

QUELS SAVOIRS POUR LUI ENSEIGNER ?
POURQUOI LUI ENSEIGNER ?
QUOI LUI ENSEIGNER ?
À QUEL ÂGE LUI ENSEIGNER ?
COMMENT LUI ENSEIGNER ?



D'abord, poser les bonnes questions!

Sous la direction scientifique de Jacques Langevin et Sylvie Rocque

Ce document s'adresse aux enseignants et aux parents d'élèves qui éprouvent de grandes difficultés à apprendre, ainsi qu'aux universitaires intéressés par leur éducation.

NOTE : Les éléments présentés sont tirés des recherches du Groupe DÉFI Accessibilité (GDA). Les hypothèses de l'équipe sont identifiées par des encadrés en exergue.

Ce fichier PDF est disponible à l'adresse Web suivante : www.capable.ctreq.qc.ca.

Le CTREQ et les auteurs autorisent la reproduction et l'utilisation de ce guide en partie ou en totalité, à des fins non lucratives et éducationnelles seulement, à la condition d'en mentionner la source et de ne rien modifier.

Contenu élaboré par le :

Groupe DÉFI Accessibilité 

Une réalisation du :



Partenaires financiers :



CRÉDITS

Collaboration à la rédaction et coordination

Manon Jolicoeur

À propos du GDA

Depuis sa fondation en 1984, les travaux du GDA sont consacrés à l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles afin de les aider à maîtriser des habiletés essentielles à l'autonomie et ce, à l'âge approprié à chaque habileté. Depuis 2004, le GDA a élargit sa population cible aux élèves et citoyens qui éprouvent des limitations cognitives (troubles d'apprentissages, analphabétisme, etc.), tout en conservant ses objectifs pour les élèves qui ont des incapacités intellectuelles. L'objectif premier du GDA est de rendre l'apprentissage accessible à tous et ce, plus particulièrement pour les élèves qui ont des incapacités intellectuelles.

À propos du CTREQ

Le CTREQ a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert des connaissances dans le but de stimuler la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les connaissances scientifiques et les savoirs d'expérience. Il agit en créant un point de convergence entre les acteurs de la recherche, du terrain et des organisations et vise à aider le développement de la culture scientifique et d'innovation en éducation. Ses actions et services sont multiples : réalisation de projets de développement, d'adaptation, d'accompagnement, d'évaluation et de veille.

Dans cet ouvrage, la forme masculine est employée. Ce choix vise à ne pas alourdir le texte et ne reflète aucune intention discriminatoire.

© Groupe DÉFI Accessibilité, 2018

© CTREQ, 2017

© Fonds Émilie-Bordeleau, 2018

ISBN 978-2-923232-37-9

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2018

1^{er} trimestre 2018

TABLE DES MATIÈRES

1. Évolution d'un modèle utile

- 1.1 Du cycle de l'éducation ...
- 1.2 ... au cycle de l'intervention orthopédagogique

2. Dix bonnes questions

- 2.1 Dans quelle société et dans quel système éducationnel ?
- 2.2 Quels savoirs sont nécessaires?
- 2.3 Pour atteindre quelles finalités?
- 2.4 Quels sont les besoins/contraintes à satisfaire ou à respecter?
- 2.5 Comment choisir des buts et objectifs pertinents?
- 2.6 À quel âge enseigner chaque habileté cognitive essentielle?
- 2.7 Y a-t-il un compromis optimal à faire?
- 2.8 Quel processus d'intervention utiliser?
- 2.9 Que doit-on inclure dans le plan d'intervention (PI)?
- 2.10 Quelle a été la productivité de l'intervention?

