

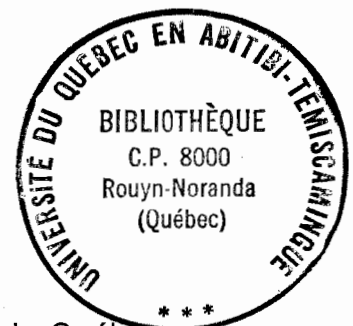
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

par

MARIE-PAULE FORTIN

CONCEPTUALISATION D'UNE DÉMARCHE ÉDUCATIVE  
PAR UNE ENSEIGNANTE-TITULAIRE  
AUPRÈS DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ EN DÉBUT DE SCOLARISATION

AUTOMNE 1992



Ce rapport de recherche a été réalisé à l'Université du Québec en  
Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise  
en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

*Tout homme reçoit deux sortes d'éducation:  
l'une qui lui est donnée par les autres, et  
l'autre, beaucoup plus importante, qu'il se  
donne à lui-même.*

E. Gibbon

## AVANT-PROPOS

Entreprendre un projet de recherche, c'est emballant; le rendre à terme, c'est faire preuve de persévérance et cela demande du soutien.

Nous tenons à exprimer notre gratitude à Madame Gisèle Maheux pour la fidélité dans le support qu'elle nous a apporté tout au long de cette démarche. Sa constance et sa patience nous ont permis d'arriver au but fixé.

Nous tenons également à souligner la qualité du soutien professionnel de M. Gaétan Bonneau, psychologue, qui était à l'emploi de la commission scolaire.

Nos remerciements vont également à Yvon, Sylvie et François Flageole, ainsi qu'à madame Gilberte Pichette. Ils ont cru en nous et leur support moral nous a permis de faire un pas de plus vers l'arrivée.

Un merci spécial est adressé à François Flageole qui s'est chargé de l'édition de ce document.

Finalement, nous souhaitons que d'autres enseignantes vivent cette expérience enrichissante.

## RÉSUMÉ

La recherche présentée dans ce rapport a pour but de développer un savoir et un savoir-faire pertinents relatifs à la démarche éducative d'une enseignante auprès d'un groupe d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en début de scolarisation. Il s'agit de la théorisation d'une pratique visant à enrichir un vécu professionnel tout en dégageant un processus potentiellement transférable à d'autres situations de pratiques similaires.

L'énoncé de la problématique pose la question de la définition d'une démarche éducative appropriée en vue de répondre aux besoins particuliers d'un groupe d'élèves en difficulté. Elle met en relation les éléments suivants: les élèves avec des besoins particuliers, une enseignante avec sa conception de l'élève et de l'enseignement, les outils disponibles tels les programmes scolaires et les guides pédagogiques ainsi que les attentes des parents et de la commission scolaire.

La question de recherche se situe dans les limites du contexte de la pratique éducative à partir des aspects suivants de la situation: d'une part, les élèves incapables à exécuter les tâches d'apprentissages normalement attendues des élèves de cet âge et, d'autre part, un vacuum instrumental au plan des activités d'apprentissages.

Le cadre de référence fait état de la conception du développement global de la personne, du développement intellectuel, affectif et social dans une perspective humaniste. L'apprentissage scolaire y est défini, à l'instar de Bloom, comme un processus d'évolution qui implique la personne dans ses dimensions cognitives, affectives et psychomotrices. Finalement l'intervention éducative est décrite comme un ensemble d'actions posées par l'enseignante dont la finalité est l'apprentissage chez l'élève.

Le modèle de résolution de problème de Kaufman sert de canevas à la démarche de recherche et les étapes concrètes de la recherche sont élaborées sur ce modèle.

Les résultats et leur analyse présente l'identification des besoins particuliers des élèves et les outils mis au point à cette fin ainsi que les actions de l'enseignante en réponse aux besoins préalablement identifiés. Finalement, les composantes des interventions sont reprises pour dégager la démarche éducative, résultat de la conceptualisation.

## TABLE DES MATIÈRES

	page
AVANT-PROPOS . . . . .	i
RÉSUMÉ . . . . .	ii
TABLE DES MATIÈRES . . . . .	iii
LISTE DES TABLEAUX . . . . .	vi
BIBLIOGRAPHIE . . . . .	vii
INTRODUCTION . . . . .	1
CHAPITRE I <u>LA PROBLÉMATIQUE</u> . . . . .	4
I.    Structure d'accueil des élèves qui ont des besoins particuliers . . . . .	5
II.   Caractéristiques des élèves selon les informations consignées et disponibles . . . . .	6
III.  La dynamique du groupe en classe . . . . .	8
IV.  L'organisation et la réalisation des activités d'enseignement / apprentissage . . . . .	9
A.    Les élèves . . . . .	10
B.    La démarche de planification et d'évaluation . . . . .	10
C.    Les outils . . . . .	12
V.    Le questionnement de l'enseignante et la question de recherche . . . . .	14
CHAPITRE II <u>LE CADRE DE RÉFÉRENCE</u> . . . . .	18
I.    Le développement global de la personne . . . . .	19
A.    Le développement intellectuel . . . . .	21
B.    Le développement affectif . . . . .	23
C.    Le développement social . . . . .	26
II.  L'apprentissage scolaire . . . . .	28
A.    Les dispositions cognitives . . . . .	30
B.    Les réactions émotives . . . . .	31
C.    Les dispositions psychomotrices . . . . .	36
III. L'intervention éducative . . . . .	38

CHAPITRE III	<u>BUT, LIMITES ET MÉTHODOLOGIE</u>	42
I.	Les buts de la recherche	43
II.	Les limites de la recherche	45
III.	La méthodologie	46
IV.	Les étapes concrètes	48
	A. L'identification du problème et son analyse	48
	B. La détermination des objectifs et proposition de différentes variantes	49
	C. La mise en oeuvre des solutions	50
	D. La détermination de la valeur des performances	50
	E. La formulation de la démarche éducative	50
CHAPITRE IV	<u>LES RÉSULTATS</u>	53
I.	L'identification des besoins des élèves	53
	A. Les étapes	54
	B. Les sources	54
	C. La mise au point des outils	56
II.	Les actions auprès du groupe selon les besoins-cibles retenus	58
	A. L'autodiscipline	59
	B. L'interaction avec l'environnement	62
	C. La communication orale	63
	D. La lecture	65
	E. Les habiletés de raisonnement	66
III.	Les actions auprès des individus selon les besoins-cibles retenus	67
	A. La motricité fine	67
	B. Les relations avec les pairs	68
	C. Un conflit entre deux élèves	69
	D. Un élève présente des comportements hyperactifs	70
IV.	Analyse des interventions auprès du groupe	71
	A. L'autodiscipline	71
	B. L'interaction avec l'environnement	72
	C. La communication orale et les habiletés de raisonnement	72
	D. La lecture	73
V.	Analyse des interventions auprès des individus	73
	A. La motricité fine	73
	B. Les relations avec les pairs	74
	C. Un conflit entre deux élèves	75
	D. Un élève présente des comportements hyperactifs	75

VI.	La démarche éducative . . . . .	76
A.	L'identification des besoins éducatifs des élèves . . . . .	76
B.	La détermination des objectifs éducatifs . . . . .	77
C.	L'organisation des interventions . . . . .	78
D.	La réalisation des interventions . . . . .	78
E.	L'analyse des interventions . . . . .	78
	CONCLUSION . . . . .	81
	ANNEXES . . . . .	x



## LISTE DES TABLEAUX

	page
Tableau 1: Éléments de la problématique . . . . .	16
Tableau 2: Éléments de la conceptualisation d'une démarche éducative . .	44
Tableau 3: Modèle de résolution de problème de Kaufman . . . . .	47
Tableau 4: Les étapes de la recherche . . . . .	52
Tableau 5: Processus de la démarche . . . . .	80

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, Ada (1984)  
L'enseignant est une personne  
Paris, ESF 161 p.
- ARTAUD, Gérard (1989)  
L'intervention éducative  
Ottawa, PUO 190 p.
- AUDY, Pierre (1989)  
Actualisation du Potentiel Intellectuel  
Les composantes et les méta-composantes de l'efficience cognitive  
(Document provisoire) 105 p.
- BERBAUM, Jean (1982)  
Étude systémique des actions de formation  
Paris, PUF 239 p.
- BLOOM, Benjamin S. (1979)  
Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires  
Paris, Nathan 270 p.
- BURTON, Françoise et ROUSSEAU, Romain (1987)  
La planification et l'évaluation des apprentissages scolaires  
Ste-Foy, Éditions St-Yves 224 p.
- CÔTÉ, Richard (1987)  
Psychologie de l'apprentissage et enseignement  
Chicoutimi, Éditions Gaëtan Morin 287 p.
- DUCROS, Pierre (1984)  
"L'enseignement: une dynamique de systèmes" dans L'enseignant est une personne  
Paris, ESF Pages 139-144
- DUPONT, Pol (1982)  
La dynamique de la classe  
Paris, PUF 239 p.

- FUGITT, Eva D. (1984)  
C'est lui qui a commencé le premier  
Ste-Foy, Centre d'intégration de la personne 135 p.
- GAGNÉ, Robert M. (1976)  
Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement  
Montréal, HRW 148 p.
- GLASSER, William (1973)  
Des écoles sans déchets  
Paris, Fleurus 266 p.
- GOUPIL, Georgette  
Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage  
Boucherville, Éditions Gaëtan Morin 346 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'Éducation (1983)  
L'évaluation  
Situation actuelle et voies de développement 132 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1982)  
Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire 290 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1985)  
L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire: proposition d'éléments pédagogiques 100 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1981)  
Programme d'éducation préscolaire 43 p.
- GOYETTE, Gabriel et LESSARD-HÉBERT, Michelle (1987)  
La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation  
Sillery, PUQ 204 p.
- LEGENDRE, Renald (1988)  
Dictionnaire actuel de l'éducation  
Boucherville, Les Éditions françaises inc. 679 p.

- MARCOTTE, Lucie (1987)  
Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'enfant  
Québec, Ministère de l'Éducation 50p.
- MASLOW, Abraham H. (1972)  
Vers une psychologie de l'être  
Paris, Fayard 274 p.
- MEAD, George H. (1962)  
Mind, Self and Society  
University of Chicago 401 p.
- MOUNOUD, Pierre et VINTER, Annie (1981)  
La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal  
Neuchatel Suisse, Delachaux et Niestlé 209 p.
- OLÉRON, Pierre (1981)  
Savoirs et savoir-faire psychologique chez l'enfant  
Bruxelles, P. Mardaga 286 p.
- PARÉ, André et LAFFERRIÈRE, Thérèse (1985)  
Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire  
Ste-Foy, Centre d'intégration de la personne 107 p.
- REBOUL, Olivier (1980)  
Qu'est-ce qu'apprendre?  
Paris, PUF 206 p.
- ST-YVES, Aurèle (1986)  
Psychologie de l'apprentissage-enseignement  
Sillery, PUQ 121 p.
- VAYER, Pierre et RONCIN, Charles (1988)  
Psychologie actuelle et développement de l'enfant  
Paris, ESF 207 p.
- ZIV et DIEM (1975)  
Psychopédagogie expérimentale  
Paris, ESF 176 p.

## INTRODUCTION

Le travail auprès d'un groupe d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est fait de fréquentes remises en question de la part de l'enseignante-titulaire de ces élèves. La diversité et la complexité des problèmes rencontrés l'oblige à chercher constamment de nouvelles voies.

Le rapport de recherche qui suit présente une réponse au questionnement d'une enseignante face à son groupe d'élèves, lesquels sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en début de scolarisation. Le questionnement est issu, posé et traité dans le contexte particulier d'une situation de pratique et concerne l'intervention auprès d'élèves en difficulté. La réponse élaborée prend la forme d'une conceptualisation de la démarche éducative élaborée par l'enseignante, en vue de répondre aux besoins particuliers de ses élèves.

Le premier chapitre situe la problématique de l'intervention en classe auprès des élèves. Celle-ci fait état des problèmes rencontrés avec les élèves, de la difficulté à trouver des réponses appropriées ainsi que du besoin de cohérence dans la pratique éducative.

Le second chapitre présente les savoirs théoriques auxquels l'enseignante réfère pour élaborer le cadre conceptuel de son action auprès de son groupe d'élèves. Les concepts de développement et d'apprentissage sont présentés ainsi

qu'une première définition de la démarche éducative qui met en relation les besoins des élèves, des éléments théoriques et les savoirs d'expérience d'une enseignante.

Les buts, les limites et la méthodologie constituent le troisième chapitre. La recherche a pour but la définition, la mise à l'essai et la formulation d'une démarche éducative.

La théorisation d'une pratique vise à enrichir un vécu professionnel tout en dégagant un processus potentiellement transférable à d'autres situations de pratiques similaires.

La méthodologie décrit le processus de résolution de problème utilisé dans la démarche de recherche ainsi que les étapes concrètes de la recherche. Le modèle de résolution de problème retenu est celui de Kaufman.

Finalement les résultats présentent les éléments qui définissent la démarche éducative et en permettent la formulation. Ces éléments sont: l'identification des besoins, la détermination des objectifs, l'organisation des interventions, leur réalisation, leur analyse ainsi que les ajustements s'il y a lieu.

Cette démarche de recherche est faite dans l'intention de développer un vécu de pratique plus harmonieux et plus satisfaisant pour l'enseignante tout en étant plus efficace auprès des élèves. Il s'agit donc d'une réflexion sur sa propre pratique dont la finalité est le développement professionnel de la praticienne.

Cette recherche veut collaborer au développement d'un savoir et d'un savoir-faire pertinents relatifs à l'action éducative en réponse aux besoins particuliers d'enfants en début de scolarisation. La problématique est posée du point de vue d'une enseignante ayant près de trente ans d'expérience, dont une vingtaine d'années auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. Cette recherche est réalisée également dans le but d'apporter une contribution à une éventuelle définition de la pratique éducative.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

De nos jours, des élèves vivent et subissent des changements sociaux importants qui influencent leur vie. On assiste à l'éclatement et à la reconstitution de la famille. En conséquence, certains élèves sont parfois victimes des problèmes que vivent les adultes. Certains d'entre eux connaissent des expériences négatives dans leur relation avec l'un ou les deux parents. Globalement ces expériences négatives sont de l'ordre soit de la négligence, soit de la surprotection, soit de l'abus physique ou encore du rejet. Il arrive que leur développement socio-affectif soit perturbé par ces événements; cela entraîne parfois des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaire. Ainsi un certain nombre d'élèves arrivent à l'école avec un vécu très chargé et des besoins non satisfaits.

On observe un certain consensus, en milieu scolaire, à l'effet que les besoins d'adaptation et d'apprentissage s'observent à travers les comportements de l'élève vis-à-vis lui-même, les pairs, l'adulte et la tâche scolaire. Les besoins d'adaptation concernent le développement personnel et la socialisation de l'élève. Quant aux besoins reliés à l'apprentissage, ils concernent l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés selon les programmes d'études.



La notion de besoin présente le sens de manque ou encore d'écart entre ce qui est et ce qu'on désire qui soit. L'écart ou le manque se manifestent par une absence de comportement attendu ou un comportement jugé inadéquat. Ils peuvent aussi s'observer dans les résultats que l'élève obtient par rapport aux prescriptions des programmes d'études.

#### I. Structure d'accueil des élèves qui ont des besoins particuliers

Puisque l'école est le milieu de vie le plus important après la famille, elle tente d'offrir à l'élève une structure, un service permettant de répondre à ses besoins particuliers. Après la maternelle, les élèves jugés aptes à réussir leur première année, la très grande majorité, se retrouvent en classe régulière. Ceux qui sont jugés inaptes sont regroupés en fonction de leurs besoins d'adaptation et/ou d'apprentissage.

La classe à nombre réduit est un service organisé par les administrateurs des services éducatifs de la commission scolaire sur la recommandation des professionnelles impliquées dans le comité de classement<sup>1</sup>. Cette classe est organisée dans le but de venir en aide à des élèves en difficulté d'adaptation

---

<sup>1</sup> Le comité de classement est formé de la psychologue, de la conseillère pédagogique en adaptation scolaire, et au besoin des conseillères pédagogiques en français et en mathématiques.

et/ou d'apprentissage en début de scolarisation afin de leur permettre d'intégrer le milieu dit régulier avec succès. Elle est formée lorsque les services offerts en milieu régulier sont jugés insuffisants pour répondre aux besoins de ces élèves et lorsque les ressources financières le permettent.

