arriver à la réponse.*

Pour ces élèves, la justification des interprétations qui est demandée ne semble pas propre aux mathématiques. À nouveau, dans ce contexte, une conception instrumentale des mathématiques ne suffit plus pour produire les savoirs mathématiques exigés par l'enseignant.

Enfin, considérant l'importance accordée aux notions de justification et de preuve au 2^e cycle du secondaire, nous avons demandé à un groupe d'élèves, qui n'a pas encore reçu un enseignement sur la preuve géométrique, ce qu'était une preuve selon eux.

Chercheure: *Prouver, c'est quoi prouver ?*

Élève: *Prouver ça veut dire que t'as raison.*

Chercheure: *Prouver ça veut dire que t'as raison ?*

Élève: *Ça veut dire que tu as la bonne réponse, que tu n'as pas fait de fautes, vérifier ta réponse. En expliquant, prouver [on entend la cloche].*

Chercheure: *Est-ce que ça se peut que [...] Je vous laisse, je sais, ça vient de sonner et vous partez à la pause. Est-ce que ça se peut, quand on cherche à prouver ce qu'on a trouvé, bien [...] [que] ça fonctionne pour tous les cas, sauf ce cas-là en particulier [...], mais c'est quand même une preuve ?*

Élève: *Oui.*

Chercheure: *Je peux avoir des exceptions quand je fais une preuve ?*

Élève: *Oui, quand la majorité est bonne. Si tu as 10 preuves, puis il y a juste 2-3 [réponses] qui sont bonnes [...] c'est plus un hasard.*

Chercheure: *Qu'est-ce qui est plus un hasard ?*

Élève: *Quand tu en as juste 2 de pareils sur 10. Ce n'est pas une preuve, c'est un hasard. Si c'est plus genre 7-8, pas le choix de croire.*

Le temps a exercé une influence certaine dans cette discussion, puisque c'est la sonnerie de la cloche qui a annoncé la fin de la période de discussion. Toutefois, retenons que, pour eux, prouver signifie montrer qu'on a la bonne réponse, mais aussi chercher la validation dans une majorité. Comprendre qu'une preuve mathématique ne correspond pas à reconnaître comme vrai « une majorité » ne pourra se faire sans une transformation de cette conception.

En conclusion, le discours des élèves rencontrés révèle comment une conception instrumentale des mathématiques risque d'entretenir des règles ou des stratégies particulières. Ainsi, au moment de résoudre un problème, les élèves cherchent les pièges, visent à réaliser des calculs et à valider leur raisonnement par « une majorité ». Leurs discours à l'égard des difficultés évoquées conduisent à reconnaître comment le type de tâche et la nature des notions impliquées influencent leurs conceptions. En nous attachant aux rôles que les élèves croient devoir jouer en classe de mathématiques,

nous pourrions cerner ce qui les motive à s'engager d'une façon ou d'une autre dans une situation pour préciser comment nous pourrions faire jouer le contrat didactique.

4.2. LE RÔLE DE L'ÉLÈVE DANS LA CLASSE DE MATHÉMATIQUES

Pour les élèves rencontrés, les qualités qui semblent essentielles à leur réussite en mathématiques sont la persévérance, la rapidité et un certain « don ».

Élève : *Quand tu fais un problème puis ça n'arrive pas, comme dans des démonstrations, tu essaies, tu essaies, puis ça ne marche pas. Bien, il faut que tu persévères, [que] tu aies de la patience aussi pour, c'est pour ça aussi que ça prend de la logique aussi justement pour comprendre ce qu'il faut que tu fasses (2^e cycle).*

Élève : *Bien il faut être quand même déterminé. Il faut être à son affaire, faire les devoirs tout ça là (2^e cycle).*

Élève : *La rapidité, dans les examens. Il faut être rapide. Il faut, c'est pour ça qu'on a beaucoup d'exercices à faire, pour développer une rapidité quand même. Parce qu'on n'a pas, on a une période [pour faire l'examen], puis ce n'est pas très très long pour faire un examen. Donc il faut de la rapidité, la logique. Il faut penser un peu avec notre tête disons, c'est ça. Puis, c'est pas mal les deux qualités principales (2^e cycle).*

Élève : *Il est bon [en montrant un élève], ça vient naturellement (1^{er} cycle).*

De plus, ils semblent bien connaître la méthode de travail qui est la plus souvent proposée dans les classes du primaire et du début du secondaire. Cette description de leur rôle n'est pas en contradiction avec leur conception instrumentale des mathématiques. Ces élèves expliquent clairement que comprendre : *C'est savoir quoi faire pour trouver la réponse*. Ils précisent ensuite le contrat pédagogique mis en place en classe :