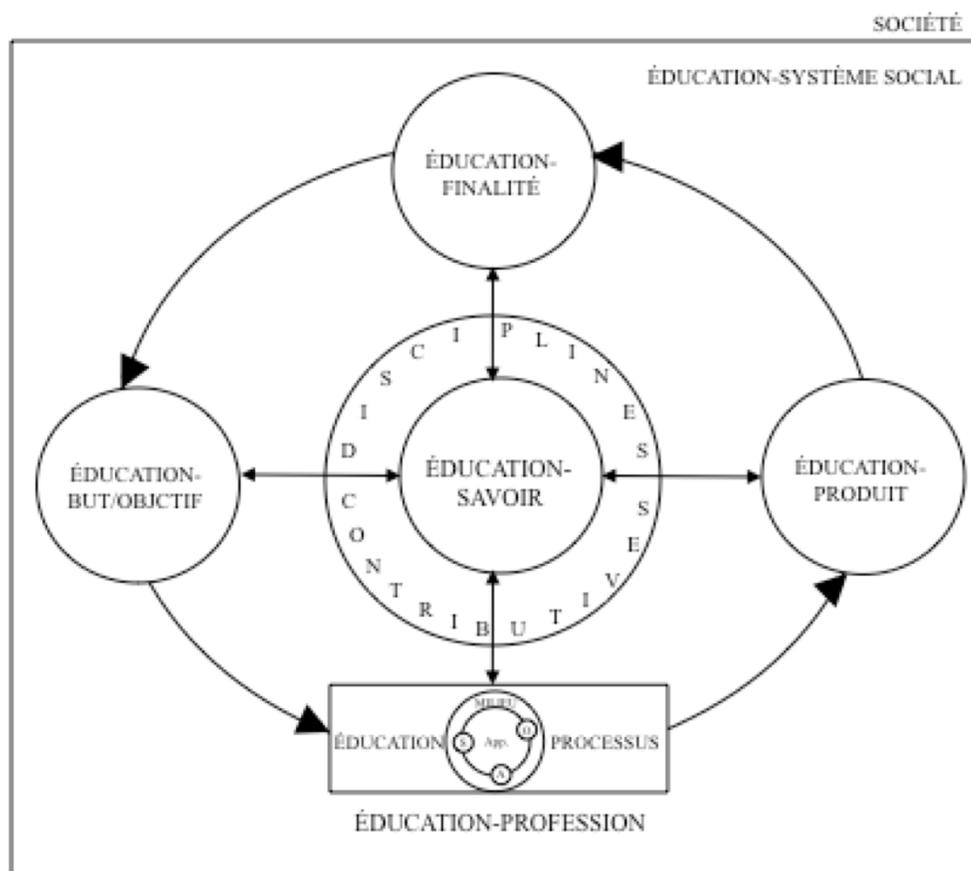
1

ÉVOLUTION D'UN MODÈLE UTILE

Si vous voulez en savoir davantage que ce qui est présenté brièvement ici, cliquez sur les [liens en bleu](#) à la fin de certains éléments d'information.