Cette classe est située dans une école élémentaire qui en compte 18 et elle est considérée comme faisant partie du premier cycle. Elle est unique à la commission scolaire et par conséquent, elle regroupe des élèves venant de différentes écoles, donc de différents quartiers de la ville et même des campagnes environnantes faisant partie du territoire de la commission scolaire. Cette classe se compose essentiellement d'élèves ayant des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage. Les élèves ayant un déficit sensoriel, physique, moteur ou intellectuel sont orientés vers d'autres services. Cette classe compte une dizaine d'élèves qui étaient en maternelle l'année précédente.

## II. Caractéristiques des élèves selon les informations consignées et disponibles

Les élèves que l'on retrouve en première année à nombre réduit proviennent généralement de la maternelle et ils sont âgés de six ans. Selon les observations des enseignantes de maternelle, ces élèves présentent des faiblesses et même des difficultés soit dans les relations avec les pairs, soit face

à la tâche, soit au plan verbal ou encore face à eux-mêmes. Certains d'entre eux sont agressifs dans leurs contacts physiques avec leurs camarades, ils poussent, frappent ou mordent. Ils bousculent en prenant leur rang. Face à la tâche, ils deviennent agités et empêchent les autres de travailler en parlant fort, en faisant des remarques désagréables comme: "C'est pas beau; c'est laid." Parfois ils vont même jusqu'à abîmer ou détruire le travail des autres. Tout cela provoque des pleurs, des cris et du désordre.

Les difficultés verbales rencontrées chez les élèves sont de deux niveaux: celui du langage qui se caractérise par une difficulté à formuler des phrases correctes et celui de la parole qui concerne l'élocution des mots.

Des difficultés semblent reliées à un manque d'autonomie et de confiance en soi, en ce sens que la présence de l'enseignante est constamment requise auprès des élèves pour qu'ils travaillent, sinon ils ne font rien, ils dérangent les autres ou encore ils courent partout. Un manque de structure est observé à travers le non-respect des règles établies en classe ou encore par le non-respect des consignes.

Des difficultés reliées au rythme d'apprentissage sont signalées pour des élèves qui sont très lents et qui terminent rarement les travaux demandés. D'autres difficultés sont reliées à la maîtrise des préalables aux apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et la mathématique. L'utilisation adéquate

des ciseaux, la tenue d'un crayon et le respect de l'orientation gauche-droite et haut-bas dans le geste graphique sont des exemples de préalables aux apprentissages de base.

Certains parents ont une perception négative de la classe dite « spéciale » et il arrive souvent que celle-ci se reflète sur leur enfant. Il n'est pas rare d'entendre, de leur part, des réflexions négatives lors de la rentrée scolaire et ce, en présence de l'élève concerné. "Son petit frère, lui, il n'aura pas besoin d'une classe spéciale. Il est bien plus débrouillard que lui et il apprend bien plus vite." On peut affirmer sans risque de se tromper, que la plupart des élèves qui arrivent en première année à nombre réduit vivent des réactions qui influencent leur perception et leur image de soi. Ils se décrivent souvent comme ayant été le "tannant" dans la classe l'année précédente et c'est pour cela qu'ils sont "ici" cette année. Ou encore ils sont dans cette classe parce qu'ils ne sont pas capables d'apprendre comme les autres. Il s'ensuit chez plusieurs un sentiment d'échec qui se manifeste.

### III. La dynamique du groupe en classe

Une fois que les élèves sont identifiés, ils sont regroupés et confiés à une enseignante. C'est à elle que revient la tâche d'organiser la vie de la classe. Le regroupement des élèves qui présentent des besoins particuliers à la fois

divergents et variés, fait qu'une dynamique particulière se développe au sein du groupe. Comme il n'y a pas de «modèle» à imiter, il arrive souvent que les élèves imitent les comportements déviants les uns des autres. Il est difficile d'établir une relation stable avec certains élèves puisqu'ils provoquent le rejet. D'autres demandent de l'attention et ne peuvent effectuer une tâche sans un soutien constant de l'enseignante. En situation de classe, ces manifestations canalisent une grande part d'énergie tant chez l'élève que chez l'enseignante. Des élèves cherchent à contourner les demandes de l'enseignante. Ils tentent par toutes sortes de moyens de se soustraire aux tâches présentées. De son côté, l'enseignante met beaucoup d'énergie à rétablir l'ordre, à régler des conflits, à encourager et à aider les élèves qui ne travaillent pas seuls. À cause de la diversité des besoins, il arrive fréquemment que l'enseignante soit débordée. Il est difficile de trouver des intérêts communs qui regroupent les élèves.

Dans l'école, ces élèves sont souvent désignés par leur «problème» plutôt que par leur nom. Ils sont vite perçus comme des éléments perturbateurs et dérangeants. Il n'est pas rare qu'en revenant de la récréation des problèmes de discipline soient signalés par l'enseignante responsable de la surveillance; ce qui fait un problème de plus à régler en classe.

IV. L'organisation et la réalisation des activités d'enseignement / apprentissage

L'organisation et la réalisation des activités d'enseignement / apprentissage sont la responsabilité de l'enseignante. Les activités sont organisées en vue de répondre aux besoins d'apprentissages des élèves.

#### A. Les élèves

Les élèves des classes régulières sont jugés aptes à réussir leur première année. La très grande majorité d'entre eux sont prêts et disponibles à apprendre. Ils ont un développement affectif et social correspondant à leur âge et le professeur peut compter généralement sur une certaine stabilité émotionnelle de leur part. Si certains d'entre eux présentent des difficultés de comportement, l'enseignante peut compter sur les services de l'éducatrice spécialisée pour intervenir auprès de ces élèves.

Les élèves de la classe de première année à nombre réduit présentent toutefois des besoins particuliers tels que décrits plus haut. Les besoins affectifs et sociaux prennent beaucoup de place en classe. L'intérêt pour les tâches scolaires est très secondaire pour la majorité d'entre eux. Il va sans dire que cette situation particulière affecte la démarche d'organisation des activités en classe.

#### B. La démarche de planification et d'évaluation

La planification, c'est la démarche par laquelle l'enseignante détermine les

objectifs à atteindre et prévoit les étapes et les stratégies pour y arriver. L'enseignante en milieu régulier s'assure, au départ, de la maîtrise des préalables auprès de ses élèves et procède à la planification. Pour ce faire, elle dispose des programmes d'étude.

Les objectifs des programmes d'étude sont hiérarchisés par ordre d'importance allant du simple au complexe. La planification des objectifs comporte trois phases. Premièrement, il y a la planification à long terme pour l'année. Il s'agit de fixer les objectifs que l'on veut voir atteints en fin d'année. Deuxièmement, il y a la planification à moyen terme. Les objectifs terminaux sont regroupés pour former des blocs ou des étapes. Finalement, il y a la planification à court terme qui concerne l'organisation du quotidien. Cette planification sert à définir et à organiser les activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les objectifs.

Les stratégies d'enseignement sont un ensemble d'opérations proposées à l'élève pour réaliser un apprentissage donné. Les stratégies sont proposées pour acquérir des connaissances ou développer des habiletés. Elles font partie des activités prévues pour atteindre un objectif.

L'évaluation est partie intégrante de la planification. C'est le processus par lequel on fait le point en cours d'apprentissage et on vérifie l'atteinte des objectifs à la fin d'un bloc ou d'une étape. Selon l'intention, l'évaluation sera formative ou sommative (Conseil supérieur de l'Éducation 1983). Les activités

d'évaluation sont donc prévues et élaborées lors de la planification.

Ainsi, en classe régulière, l'enseignante, en début d'année, procède à la planification de son enseignement à l'aide des programmes et des guides pédagogiques mis à sa disposition. La détermination des objectifs, le choix des activités et l'évaluation découlent de cette planification. Si en cours d'année tel ou tel élève se retrouve en difficulté, elle aura recours à des activités spécifiques ou «correctives» temporaires pour répondre aux besoins particuliers de cet élève. Elle pourra de plus bénéficier de l'aide d'un professeur-soutien dans l'élaboration d'une réponse à ces besoins spécifiques. En première année à nombre réduit, il est difficile de planifier selon le mode décrit ci-haut compte tenu de la diversité des besoins des élèves. Il n'est pas possible, à partir des seules données disponibles aux dossiers des élèves, de fixer les objectifs à atteindre. Ceux-ci sont alors plus ou moins précis et atteignables à plus ou moins long terme.

### C. Les outils

Les outils de base de l'enseignante pour préparer son enseignement sont les programmes et les guides. Les programmes actuels du M.E.Q. présentent les objectifs selon trois grands domaines du développement humain: cognitif, affectif et psychomoteur. Les objectifs sont habituellement présentés selon un ordre logique. Ils sont définis en objectifs généraux et terminaux. Les guides pédagogiques présentent, en plus des objectifs généraux et terminaux, des



objectifs intermédiaires et même des propositions d'activités en vue d'atteindre les objectifs définis dans les programmes.

En classe régulière, l'enseignante sait, dès le début de l'année, d'où elle part et où elle va; les programmes lui servent de balises. C'est à partir des programmes et des guides du ministère de l'Éducation qu'elle procède à la planification, prépare les évaluations, détermine les approches pédagogiques, les stratégies et finalement organise les activités d'apprentissage. Ils sont conçus pour des élèves qui sont prêts, aptes et disponibles à apprendre. Ils tiennent compte du développement affectif et social des élèves et comportent des objectifs dans ces domaines. Quand les besoins affectifs et sociaux prennent toute la place, cela pose un problème à l'enseignante.

Le mandat général donné à la titulaire de première année à nombre réduit est l'intégration des élèves en classe régulière l'année suivante. Pour atteindre ce but, des objectifs spécifiques sont fixés pour chaque élève en fonction de ses besoins particuliers. En d'autres termes, on peut constater un vide au niveau des programmes et des guides spécifiques. L'absence d'un programme pertinent pose un problème au plan de l'organisation des activités d'enseignement / apprentissage. Le premier réflexe est la «course aux activités». On se retrouve avec une banque d'activités cueillies ici et là et plus ou moins graduées. Ce matériel, aussi bien fait soit-il, ne peut satisfaire aux exigences de la planification, car les activités et l'évaluation découlent de la détermination des objectifs et non

l'inverse. Cette situation laisse un malaise chez l'enseignante: la crainte de faire perdre une année aux élèves et de ne pas répondre adéquatement aux besoins perçus.

Il arrive fréquemment que des élèves rejettent les activités présentées en classe. Ce rejet se manifeste soit par un refus de faire l'activité, soit en détruisant le matériel ou encore en l'utilisant à d'autres fins. Face à ces réactions, l'enseignante peut, soit se centrer sur les activités et tenter de motiver les élèves par des renforçateurs extérieurs ou analyser la situation et réorienter l'activité. Puisque la classe est créée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, notre choix consiste à comprendre le phénomène de rejet de chacun des élèves afin d'ajuster notre action aux besoins des élèves. C'est dans le but de faire vivre des réussites que cet ajustement a lieu puisque les expériences scolaires s'étendent sur une longue période de la vie de l'enfant. Une centralisation exclusive sur les contenus pourrait faire perdre de vue les besoins particuliers des élèves. Dans de telles situations comment identifier les besoins des élèves et comment y répondre?

#### V. Le questionnement de l'enseignante et la question de recherche

L'absence ou l'inadéquation d'outils comme les programmes et les guides pédagogiques force l'enseignante à adapter sa pratique et à explorer d'autres avenues. En fait, l'enseignante, placée devant ses élèves en première année à

nombre réduit, se retrouve face à elle-même avec sa conception de l'élève, celle de l'enseignement et son vécu d'expérience. C'est à la fois inquiétant et stimulant. Il s'agit d'une belle occasion de sortir des «cadres», qui réduisent souvent le rôle de l'enseignante à un rôle d'exécutante, pour introduire des changements dans sa pratique.

Comme il a été mentionné précédemment, il n'est pas possible de planifier à partir des seules données transmises par les enseignantes de la maternelle. De plus il est nécessaire de distinguer les besoins auxquels on peut répondre de ceux qui sont en dehors de notre champ d'action. Comme les besoins sont différents d'un élève à l'autre, il convient de personnaliser les objectifs à atteindre pour chacun d'eux.

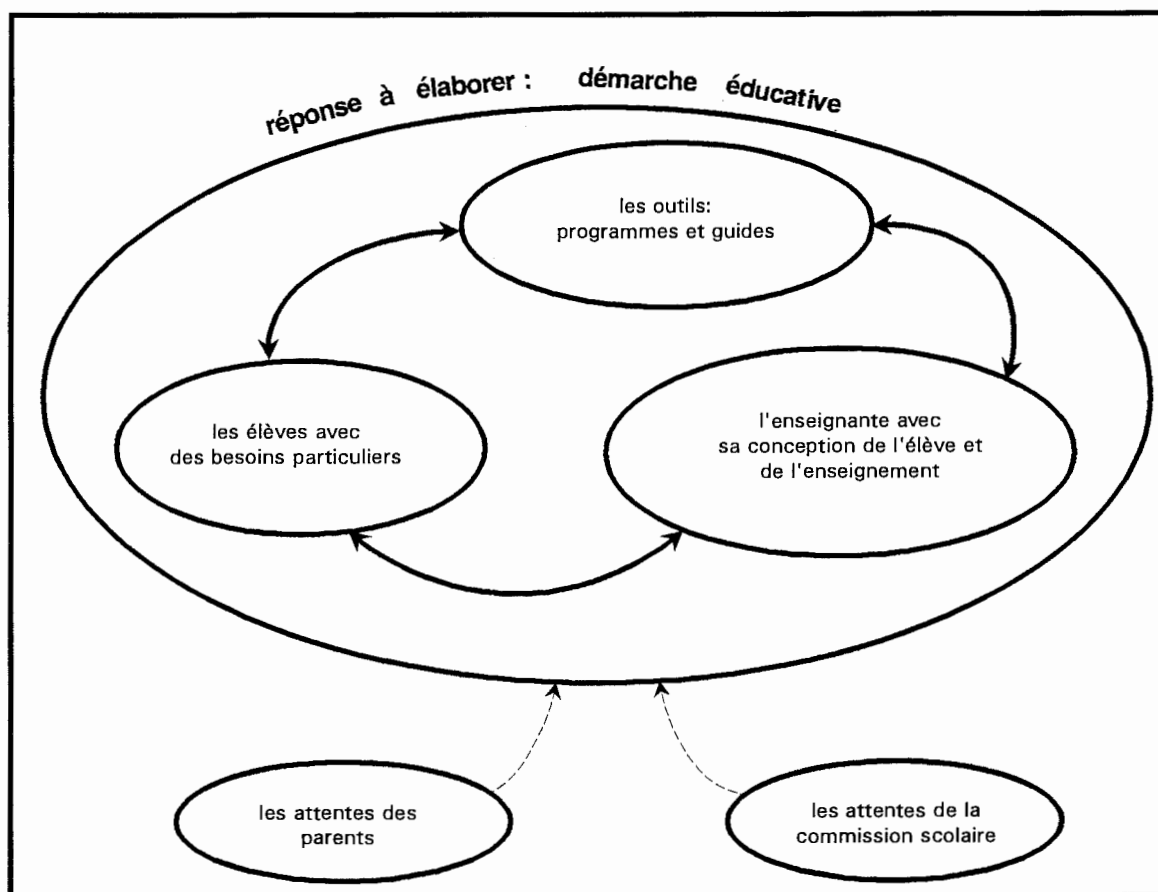
La démarche de planification assure la maîtrise d'oeuvre de la pratique éducative chez l'enseignante, d'une part. D'autre part, la détermination des objectifs, selon les besoins particuliers, permet d'offrir à l'élève des activités à la mesure de ses capacités et ainsi favoriser le sentiment de réussite. D'où la nécessité de conceptualiser une démarche éducative qui répond aux besoins spécifiques des élèves et qui soit satisfaisante pour l'enseignante. La recherche de cohérence dans la pratique éducative ajoute à la nécessité d'entreprendre une telle démarche.

Les différents éléments qui entrent en jeu dans cette problématique

peuvent s'illustrer de la façon suivante. Les élèves se présentent avec des besoins particuliers. Normalement des outils, tels les programmes et les guides, conviennent pour élaborer les réponses aux besoins des élèves, d'une part. D'autre part, il y a l'enseignante avec sa conception de l'élève et de l'enseignement à qui il revient d'élaborer une réponse adéquate aux besoins particuliers des élèves selon les attentes des parents et de la commission scolaire.