Tu relis le problème plus d'une fois, [...]. Tu compares une situation à une autre ou à un autre calcul. Tu peux la comparer avec des pommes [...]. Je sors les données importantes, [...] mettons comme en algèbre, [...] quand ils disent lui il a 2 ans de moins et lui 5 ans de plus. Bien, tu fais des liens. Puis, tu l'ajoutes dans ton équation [...]. Il faut que tu trouves une équation [...]. Des fois, ça me mêle plus que d'autres choses [...]. Tu ne trouves pas la lettre, tu trouves une mauvaise réponse. Ça brise tout le problème [...]. Aussitôt [qu'il y a] une affaire pas correcte, ça brise tout (groupe de 1^{er} cycle du secondaire).

Ces méthodes de travail ne semblent toutefois pas reprises pour la préparation d'une évaluation. La mémoire devient l'outil privilégié pour plusieurs des élèves rencontrés aux deux cycles du secondaire. À ce moment, la mémorisation des synthèses à la fin des chapitres ou encore la réalisation de certains exercices pouvant mener à une automatisation des procédures de résolution dominent.

Chercheure: *Comment vous faites pour vous préparer à un examen ?*

Élève: *À la fin de ton livre, Passeport, là, bien tu fais ça, ça résume.*

Chercheure: *O.K. Comme ça tu regardes les synthèses à la fin d'un chapitre. Puis tu fais les problèmes qu'il y a dans la synthèse [...] ou tu lis ?*

Élève: *Non je les fais, puis souvent il [l'enseignant] donne en devoir, tu les corriges, puis tu vois c'est quoi tes faiblesses (1^{er} cycle du secondaire).*

Élève: *Je fais les problèmes qu'il [l'enseignant] a donnés, des feuilles d'exercices comme ça (2^e cycle).*

Élève: *On est une gang, on est quatre nous autres. On se réunit chez un de nos amis. Puis on revoit toutes nos capsules, nos reprises qui sont dans notre livre. Puis on les refait toutes. Puis on a une fille qui est quand même assez bonne. Elle a une moyenne de 100 % en maths 436 avec nous autres. Puis elle nous explique tous les problèmes qu'on ne comprend pas. On fait de la préparation chez nous, seuls (2^e cycle).*

En résumé, selon les élèves, leur rôle consiste à bien mémoriser les méthodes de travail proposées en classe et, par extension, à faire des exercices pour mémoriser les procédures pertinentes à la résolution des problèmes proposés. Par conséquent, nous pourrions poser deux hypothèses: 1) lorsque certains d'entre eux sont dans l'impossibilité de jouer ce rôle, ils adoptent des réactions d'évitement; 2) lorsque certains d'entre eux ont joué ce rôle et qu'ils n'ont pas obtenu les résultats escomptés, ils adoptent des réactions d'évitement.

C'est ici que le rôle de l'enseignant prend toute son importance. En effet, son rôle consiste en l'analyse qu'il fait des particularités de la situation et en l'interprétation qu'il donne aux propos des élèves pour élaborer une intervention. Reprenons l'exemple de la conception de la preuve dont il a été question à la section 4.1. Une compréhension de la notion de preuve devra passer par l'abandon de la conception selon laquelle « une majorité » est une preuve. Toutefois, cette conception ne pourra se transformer sans que l'élève ne la mette en question. Cette transformation sera rendue possible par l'identification des règles que l'élève a créées, puis par la négociation de ces règles, manifestations du contrat didactique.

L'enseignant devra ainsi élaborer des ruptures du contrat didactique pour provoquer l'explicitation des règles et des habitudes des élèves. Toutefois, un nouvel obstacle pourra nuire à cette négociation : les attentes que les élèves entretiennent à l'égard du rôle que doit tenir leur enseignant.

4.3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA CLASSE DE MATHÉMATIQUES

La patience, l'écoute, l'humour, la disponibilité, la facilité à communiquer sont les principales attentes exprimées par les élèves rencontrés.

Élève : *C'est le fun d'avoir un professeur qui est un peu drôle de temps en temps même si c'est les mathématiques ce n'est pas drôle là [...]* (2^e cycle).