1.1 Du cycle de l'éducation ...

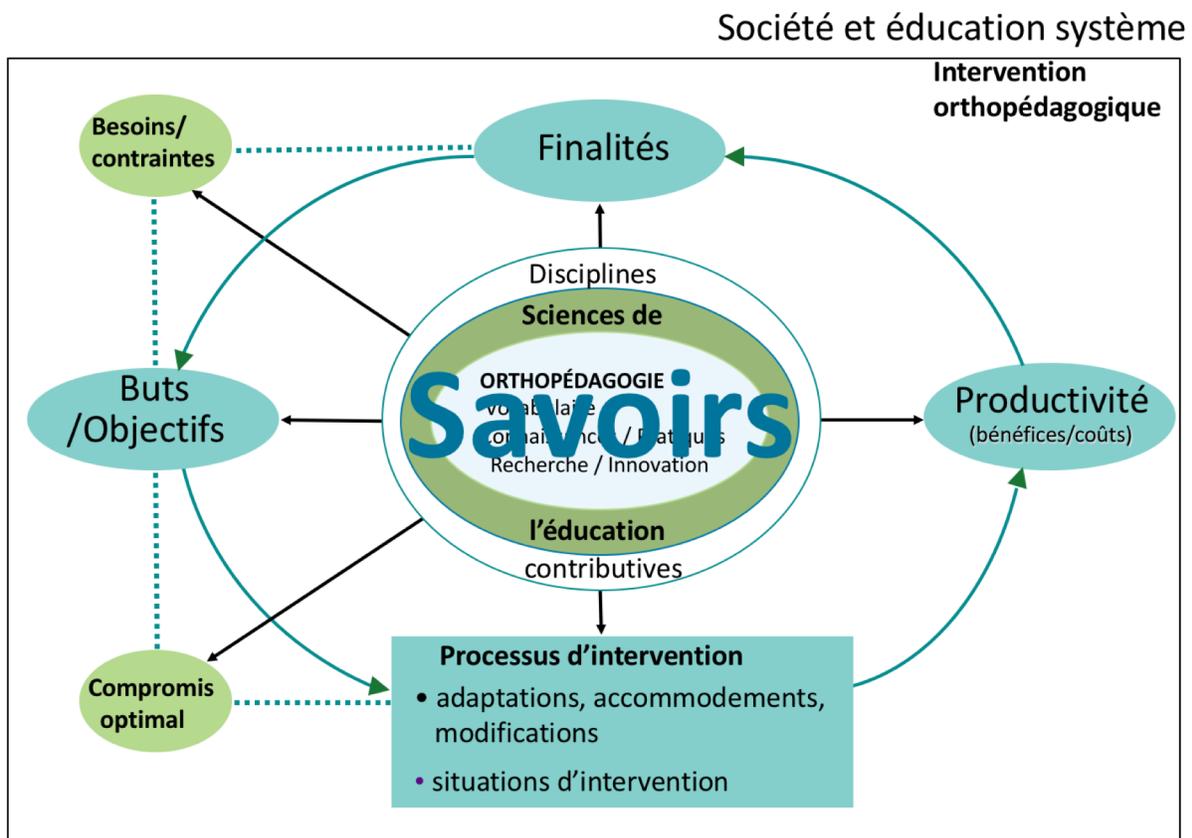
Sur les épaules d'un géant : Le modèle théorique que nous utiliserons pour «poser les bonnes questions» est inspiré des travaux d'un géant de l'éducation, le professeur Renald Legendre. Il a conçu le «cycle de l'éducation» pour identifier et organiser les différentes composantes de ce vaste domaine. Étant donné que le modèle que nous utiliserons est directement dérivé de ce cycle, nous ne le détaillerons pas ici, d'autant plus que chacune de ses composantes est décrite dans le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Legendre, 2005).



Cycle de l'éducation (Legendre 2005, p. 338)

1.2 ... au cycle de l'intervention orthopédagogique

Ce modèle reprend globalement les composantes du *cycle de l'éducation*, mais en les adaptant à l'intervention orthopédagogique auprès des élèves qui éprouvent de grandes difficultés à apprendre.



Cycle de l'intervention orthopédagogique (Langevin et Rocque, 2011)

Comme ce modèle couvre systématiquement toutes les dimensions de l'intervention, nous l'utiliserons maintenant pour «poser les bonnes questions».

2

DIX BONNES QUESTIONS

Nous parlons ici des élèves les plus vulnérables de nos écoles. Qu'ils aient des incapacités intellectuelles, des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles graves d'apprentissage, leur avenir scolaire est compromis dès le début. Alors pour vraiment changer cette situation, il est indispensable de se poser les bonnes questions avant d'intervenir.

2.1 Dans quelle société et dans quel système éducationnel ?

L'éducation des élèves handicapés ou en difficultés n'est pas la même selon le pays et l'époque considérés. Leur éducation actuelle au Québec et celle au Cameroun sont forcément différentes. De même, leur éducation au Québec d'aujourd'hui se déroule dans un contexte si différent de celui de 1958 que toutes les composantes du cycle de l'intervention orthopédagogique ont changé en profondeur. En somme, les réponses à cette première question forment le «décor» dans lequel se déroulera l'intervention orthopédagogique. D'où ces sous-questions auxquelles enseignants et parents devront répondre :

- À quel point ont-ils droit à des adaptations, à des accommodements? Les chartes interdisent la discrimination basée non seulement sur le handicap, mais aussi sur les moyens pour le pallier. Si vous êtes parfois ambivalent quant à l'ajout de ressource, particulièrement en situation d'évaluation, posez-vous la question suivante : Priver l'élève de cet outil risque-t-il de lui causer préjudice?

- Quel contexte scolaire est le plus approprié à leur éducation? La classe ordinaire est en principe le contexte le plus stimulant, le plus favorable au développement. Oui, mais si les adaptations dont ces élèves ont besoin ne leur sont pas fournies, les probabilités qu'ils réussissent sont proches de 0%. D'un autre côté, la classe spéciale réunit des élèves qui se stimulent peu ou mal entre eux. De plus, en les mettant à l'écart des autres, il est bien difficile de prétendre qu'on veut les préparer à vivre en société.