Tableau 1

## ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE



En quoi consiste, du point de vue de la titulaire, une démarche éducative qui permet à un groupe d'élèves de six ans, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire en début de scolarisation, de vivre des réussites en situation de classe?

## CHAPITRE II

### LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique de recherche exprimée concerne le questionnement d'une enseignante par rapport à son action éducative à l'endroit des élèves de sa classe. Le point de vue et la perspective générale consistent en la mise au jour d'une démarche éducative qui tient compte des besoins particuliers des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui forment la classe de première année à nombre réduit. Cette démarche vise la concordance ou encore l'adéquation entre les besoins perçus et l'action posée par l'enseignante. Les besoins des élèves sont la réalité sur laquelle se base son action. Comme cette réalité est évolutive, il importe donc que celle-ci soit cernée le mieux possible, afin de garder l'action centrée sur les besoins des élèves.

Cette démarche de recherche de l'enseignante sur son action assure la maîtrise d'oeuvre de la pratique dans ce contexte particulier, supplée au vide instrumental décrit dans la problématique et assure ainsi la fonctionnalité de l'action éducative posée à l'endroit des élèves.

L'action de l'enseignante se construit à partir de la synthèse du développement de l'enfant basée sur les théories des auteurs qui ont une vision holistique du développement de l'enfant. Ces auteurs inspirent notre croyance

selon laquelle l'enfant est un être global dont chaque sphère du développement influence les autres et où l'enfant est l'artisan de sa croissance. C'est ce dernier, en interaction avec son environnement, qui apprend. Il en est de même avec les apprentissages scolaires où l'action éducative de l'enseignante veut s'inscrire dans le processus de développement en cours. La perspective que nous retenons est que la personne est capable de se développer et qu'elle est le seul auteur capable de réaliser ce développement. (Maslow 1972) La réflexion sur le développement de la personne et sur l'apprentissage permettent de formuler l'ébauche d'une démarche éducative que la mise à l'essai viendra documenter par la suite.

#### I. Le développement global de la personne

La notion de développement réfère à la croissance, l'évolution et l'épanouissement de la personne. Le développement n'est pas quelque chose d'instantané. Il se déroule dans le temps, par étapes et est observable.

*Appliqué à l'évolution de l'élève, le terme de développement veut dire que, lorsque l'on observe celui-ci dans le temps, on constate un accroissement des structures somatiques, une augmentation des possibilités personnelles d'agir sur l'environnement et, par voie de conséquence, des progrès dans les capacités de comprendre et de se faire comprendre. (Vayer et Roncin 1988, p.21)*

Le développement se déroule également dans l'environnement. C'est en lien avec celui-ci que le développement est possible. L'élève prend des éléments ou données, les intègre pour construire «ses structures corporelles et sa

personnalité.» (Vayer et Roncin 1988, p.21) C'est par ce jeu d'échanges avec l'environnement que se réalise le développement de l'enfant.

Les chercheurs s'accordent pour dire que le développement de l'enfant, dans les différents champs de sa relation au monde, se fait par étapes. Il s'agit d'une auto-construction de la personne dont chaque étape est caractérisée par des manifestations ou des capacités particulières, et s'appuie sur la précédente. (Vayer et Roncin 1988)

Selon Vayer et Roncin (1988), la description de ces étapes par des auteurs comme Freud et les psychanalystes, H. Wallon, J. Piaget et A. Gesell divergent cependant quant aux âges et aux termes employés. Ces descriptions doivent être considérées comme des références pour comprendre tel ou tel comportement à tel ou tel âge.

*Pour comprendre quelque chose, il faut toujours appréhender le sujet dans son unité fonctionnelle et en situation dans son milieu... car... tout se tient, tout retentit sur tout.* (Vayer et Roncin 1988, p.75)

Donc dans la conceptualisation, la définition des besoins des élèves tiendra compte du fait que chaque élève qui arrive en première année à nombre réduit est unique par ses expériences antérieures et de ce fait, l'agir de l'enseignante s'adressera davantage à des individus qu'à un groupe.

La dimension éducative traite du développement de la personne aux plans



intellectuel, affectif et social. Chacun de ces aspects comporte des éléments spécifiques comme l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, la connaissance de soi et des autres, les relations avec autrui, l'autonomie, les valeurs et les attitudes.

Les différents aspects du développement retenus sont traités séparément pour satisfaire des besoins de clarté. Cependant dans la réalité toutes les dimensions du développement s'influencent réciproquement et ainsi facilitent l'un l'autre leur développement. Tout est imbriqué et chaque acquisition a une influence dans chacune des sphères du développement. Ce développement s'opère dans les relations avec l'environnement et en particulier dans les relations maître-élèves.

#### A. Le développement intellectuel

Quand on parle de développement de l'intelligence, il ne s'agit pas tant d'accroître ou d'augmenter les capacités intellectuelles de l'enfant que de les développer, de mettre en action le potentiel que possède l'enfant. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant utilise ses capacités pour résoudre les problèmes auxquels il a à faire face quotidiennement.

Le développement intellectuel chez l'enfant vise à faire acquérir les moyens de s'approprier les connaissances et de développer les habiletés que lui offre son environnement. Car s'il n'y a aucun doute quant aux capacités intellectuelles des

enfants, tous cependant n'ont pas eu la même chance de les développer. Il s'agit donc de faire en sorte que ces capacités intellectuelles entrent en action, en offrant à l'enfant des situations d'apprentissage adaptées.

En début de scolarisation le facteur attention-concentration est de première importance. L'enfant doit apprendre à fixer son attention de façon sélective. Il doit être capable de porter son attention sur certaines informations provenant de son environnement pour répondre adéquatement à une situation donnée. Cette sélection suppose déjà une capacité à faire des choix.

En plus de la capacité à fixer son attention de façon sélective, l'enfant doit développer sa capacité à maintenir son attention sur une ou des informations données. C'est l'aspect de la concentration. Celui-ci relève de la durée du maintien de l'attention. (Marcotte 1987) Ce facteur, attention-concentration, est primordial en début de scolarisation. De cette capacité découle la mise en place ou la mobilisation des autres capacités intellectuelles comme les opérations mentales à savoir: observer, nommer, sélectionner, comprendre, classifier, faire des liens, anticiper, élaborer et produire.

Les tâches scolaires représentent un lieu privilégié du développement intellectuel. Cependant, pour que l'acquisition des connaissances soit significative, l'enfant doit pouvoir transférer ou généraliser, selon les besoins, ses connaissances dans d'autres situations d'apprentissage ou toute situation de la

vie courante. Cette capacité d'utiliser ses connaissances amène l'enfant vers l'autonomie. C'est apprendre à apprendre. *"Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière."* (Reboul 1980, p.75)

## B. Le développement affectif

Les composantes du développement affectif retenues sont tirées du concept de soi. Ce sont: la connaissance de soi, l'estime de soi, l'affirmation de soi et la réalisation de soi. Les élèves décrits dans la problématique sont en début de scolarisation et ils vivent des expériences nouvelles à travers lesquelles se construit leur développement affectif. Certains d'entre eux décrivent une image négative d'eux-mêmes.

Selon des auteurs comme Mead (1934), Wallon (1959) et Erikson (1968), (in Mounoud et Vinter 1981) le soi se construit simultanément à des représentations d'autrui ou d'objets. Pour l'élève, son corps est un objet à connaître au même titre que les autres éléments de son environnement.

### 1. La connaissance de soi

La connaissance de soi a pour objet la connaissance de l'aspect physique et de l'aspect relationnel de soi. Cette connaissance de soi s'élabore en interdépendance avec l'environnement et de façon progressive.

D'après Mounoud et Vinter, Wallon et Piaget font correspondre le premier niveau d'organisation à une identité «synchrétique» et «indifférenciée».

*Au cours d'une deuxième étape, l'enfant procède à des réélaborations partielles des réalités internes et externes, sous forme de représentations élémentaires, au moyen de nouveaux instruments de connaissance.* (Mounoud et Vinter 1981, p.181)

L'enfant possède donc des images parcellaires de lui-même non coordonnées entre elles. Selon les mêmes auteurs, la troisième étape en est une de coordination des élaborations morcelées pour en arriver à un objet «total», «unique». Cette représentation de lui-même que l'enfant a construite intègre plusieurs dimensions. Mounoud et Vinter qualifient d'«unique» *"l'identité élaborée alors par l'enfant, qui s'est constitué en tant que sujet différencié d'autrui."* (Mounoud et Vinter 1981, p.182) Dans une quatrième étape, à travers un réseau relationnel, l'enfant reconnaîtra qu'il est semblable à d'autres quant à certains aspects de lui-même. C'est l'identité «typique». (Mounoud et Vinter 1981, p.182) Ainsi, selon Maslow (1972), chaque personne, adulte ou enfant, possède des caractéristiques qui lui sont uniques et des caractéristiques qui sont communes avec les autres personnes.

Selon Mead, cité par Mounoud et Vinter, l'élaboration de soi se fait, au départ, à travers des rôles multiples du soi. Ces rôles, n'étant pas insérés dans un système organisé, constituent un soi partiel. Ensuite l'individu parvient à une conceptualisation des rôles. Finalement, l'individu arrive au «rôle généralisé» inséré dans un système relationnel. Cette dernière étape constitue le «soi

complet» pour Mead. (Mounoud et Vinter, 1981, p.182)

Selon Vayer et Roncin (1988), c'est l'expérience corporelle qui permet la différenciation fondamentale Moi - non Moi. Cette expérience conduit le sujet à enregistrer des modèles d'action, lesquels servent à édifier des schémas. Ceux-ci s'enrichissent et se réorganisent afin de permettre des activités plus élaborées favorisant ainsi l'expérience de soi et du monde autour de soi. En même temps, les capacités d'auto-évaluation se développent et conduisent à des activités de plus en plus intentionnelles. Ainsi "*cette expérience de soi, réorganisée en permanence grâce à la nouveauté que le sujet doit assumer et intégrer, est au centre du développement.*" (Vayer et Roncin 1988, p.47)

## 2. L'estime de soi

Selon Legendre (1988), "*l'estime de soi est la valeur qu'un individu s'accorde globalement.*" (p.249) En situation pédagogique, il est question de «moi scolaire.» "*C'est la valeur que s'accorde un sujet et qui porte sur ses capacités de réussir un apprentissage particulier.*" (p.249) Il peut donc varier autant que les tâches scolaires.

En début de scolarisation, l'estime de soi face aux tâches scolaires rejoint les "*caractéristiques ou dispositions affectives de départ*" dont parlent Bloom et Côté à l'égard des tâches scolaires. Pour que l'estime de soi chez l'élève demeure ou devienne positive, il est nécessaire de lui faire vivre des réussites.

*Cependant ce n'est pas seulement la quantité de succès et d'échecs réels, mais bien les perceptions et les expériences passées de l'individu qui influencent les attitudes à l'égard de l'école. (Bloom 1979, p.74)*

Il est donc important d'amener l'enfant à poser lui-même un jugement de valeur sur son action. Trop souvent, l'adulte, par des jugements de valeur ou des sanctions, se substitue au processus d'auto-évaluation et affaiblit le désir d'apprendre.

Amener l'enfant à s'auto-évaluer, c'est développer chez lui le sentiment de sa valeur personnelle et l'amener à s'affirmer. Cette estime personnelle ne se dissocie pas du besoin d'affection dont parle Glasser (1973).

### C. Le développement social

La scolarisation joue un rôle important dans le développement social de l'enfant. La classe, en particulier, est un lieu privilégié d'échanges avec les pairs. C'est le lieu où l'enfant apprend à faire sa place dans un groupe.

*C'est grâce à la présence des autres qu'il va développer des échanges de toute nature, qu'il va choisir ses partenaires, et par voie de conséquence, reconnaître et accepter la règle du jeu social. Il n'est de développement que dans le monde de la communication, donc dans le monde des pairs. (Vayer et Roncin 1988, p.98)*

Dans le quotidien, l'enfant apprend à observer les caractéristiques des individus et à les comparer avec les siennes propres. C'est l'éveil aux réalités sociales et culturelles. En distinguant sa réalité de celle des autres, l'enfant

développe l'habileté à entrer en relation avec les autres. Dans cette relation, ses besoins sont confrontés à ceux des autres, d'où émerge la capacité de négocier.

La réalité de la vie en groupe amène donc l'enfant à prendre conscience des règles qui régissent un groupe ainsi que les avantages et les contraintes qui en découlent. Il est appelé à se donner ou à accepter un rôle dans un groupe.

Oléron (1981) parle d'acquisitions de savoirs et de savoir-faire relatifs aux rôles. Selon lui, ces acquisitions sont "*fonction d'un apprentissage de données sociales.*"

Cet auteur poursuit en présentant des facteurs qui influencent l'acquisition des savoirs et savoir-faire concernant les rôles. Les données biologiques, comme le sexe, présentent nécessairement des contraintes et des limites. Le niveau de développement influence directement ces acquisitions. Il y a également la pression sociale qui se manifeste sous forme d'approbation ou de désapprobation. Le processus de modélisation que constitue l'apprentissage par imitation est un facteur important dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire à cause de l'attention sélective accordée au modèle. "*L'observation de modèles privilégiés (le père, les frères, certains camarades, etc.) peut permettre l'acquisition. Cette dernière est grandement facilitée par l'interaction avec le modèle.*" (Oléron 1981, p.169)

Le développement social et la connaissance de soi sont deux dimensions

du développement personnel qui s'influencent réciproquement et ainsi, favorisent et facilitent l'un l'autre leur développement. Ainsi, le développement de la personne est un processus global où tout est lié. De ce fait, la réalisation des apprentissages scolaires, en début de scolarisation, s'inscrit dans le processus du développement de l'enfant.

## II. L'apprentissage scolaire

On peut définir un apprentissage comme un processus d'évolution à la fin duquel on peut observer un changement. Il y a apprentissage si l'élève peut, pendant ou à la fin d'un processus, faire des liens avec des acquis antérieurs et si les nouveaux acquis peuvent, à leur tour, conduire vers de nouveaux apprentissages. Le changement, résultat observable d'un apprentissage, est dû à un facteur d'expérience ou d'exercice, selon Côté (1987).

Les apprentissages ne peuvent s'observer directement puisqu'ils se passent à l'intérieur de la personne. On peut cependant observer les manifestations de l'apprentissage à travers les comportements qui le démontrent. Selon Côté (1987), des auteurs comme Gagné (1985); Ausubel, Movok et Hanisein (1978); Klausmeier et Goodwin (1975); Shroder et al. (1967) décrivent l'apprentissage comme un processus de changement interne non directement observable.

*Ce changement se réalise au moment où on acquiert une représentation mentale d'une notion sous forme de connaissance,*



*ou lorsqu'on développe une nouvelle façon de faire sous forme d'habileté, enfin lorsqu'on adopte une nouvelle attitude envers des objets, des personnes ou des événements. (Côté 1987, p.14)*

Côté (1987) et Bloom (1979) affirment qu'un apprentissage implique la personne dans ses dimensions cognitives, affectives et psychomotrices, car ces dimensions interagissent entre elles chez l'individu.

*Apprendre dans le sens plein du mot, implique non seulement un changement cognitif, mais aussi un changement affectif envers l'objet de connaissance qui se manifeste, sur le plan psychomoteur, par un changement de comportement. (Côté 1987, p.49)*

En milieu scolaire, selon Bloom (1979), les deux principales variables de l'apprentissage sont les dispositions de l'apprenant et la qualité de l'enseignement. Côté (1987), ajoute que "*le facteur le plus important qui détermine la capacité d'apprendre d'une personne, c'est l'ensemble des expériences et des apprentissages et acquis disponibles.*" (p.45) En première année à nombre réduit, l'importance de la détermination des objectifs d'apprentissage adaptés aux capacités des élèves nous amène à tenir compte des dispositions des élèves à l'apprentissage. Ce sont les dispositions de départ de l'apprenant. Elles sont d'ordre cognitif, affectif, et psychomoteur. Ces facteurs sont toujours présents dans toute expérience d'apprentissage et ont une influence réciproque les uns sur les autres et interagissent dans l'apprentissage.