Élève : *D'avoir un bon contact avec l'élève, pas juste penser à la matière. Eh ! [en simulant un enseignant] J'enseigne les mathématiques, on parle juste de maths. Tu sais là, être comme ami un peu. Puis, parler des maths pas nécessairement juste en poussant [mettant de la pression] en maths. C'est sûr qu'il faut pousser, c'est le cours puis tout. Mais, juste le fait de dire : Bonjour, ça va bien ? Belle journée. Puis, passez une belle fin de journée. Dire des choses comme ça. C'est juste le fait que ce ne soit pas juste tout le temps mathématiques. Puis, moi je vois juste ça* (2^e cycle).

Élève : *Bien expliquer, être patient, être compréhensif, à l'écoute* (1^{er} cycle).

Une composante se précise durant la discussion avec les élèves : le langage. Janvier (dans Gattuso, 1997) évoque d'ailleurs l'importance du vocabulaire lorsqu'il propose de commencer à faire de l'algèbre, par exemple, sans dire qu'il s'agit d'algèbre. Les échanges de la classe pourront ensuite favoriser l'introduction de mots qui deviennent nécessaires pour partager des idées.

Élève : *Le prof lui est scientifique. Il parle beaucoup [plus] élaboré. Le jeune parle plus dans des mots plus compréhensibles. Quelqu'un dans le groupe [un élève] me donnerait quasiment la réponse, lui [l'enseignant] m'expliquerait* (1^{er} cycle).

Élève : *[une bonne explication en math] à la place d'utiliser les gros termes scientifiques là, il te le dit en mots que toi tu comprends* (1^{er} cycle).

Il semble que cette composante provoque parfois un stress, un malaise qui trop souvent évacue le sens pour eux. C'est alors que la mémorisation apparaîtrait comme une solution. À cet égard, une des élèves apporte une contribution particulière. Elle nous sensibilise à la façon de regarder la tâche comme composante déterminante de l'explication.

Élève : [...] *c'est juste le fait de la personne, ce n'est pas nécessairement l'enseignant ou l'ami c'est la personne la manière qu'il voit. Ce n'est pas la manière que toi tu vois. Il y a plusieurs manières de voir les choses. Puis, c'est pour ça que je vais référer à d'autres personnes (2^e cycle).*

Chercheur : *Ce qui va t'aider toi c'est d'essayer de trouver une personne qui [...].*

Élève : [...] *qui voit comme moi (2^e cycle du secondaire).*

En conclusion, la particularité de leur discours tient au fait qu'ils s'attendent à être écoutés avant de recevoir des explications. Si les attentes des élèves sont issues du rôle qu'ils attribuent aux enseignants, il devient important de considérer les échanges de vues amorcés par ces derniers. En effet, ces échanges favorisent leur façon de s'engager dans une situation à la suite d'une rupture du contrat didactique.

5. DISCUSSION

Le discours des élèves rencontrés révèle comment des conceptions particulières risquent d'entretenir des règles, des habitudes ou de stratégies qui conduisent les élèves à éviter les pièges, à réaliser des calculs ou à valider leur raisonnement par « une majorité ». Lorsqu'ils éprouvent des difficultés, il semble que les élèves reconnaissent que leur apprentissage doit se faire autrement que par la mémorisation. Par exemple, ils délaissent leur conception d'une mathématique instrumentale pour se placer dans une recherche de compréhension. L'étude exploratoire de Caillot (2001) ajoute à notre interprétation. Caillot (2001) a pu reconnaître que les rapports aux savoirs développés par les élèves contribuent au changement de leurs conceptions à l'égard d'une notion et, par conséquent, à leur apprentissage. En effet, des rapports aux savoirs de type « touriste² », « utilitaire » ou « plaisir » ont été observés chez ceux qui avaient des conceptions plus

2. Les types de rapports aux savoirs sont définis à partir du sens que les élèves donnent à l'école. Nous avons déjà défini le type utilitaire qui correspond aux élèves rencontrés. Les élèves qui viennent à l'école pour voir leurs amis entretiennent des rapports aux savoirs de type « touriste », alors que ceux qui se projettent dans l'avenir et ont un désir très fort d'apprendre entretiendraient des rapports aux savoirs de type « plaisir ».

élaborées de la notion impliquée dans son étude. Les propos des élèves rencontrés révèlent que ceux-ci savent que les mathématiques leur permettent de relever des défis et de se développer. Le sens qu'ils accordent à cet apprentissage dans l'école est associé à un gage de succès pour l'avenir (Caillot, 2001).

Élève : Bien mettons que les maths dans la vie c'est une bonne base eh ! [léger rire]. Je pense que c'est quelque chose que tout le monde devrait savoir. C'est sûr que ça aide dans tout à peu près. C'est sûr que c'est pas tout ce qu'on voit dans les mathématiques qui va nous servir plus tard, mais c'est sûr que ça aide tu sais (2^e cycle).