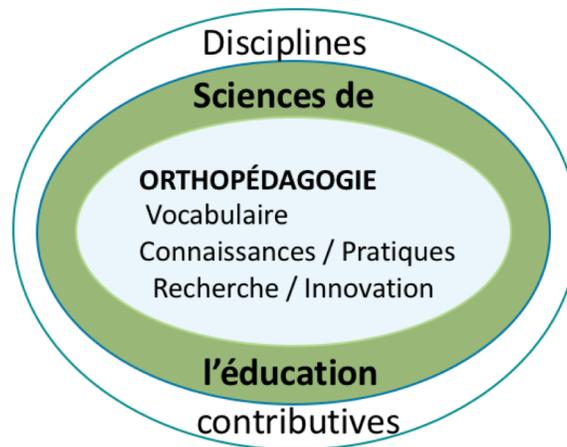


[FONDEMENTS - Droit à des adaptations \(à venir\)](#)



[FONDEMENTS - Créer une école inclusive \(à venir\)](#)

2.2 Quels savoirs sont nécessaires ?



La solution à un problème majeur peut rarement être trouvée par une seule discipline. Les problématiques de l'éducation des élèves qui éprouvent des limitations cognitives sont si complexes qu'il a fallu mobiliser des savoirs de différentes disciplines pour arriver à trouver des solutions satisfaisantes dans chacune des autres composantes du cycle de l'intervention orthopédagogique.

Dans la section FONDEMENTS SCIENTIFIQUES du site *Capable comme les autres*, vous trouverez des savoirs propres à l'orthopédagogie et à d'autres sciences de l'éducation, ainsi qu'à d'autres disciplines contributives (psychologie, ergonomie, ingénierie, etc.).

Hypothèse sur des savoirs fondamentaux

Il y a deux fondements sur lesquels tous les autres savoirs peuvent s'appuyer. Le premier, le *postulat écologique*, s'est révélé très fiable depuis son énoncé en 1999. Il nous a conduits au deuxième fondement en 2012, soit les *facteurs d'obstacle* à la réalisation d'activités cognitives. Depuis, tous les autres savoirs mobilisés pour trouver des solutions satisfaisantes à l'éducation des élèves qui éprouvent de grandes difficultés à apprendre se sont articulés autour de ces deux fondements.

Les obstacles sont toujours dans l'environnement.



[FONDEMENTS - Postulat écologique](#)



[FONDEMENTS - Identification et réduction des facteurs d'obstacle](#)

2.3 Pour atteindre quelles

Finalités ?

Consensus?

Une finalité de l'éducation est une orientation générale, un idéal à poursuivre. À première vue, il y a consensus à propos des finalités de l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles ou d'autres limitations cognitives importantes : le développement de l'autonomie et l'atteinte d'une véritable participation sociale.

Oui, mais ...

Cette belle unanimité disparaît cependant quand on demande des définitions de ces deux concepts. Qu'est-ce que l'autonomie? Qu'est-ce que la participation sociale?

N'oublions pas que les élèves dont il est question ici sont extrêmement vulnérables à nos erreurs. Imaginez les conséquences qu'ils subiront si enseignants et parents n'ont pas une compréhension claire et commune de ces finalités.

Il y a de plus un autre problème. Il existe dans ce domaine des «fausses» définitions qui ont pourtant belle apparence, d'autant plus qu'elles proviennent d'auteurs ou d'organismes reconnus, mais qui ne sont manifestement pas formés à la terminologie, cette science des termes qui fait partie de la linguistique. Il en résulte des propositions qui partent certes d'un bon sentiment, mais qui sèment la confusion. Notre équipe a consenti quatre ans d'efforts pour arriver à bien définir ces concepts avec des exigences terminologiques très strictes et une méthode systématique de recherche documentaire. Vous pouvez vous fier à ces définitions.



[FONDEMENTS - Autonomie](#)



[FONDEMENTS - Participation sociale](#)

2.4 Quels sont les

**Besoins/
contraintes**

à satisfaire ou à respecter ?