*La considération de ces facteurs est susceptible d'aider l'enseignante à prendre des décisions sur les objectifs d'apprentissage qu'un apprenant est prêt à poursuivre à un moment donné, et par la suite à choisir des activités d'apprentissage*

*adaptées à ses dispositions cognitives, affectives et psychomotrices, de façon à faciliter l'apprentissage visé et à contribuer ainsi au développement global de sa personne. (Côté 1987, p.51)*

#### A. Les dispositions cognitives

Les dispositions cognitives d'un apprenant se réfèrent aux aspects intellectuels. Ce sont des acquis préalables à la réalisation d'un apprentissage. Les dispositions cognitives de départ se réfèrent aux connaissances acquises, aux habiletés intellectuelles et aux stratégies cognitives disponibles et pertinentes. Ainsi, c'est sur la qualité des apprentissages disponibles et leur pertinence que se réaliseront les apprentissages ultérieurs. Puisqu'il est difficile de concevoir une tâche d'apprentissage qui ne soit pas basée sur un apprentissage antérieur, on peut affirmer théoriquement que si les préalables sont absents, l'apprentissage ne peut se réaliser adéquatement. (Bloom 1979) Il ne suffit pas que les préalables soient acquis, il faut de plus qu'ils soient disponibles et pertinents, c'est-à-dire que l'élève soit capable d'y faire appel, les sélectionner et les utiliser au moment voulu. Côté (1987) précise ainsi:

*... la qualité des apprentissages disponibles réfère à la capacité de l'apprenant à se rappeler, d'une façon claire et précise, le contenu d'un apprentissage tant dans ses aspects cognitifs qu'affectifs et à être capable de les utiliser sur le plan psychomoteur. La pertinence d'un acquis d'apprentissage réfère au fait qu'il peut faciliter la réalisation d'un autre apprentissage. (p.50)*

Dans les nombreuses applications de Bloom concernant la pédagogie de la

maîtrise, il est démontré que l'on peut modifier les comportements cognitifs de départ par des procédures de correction. Ce procédé efficace est essentiellement préventif. Ainsi les comportements cognitifs de départ influencent le rendement, et ce rendement détermine à son tour les comportements cognitifs de départ de la tâche d'apprentissage suivante et ainsi de suite pour former un cycle. (Bloom 1979)

Parmi les comportements cognitifs préalables aux apprentissages scolaires on peut distinguer les comportements cognitifs généraux, comme le facteur verbal, la compréhension de la lecture, des comportements cognitifs spécifiques qui constituent les préalables spécifiques à une tâche d'apprentissage. Ce sont les comportements cognitifs spécifiques qui peuvent être modifiés en vue d'améliorer les apprentissages et le rendement scolaire de l'élève. (Bloom 1979)

## B. Les réactions émotives

Le terme réaction émotive, en regard de l'apprentissage scolaire, fait appel à ce que vit l'enfant au plan affectif. Comme il est constamment animé d'émotions, de sentiments, l'affect est présent dans tout ce qu'il fait. Cette dimension se manifeste avant, pendant et après un apprentissage. Ainsi, la présence des réactions émotives dans le déroulement des apprentissages doit être considérée comme un facteur de base en début de scolarisation.

Dans les écrits, la dimension affective est traitée sous différents termes:

caractéristiques affectives par Bloom (1979), motivation et expectative par Gagné (1976), attitudes par St-Yves (1986), anxiété et besoin de réussite par Ziv et Diem (1975) et dispositions affectives par Côté (1987). Chacun de ces auteurs la définit en regard de l'apprentissage scolaire sous des aspects différents. Ils situent la place et les effets de ce facteur sur l'apprentissage.

Les dispositions affectives prennent une place importante dans la présente recherche puisque les difficultés d'adaptation scolaire des élèves-cibles sont en grande partie reliées au développement affectif et social. Selon Bloom (1979), *"les caractéristiques affectives (dans l'apprentissage) sont si importantes que les enseignants devraient leur consacrer la plus grande attention pendant toute la carrière scolaire."* (Bloom 1979, p.171)

Cet énoncé sous-entend que l'école a un rôle à jouer dans le développement affectif de l'enfant. Ce même auteur affirme que selon l'expérience de la réussite ou de l'échec, la réaction affective qui accompagne une expérience d'apprentissage peut se déplacer partiellement des matières scolaires vers le moi. En plus d'influencer le rendement, elles contribuent au développement de la perception de soi chez l'enfant. Il importe donc que, dès le début de la scolarisation, une attention particulière soit accordée à cet aspect de l'apprentissage. En ce sens, la classe de première année à nombre réduit a un rôle particulier à jouer auprès des élèves qu'elle reçoit.

La recension des écrits qui suit situe la place de ce facteur dans l'apprentissage. Ces auteurs utilisent un vocabulaire particulier, mais leurs écrits convergent sur plusieurs points. Ils reconnaissent la présence de ce facteur tout au long de l'apprentissage, son importance comme condition favorisant la réussite, son influence sur les apprentissages ultérieurs et finalement les effets des réactions émotives de l'apprentissage sur la perception de soi.

Bloom (1979) appelle «caractéristiques affectives» l'état affectif avec lequel un enfant s'engage dans un apprentissage. Cet état varie d'un individu à l'autre et chez le même individu. Les apprentissages sont perçus selon les intérêts, les attitudes et la perception que l'élève a de son moi. Autrement dit,

*... pour qu'un enfant apprenne bien, il doit être ouvert à la nouvelle tâche, désireux de bien apprendre et posséder assez de confiance en soi pour investir l'énergie et les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés et les obstacles qu'il rencontrera éventuellement sur son chemin. (Bloom 1979, p.82)*

Les caractéristiques affectives se manifestent donc sous trois aspects: l'intérêt, l'attitude et la perception de soi. De ces trois aspects, c'est la façon dont l'élève se perçoit qui est le plus déterminant; peu importe que cette perception soit juste ou non.

L'intérêt, c'est la curiosité que l'élève manifeste pour une matière. Si les tâches d'une matière donnée semblent, selon l'élève, en relation avec des réussites antérieures, l'intérêt pour cette matière sera probablement positif.

L'attitude à l'égard de l'école se développe à partir des réactions émotives suscitées par les succès et les échecs dans les apprentissages scolaires. En apprentissage / enseignement, St-Yves (1986) s'inspire de la vision gagnéenne pour définir l'attitude. Elle est décrite comme le résultat de l'apprentissage. Étant acquise à travers des expériences personnelles et relationnelles, elle est donc chargée d'affectivité.

Selon lui, l'attitude est une disposition interne présente à la fois chez l'enseignant et chez l'apprenant, et de ce fait, elle est la base de la relation pédagogique.

*Étant donné que l'attitude de l'enseignant induit une attitude chez l'apprenant et vice-versa, la résultante de ces attitudes constitue ce qu'on a convenu d'appeler une relation pédagogique. (St-Yves 1986, p.78)*

L'importance de parler d'attitude est due au fait que l'apprentissage scolaire se fait à travers le jeu constant de la réciprocité dans la relation pédagogique. Les attitudes ont un effet sur les apprentissages scolaires en ce sens qu'elles constituent une option en faveur ou en défaveur de l'objet d'apprentissage. Cette option favorable ou non peut varier en intensité, ce qui influencera le comportement pendant l'apprentissage.

La perception que l'élève a de lui-même se développe à son tour à partir des succès ou des échecs scolaires. L'élève qui réussit toujours finit par

s'approuver et développe une image positive de lui-même. Par contre, l'élève qui fait face à l'échec régulièrement finit par avoir une image négative de lui-même.

Si ces trois dimensions des caractéristiques affectives peuvent être envisagées isolément au début de la scolarité, elles constituent cependant un tout et doivent être considérées comme tel. D'où l'importance d'assurer un début de scolarisation fait de réussites.

Ainsi, Bloom (1979) utilise les concepts de l'intérêt, de l'attitude et de l'autoperception pour décrire les caractéristiques affectives avec lesquelles un enfant aborde une tâche.

Côté (1987) parle de dispositions affectives qu'il décrit à partir d'indices motivationnels comme: l'attention, la participation et la persistance à la tâche. Ces indices sont observables et renseignent sur les dispositions affectives de l'enfant vis-à-vis la tâche demandée.

Selon Côté (1987) l'attention manifeste l'ouverture de l'apprenant aux stimuli présentés. Le manque de participation peut révéler un manque de confiance en soi ou des difficultés à entrer en contact avec l'environnement. Ce peut être une façon pour l'apprenant de manifester qu'il est dépassé par la tâche et qu'il se croit incapable de réaliser ce qui est demandé.

La persistance à la tâche est l'indice par lequel l'apprenant peut acquérir

un sentiment de compétence et de maîtrise de l'environnement. C'est à partir de cet indice que l'enseignante peut prévoir les objectifs qui correspondent aux capacités de concentration de l'enfant.

Les dispositions affectives, lorsqu'elles sont positives, sont un facteur qui favorise l'apprentissage. Par contre, dans le cas d'échecs répétés, elles peuvent interférer dans le processus d'apprentissage et même l'inhiber.

*D'une façon plus générale, la réussite contribue à développer la confiance en soi et, ainsi, la capacité de prise en charge responsable de ses apprentissages et la capacité d'établir des contacts d'apprentissages satisfaisants. (Côté 1987, p.68)*

### C. Les dispositions psychomotrices

En début de scolarisation les habiletés psychomotrices occupent une place importante. En plus d'être préalables aux apprentissages, elles sont le moyen par lequel s'expriment les réponses des enfants dans les différentes tâches présentées en classe. Côté (1987) définit l'habileté motrice comme "*un mode de coordination mentale et musculaire permettant l'exécution d'une action ou d'un comportement.*" (p.70)

Lorsque Côté (1987) parle de dispositions psychomotrices pour un apprentissage, il distingue les habiletés psychomotrices préalables des habiletés psychomotrices instrumentales. Il les décrit comme "*un ensemble de comportements appris ou qui sont le fruit du processus de développement.*" (p.75) Les



habiletés psychomotrices préalables ou instrumentales sont donc des habiletés apprises avant un apprentissage donné ou faisant partie du répertoire d'habiletés de l'individu.

Elles sont soit requises dans l'expression d'une réponse ou encore nécessaires pour réaliser un apprentissage; dans ce cas elles sont dites préalables et considérées "comme une partie constituante" de ce nouvel apprentissage. Lorsque les habiletés psychomotrices sont un moyen parmi d'autres de manifester une performance qui démontre la maîtrise d'un apprentissage, elles sont dites instrumentales. (Côté 1987)

Avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'enseignante, dans l'organisation des activités, analyse les performances attendues afin d'identifier les habiletés psychomotrices requises. Cette analyse permet de morceler les activités afin de les adapter aux capacités des élèves. C'est le cas d'activités concernant des apprentissages comme l'écriture, l'orthographe et la mathématique où les habiletés psychomotrices sont intégrées à ces performances. En effet, ces apprentissages comportent un processus cognitif, une représentation symbolique et une production graphique appropriée. Il est important pour l'enseignante de réaliser que ces trois niveaux d'habiletés sont parties intégrantes des apprentissages de base. Ultérieurement ces habiletés seront considérées comme des moyens facilitant les apprentissages.

En conclusion, les acquis d'apprentissage sont la base de la réalisation d'autres apprentissages. Les préalables comportent trois aspects: intellectuel, affectif et psychomoteur. En plus d'être pertinents, ils doivent être disponibles. La pertinence de tenir compte des préalables vient du fait que nous visons des objectifs adaptés aux capacités des élèves; ce qui constitue le fondement de la démarche d'apprentissage.

### III. L'intervention éducative

Une intervention éducative est conçue et mise en oeuvre en tant que lieu et temps de satisfaction d'un besoin donné par la réalisation d'un apprentissage. Nous décrivons une intervention éducative comme l'ensemble des réalisations concrètes proposées à l'enfant dans lesquelles il agira en vue de réaliser un apprentissage. Ceci revient à dire qu'il y a un enfant mis en présence d'un objet d'apprentissage et une enseignante agissant comme médiatrice.

Chaque type de besoin identifié est mis en relation avec les savoirs théoriques et les acquis d'expérience de l'enseignante. De cette mise en relation découle une «réponse». L'intervention éducative est cette «réponse» élaborée qui découle de la mise en relation des besoins identifiés par l'enseignante chez les élèves avec les savoirs jugés pertinents.

C'est sous forme de résolution de problème que s'illustre une intervention

éducative.

1) L'enfant exprime ses besoins par des comportements. L'enseignante observe, décode et analyse cette expression. Elle cherche à identifier le besoin à satisfaire.

2) L'enseignante fixe un ou des objectifs qui permettront à l'élève, en les atteignant, de réaliser l'apprentissage visé.

3) Une intervention éducative est élaborée. Elle comprend un ensemble d'activités graduées en vue de conduire à l'objectif visé et inclut la mise en place des conditions de réalisation. Le comportement attendu après l'intervention est spécifié dans les étapes y conduisant. L'intervention éducative présente un défi adapté à la capacité des élèves, c'est-à-dire qu'il correspond aux dispositions cognitives, affectives et psychomotrices de l'élève.

4) Les données d'observation n'étant jamais complètes, l'élève étant en évolution constante, des retours en arrière sont faits régulièrement en vue d'ajuster l'intervention.

Dans cette intervention, l'enseignante prend un ensemble de décisions concernant le choix, l'organisation et l'évaluation des activités. Les prises de décisions sont guidées par des éléments fondamentaux comme: 1) la recherche de sens: faire connaître à l'élève le pourquoi de l'activité; 2) le besoin de réussir:

présenter des activités adaptées aux dispositions de départ de l'élève; 3) le besoin de croissance: favoriser le transfert des acquis à d'autres apprentissages. L'enseignante met en place ces éléments en vue d'éveiller, de stimuler et de soutenir l'élève en démarche d'apprentissage. L'intervention en classe se planifie et se prépare, mais l'imprévu fait partie intégrante de son déroulement. (Paré et Laferrière 1985) Cet aspect imprévisible de l'intervention mobilise toutes les ressources de l'enseignante comme personne dans le déroulement des interventions éducatives.

*L'éducateur doit découvrir que son outil majeur soit lui-même, que sa réussite passe par sa capacité à s'impliquer dans le présent de la situation scolaire, à accepter et à explorer l'imprévisible qui surgit.*  
(Ducros 1984, p.143)

C'est à travers cette intervention que l'élève est appelé à faire des choix pertinents; c'est-à-dire des choix qui vont l'amener à satisfaire lui-même ses besoins. C'est en vivant les conséquences de ses actes, dans la mesure du possible, que l'enfant découvre s'il a fait les bons choix. (Glasser 1973) C'est le chemin vers l'autonomie. Ces choix vont se manifester par sa collaboration et dans l'élaboration de sa réponse.

Cette façon de travailler est prometteuse parce qu'elle permet de fixer des objectifs à court terme selon les capacités des élèves. Ainsi, puisque l'on croit que chaque élève possède ses potentialités propres, l'intervention éducative aura pour but le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. Dans cette

démarche, l'élève est comparé à lui-même et les apprentissages aux plans personnel et social sont évalués au même titre que les apprentissages académiques. Chaque progrès, chaque acquis est signalé à l'enfant et constitue autant de base pour la réussite. C'est sur ces croyances que s'élabore l'intervention éducative.

Cette action est complexe. Entreprendre de comprendre toute la réalité est peut-être ambitieux. Cependant, il est très possible de reconnaître cette complexité en étant consciente que la situation d'intervention fait appel à toutes les composantes de l'enseignante à savoir: ses connaissances, ses émotions, ses valeurs et son intuition. (Abraham 1984)

### CHAPITRE III

#### BUT, LIMITES ET MÉTHODOLOGIE

Au cours de l'année de pratique 1988-89, l'analyse de la situation de la classe de première année à nombre réduit a mis en évidence des besoins particuliers pour lesquels il n'y a pas de réponse articulée adaptée à la situation des élèves. Les éléments de réponse offerts par le système scolaire, tels les programmes et les guides, ne peuvent être utilisés de manière directe, sans les adapter. Ces élèves ne sont plus à la maternelle et ils ne sont pas prêts à entrer en première année régulière. Ils se situent à une période «charnière» de leur trajectoire scolaire. Il existe donc un vide à combler.

Le vécu de pratique dans cette classe depuis les cinq dernières années a été soumis à cette analyse. Les insatisfactions et les questions de l'enseignante sur des objets comme la détermination des objectifs à atteindre pour chaque élève, la recherche de matériel adapté, la recherche de cohérence dans la pratique sont autant de pistes de recherche de solution.

En résumé, du côté des élèves il y a des besoins particuliers à satisfaire. Du côté de l'enseignante, il y a un besoin de cohérence dans la pratique. La solution recherchée vise à satisfaire ces deux aspects. La diversité des besoins, le vide instrumental et la recherche de cohérence dans la pratique, au regard des

valeurs et croyances pédagogiques, nous obligent à explorer d'autres avenues que celles proposées par les programmes, les guides et le matériel.