Élève : Calculer son rapport d'impôt plus tard (1^{er} cycle).

Ainsi, malgré l'écart entre leurs conceptions, il semble émerger des rapports aux savoirs de type « utilitaire » dans les deux cas. Les propos recueillis conduisent à reconnaître que cela n'est pas suffisant pour satisfaire aux situations proposées par les enseignants. Pourquoi ? Nous posons l'hypothèse selon laquelle les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage régulièrement n'osent plus s'aventurer à créer leurs propres stratégies. Certains d'entre eux pourront choisir d'éviter la situation, d'autres de persévérer. Quels écueils pourront rencontrer ceux qui persévèrent ? Une élève du 2^e cycle du secondaire raconte que, lorsqu'elle demande plusieurs fois à son enseignant d'expliquer le même problème, ce dernier a l'impression de se répéter. Elle ajoute : *Mais ce n'est pas la même question.* Interprétant son cheminement à l'aide de la notion de contrat didactique et de rupture du contrat didactique, nous dirons que cette élève reçoit une première explication à partir d'une difficulté³, un point de rupture, ce qui la situe à un point particulier dans sa recherche d'un savoir spécifique. Le travail qu'elle réalise à la suite d'une première intervention de l'enseignant la conduit éventuellement à une nouvelle difficulté, ce qui crée un nouveau point de rupture. Sa deuxième demande d'explication se situe ainsi sur un autre point de son cheminement. Cette deuxième question lui semble donc différente, puisque même si la formulation est semblable, le point de rupture à partir duquel la question est formulée n'est pas le même. Les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage régulièrement pourront être déstabilisés par ces ruptures. Toutefois, il ne peut y avoir de nouvel apprentissage sans rupture. Lorsque la rupture est interprétée et utilisée par l'enseignant, de nouvelles perspectives d'intervention émergent. Les rôles joués par l'élève et l'enseignant sont alors déterminants.

3. Cette difficulté peut venir du fait que la règle, les habitudes ou les stratégies habituelles ne fonctionnent plus. Les ruptures apparaissent au moment d'un changement dans les règles, les habitudes et les stratégies que les élèves utilisent – par conséquent, lors d'un changement dans le rapport aux savoirs.

Enfin, le temps est une dimension à considérer au moment d'interpréter les réactions des élèves, et ce, autant le temps court (le moment de la présentation de la tâche) que le temps long (les contextes dans lesquels ont été réalisées les activités l'année précédente ou la semaine précédente). Le type de matériel utilisé pour illustrer un concept fait partie du contexte. Par exemple, un élève du 1^{er} cycle devait déterminer la mesure de l'angle d'une rotation dans un cercle. Ce cercle comporte 24 rayons. Des arcs de cercle sont tracés à partir d'un rayon et s'arrêtent à un autre rayon dans le sens horaire ou dans le sens anti-horaire. On demande à l'élève de déterminer, pour chaque rotation identifiée, le sens et l'angle. Plutôt que de trouver un angle de 90 degrés, l'élève écrit 60 degrés, 30 degrés plutôt que 45 degrés, 40 degrés plutôt que 60, 20 degrés plutôt que 30. Une discussion entre des enseignants et la chercheuse permet de reconnaître que l'utilisation habituelle d'un rapporteur d'angles gradué par 10 a influencé les réponses de l'élève. En effet, plutôt que de considérer les 24 rayons pour identifier les angles demandés, celui-ci considère la partition de ce cercle en 24 rayons comme étant nécessairement d'une mesure de 10 degrés. Les habitudes développées par l'utilisation d'un rapporteur d'angles gradué par 10 ont donc conduit cet élève à des réponses qui ne sont pas pertinentes. Ces extraits révèlent l'importance de s'attarder au contenu mathématique de la tâche pour interpréter les événements survenus en classe et développer une médiation.

6. COMMENT MENER UNE INTERVENTION QUI PREND EN COMPTE LA NOTION DE CONTRAT DIDACTIQUE

Reprenons les réactions décrites en introduction de ce chapitre pour les considérer comme des réactions à une rupture du contrat didactique plutôt que comme des problèmes de motivation ou de comportement. Nous chercherons alors à répondre à la question : Que faisait cet élève lorsqu'il a manifesté une réaction d'évitement ? Ces réactions deviennent des moments privilégiés pour favoriser un apprentissage. Nos travaux de recherche conduisent actuellement à proposer aux enseignants une médiation selon quatre temps.