Des besoins qui priment

Les élèves que nous avons suivis ont exprimé des besoins qui leur tenaient à cœur. En voici deux exemples:

- Fannie, 12 ans : Elle ne savait pas lire, alors que son petit frère savait lire. Drame. Pas seulement pour Fannie, mais aussi pour ses parents qui souffraient de voir leur fille si malheureuse.
- Marco, 13 ans : Intégré en classe régulière, il prend conscience à son entrée au secondaire que ses camarades portent des espadrilles à lacets, alors qu'il a toujours eu des souliers à velcro. Drame. Il veut absolument des espadrilles «comme les autres», alors qu'il est absolument incapable de nouer des lacets.

Il est essentiel d'être à l'écoute de ces besoins. Dans le cas de Fannie, l'ortographe alternatif a été une solution très satisfaisante. Elle a appris à lire en 6 mois. Pour Marco, des lacets élastiques noués en permanence lui ont permis d'enfiler ses nouvelles espadrilles sans effort.



[COMMUNICATION ÉCRITE 3 - Ortographe alternatif](#)

Des contraintes à respecter

Les enseignants et les parents ont des besoins et des contraintes dont il faut tenir compte dans l'intervention orthopédagogique. Les enseignants manquent de temps et de moyens pour concevoir des innovations pédagogiques satisfaisantes pour ces élèves. De même, on ne peut pas envahir la vie résidentielle sous prétexte de «collaboration École-Famille». Les enseignants ont besoin de solutions pédagogiques «clé en main», tout en ayant accès aux fondements scientifiques sur lesquels ces solutions sont fondées. Les parents ont besoin de solutions qui n'envahissent pas trop la routine de la famille. Les sections FONDEMENTS SCIENTIFIQUES et APPLICATIONS PRATIQUES du site *Capable comme les autres* ont été conçues pour respecter ces besoins et contraintes des enseignants et des parents.



[FONDEMENTS - Collaboration École-Famille \(à venir\)](#)

2.5 Comment choisir des

**Buts
/Objectifs**

pertinents ?

Les finalités d'autonomie et de participation sociale sont des idéaux pour l'éducation de ces élèves. Pour développer un programme de formation à ces idéaux, il est nécessaire de les transposer en buts (généraux) et objectifs (spécifiques) pertinents, observables et mesurables. Oui, mais comment?

Décider des buts et objectifs pour l'éducation d'élèves aussi vulnérables ne s'improvise pas. Après avoir investi plusieurs années de travail pour clarifier les finalités d'autonomie et de participation sociale, le Groupe DÉFI Accessibilité a mis autant d'énergie et a consacré autant de ressources humaines et financières pour arriver à transposer les finalités de l'éducation de ces élèves en buts et objectifs pertinents.

Le site *Capable comme les autres* vous donne accès aux résultats de ces travaux.



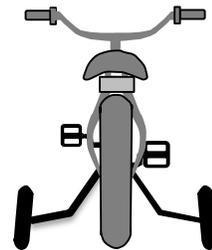
[FONDEMENTS - Balises pour guider le choix des objectifs](#)

2.6 À quel âge initier l'élève à chaque habileté cognitive essentielle ?

Il y a deux réponses à cette question.

Âge approprié à chaque habileté

Chaque habileté cognitive essentielle est étroitement associée à un âge où les conditions environnementales sont particulièrement favorables. Par exemple, apprendre la suite des nombres au moins jusqu'à 100 est associé à la première année de l'école primaire. L'école peut cependant tolérer que l'élève prenne deux ans pour y arriver. L'âge approprié est donc entre 6 et 8 ans. C'est ce qui est attendu de l'élève par son enseignante, par ses parents et même par ses pairs. Et durant cette période, il sera «normal» de recourir à des trucs, des aides techniques ou technologiques pour aider l'élève dans son initiation aux nombres. C'est comme l'initiation à la conduite d'un vélo par le recours à des roues stabilisantes. À l'âge approprié, c'est bien vu, les «conditions environnementales» sont favorables.



Il n'est jamais trop tard

Voilà la deuxième réponse possible, mais attention, il y a des précautions à prendre parce que les conditions environnementales ont changé.