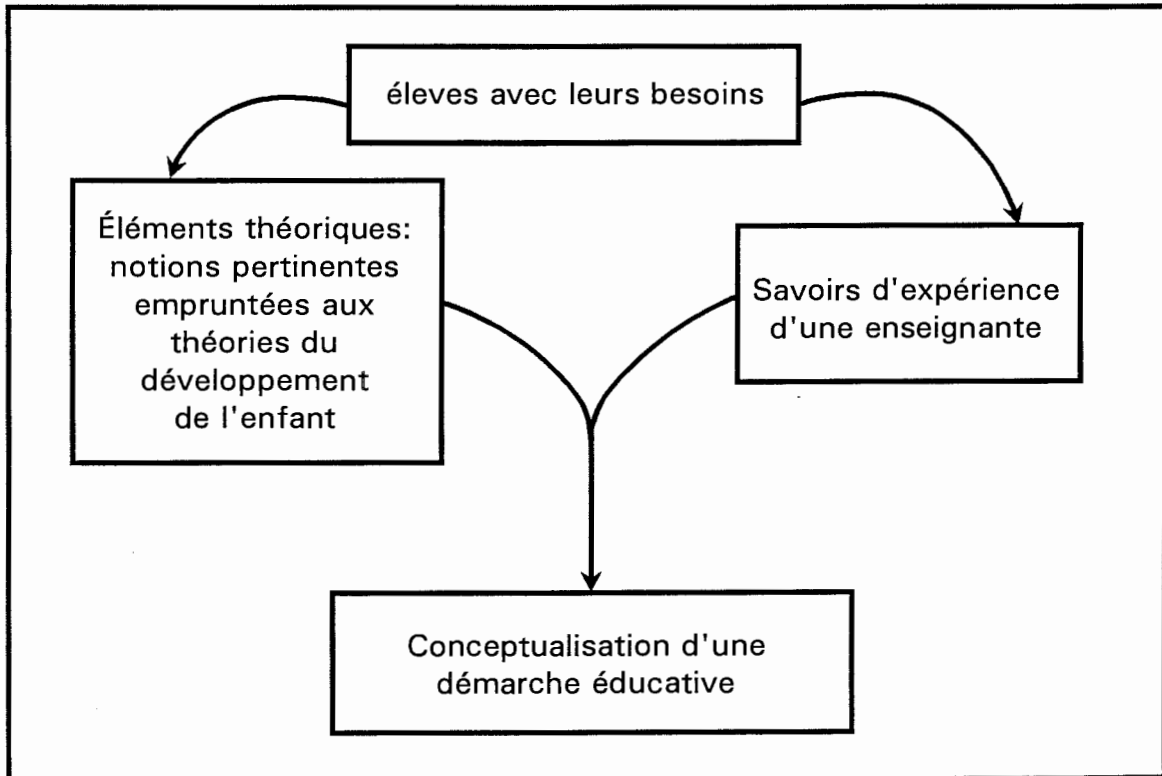
#### I. Les buts de la recherche

La recherche a pour but de définir, de mettre à l'essai et de formuler une démarche éducative en vue de répondre aux besoins particuliers d'un groupe d'élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, en début de scolarisation, en situation de classe. Cette conceptualisation veut mettre en relation les besoins des élèves, les savoirs théoriques et les acquis d'expérience d'une enseignante, du point de vue de celle-ci et dans une double perspective d'explicitation et d'amélioration de la pratique éducative.

Le schéma suivant illustre cette mise en relation:

Tableau 2

ÉLÉMENTS DE LA CONCEPTUALISATION  
D'UNE DÉMARCHE ÉDUCATIVE



La conduite de cette démarche de conceptualisation suppose la présence des compétences suivantes chez l'enseignante:

- 1) l'intention de se centrer sur les élèves;
- 2) la connaissance des étapes du développement de l'enfant;



3) la connaissance des programmes scolaires et des guides des niveaux maternelle et première année;

4) l'application de connaissances didactiques et pédagogiques.

## II. Les limites de la recherche

La recherche, dont le présent rapport fait état, se déroule dans une classe de première année à nombre réduit, de septembre 89 à juin 90. Le groupe-cible est composé d'une dizaine d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, âgés de six et sept ans.

La maîtrise d'oeuvre de la démarche de recherche-action est assurée par l'enseignante-titulaire du groupe d'élèves. Elle implique outre la titulaire, la collaboration étroite d'un psychologue à l'emploi de la commission scolaire dont le rôle auprès de l'enseignante en est un de consultant.

Cette recherche veut contribuer au développement d'un savoir et d'un savoir-faire pertinents relatifs à la démarche éducative en réponse aux besoins particuliers d'élèves jugés en difficulté en début de scolarisation. Il s'agit de la théorisation d'une pratique visant à enrichir un vécu professionnel tout en dégagant un processus potentiellement transférable à d'autres situations de pratiques similaires.

### III. La méthodologie

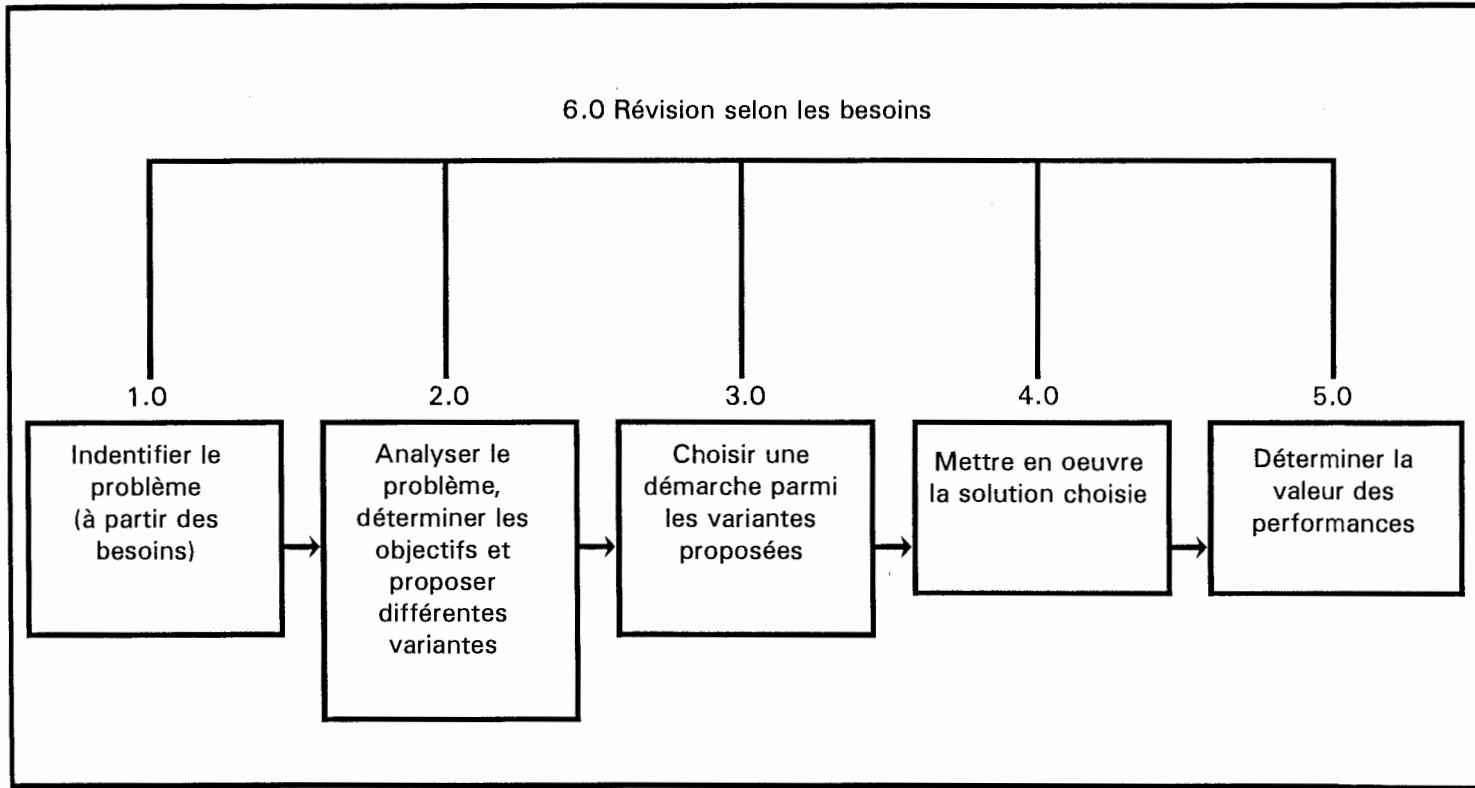
La démarche de recherche utilisée en est une de résolution de problème. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action telle que décrite par Goyette et al. (1987).

*Partant des besoins ressentis par le praticien, le cycle spiral de la recherche-action l'implique dans l'analyse et le diagnostic d'une situation à changer, l'élaboration d'objectifs, l'étude et le choix de solutions, la planification, la réalisation d'un projet et l'évaluation des résultats. (Goyette et Lessard-Hébert 1987, p.167)*

Le modèle de résolution de problème produit par Kaufman (in Jean Berbaum, 1982, p.131) sert de canevas. Ce modèle se présente en six étapes dont les cinq premières doivent être mises en place dans l'ordre prévu. La sixième étape sert de révision et permet les retours en arrière aussi souvent que nécessaire. Kaufman présente son modèle de résolution de problème de la façon suivante.

Le point de départ consiste à identifier le problème à partir des besoins. Le problème est ensuite analysé, les objectifs sont déterminés et différentes variantes sont proposées. La troisième étape consiste à choisir une démarche parmi les variantes proposées à l'étape précédente. Ensuite c'est la mise en oeuvre de la solution choisie et finalement la valeur des performances est déterminée. Tout au long de ce processus les retours en arrière sont possibles. Il y

Tableau 3  
MODÈLE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME  
DE KAUFMAN <sup>2</sup>



<sup>2</sup> in JEAN BERBAUM (1982, P.131)

a révision selon les besoins. Voici le tableau illustrant la démarche de Kaufman.

Ce modèle nous apparaît à la fois rigoureux et souple. Il convient à la situation de recherche parce qu'il s'agit d'un processus récurrent dans lequel chaque étape est fonction de ce qui a été établi à l'étape précédente. Les retours en arrière peuvent être faits à n'importe quelle étape du processus afin de permettre les ajustements nécessaires à la poursuite de la démarche. Ce processus est également itératif, c'est-à-dire qu'il peut être répété autant de fois que nécessaire.

Ce modèle de résolution de problème, présenté par Kaufman, a été retenu pour la clarté du processus lui-même et de chacune des étapes et la facilité de mise en oeuvre dans le contexte où se déroule la recherche. Il peut également s'appliquer aux situations particulières rencontrées avec les élèves comme nous le verrons au chapitre IV.

#### IV. Les étapes concrètes

##### A. L'identification du problème et son analyse

L'identification du problème est mise en opération par l'identification des besoins des élèves qui s'effectue en deux étapes. La première étape consiste à prendre connaissance des données du classement des élèves. La deuxième étape est l'observation en classe et l'analyse des données d'observation avec le psychologue. L'observation en classe est réalisée par l'enseignante et se déroule

de septembre à novembre 89. Après cette période, les observations sont analysées avec le psychologue afin d'identifier les besoins de chaque élève. Il y a lieu de distinguer ici les besoins qui relèvent de notre champ d'action de ceux qui sont hors de notre portée.

Les outils utilisés pour cette étape sont: la grille d'observation (annexe 1), la fiche anecdotique (annexe 2) et le journal de bord (annexe 3). Le journal de bord est utilisé tout au long de l'année. Il renseigne sur le vécu quotidien; il est utilisé pour objectiver la pratique de l'enseignante et faire le point sur la poursuite des objectifs fixés pour chaque élève et le groupe. À l'occasion, l'enseignante se réfère à des informations recueillies en classe sur cassette vidéo. Le choix et la mise au point de ces outils s'est fait durant l'été 89 avec l'aide du psychologue.

#### B. La détermination des objectifs et proposition de différentes variantes

À partir de l'analyse des observations, des objectifs à moyen terme et à court terme sont déterminés ainsi que des pistes d'interventions pour les atteindre. La détermination des objectifs est une opération récurrente et itérative. Certains objectifs sont d'ordre intellectuel, c'est-à-dire qu'ils concernent les apprentissages académiques, d'autres sont d'ordre affectif et visent le comportement des individus et enfin d'autres objectifs se rapportent au développement psychomoteur. Parmi ces objectifs, certains concernent les

individus alors que d'autres sont liés au groupe.

#### C. La mise en oeuvre des solutions

À partir des objectifs fixés, l'enseignante élabore les interventions et prévoit les conditions de réalisation. Les interventions sont vécues en classe et les ajustements sont faits s'il y a lieu. Cette étape se déroule pendant toute l'année. Tous les deux mois, il y a rencontre avec le psychologue pour faire le point concernant les objectifs fixés pour chaque élève et pour le groupe. Ces rencontres ont lieu en novembre, janvier, mars et mai et occasionnellement selon les besoins de l'enseignante.

#### D. La détermination de la valeur des performances

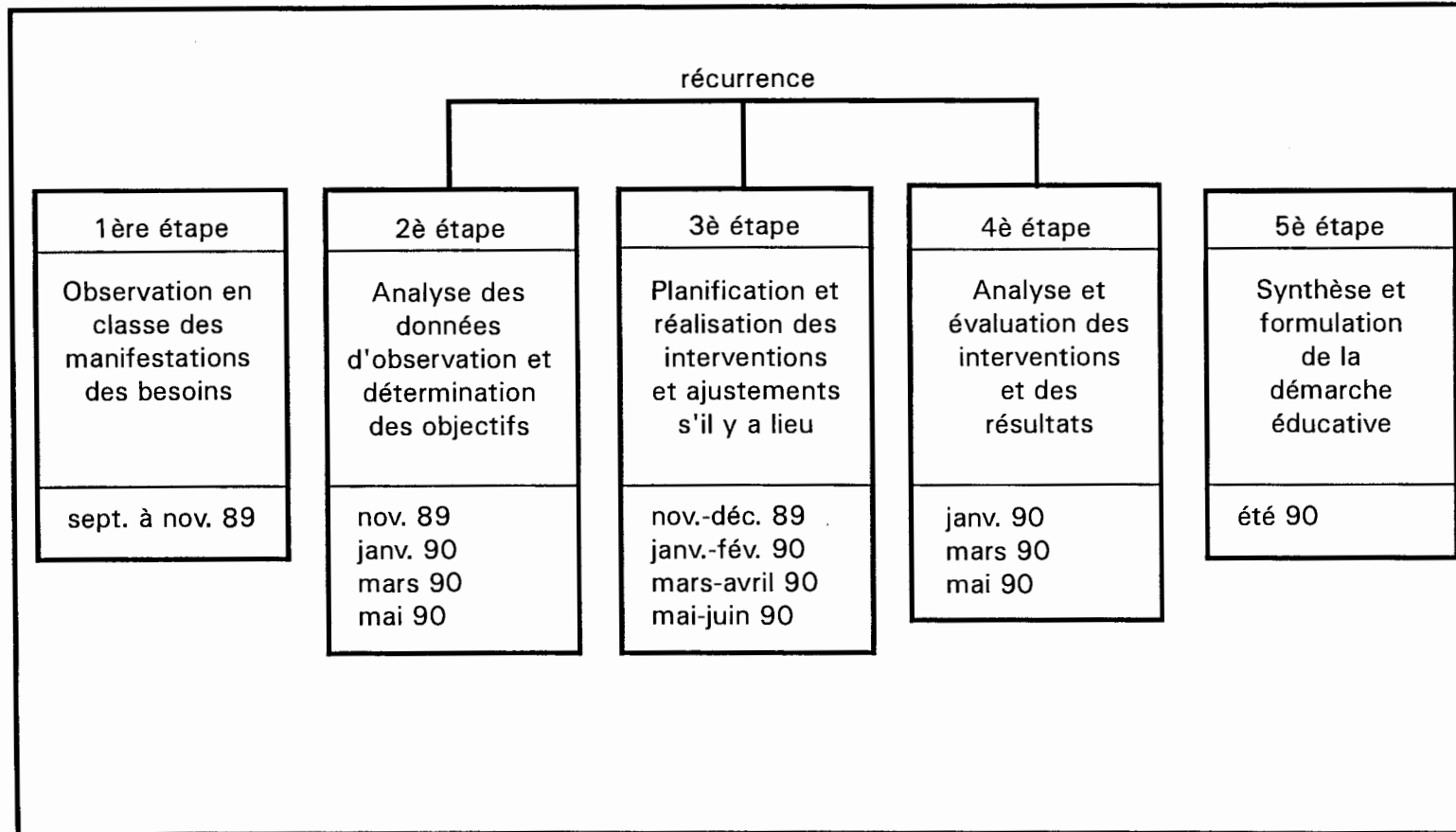
La détermination de la valeur des performances se réalise à travers l'analyse et l'évaluation des interventions en classe. L'ensemble des interventions est analysé avec le psychologue en vue de dégager les éléments constitutifs d'une démarche éducative pertinente.