Les élèves ont manifesté, à la section 4.3, le besoin d'être écoutés. Toutefois, il n'est pas question ici de les entretenir de leur goût pour l'école ou de l'importance de l'école. Pour considérer le point de vue de l'élève, l'enseignant cherche à le faire verbaliser à partir de la tâche et de son contenu pour reconnaître les règles qu'il a pu mettre en place ou les

habitudes développées pour le type de problème proposé. En ayant en tête des questions comme « Comment pensais-tu pouvoir résoudre cette situation ? », l'enseignant pourra cerner les règles élaborées par l'élève. Par exemple, un élève fait correspondre 19 dizaines, 3 centaines et 3 unités au nombre 393 plutôt que 493. Toutefois, simultanément, il explique que cela est impossible. En utilisant le contrat didactique, l'enseignant pourrait interpréter la confusion de l'élève ainsi : il comprend les mots dizaines, centaines et unités comme étant des positions, ce qui n'est pas faux. En effet, l'élève, habitué à traiter les nombres dans le sens d'une notation, a pu établir une règle comme « À une position, correspond un seul chiffre ». Cette règle le contraint puisque la solution trouvée n'a pas de sens. Dans ce contexte, le mouvement de l'enseignant est davantage de s'éloigner d'un savoir institutionnel, bien maîtrisé, afin de s'approcher du mode de réflexion de l'élève. Retenons donc de ce premier temps qu'il devient pertinent de déterminer les règles, les habitudes ou les stratégies qui n'ont pas été enseignées à l'élève pour s'assurer de bien comprendre son point de vue.

Dans un deuxième temps, l'enseignant évalue l'écart entre les règles, les habitudes ou les stratégies verbalisées par les élèves et celles qui sont exigées par la tâche. Dans l'exemple précédent, la tâche oblige l'élève à coordonner la notation positionnelle (position des unités, dizaines, centaines...) et la valeur positionnelle (unités, dizaines, centaines). Un changement de point de vue sur la tâche est nécessaire. En demandant à l'élève d'illustrer le nombre trouvé, l'enseignant « force » un changement de point de vue, passant ainsi d'une interprétation centrée sur la notation positionnelle à une autre prenant en compte simultanément la notation et la valeur positionnelle. Ce changement de point de vue permettra à l'élève de considérer autrement la tâche proposée. Il en est de même pour l'élève à qui l'on demande de retirer 7 dizaines du nombre 140. Dans la perspective de la notation positionnelle, l'élève ne peut accepter de retirer 7 dizaines de 4 dizaines. Cette étape de la médiation révèle l'importance du temps et du langage utilisés pour guider l'élève à s'engager dans la situation. Mary (2003) sensibilise à l'influence des paroles d'introduction au moment de proposer une tâche. Ces dernières peuvent être interprétées par l'élève comme étant des indications liées à la tâche proposée, créant ainsi un effet de contrat⁴. Retenons donc, de ce deuxième temps, l'importance de susciter un changement de point de vue sur la tâche.

4. Brousseau (1983) a identifié un certain nombre d'effets de contrat, comme : l'effet Topaze, qui consiste à donner tellement d'indices aux élèves qu'ils n'ont qu'à répéter les propos ; l'effet Jourdain, qui consiste à voir des connaissances chez l'élève même s'il ne les détient pas ; le glissement métacognitif, qui consiste à enseigner des contenus pertinents à la planification des enseignants.

Dans un troisième temps, le partage des solutions trouvées avec les pairs, mais aussi des idées, des stratégies et des difficultés rencontrées, crée la nécessité de préciser le vocabulaire. Le choix de mots que tous comprennent prend alors de l'importance. Dans notre exemple, l'élève devra attribuer un sens différent au mot « dizaine ». L'enseignant saura alors que l'élève coordonne la valeur et la notation positionnelle. Le nouveau sens accordé au mot « dizaine » procure aussi une distanciation, permettant ainsi aux élèves de réutiliser ce savoir pour d'autres tâches. Retenons de ce troisième temps l'importance de mettre en place un vocabulaire pour créer une distance entre l'expérience vécue et l'apprentissage à réaliser, de manière à être en mesure de s'y référer au besoin.

Dans un quatrième temps, les échanges entre les élèves ou encore entre l'élève et l'enseignante sont l'occasion de jouer sur différents contextes. En reprenant l'exemple précédent, les élèves pourraient repérer des dizaines dans des opérations et reconnaître l'influence de cette connaissance sur les opérations à réaliser, par exemple.