- Gare à l'infantilisation : Imaginez un adolescent qui aurait des roues stabilisatrices sur son vélo. C'est la même chose pour l'initiation tardive à une habileté cognitive. Il faudra éviter que le soutien pédagogique offert à l'élève ait «l'air bébé».
- Discrétion : Les habiletés alternatives ou les aides techniques ou technologiques proposées à l'élève devront être discrètes pour éviter de le stigmatiser, de le rendre ridicule aux yeux des autres.
- Préparation accrue : Avant de confronter l'élève aux conditions normales pour exercer une nouvelle habileté, il est important qu'il soit mieux préparé que celui qui s'initie à la même habileté, mais à l'âge approprié (donc plus jeune). Prenons l'initiation au paiement d'une somme inférieure à 10\$ (ou 10€). Le préposé à la caisse et les autres clients seront beaucoup plus tolérants aux erreurs ou aux maladresses d'un enfant de 9 ou 10 ans (âge approprié) que d'un adolescent de 16 ans. Dans son cas, il y aurait tout intérêt à s'assurer en situation de simulation qu'il est fin prêt au transfert de ses nouvelles habiletés en situation réelle.

La réponse «Il n'est jamais trop tard» se trouve dans toutes les applications pratiques du site *Capable comme les autres*. À vous de prendre ces simples précautions.

2.6 À quel âge initier l'élève à chaque habileté cognitive essentielle ? (Suite)

Hypothèse du Groupe DÉFI Accessibilité

Choisir les objectifs d'apprentissage en fonction de l'âge chronologique de l'élève, mais en adaptant l'enseignement à ses caractéristiques cognitives par l'identification et la réduction des facteurs d'obstacle à l'apprentissage.

Pour apprendre à
l'âge approprié
chaque habileté
cognitive essentielle



[FONDEMENTS - Curriculum de formation](#)



[FONDEMENTS - Exemples d'obstacles](#)

2.7 Y a-t-il un **Compromis optimal** à faire ?

Il est question ici des élèves qui nous posent les plus grands défis pédagogiques. Des défis si grands qu'ils nous poussent sans cesse aux limites de nos moyens d'enseignement. Par exemple, on ne sait manifestement pas comment enseigner à lire le français aux élèves qui ont des incapacités intellectuelles moyennes à sévères, et encore moins à l'âge chronologique approprié pour le faire, soit entre 6 et 8 ans. Même s'il n'existe pas de statistiques nationales sur ce que l'école réussit ou pas à leur enseigner, à notre connaissance ces élèves demeurent tous analphabètes, même au terme de 16 années d'école. Au mieux, ils reconnaissent par cœur quelques centaines de mots. Mais cela demeure de l'analphabétisme.

Pour développer l'autonomie et favoriser la participation sociale, certains buts font l'unanimité (apprendre à lire, à utiliser les nombres, etc.). Mais ces buts confrontent l'élève qui a des incapacités intellectuelles à tellement d'obstacles présents dans nos outils culturels qu'il se retrouve systématiquement en situation d'échec. Plus les limitations cognitives de l'élève sont importantes, moins il y a de moyens pédagogiques efficaces pour atteindre ces buts sans le recours à des adaptations majeures.

Alors, entre un idéal apparemment inatteignable et l'analphabétisme, n'y a-t-il pas place à des compromis qui aideraient l'élève à s'approcher de résultats équivalents à ceux obtenus par ses pairs sans incapacités?

Pour les incapacités visuelles sévères, le Braille a été pendant plus de 150 ans un compromis optimal entre l'analphabétisme et l'accessibilité à la lecture. Nous proposons simplement qu'il en aille de même pour les limitations cognitives, par réduction des obstacles, ou par habiletés alternatives, ou par autonomie assistée, ou même par autonomie déléguée. Par exemple, l'ortographe altérnative est pour le moment un compromis optimal pour rendre accessible l'apprentissage de la lecture aux élèves qui ont des incapacités intellectuelles moyennes à sévères. Ce n'est certes pas l'idéal, mais c'est bien mieux que l'analphabétisme.



[FONDEMENTS - Compromis optimal](#)



[APPLICATIONS - Ortographe altérnative](#)

2.8 Quel

Processus d'intervention

- adaptations, accommodements, modifications
- situations d'intervention

utiliser?

Un postulat qui a tout changé

Pour les chercheurs du Groupe DÉFI Accessibilité (GDA) comme pour leurs partenaires scolaires, la réponse à cette question passe obligatoirement par la réduction des facteurs d'obstacle à l'apprentissage. Et plus les limitations cognitives de l'élève sont sévères, plus la réduction des obstacles devra être radicale. Souvenez-vous du postulat écologique.