Cette analyse consiste à identifier les résultats, à les comparer aux objectifs fixés pour apporter les ajustements requis s'il y a lieu et à formuler de nouveaux objectifs.

#### E. La formulation de la démarche éducative

À cette étape, les données sont rassemblées et organisées en vue de dégager et de formuler une démarche éducative déjà ébauchée (chapitre II) en fonction des besoins individuels et de groupe. La formulation de la démarche éducative est fondée sur les concepts retenus et définis concernant la personne et l'apprentissage. Cette étape est réalisée par l'enseignante.

Tableau 4  
LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE





## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans cette partie émanent de la démarche décrite au chapitre précédent et font état de l'application du processus de résolution de problème aux situations particulières rencontrées avec les élèves. L'ensemble des besoins, des objectifs et des interventions, sans être exhaustif, est représentatif du vécu avec les élèves et présente les éléments constitutifs de la démarche éducative.

Ce chapitre se découpe de la façon suivante: l'identification des besoins, les actions de l'enseignante auprès du groupe et des individus, l'analyse de ces actions et, finalement, la formulation de la démarche éducative.

#### I. L'identification des besoins des élèves

Identifier un besoin, c'est déterminer ce qui manque, ce qui n'apparaît pas ou ce qui devrait apparaître à la fin d'un parcours. Un besoin est déterminé par la mise en relation des comportements ou des résultats d'un élève donné avec ceux de l'ensemble des élèves de la classe d'une part, et avec les apprentissages prescrits aux programmes scolaires d'autre part. (Goupil 1990) Ce manque ou

cet écart est donc observable.

Ce qui suit présente les étapes, les sources et les outils qui vont permettre de réaliser l'identification des besoins des élèves.

#### A. Les étapes

L'identification des besoins des élèves se fait donc en deux étapes. Une première identification des besoins sert à justifier le classement des élèves en avril-mai. En juin, les renseignements sont communiqués à la titulaire qui recevra les élèves en septembre. La deuxième étape, celle de l'observation, se déroule au début de l'année scolaire.

#### B. Les sources

##### 1. Les renseignements accessibles

Différentes sources de renseignements vont permettre de recueillir les données nécessaires à l'identification des besoins des élèves. Les principales sources mises à notre disposition sont les suivantes: les renseignements accessibles consignés aux dossiers de l'élève par la titulaire de la classe, les bulletins scolaires, les résultats des évaluations faites par les professionnelles de la commission scolaire (la psychologue et la conseillère pédagogique) s'il y a lieu.

Ces données sont complétées par une période d'observation qui a lieu au

début de l'année scolaire. Cette période est jugée nécessaire parce qu'"*aucune détermination des besoins n'est définitive et complète.*" (Kaufman in Berbaum 1982). Deux autres raisons motivent cette décision. Environ quatre mois se sont écoulés entre la décision du classement et le début de la nouvelle année scolaire et les élèves évoluent dans un nouveau cadre (passage de la maternelle à la première année).

## 2. L'observation en classe

La période d'observation se situe au début de l'année scolaire. La durée prévue au départ était de six semaines; cependant elle s'est prolongée jusqu'au début novembre. L'observation se fait par la titulaire en situation de classe. Les observations sont recueillies de deux façons. Certains éléments de la grille sont sélectionnés et l'observation porte sur ceux-ci un certain temps, par exemple une semaine, et ce, pour tous les élèves. Cette façon de procéder est la plus utilisée. Ensuite chaque élève fait l'objet d'une attention particulière pour compléter, au besoin, les données déjà recueillies. C'est pour réaliser cette deuxième partie que la période d'observation s'est prolongée jusqu'au début novembre. Les observations sont recueillies tous les jours au cours des diverses activités en classe, à la bibliothèque, lors des déplacements et aux récréations.

## 3. Les rencontres avec les parents

L'enseignante rencontre les parents en début d'année dans un double but.

Il s'agit d'abord de les informer sur le fonctionnement de la classe, de rassurer certains d'entre eux sur le fait qu'on ne reprend pas la maternelle et que l'on vise à préparer les élèves pour qu'ils soient intégrés en classe régulière l'année suivante.

Dans un deuxième temps lors de rencontres individuelles, l'enseignante complète ses observations avec les informations fournies par les parents. Ces rencontres individuelles ont lieu, par la suite, aux deux mois ou plus fréquemment selon les besoins. Elles visent à informer les parents sur les objectifs poursuivis avec leur enfant, sur les progrès accomplis par lui et sur la collaboration qu'ils peuvent apporter afin de soutenir son évolution.

Une fois les données recueillies, elles sont analysées avec l'aide du psychologue. Ceci permet à l'enseignante de prendre du recul face à chaque élève.

### C. La mise au point des outils

Le choix et la mise au point des outils d'observation ont été réalisés avec la collaboration d'un psychologue à l'emploi de la commission scolaire. La grille d'observation et la fiche anecdotique sont tirées du guide pédagogique préscolaire.

#### 1. La grille d'observation

Cet outil d'observation comprend une liste de comportements observables ainsi qu'une grille sur laquelle on peut indiquer la fréquence d'observation des comportements.

Les dimensions de la grille ont été regroupées en quatre plans: le plan affectif, le plan social, le plan intellectuel et le plan moteur.

Au plan affectif, nous avons retenu les éléments suivants: l'enfant vis-à-vis lui-même, l'autodiscipline, l'interaction avec l'environnement.

Au plan social, ce sont les relations avec les pairs et l'adulte que nous voulons observer.

Au plan intellectuel, les habiletés de communication, de lecture et de raisonnement constituent ce volet. Certaines composantes de l'efficacité cognitive tirées du modèle proposé par Audy (1989) se retrouvent dans cette partie de la grille.

Finalement au plan moteur on retrouve des éléments qui portent sur la motricité fine et l'organisation dans l'espace.

À chacune de ces dimensions correspond un ensemble de comportements. Notre but n'est pas de faire une liste exhaustive des comportements, mais bien de retenir ceux qui nous permettent d'identifier les besoins des élèves qui passent de la maternelle à la première année.

La grille d'observation (annexe 1) a été comparée à d'autres outils présentés dans le guide pédagogique du préscolaire et dans le «Bilan fonctionnel».

## 2. La fiche anecdotique

La fiche anecdotique (annexe 2) du guide sur L'observation de l'enfant au préscolaire est utilisée pour noter les observations concernant un élève dans une situation spécifique. Elle comporte des renseignements sur la situation, le comportement de l'élève, l'intervention de l'enseignante et les réactions de l'élève. De forme descriptive, elle est retenue à cause des éléments situationnels qu'on ne retrouve pas dans la grille.

## II. Les actions auprès du groupe selon les besoins-cibles retenus

Les besoins-cibles retenus sont ceux qui demandent une réponse, une intervention spécifique. Les besoins auxquels on peut répondre normalement en classe ne sont pas retenus comme besoins-cibles. Ainsi les besoins en enseignement moral et religieux, en sciences de la nature, en sciences humaines, en art dramatique ne sont pas ciblés dans la présente démarche. Les besoins à ces niveaux sont les mêmes que pour les élèves des classes régulières. Nous y répondons en utilisant les mêmes outils pédagogiques, à savoir les programmes et les guides. La différence se retrouve dans le rythme d'apprentissage et la maîtrise des préalables. Les réponses aux besoins ciblés ont été intégrées à

l'organisation de l'enseignement.

Les besoins identifiés pour le groupe sont les suivants: l'autodiscipline, l'interaction avec l'environnement, la communication orale, la lecture et les habiletés de raisonnement. Pour chacun de ces besoins-cibles, les actions de l'enseignante sont décrites à partir des composantes suivantes: la situation, l'objectif, l'intervention, les résultats et l'ajustement de l'intervention.

Voici la définition de chacune de ces composantes.

La situation, c'est le constat fait à partir des données d'observation.

L'objectif, c'est le changement visé à plus ou moins court terme que l'on désire réaliser par une ou plusieurs interventions.

L'intervention, c'est l'ensemble des actes, des gestes planifiés posés quotidiennement auprès des élèves.

Les résultats, c'est le changement observable après la ou les interventions par rapport à la situation constatée au départ.

L'ajustement de l'intervention, c'est la ou les modifications apportées à l'intervention ou encore son réinvestissement.

A. L'autodiscipline

La réponse aux besoins identifiés en autodiscipline a été élaborée à partir de deux objectifs à savoir: le contrôle de l'impulsivité dans une action immédiate et la capacité de maintenir un comportement choisi par l'élève.

Le premier objectif porte sur une action précise et ponctuelle. Le deuxième objectif vise à développer la capacité de maintenir un comportement acceptable sur une période plus longue.

Situation: L'autodiscipline est une faiblesse marquée chez tous les élèves. La plupart d'entre eux présentaient des comportements inhibés en maternelle, selon les renseignements reçus en juin. C'est l'inverse qui s'observe en début d'année. Les élèves sont turbulents lors des déplacements. Ils s'agitent et se désorganisent.

1<sup>er</sup> Objectif: Aider les élèves à contrôler leur impulsivité et à «orienter leur volonté» dans le sens de ce qui est demandé.

Intervention: Une visualisation est proposée avant d'effectuer un déplacement. L'enseignante invite les élèves à fermer les yeux et à se regarder en train de faire telle ou telle action. Cette visualisation dure 15 à 20 secondes au plus. Chaque élève passe à l'action quand il se sent prêt.

Résultats: Après une visualisation, les élèves sont plus calmes dans leurs déplacements et ils travaillent mieux.



Ajustement de l'intervention: Cette intervention se poursuit tout au long de l'année, mais de façon judicieuse pour ne pas lui enlever son effet.

La visualisation est utilisée dans la réalisation d'un nouveau graphème. Il est réalisé avec le doigt sur le pupitre, les yeux fermés. Cette réalisation est guidée par la description du geste par l'enseignante.

2<sup>e</sup> Objectif: Apprendre à se fixer des buts.

Intervention: L'enseignante dresse une liste des comportements pour lesquels il faut souvent rappeler à l'ordre. Le matin, elle en propose trois parmi lesquels chaque enfant en choisit un qu'il veut réussir. Pour chaque enfant, le comportement choisi est écrit sur une feuille où deux évaluations sont prévues. Les feuilles portent le titre: Mes efforts quotidiens. (Annexe 4) À la fin de chaque demi-journée, chaque enfant évalue l'atteinte de son objectif sur une échelle d'effort de 1 à 4. Pendant cette évaluation, il y a dessin libre ou lecture de livres.

Résultats: Les enfants aiment commencer la journée en choisissant un comportement à réussir. Chaque soir, ils apportent leur feuille à la maison. Certains parents collent ces feuilles dans un cahier spécial afin d'encourager leur enfant dans sa démarche pour réussir.

Ajustement de l'intervention: Pour quatre élèves, attendre à la fin de la demi-journée pour s'évaluer, c'est trop long. L'évaluation se fait donc sur des

périodes plus courtes.

## B. L'interaction avec l'environnement

Situation: Par rapport à l'environnement, en particulier face à l'organisation et à la réalisation d'une tâche, les élèves ont de la difficulté à s'organiser seuls et à suivre les consignes.

Objectif: Aider les élèves à développer une démarche de travail

Intervention: L'enseignante échange avec les élèves sur ce qu'il faut faire quand on veut réussir quelque chose. À partir de réussites vécues par eux, le groupe recherche les étapes qui ont conduit à la réussite. Une fois les étapes identifiées, elles sont placées dans un ordre séquentiel. Ces étapes sont écrites et illustrées par des symboles en six tableaux. «Pour réussir, il faut: 1) s'arrêter; 2) écouter, regarder; 3) réfléchir; 4) s'organiser; 5) rester calme pour travailler; 6) s'évaluer.» Ces tableaux sont affichés et les élèves sont invités à s'y référer avant de commencer une activité.

Résultats: Les élèves ont plus de facilité à trouver et à n'utiliser que le matériel requis pour une activité. Cette démarche facilite l'objectivation des activités.

Ajustement de l'intervention: Quand un élève doit être ramené à l'ordre au cours d'une activité, l'enseignante l'invite à se référer «aux étapes pour réussir».

Sur un ton calme, elle pose les questions suivantes:

"Ce que tu fais, est-ce que ça t'aide à réussir?"

"À quelle étape es-tu rendu pour réussir ton travail?"

"Qu'est-ce que tu vas faire maintenant?"<sup>3</sup>

Habituellement ces questions suffisent à guider l'élève.

### C. La communication orale

Situation: Un élève est habile à communiquer oralement. Il possède un vocabulaire adéquat et structure bien sa communication. Les autres sont capables d'exprimer leurs besoins, mais ils ont de la difficulté à exprimer leurs goûts, leurs sentiments, leurs émotions. Un élève éprouve des difficultés plus marquées à ce niveau et une autre communique souvent de façon non verbale. La capacité d'écoute est également à développer.

Objectif: Développer la capacité d'exprimer ses idées, ses goûts, ses choix, ses sentiments, ses émotions. Cet objectif rejoint ceux poursuivis en communication orale en première année.

Intervention: 1) L'enseignante favorise la verbalisation en encourageant les échanges lors de l'entrée le matin. Une période de 10 à 15 minutes est

---

<sup>3</sup> Ces questions s'inspirent de la Thérapeutique du Réel décrite par W. Glasser dans: Des écoles sans déchets p. 35 et de Eva D. Fugitt dans: C'est lui qui a commencé le premier p. 45

consacrée aux échanges (septembre).

2) Pour faciliter et supporter l'expression verbale, les élèves sont invités à apporter un objet (jouet ou autre), à le présenter et à répondre aux questions du groupe (octobre et novembre).

3) En français oral, les élèves sont amenés à structurer leur communication selon une intention en choisissant et en organisant les informations. Un dessin ou un bricolage peut être utilisé pour soutenir la communication.

Il y a un minimum de règles à suivre. Chaque élève doit regarder et écouter celui qui parle parce qu'à son tour, il aimera être écouté. On demande la parole pour poser des questions.

Résultats: Les élèves aiment être assis en avant de la classe et s'adresser au groupe. Ils aiment être écoutés. La plupart des élèves transfèrent leurs réussites dans les situations de communication plus structurées.

Pour un élève timide, les progrès sont très marqués. Les parents remarquent des changements à la maison. Pour trois élèves cependant les résultats sont moins évidents. L'un à cause de son manque de structure, un autre à cause de sa lenteur et une troisième parce qu'elle est très renfermée dans son monde.

Ajustement de l'intervention: La période de présentation des objets est appréciée des élèves au point que celle-ci devient une habitude dans le groupe.

À peu près n'importe quel objet devient matière à présentation (ex.: des mitaines neuves). Cette activité se poursuit tout au long de l'année.

#### D. La lecture

Situation: Au cours de l'apprentissage en lecture, des élèves ont pris l'habitude de répondre au hasard. Pour corriger cette habitude, nous avons puisé dans les composantes de l'efficacité cognitive (Audy 1989).

Objectif: Établir la certitude avant de répondre (Audy 1989).

Intervention: L'enseignante utilise les activités en lecture. Cependant le but sera non pas de faire lire les élèves, mais de chercher les moyens qui aident à identifier un mot ou une phrase. Il s'agit de rechercher et de sélectionner les informations fournies dans l'environnement. La valorisation est mise sur les moyens qui aident à trouver la réponse et non sur la réponse elle-même. Cette intervention rejoint l'utilisation des entrées en lecture.

Résultats: Les élèves sont déroutés par cette activité. Ils ne saisissent pas ce qui est demandé.

Ajustement de l'intervention: L'intervention est faite avec un casse-tête. Les élèves sont invités à identifier les moyens qui peuvent les aider à réaliser un casse-tête. Comment faire pour être certain que tel morceau va à tel endroit ou avec tel morceau? Une fois l'exercice réussi avec les casse-tête, l'intervention

est transposée en lecture.