TABLEAU 1
Structuration de cette médiation en quatre temps

1. Observations des interactions entre les élèves et la situation			
Réaction d'évitement de l'élève	Activités d'enseignement-apprentissage qui avaient cours dans la classe au moment de la réaction d'évitement	Contenus mathématiques ou compétences impliquées	Difficulté de l'élève à résoudre un problème ou à apprendre en mathématiques
2. a) Interprétation de la réaction des élèves			
Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4
Identifier les règles, les habitudes ou les stratégies élaborées par les élèves...	Situer l'élève par rapport au contenu...	Créer une distance entre l'expérience vécue et l'apprentissage à réaliser...	Jouer sur différents contextes...
2. b) Interventions auprès de l'élève			
... pour les négocier	... pour susciter un changement de point de vue	... pour susciter un apprentissage	... pour repérer cet apprentissage dans un nouveau contexte

CONCLUSION

Nous avons voulu offrir une autre façon de comprendre les réactions parfois fortes des élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés en apprenant les mathématiques. Nous avons pu observer comment les difficultés qu'ils éprouvent sont liées à leurs conceptions et comment elles révèlent leurs rapports aux savoirs. Nous proposons toutefois d'intervenir de façon très localisée, plutôt que d'une façon globale. Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle une interprétation des réactions d'évitement des élèves du secondaire à l'aide du contrat didactique ajoutait aux analyses déjà connues pour initier de nouvelles interprétations et d'autres interventions. Ainsi, en considérant les réactions des élèves comme les conséquences d'une rupture du contrat didactique, il devient nécessaire d'analyser les particularités de la situation en jeu et les règles, les habitudes ou les stratégies qu'ils ont développées relativement au contenu disciplinaire et, plus spécifiquement, les notions mathématiques inhérentes à la tâche. Il reste à poursuivre les expérimentations afin de mieux en cerner les forces et les limites.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaulac, S. et L. DeBlois (2007). « Accompagner l'élève dans l'évolution de sa compréhension de la démarche algébrique », dans J. Giroux et D. Gauthier (dir.), *Difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. Hommage à Gisèle Lemoyne*, Sherbrooke, Édition Bande didactique, p. 167-195, coll. « Synthèse ».
- Brousseau, G. (1983). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), p. 33-115.
- Caillot, M. (2001). « Rapports aux savoirs et didactique des sciences », dans Ph. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-131.
- Couture, C., L. Massé et C. Lanaris (2005). « Les interventions visant à favoriser la réussite des élèves avec un TDA », dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 185-196.
- Chouinard, R. et N. Roy (2005). « Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire », dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 75-83.

- Dumont, M. (2005). «Influence du stress sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents», *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 173-184.
- Gattuso, L. (1997). «À bâtons rompus : Claude Janvier répond aux interrogations de jeunes enseignants», *Bulletin de l'AMQ*, p. 6-10.
- Glossaire didactique COPIRELEM. En ligne. <<http://publimath.irem.univ-mrs.fr/biblio/IWR05018.htm>>. Consulté le 10 janvier 2008.
- Mary, C. (2003). «Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique», *Éducation et francophonie*, 31(2). En ligne. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_103.pdf>. Consulté le 6 janvier 2008.
- Paul, R. et L. DeBlois (1998). «La notion de preuve en géométrie», *Bulletin de l'AMQ*. XXXVIII(3), p. 22-35.



Notices biographiques

Claire Beaumont, Ph. D., est psychologue et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), codirectrice de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école et présidente du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ses recherches concernent les élèves qui manifestent des problèmes de comportement, la violence à l'école, l'évaluation de programmes en milieu scolaire, les systèmes d'entraide par les pairs et la formation des enseignants.

claire.beaumont@fse.ulaval.ca

Stéphanie Bélanger est orthopédagogue de formation. Elle travaille auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage au primaire. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses centres d'intérêt sont l'inclusion scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

stepbela@videotron.ca

Godelieve Debeurme est professeure en didactique du français au Département d'enseignement au préscolaire et primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses thèmes de recherche sont, depuis de nombreuses années déjà, la motivation et les difficultés langagières des apprenants de tout ordre scolaire. Ses recherches actuelles se concentrent autour de l'élaboration de modèles d'intervention et d'aide auprès d'élèves

du primaire et du secondaire, ainsi que d'outils informatisés de soutien à la persévérance aux études postsecondaires. Elle est membre associée du CRIRES et appartient à l'équipe de SAVIE (Société pour l'apprentissage à vie).

