

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^{er} 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^e 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?"³

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

³ Ces questions s'inspirent de la Thérapie 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'efficience 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.