Résultats: Les élèves font le lien entre ce qu'ils cherchent et les moyens fournis par l'environnement. Certains élèves réalisent que ce n'est pas toujours le même moyen qui les aide.

#### E. Les habiletés de raisonnement

Situation: Seul l'élève qui possède un bon vocabulaire ne présente pas de difficulté à ce niveau. L'ensemble des élèves ont des difficultés à nommer, à décrire, à comparer, à classier et à faire des liens.

Objectif: Développer la capacité d'observer, de comparer, de classier et de faire des liens.

Intervention: L'enseignante monte des ateliers avec du matériel varié (boutons, autos, blocs, perles, etc.) Les activités sont orientées vers l'observation, la comparaison, la classification et la perception des liens entre les éléments. Les moyens privilégiés pour réaliser les tâches sont les manipulations, les verbalisations et les illustrations.

Résultats: L'habileté de raisonnement se développe à travers l'acquisition et la maîtrise du vocabulaire. Ces activités en atelier facilitent la réussite des activités en mathématique.

Ajustement de l'intervention: Ce genre d'activités est maintenu toute l'année.

### III. Les actions auprès des individus selon les besoins-cibles retenus

Les actions présentées ici sont posées auprès des individus. Elles sont habituellement ponctuelles et veulent répondre à un besoin particulier. Elles démontrent l'écart entre les individus et les imprévus auxquels l'enseignante fait face quotidiennement.

Pour les quatre situations retenues, la première décrit une difficulté de l'ordre de l'apprentissage alors que les trois autres relèvent du comportement.

#### A. La motricité fine

Situation: Un élève présente des difficultés majeures à ce niveau; son comportement change, il devient agité dès qu'il est question de dessin ou d'écriture.

Objectif: Amener l'élève à réaliser des activités en dessin et en écriture.

Intervention: Cette intervention s'est déroulée en plusieurs étapes sur une période de trois mois à raison de 10 à 15 minutes par jour. L'enseignante utilise les capacités verbales de l'élève pour agir sur sa difficulté en dessin et en

écriture. La même démarche est appliquée parallèlement aux activités d'écriture portant sur la formation des lettres.

1<sup>ère</sup> étape: Faire décrire des objets et des dessins en faisant préciser les données spatiales.

2<sup>e</sup> étape: Faire comparer les éléments des objets ou des dessins et les qualifier.

3<sup>e</sup> étape: Modeler des objets avec de la pâte en nommant les éléments produits. Ensuite, dessiner avec l'élève en nommant chaque élément produit et en le situant dans l'espace par rapport aux autres éléments (jeu parallèle).

4<sup>e</sup> étape: Avant de faire un dessin, l'élève dit ce qu'il va faire (l'élève mène le jeu).

5<sup>e</sup> étape: L'élève dessine seul, mais il doit faire son plan avant de commencer (ce qu'il va faire et où il va le faire).

6<sup>e</sup> étape: Dessin libre.

Résultats: L'élève développe un goût pour le dessin et l'écriture. Il en fait spontanément à la maison (remarque des parents).

B. Les relations avec les pairs



Situation: Un élève présente des problèmes particuliers à ce niveau. Il fait mal aux autres sans raison apparente. Il abuse de sa force. L'enseignante intervient à plusieurs reprises pour régler les conflits engendrés par ce comportement.

Objectif: Apprendre à entrer en relation avec les pairs de façon non violente.

Intervention: L'enseignante vérifie par un dialogue avec l'élève concerné, s'il est conscient de son comportement. Ensuite avec le groupe, l'élève cherche par quoi il peut remplacer ce comportement et quelles seront les conséquences positives et négatives de son comportement.

Résultats: Après deux conséquences négatives de la part des pairs, l'élève cesse ses comportements violents. L'enseignante échange avec l'élève sur ce qui s'est passé, son comportement et les conséquences. L'élève maintient un comportement acceptable envers ses pairs et bénéficie des conséquences positives.

### C. Un conflit entre deux élèves

Situation: Deux élèves se battent pendant l'habillement.

Objectif: Impliquer les élèves dans le règlement d'un conflit.

Intervention: L'enseignante garde uniquement les élèves concernés. Chaque élève donne sa perception de la situation. Ensuite chacun exprime comment il veut voir le conflit se régler pour que les deux élèves soient satisfaits. Il y a une négociation. Finalement les élèves expriment ce qu'ils feront la prochaine fois qu'une situation semblable se produira.

D. Un élève présente des comportements hyperactifs

Situation: Suite à un échange avec la mère, nous réalisons que cet enfant est très «encadré» ou plutôt très contrôlé. La mère lui évite toutes les «erreurs» ou gaffes qu'elle peut. Elle veut qu'il réussisse.

Objectif: Aider l'élève à contrôler ses réactions.

Intervention: Pour aider l'enfant à se contrôler, la mère vient travailler en classe 3 à 4 fois par semaine. On procède par «petits contrats» de courte durée. Exemple: après avoir travaillé 10 minutes sans déranger, l'élève a droit à une période de dessin libre de 10 minutes. À la maison, l'enfant pourra ouvrir le téléviseur quand ses devoirs seront faits, il se servira lui-même dans le réfrigérateur, il choisira ses vêtements. La mère limitera ses interventions à ce qui est plus important.

Résultats: Légers progrès à l'école. À la maison, les parents n'en peuvent plus, l'enfant est très agité, c'est le retour aux sanctions et au contrôle.

#### IV. Analyse des interventions auprès du groupe

##### A. L'autodiscipline

Les interventions qui visent à développer l'autodiscipline font appel à la participation des élèves. Le contrôle de leur impulsivité leur revient.

Le rôle de l'enseignante est de les guider en leur offrant des moyens à leur portée. La visualisation du geste à poser fait anticiper la réussite et active la confiance en soi. En fermant les yeux, les élèves se coupent d'une foule de stimuli extérieurs pour se centrer sur l'action à poser. Ils peuvent faire le lien entre le calme et la réussite. La visualisation porte sur une action à réaliser dans l'immédiat.

Le deuxième objectif, qui consiste à apprendre à se fixer des buts, porte sur une action à réaliser sur une période plus longue, telle une demi-journée.

Étant impliqué dans le choix du comportement à réussir, l'élève devient responsable non seulement du choix du comportement, mais également de son comportement. La participation de l'élève dans l'évaluation de son comportement vise à lui donner une emprise sur ce qu'il fait.

On observe que cette implication des élèves dans le choix et l'évaluation de la réussite dans leur comportement les aide à développer une image positive

d'eux-mêmes et ainsi la confiance en eux. «Eux aussi sont capables de réussites.»

#### B. L'interaction avec l'environnement

Dans cette intervention, il y a une référence qui est autre que l'enseignante. Il s'agit de repères neutres sans jugement: «étapes pour réussir une activité». Les élèves peuvent objectiver sur ce qui les aide ou non. Les questions posées par l'enseignante sont simplement un guide pour l'élève. Cela n'empêche pas l'enseignante d'encourager et de féliciter quand il y a lieu de le faire.

#### C. La communication orale et les habiletés de raisonnement

Les interventions réalisées pour développer la communication orale et les habiletés de raisonnement ont été analysées ensemble parce que ces habiletés sont interreliées et s'influencent réciproquement.

Ainsi plus un enfant a de mots pour s'exprimer, plus son raisonnement est communiqué clairement, ce qui stimule l'enrichissement de son vocabulaire.

La communication est l'outil de base avec lequel un enfant arrive à l'école. Le niveau de maîtrise de cette habileté influence la maîtrise des autres apprentissages. En plus d'être un préalable c'est la clé de voûte qui ouvre aux autres apprentissages.

Pour assurer la réussite, la démarche fait appel au vécu des élèves. Le support concret est familier ainsi que les sujets dont ils parlent. Les préalables d'ordre affectif et cognitif dont parle Bloom sont respectés et l'effort peut donc porter sur le développement de l'habileté à communiquer oralement.

Cette habileté est essentielle dans le développement des habiletés de raisonnement. La verbalisation est le moyen privilégié par lequel l'enfant maîtrise la situation-problème. L'usage d'un vocabulaire adapté et approprié est requis pour saisir la situation, nommer, décrire, comparer, émettre des hypothèses et faire des liens.

#### D. La lecture

Cette intervention a dû être ajustée. Le changement de matériel a permis de réaliser l'activité. Il a fallu le faire plus d'une fois pour arriver à la transposition en lecture.

L'exercice avec les casse-tête visait à apprendre à chercher. Cet exercice fait appel à l'attention et à la concentration. L'élève doit porter une attention sélective et être capable de maintenir cette attention.

#### V. Analyse des interventions auprès des individus

##### A. La motricité fine

L'intervention sur la motricité fine s'inspire de la description des dispositions psychomotrices qu'en fait Côté (1987). Dans la situation décrite, elles sont considérées «comme partie constituante» d'un nouvel apprentissage.

De plus la réaction de l'élève laisse voir que les «caractéristiques affectives» dont parle Bloom sont présentes et qu'il y a lieu de les considérer dans l'élaboration de l'intervention.

Quant aux dispositions cognitives préalables, elles sont vérifiées dans les habiletés langagières de l'élève. L'intervention s'appuie sur cette habileté pour aider l'élève à surmonter sa difficulté.

Le fait de morceler l'apprentissage en petites étapes assure la réussite. Chaque étape réussie constitue la base de l'étape suivante et ainsi de suite jusqu'à l'apprentissage visé.

Dans cette intervention, l'enseignante joue le rôle de médiatrice entre l'élève et l'objet d'apprentissage.

#### B. Les relations avec les pairs

Cette intervention s'inspire de la Thérapie du Réel de William Glasser dans son livre Des écoles sans déchets (1973).

Dans un premier temps, il y a lieu de vérifier si l'élève est conscient de son

comportement. Ensuite l'élève doit porter un jugement sur son comportement. Finalement c'est l'élève qui doit vivre les conséquences raisonnables de sa conduite.

Les résultats de l'intervention confirment la théorie de Glasser. Cette façon d'agir est à l'opposé de ce qui se passe souvent. Habituellement ce sont les enseignants qui portent un jugement sur ce que fait l'élève et qui appliquent les sanctions. L'élève est passif et subit le jugement de l'enseignant.

Dans l'intervention décrite, la responsabilité de changer de conduite appartient à l'élève. *"La responsabilité s'apprend seulement en évaluant une situation et en choisissant une voie qu'on pense être la plus efficace pour soi-même et pour les autres."* (Glasser 1973, p.36)

#### C. Un conflit entre deux élèves

Cette intervention vise à impliquer les élèves concernés dans le règlement d'un conflit. En plus de la négociation, les élèves doivent trouver des moyens et les exprimer. Souvent on arrête l'intervention après que les élèves ont exprimé qu'«ils ne le feront plus». Ce n'est pas suffisant. Il faut aller plus loin et les amener à exprimer ce qu'ils feront à la place. (Fugitt 1984, p.37)

#### D. Un élève présente des comportements hyperactifs

Cette intervention permet de constater le peu de place fait à l'élève. Même

si à l'école l'enseignante tente d'impliquer l'élève, les résultats sont mitigés.

Finalement, il y a eu des changements notables dans le comportement de l'élève après que certains problèmes médicaux furent réglés.

## VI. La démarche éducative

Le point de départ de l'action de l'enseignante est le groupe d'élèves devant lequel l'enseignante se retrouve en début d'année scolaire. Ces élèves présentent des besoins particuliers d'adaptation et d'apprentissage et ceux-ci sont à identifier. Le moyen privilégié pour cette identification est l'observation en classe et son analyse. L'enseignante peut ensuite déterminer les objectifs à atteindre et élaborer les interventions appropriées. En cours de réalisation, ces interventions sont ajustées s'il y a lieu et d'autres objectifs sont fixés. Cette procédure est récurrente et itérative. En procédant de cette façon, l'enseignante assure la maîtrise d'oeuvre et satisfait au besoin de cohérence de sa pratique. La démarche éducative auprès d'enfants en difficulté se présente donc en six étapes.

### A. L'identification des besoins éducatifs des élèves

La problématique soulève le fait que les élèves de la classe de première année à nombre réduit présentent des besoins particuliers. Ceux-ci sont partielle-



ment connus à leur arrivée. Il faut donc procéder à leur identification au moyen d'outils appropriés, lesquels sont mis au point à cette fin. L'observation en classe permet à l'enseignante de compléter les données reçues puisque les besoins sont évolutifs et non statiques. Cette période d'observation permet de situer le groupe et les individus dans leur démarche de croissance sous l'éclairage des données théoriques du développement de la personne et de l'apprentissage scolaire. Elle sert également à fixer le point de départ de l'action de l'enseignante.

L'analyse des observations permet de distinguer les besoins de leurs manifestations et ainsi, de cibler les domaines d'intervention pour le groupe et pour les individus. Les besoins ciblés sont ceux pour lesquels l'enseignante doit élaborer une réponse puisqu'il ne s'en trouve pas dans les programmes et les guides.

#### B. La détermination des objectifs éducatifs

L'analyse des résultats permet de constater que l'identification des besoins est le point de départ des actions de l'enseignante. C'est en partant des besoins spécifiques que les objectifs sont déterminés. Ceux-ci visent autant le développement personnel et social que les apprentissages scolaires. Ils sont d'ordre intellectuel, affectif, social ou psychomoteur selon les besoins observés. Ils sont déterminés ainsi pour le groupe et pour les individus en tenant compte des capacités des élèves afin de respecter leur rythme et ainsi favoriser les réussites.

### C. L'organisation des interventions

L'organisation des interventions auprès du groupe et des individus puise surtout aux savoirs théoriques et aux savoirs d'expérience puisque les programmes scolaires et les guides pédagogiques ne peuvent être utilisés de manière directe. L'organisation des interventions consiste en la planification des actions, des gestes posés par l'enseignante, en la prévision des moyens à utiliser ainsi que la durée des activités. Les interventions sont organisées en tenant compte des limites de temps et de lieu inhérentes à la situation de classe et au regard des objectifs déterminés.

### D. La réalisation des interventions

La réalisation des interventions correspond au vécu quotidien. C'est d'abord l'ensemble des gestes, des actions planifiées et posées auprès des élèves, soit comme groupe ou comme individu. Elles supposent la collaboration et la participation des élèves. Ces interventions, aussi planifiées soient-elles, comportent une part d'imprévu et d'adaptation qui vient de la réaction des élèves aux propositions de l'enseignante.

### E. L'analyse des interventions

L'analyse des interventions porte sur leur déroulement et les résultats obtenus. Les manifestations des résultats sont comparées aux objectifs détermi-

nés. Il s'ensuit un ajustement des interventions ou encore la détermination de nouveaux objectifs.

Ainsi chacune des étapes de la démarche éducative est le point de départ de la suivante. Elle peut paraître simple et aller de soi. La mise en oeuvre, de façon systématique et rigoureuse, du processus de résolution de problème de Kaufman appliquée à la démarche éducative permet la clarification au plan conceptuel et en conséquence assure la maîtrise d'oeuvre et satisfait à la recherche de cohérence dans la pratique.