godelieve.debeurme@usherbrooke.ca

Lucie DeBlois est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 1995. Elle donne des cours de didactique des mathématiques aux futurs maîtres qui se destinent à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que des cours de deuxième et de troisième cycles aux enseignants et orthopédagogues en exercice. Elle est également membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses principaux intérêts de recherche sont le développement de la compréhension des élèves en mathématiques, de même que les retombées des recherches en didactique sur la formation en enseignement des mathématiques.

lucie.deblois@fse.ulaval.ca

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne où il est responsable de l'unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte ». Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignants et des enseignantes. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus notamment aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation continue des enseignants, sur leurs croyances, les émotions dans les apprentissages scolaires, et, chez d'autres éditeurs, sur la violence à l'école et sur la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Mélanie Dumouchel est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Elle a agi comme professionnelle de recherche pour le projet de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un TDAH.

melanie.dumouchel@uqtr.ca

Amélie Ferland-Dufresne est assistante de recherche.

ameliefd@yahoo.fr

Hélène Fournier est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Elle possède un doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), professionnelle de recherche pour le CRIRES et la Chaire de recherche Normand Maurice au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et membre de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Ses recherches portent sur l'intégration des TIC et sur les compétences informationnelles en milieu universitaire.

helene.fournier@uqtr.ca

Halima Husmann est licenciée en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a été assistante du professeur Pierre-André Doudin à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne, où elle a collaboré notamment à la recherche sur le soutien social d'enfants sévèrement abusés. Elle est actuellement assistante de la professeure Rita Hofstetter dans la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et fait partie de l'Équipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation (ERHISE). Sa thèse, en cours d'élaboration, porte sur les processus de professionnalisation du corps enseignant et sur les enjeux liés à sa reconnaissance sociale.

halimahusmann@yahoo.fr

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », sur la pédagogie interculturelle et l'équité, sur la philosophie pour les enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socio-constructiviste, et sur le travail en équipe-cycle et dans des équipes de collègues. Elle termine actuellement un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec (2002-2008).

louise.lafortune@uqtr.ca

Catherine Lanaris est professeure agrégée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est chercheure associée au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses centres d'intérêt en recherche et en enseignement sont la gestion de la classe et l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'intervention auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Ses travaux sont orientés vers l'efficacité professionnelle et l'appropriation du changement par les enseignants qui doivent faire face à diverses problématiques liées à la réussite scolaire.

catherine.lanaris@uqo.ca

Claudine Mary est professeure agrégée au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Elle est spécialiste en didactique des mathématiques. Ses activités de recherche et d'enseignement s'articulent autour de problématiques touchant le développement d'une pensée mathématique et statistique chez les élèves en difficulté d'apprentissage, le soutien à l'apprentissage et l'intégration d'élèves en difficulté en classe ordinaire.

claudine.mary@usherbrooke.ca

Line Massé est professeure agrégée au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est aussi directrice du Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation sociale et scolaire (GRIAPS) et membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses intérêts en recherche sont l'éducation des élèves doués et l'intervention multidimensionnelle auprès des élèves présentant de troubles de comportement, en particulier le trouble de déficit d'attention/hyperactivité et le trouble oppositionnel avec provocation.

line.masse@uqtr.ca

Julie Myre Bisailon est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur le développement des compétences langagières chez l'élève ou l'adulte en difficulté dans différents contextes, soit au primaire, au secondaire, en contexte d'intégration scolaire et sociale ou en classes spéciales. L'évaluation diagnostique et l'intervention auprès de cette clientèle sont au centre de ses travaux, que ce soit dans une visée de rééducation ou d'adaptation de l'enseignement. Ses travaux portent également sur l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des familles défavorisées.

julie.myre.bisailon@usherbrooke.ca

Pascale Nootens est étudiante de troisième cycle à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Enseignante au primaire de formation, elle s'est surtout intéressée aux difficultés d'apprentissage et a œuvré pendant plus de huit ans dans un centre de services pédagogiques individualisés comme intervenante en français auprès d'apprenants en difficulté de tous âges. Ses thèmes de recherche concernent notamment l'inclusion scolaire, les troubles spécifiques d'apprentissage et les difficultés langagières. Ses recherches actuelles se concentrent surtout sur l'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves présentant des difficultés langagières au primaire.

pascale.nootens@usherbrooke.ca

Laurent Pfulg, diplômé en psychologie, est actuellement enseignant de psychologie et de philosophie au Gymnase de Beaulieu à Lausanne (Suisse). Il a travaillé auparavant comme chargé de recherche au Centre vaudois de recherches pédagogiques et a été assistant du professeur Pierre-André Doudin à l'Université de Lausanne. Ses centres d'intérêt actuels sont, outre l'enseignement des deux disciplines mentionnées ci-dessus, la formation des enseignants en psychologie et les neurosciences.

