

## 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.

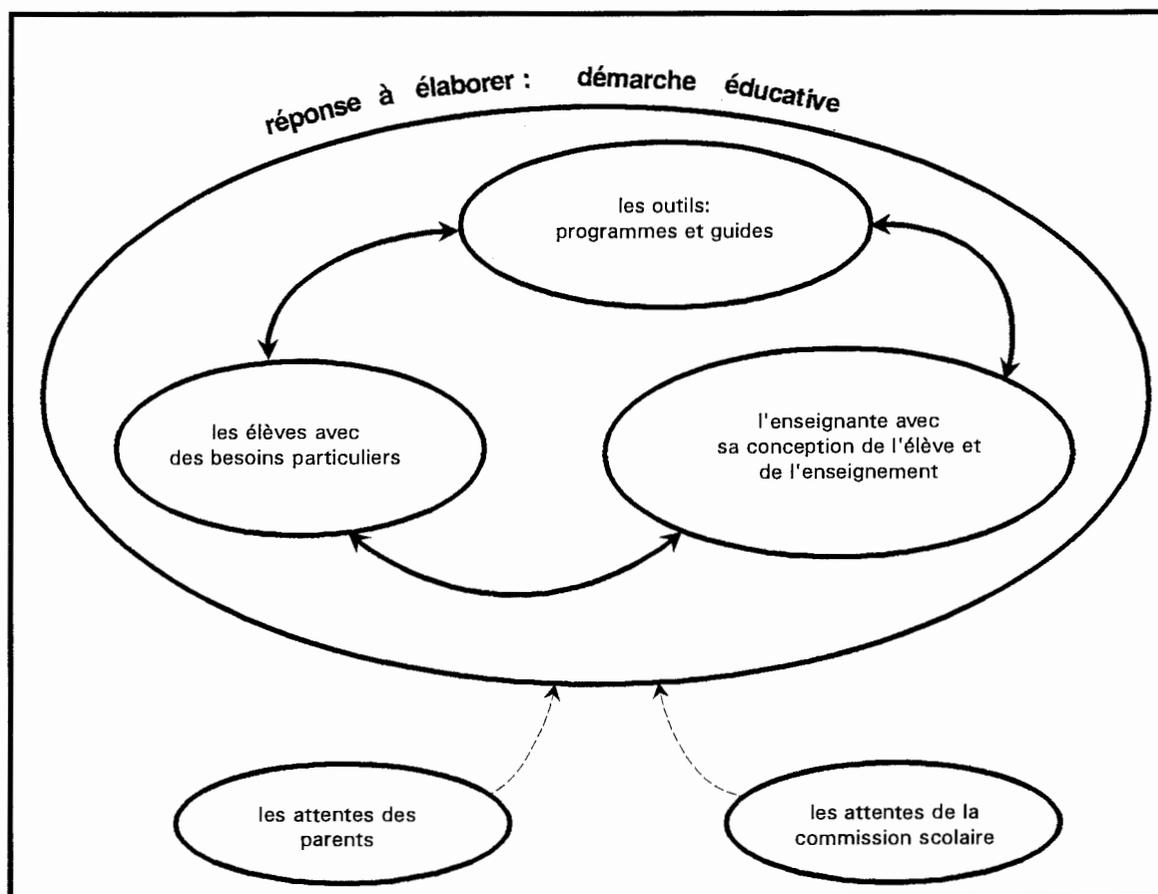
La démarche de planification assure la maîtrise d'oeuvre de la pratique éducative chez l'enseignante, d'une part. D'autre part, la détermination des objectifs, selon les besoins particuliers, permet d'offrir à l'élève des activités à la mesure de ses capacités et ainsi favoriser le sentiment de réussite. 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?