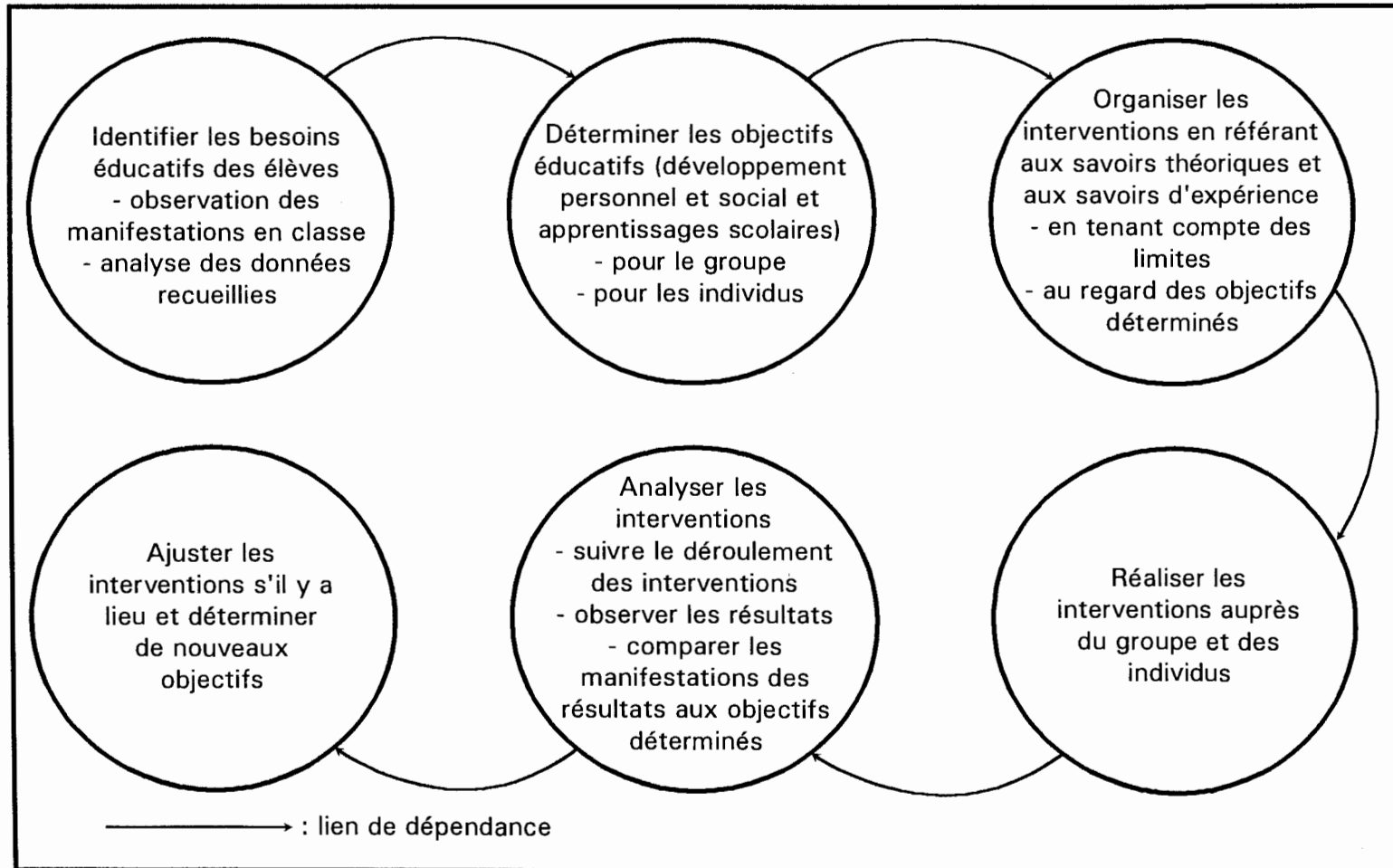
La démarche élaborée est dite éducative et non seulement pédagogique parce qu'elle tient compte des besoins de croissance des élèves et non seulement des besoins d'apprentissages scolaires.

Le fait d'impliquer l'élève dans les interventions permet à ce dernier de mobiliser ses forces pour agir sur ses difficultés. C'est lui donner une emprise sur sa croissance, lui permettre d'agir sur lui-même au lieu de subir l'autorité ou encore d'être manipulé même finement.

Pour l'enseignante, l'élève apparaît non seulement comme celui qui apprend mais comme le premier agent de son développement. Il n'est plus un élève en difficulté mais un enfant en croissance ayant des capacités.

C'est cette vision de l'élève qui induit la démarche éducative.

Tableau 5  
LA DÉMARCHE ÉDUCATIVE AUPRÈS D'ENFANTS  
EN DIFFICULTÉ EN DÉBUT DE SCOLARISATION



## CONCLUSION

Au terme de ce rapport, nous retenons deux réflexions. L'une porte sur le regroupement d'élèves en difficulté, l'autre sur la démarche de recherche.

Il est normal en début de scolarisation que tous les élèves ne soient pas prêts au même moment à commencer les apprentissages scolaires proprement dits. Le regroupement d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en début de scolarisation est une structure permettant d'articuler une réponse à des besoins particuliers. Ce regroupement présente des avantages certains. Les rythmes d'apprentissage sont respectés, les tâches sont adaptées aux capacités des élèves, les interventions sont directement reliées aux besoins des élèves, chaque élève reçoit plus d'attention, etc. Cependant il y a lieu de s'interroger sur d'autres avenues, d'autres façons de répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Même si l'on tente de faire vivre ce classement dans les meilleures conditions, plusieurs conséquences à cette «marginalisation» nous échappent. Ce que vit l'élève en début de scolarisation, les émotions qui l'accompagnent, la perception qu'il se fait de sa situation (qu'elle soit fausse ou non) sont des facteurs déterminants au début de sa scolarisation.

Il serait bon également d'examiner les mesures prises pour que l'intégration de ces élèves en milieu régulier soit bien vécue. On attache de l'importance au

passage de la maternelle à la première année. On prend des moyens pour que ce passage se vive de façon harmonieuse. Lorsque des élèves passent par une classe de première année à nombre réduit, n'oublie-t-on pas facilement qu'il y a un passage à vivre pour intégrer le milieu dit régulier? Il ne faut pas oublier que ces élèves ont passé une année en dehors de l'école de leur quartier. Il y a lieu de s'assurer que l'intégration tienne compte de ce fait.

Comment ces élèves poursuivent-ils leur trajectoire scolaire? Une étude longitudinale de la carrière scolaire de ces élèves présenterait un intérêt certain pour la recherche.

Dans cette démarche de recherche l'aspect éducation est étroitement lié à celui de l'enseignement. Cette interrogation sur la façon de répondre aux besoins particuliers d'élèves en difficulté n'arrive pas spontanément. C'est un questionnement qui a grandi avec les années de pratique auprès de ces élèves.

La démarche de recherche présente à l'enseignante l'occasion d'une «réflexion structurée» sur sa pratique. C'est une occasion de redécouvrir ce qui l'anime, de prendre conscience des valeurs qu'elle porte et qui la poussent à agir. La quête de sens, de signification du geste pédagogique posé à l'endroit des élèves n'est jamais complètement satisfaite et c'est ce qui l'anime dans son évolution professionnelle. Le questionnement est une situation de croissance où le savoir théorique vient éclairer et structurer le vécu d'expérience.

*Il aide l'apprenant à prendre du recul par rapport à son expérience en lui proposant une vision panoramique de la réalité qui lui permet de nommer adéquatement cette réalité, de bien la situer dans son ensemble, de lui donner suffisamment de consistance pour avoir prise sur elle. (Artaud 1989, p.128)*

Quel que soit le questionnement ou le problème de départ, la démarche de recherche permet à l'enseignante de réaliser une plus grande maîtrise de sa pratique et par le fait même de prendre sa place dans le discours sur l'éducation.

La mise à l'essai de cette démarche de recherche dans d'autres contextes permettrait d'en dégager un potentiel transférable et contribuerait au développement d'une dimension de la recherche en éducation.

## **ANNEXES**



## ANNEXE 1

### Grille d'observation en classe

Légende: 1 = rarement      2 = parfois      3 = souvent

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

#### Plan affectif

##### 1. L'enfant vis-à-vis lui-même.

L'enfant manifeste l'image qu'il a de lui:

- en termes appréciatifs \_\_\_\_\_
- en termes négatifs \_\_\_\_\_

Demande l'approbation de l'adulte \_\_\_\_\_

Demande l'approbation des pairs \_\_\_\_\_

Exprime ses sentiments, ses idées, ses émotions \_\_\_\_\_

##### 2. Autodiscipline.

Exprime ses sentiments, ses émotions proportionnellement à la situation:

- par des réactions exagérées \_\_\_\_\_
- par des réactions inhibées \_\_\_\_\_
- s'explique verbalement \_\_\_\_\_

Capable de regarder une situation-problème et de trouver une solution pertinente \_\_\_\_\_

## Réactions devant une difficulté:

- reste passif \_\_\_\_\_
- demande de l'aide \_\_\_\_\_
- cherche lui-même une solution \_\_\_\_\_
- attend qu'on l'aide \_\_\_\_\_
- pleure \_\_\_\_\_
- devient agressif \_\_\_\_\_

## Réactions devant une maladresse:

- admet son erreur \_\_\_\_\_
- nie ce qu'il a fait \_\_\_\_\_
- pleure \_\_\_\_\_
- se sauve \_\_\_\_\_
- cherche à réparer son erreur \_\_\_\_\_

**3. L'enfant vis-à-vis son environnement**

## Face à la tâche l'enfant est capable d'exprimer:

- ce qu'il comprend \_\_\_\_\_
- ce qu'il ne comprend pas \_\_\_\_\_
- ses craintes \_\_\_\_\_
- ses goûts \_\_\_\_\_
- ses choix \_\_\_\_\_

## Organisation et réalisation de la tâche:

- capable de s'organiser seul \_\_\_\_\_
- suit les consignes \_\_\_\_\_
- utilise le bon matériel \_\_\_\_\_
- oublie les consignes \_\_\_\_\_
- capable d'une attention soutenue \_\_\_\_\_
- reste concentré sur sa tâche \_\_\_\_\_
- termine ce qu'il a commencé \_\_\_\_\_

**Plan social****1. L'enfant vis-à-vis ses pairs**

L'enfant entre en communication avec les autres:

- verbalement
- physiquement
- conciliant
- s'isole, se retire

---

---

---

---

L'enfant perçoit les autres comme:

- menaçants
- rassurants
- amicaux
- dérangeants

---

---

---

---

**2. l'enfant vis-à-vis l'adulte**

L'enfant entre en contact avec l'adulte:

- verbalement
- physiquement

---

---

L'enfant accepte les remarques:

- positivement
- négativement

---

---

**Plan intellectuel****1. La communication**

Capable d'exprimer ses besoins \_\_\_\_\_

Capable d'écouter quand un autre parle \_\_\_\_\_

Capable de répondre aux questions des autres \_\_\_\_\_

**2. Habiletés de lecture**

Peut repérer deux mots identiques \_\_\_\_\_

Peut reconnaître des mots connus hors contexte  
(ex. son nom et celui de ses amis) \_\_\_\_\_

Peut discriminer des ressemblances et des différences  
à l'intérieur des mots \_\_\_\_\_

Peut lire une consigne illustrée \_\_\_\_\_

**3. Habiletés de raisonnement**

Observe de façon précise et complète \_\_\_\_\_

Nomme les choses par leur nom exact \_\_\_\_\_

Quantifie \_\_\_\_\_

Qualifie \_\_\_\_\_

Compare \_\_\_\_\_

Classifie \_\_\_\_\_

Fait des liens \_\_\_\_\_

**Plan moteur****1. Motricité fine**

Peut suivre un tracé \_\_\_\_\_

Peut dessiner, colorier \_\_\_\_\_

Peut découper \_\_\_\_\_

**2. Organisation spatiale**

Respecte les directions pour écrire (gauche-droite et haut-bas) \_\_\_\_\_

Peut reproduire des lettres \_\_\_\_\_

Peut écrire les lettres au bon endroit sur la feuille lignée \_\_\_\_\_

ANNEXE 2

**Fiche anecdotique<sup>4</sup>**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Situation: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comportement de l'enfant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Intervention: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Réactions: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hypothèse et ajustements: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

<sup>4</sup>Les éléments de cette fiche sont tirés du Guide pédagogique préscolaire, p. 201

## ANNEXE 3

### **Extraits du Journal de bord**

Le 10 octobre 89

Rencontre avec les parents de X.

Ils sont conscients de la difficulté de X. à entrer en contact avec les autres. Sa brutalité se manifeste même envers eux. Ils notent un progrès: X. va jouer dehors avec les enfants du quartier; ce qu'il ne faisait pas avant.

Autre progrès, il s'intéresse aux activités graphiques. De lui-même, demande pour écrire des chiffres et des lettres. Cet intérêt pour l'écriture est nouveau chez X. Tant mieux!

À la fin novembre ou début décembre, nous aurons une nouvelle rencontre à trois.

Le 13 octobre 89

J'ai l'impression de tout recommencer du début.

Le peu de progrès au point de vue discipline semble perdu.

La suppléante a trouvé X. et Y. particulièrement difficile à «contrôler».

À 9:30 les parents de Y. nous ont rendu visite. Y. est devenu calme, très calme en voyant ses parents. Il est demeuré calme tout le temps de leur présence. Aussitôt partis, il a recommencé à être turbulent, à s'énerver, à ne plus écouter.

Je vais en reparler avec les parents à la visite du 24.

Quant à X., il est très agité et brutal envers les autres. Il est incapable de circuler avec les autres aux entrées et aux sorties. Il bouscule tout ce qui est à sa portée. C'est exaspérant.



Le 20 novembre 89

Journée en ateliers (peinture, mathématique, lecture, écritures, blocs).

Présence de la vidéo (circuit fermé).

Ça se passe assez bien. Les enfants aiment se voir à la télé.

Le travail en ateliers se déroule bien. Ce sont les ateliers de peinture et de mathématique qui sont le plus demandés. En mathématique ce sont les jeux de boutons et des arbres qui sont les préférés.

Aux récréations, X. a une meilleure conduite. Les élèves sont contents et les surveillantes ne se plaignent pas. C'est toujours ça de gagné!

Le 24 novembre 89

L'activité de catéchèse est bien réussie. (La vie bouge en moi)

Préparation de la visite au supermarché d'alimentation.

Travail sur le vocabulaire (ce qu'on peut voir, qui y travaille).

Préparation des questions:

- Pourquoi classer les produits?
- Qui les apporte?
- Combien de travailleurs et de travailleuses y a-t-il dans le magasin?
- À qui appartient le magasin?

On est tous revenus, il n'en manque pas un!

Les enfants sont merveilleux. C'est beau de les voir. C'était tranquille (un lundi avant-midi). Les enfants ont eu le temps de visiter et de poser leurs questions. Ils ont eu chacun une pomme. Bien pensé, c'est une bonne façon de leur occuper les mains. (n'est-ce pas, monsieur le gérant?)

Nous allons préparer une carte de remerciement avec l'ordinateur pour l'accueil qu'on a reçu.

Le 24 janvier 90

Ça a bien marché. Chez Z., il y a une nette amélioration. Les évaluations sont bonnes. Surtout en français oral.

La mise en situation: Dans «un petit rêve éveillé», tu rencontres un animal triste. Tu lui demandes pourquoi il est triste. Qu'est-ce que tu fais pour le consoler?

Dessin du rêve et présentation devant le groupe.

Très bien réussi sauf pour trois élèves.

La présentation d'objets et autres aident les enfants dans le développement de leur langage.

Le 23 février 90

Il est clair que X. peut aller plus loin que les autres. Je vais le faire travailler avec Y. et Z.

Avec eux, il faut penser à l'intégration en 2<sup>e</sup> année l'an prochain. J'en reparlerai aux parents à la remise du bulletin.

Cette décision me met de la pression. J'aimerais qu'ils aillent de temps en temps en première année. Les approches avec les profs de 1<sup>e</sup> année sont à faire. Ça demande un certain doigté.

Le 28 mars 90

Les enfants sont attendus en 1<sup>è</sup> année. D'après les profs, ils sont plus lents, moins rapides que la majorité des autres. Je m'y attendais. C'est pour cela que j'aimerais qu'ils y aillent plus souvent.

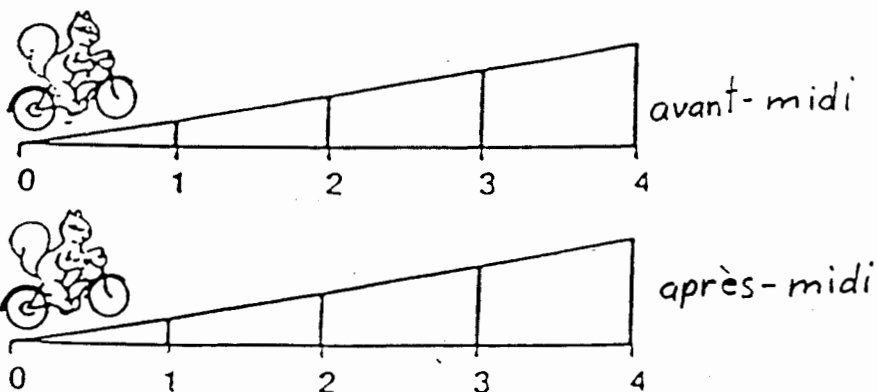
De mon côté, ce que je vais faire, c'est de leur préparer un programme à part afin qu'ils s'habituent à travailler seuls, plus rapidement et à passer d'une tâche à l'autre sans perdre de temps.

ANNEXE 4

Exemples d'évaluation du comportement

Mes efforts quotidiens

Aujourd'hui le \_\_\_\_\_  
je reste calme dans mes déplacements



Mes efforts quotidiens

Aujourd'hui, le \_\_\_\_\_  
je travaille sans me laisser distraire.