laurent.p@romandie.com

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice et chercheure régulière au CRIRES. Ses recherches portent sur la pédagogie de l'inclusion scolaire, l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant des difficultés scolaires importantes et l'expérience scolaire, de même que sur la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Sylvine Schmidt est professeure titulaire au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches se situent dans le champ de la didactique des mathématiques. Plus spécifiquement, elle s'intéresse aux difficultés d'apprentissage en mathématiques ainsi qu'au rôle des interactions sociales, de l'argumentation et de la validation dans le développement de la pensée mathématique.

Son intérêt l'a aussi conduite à s'intéresser à ces différents aspects dans le cadre des apprentissages réalisés par des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire au primaire.

sylvine.schmidt@usherbrooke.ca

Hassane Squalli est professeur agrégé au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Ses recherches se situent dans le champ de la didactique des mathématiques. Ses activités de recherche concernent le développement de la pensée mathématique et plus spécifiquement le développement de la pensée algébrique, chez les élèves du primaire et du secondaire, et la pratique des enseignants en classe de mathématiques.

hassane.squalli@usherbrooke.ca

Mélanie Tessier est étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Elle a agi comme assistante de recherche dans la réalisation du projet de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un TDAH.

melanie.tessier@uqtr.ca

Karen Tétreault est titulaire d'une maîtrise en psychoéducation et membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Elle occupe le poste de professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand Maurice et de coordonnatrice de l'équipe de recherche QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois). Elle s'intéresse particulièrement à la détresse psychologique, aux stratégies adaptatives et à l'insertion socioprofessionnelle.

karen.tetreault@uqtr.ca

Caroline Vézina possède un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval et une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est également chargée de cours à l'UQTR et professionnelle de recherche pour la Chaire de recherche Normand Maurice, où elle s'intéresse particulièrement à la tâche globale, à la pédagogie de la sollicitude et à la connaissance de soi.

caroline.vezina@uqtr.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique; profondeur des analyses; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Caroline Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Judith M. Lapointe (chercheure en éducation), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Luc Brunet (Université de Montréal), Martine Cavanagh (University of Alberta), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Claire Maltais (Université d'Ottawa), Patricia Marchand (UQAR), Charles Paré (UQAT), Sylvie Rocque (Université de Montréal), Nathalie Trépanier (Université de Montréal).

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés

Christiane Gohier (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain

Matthis Behrens (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques

Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes

Ginette Plessis-Bélair,

Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire

Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences

Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir

et Joël Lebeaume (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes

Monique Lebrun (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents

Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle

Louise Lafortune, Marie-France Daniel,

Pierre-André Doudin et al. (dir.)

2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique

Serge Desgagné

2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens?

Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)

2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

Richard Pallascio, Marie-France Daniel

et Louise Lafortune (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques

Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices

Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage

Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Marcelle Hardy (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Carol Landry (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages



L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Qu'ils soient sociaux ou scolaires, qu'ils soient orientés vers l'enfant ou l'intervenant, les contextes d'intervention favorables aux jeunes en grande difficulté sont nombreux. Ceux présentés dans cet ouvrage collectif – programmes de formation; programmes d'intervention avec les parents, les jeunes et la communauté; compétences plus particulières à développer chez les jeunes ou chez les parents; approches pédagogiques – montrent cette volonté qu'ont les chercheurs d'améliorer le sort des enfants ayant des difficultés. Les recherches ont toutes été réalisées en partenariat avec les milieux de pratique, partenariats indispensables à l'amélioration du quotidien de ces enfants.



JULIE MYRE BISAILLON, membre de la Chaire de recherche Normand Maurice, est professeure au Département des études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.



NADIA ROUSSEAU, titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, est professeure en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ont collaboré à cet ouvrage

Claire Beaumont – Stéphanie Bélanger – Godelieve Debeurme – Lucie DeBlois
Pierre-André Doudin – Mélanie Dumouchel – Amélie Ferland-Dufresne
Hélène Fournier – Halima Husmann – Louise Lafortune – Catherine Lanaris
Claudine Mary – Line Massé – Julie Myre Bisailon – Pascale Nootens
Laurent Pfulg – Nadia Rousseau – Sylvine Schmidt – Hassane Squalli
Mélanie Tessier – Karen Tétreault – Caroline Vézina