[FONDEMENTS - Postulat écologique](#)**La chasse aux facteurs d'obstacle**

On ne peut évidemment pas éliminer un obstacle s'il n'est pas d'abord identifié. Dès 1992, le GDA a tenté d'identifier non pas des obstacles, mais plutôt des facteurs d'obstacle, c'est-à-dire ce qui crée des obstacles à la réalisation d'activités cognitives essentielles. Après bien des fausses pistes, une première hypothèse générale a été formulée en 2008 : *La complexité de la tâche prescrite est le facteur général d'obstacle à la réalisation d'activités cognitives*. En ergonomie, la tâche prescrite correspond à tout ce qui est fourni-imposé à une personne pour réaliser une tâche : le matériel, les consignes, les procédures à suivre, etc.

Mais des chercheurs du GDA spécialisées en ergonomie ont souligné que la complexité est pratiquement impossible à définir. Alors les travaux de recherche se sont poursuivis jusqu'en 2012, année où des méthodes plus efficaces ont permis d'identifier cinq facteurs d'obstacle plus spécifiques. Depuis, ces facteurs ont été largement confirmés, notamment par les effets positifs de leur réduction sur l'apprentissage des élèves en grandes difficultés.

Un processus de réduction des obstacles

Toutes les applications pratiques du site *Capable comme les autres* ont été conçues par ce processus qui comprend des principes généraux d'ergonomie, des principes plus spécifiques aux activités cognitives et des règles de réduction des obstacles. Plus les limitations cognitives à pallier sont sévères, plus le processus de réduction doit être appliqué à la lettre.

[FONDEMENTS - Identification et réduction des facteurs d'obstacle](#)

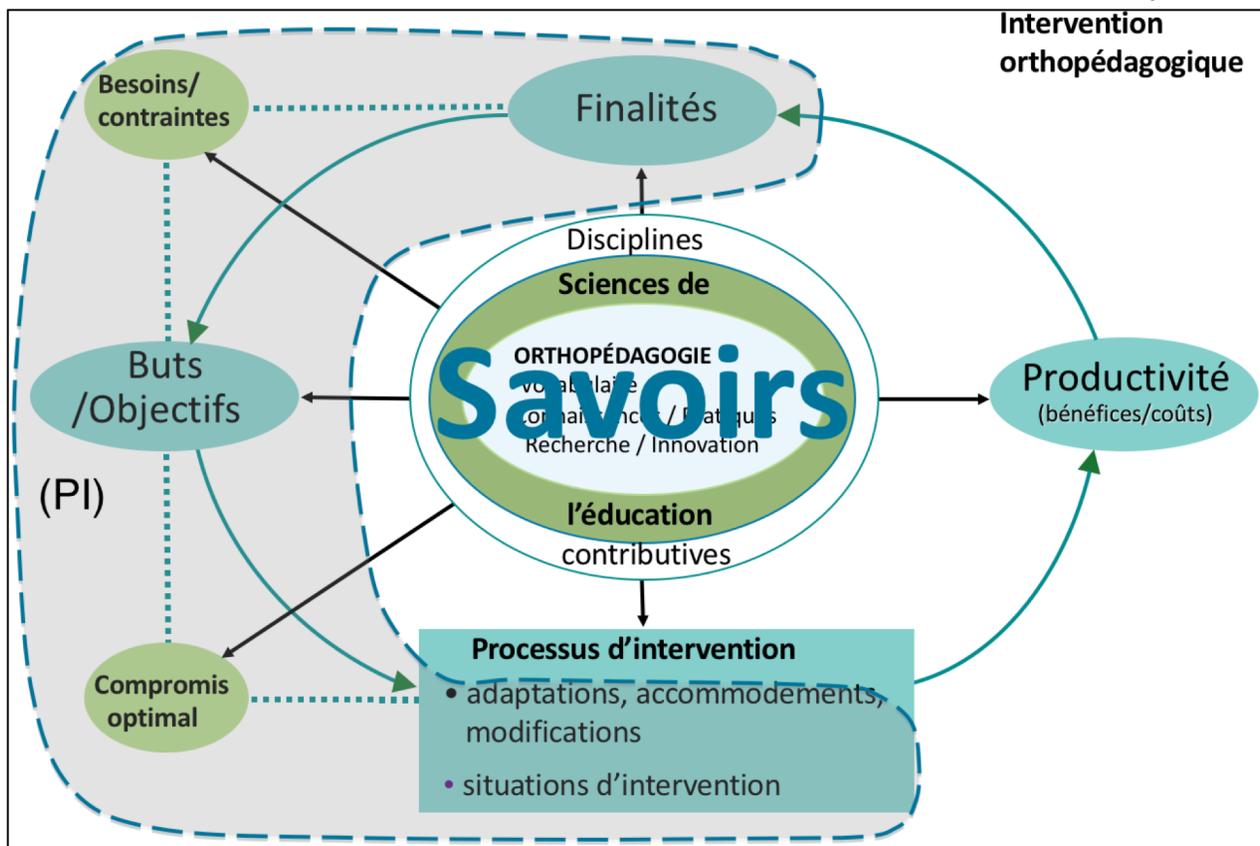
2.9 Que doit-on inclure dans le plan d'intervention (PI)?

Au Québec comme dans d'autres pays, le plan d'intervention est obligatoire pour tout élève déclaré handicapé ou en difficulté. C'est une entente écrite qui est élaborée par des intervenants scolaires et les parents de l'élève.

Dans la reproduction ci-dessous du cycle de l'intervention orthopédagogique, la grande zone grise limitée par un pointillé inclut tout ce qui est susceptible d'être précisé dans le plan d'intervention. Plus les limitations de l'élève sont sévères, plus les discussions sur les finalités, les besoins, les buts et objectifs, les compromis et le processus d'intervention devront être approfondies.

Le site *Capable comme les autres* fournit plusieurs éléments utiles à l'élaboration du plan d'intervention d'un élève qui a des incapacités intellectuelles ou d'autres limitations cognitives, tant au niveau des connaissances sur les finalités, les buts et objectifs et les compromis, qu'au niveau des applications pratiques pour l'intervention.

Société et éducation système



2.10 Quelle a été la

Productivité
(bénéfices/coûts)

de l'intervention?

La productivité de l'intervention orthopédagogique est le rapport entre les bénéfices obtenus par les utilisateurs (élève, enseignant, orthopédagogue, parent, etc.) et les coûts qu'ils ont consentis dans l'intervention.

Bénéfices

Pour l'élève, les bénéfices correspondent à l'apprentissage réalisé, à la fierté de réussir, à la motivation augmentée, etc. Pour les intervenants scolaires et les parents, les bénéfices se traduisent notamment par des sentiments de compétence.

Coûts

Les coûts de l'intervention se mesurent en termes de temps, d'efforts, de stress, etc. pour tous ceux impliqués, y compris l'élève.

Les coûts de l'intervention sont systématiquement évalués et comptabilisés dans le réseau de la santé, et le rapport bénéfices/coûts sert d'indice aux efforts de recherche et d'innovation. Par contre, les coûts de l'intervention ne sont pratiquement jamais mesurés dans le secteur de l'éducation. Un élève qui a des limitations cognitives et qui quitte l'école primaire sans avoir appris à lire, à compter, à utiliser l'argent et à gérer son temps correspond à une très faible productivité de l'intervention, c'est-à-dire pas de bénéfice pour des coûts très élevés. Et pourtant, ça ne fait pas scandale.

L'inacceptable

Si certains compromis proposés sur le site *Capable comme les autres* vous choquent, veuillez s'il vous plaît considérer que la faible productivité des moyens habituels d'intervention auprès des élèves qui ont des limitations cognitives est à nos yeux bien plus inacceptable.

Pour contribuer à changer le monde

Dans le réseau de la santé, une si faible productivité déclencherait une vaste campagne de financement pour soutenir la recherche et l'innovation. Pour le réseau de l'éducation, le Fonds Émilie-Bordeleau a besoin de votre soutien pour financer la recherche et l'innovation afin d'améliorer la productivité de l'intervention orthopédagogique. Consultez l'onglet du Fonds Émilie-Bordeleau pour prendre connaissance des différentes façons de contribuer. Le site *Capable comme les autres* n'en est qu'à ses débuts. Aidez-nous à l'enrichir de nouvelles connaissances scientifiques et d'applications pratiques encore plus innovantes!



[Fonds Émilie-Bordeleau](#)