

Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées

Hassane Squalli, Michèle Venet and Anne Lessard

Volume 9, Number 2, 2006

Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016876ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016876ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Squalli, H., Venet, M. & Lessard, A. (2006). Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 119–122. <https://doi.org/10.7202/1016876ar>



Introduction

Intervention auprès de l'élève à risque: approches multiples et différenciées

Hassane Squalli, Michèle Venet et Anne Lessard

Université de Sherbrooke

La réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) est une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation. Le ministère de l'Éducation du Québec en a fait l'orientation fondamentale de sa *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999) élaborée dans le cadre de la réforme de l'éducation. Cette orientation devrait guider toute intervention auprès des élèves dans le domaine de l'adaptation scolaire.

Ce numéro thématique des *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, «Intervention auprès de l'élève à risque: approches multiples et différenciées», rassemble dans un même corpus des articles scientifiques traitant de différents aspects de l'intervention auprès des élèves à risque. La notion d'élève à risque fait référence à un ensemble hétérogène d'élèves et pousse à centrer l'attention non pas sur la classification des élèves mais sur les conditions favorisant leur réussite scolaire. L'intervention est prise dans un sens large. Elle peut viser le développement sociocognitif ou l'apprentissage d'une discipline scolaire (notamment le français et les mathématiques), elle peut être individualisée ou se dérouler dans le contexte normal d'une classe spéciale ou d'intégration. Enfin, elle peut viser à remédier à des difficultés diagnostiquées, à développer le plein potentiel de l'élève ou encore être préventive et précoce et viser à modifier la trajectoire développementale de l'élève à risque.

Pour ouvrir ce numéro thématique, l'article de Venet, Bigras et Capuano examinent l'utilité du dépistage cognitif et socio-affectif à l'âge préscolaire et montrent dans leur étude toute la pertinence de procéder au dépistage des enfants à risque dans un double but d'efficacité et d'économie. Dans leur texte, Venet et ses collaborateurs procèdent à une analyse minutieuse de la notion de dépistage et de son corollaire, la notion de risque, et soulignent leur caractère paradoxal. Si, par définition, le risque est un danger éventuel plus ou moins prévisible, comment

peut-on le prévoir à coup sûr? Il en résulte la difficulté posée par le dépistage : « parce qu'il ne peut se fonder sur autre chose que sur une appréciation de divers risques pour tenter de prédire l'avenir, le dépistage est une entreprise risquée en soi » (Venet, Bigras et Capuano, dans ce numéro). Pour surmonter ce paradoxe, Venet et ses collaborateurs s'inscrivent dans un cadre conceptuel bioécosystémique « en vertu duquel le développement résulte des multiples transactions ou échanges qui surviennent entre l'enfant et son environnement, le risque est une probabilité présente à un moment donné de la vie de l'enfant, le devenir de cette probabilité pouvant varier grandement en fonction des échanges de l'enfant avec son milieu, et donc en fonction des contextes ou systèmes dans lesquels il évolue » (*Ibid.*). Le dépistage consiste alors à évaluer, à partir d'indices prédictifs clairement identifiés, la probabilité que certains dangers se produisent dans un avenir rapproché chez des enfants susceptibles de développer des difficultés d'adaptation scolaire ou sociale.

Les deuxième et troisième textes se rapportent à l'apprentissage du français. Concernant les difficultés en lecture, Giasson (1997) établit deux constats. Le premier est qu'il est de plus en plus partagé par les chercheurs que les élèves en difficulté de lecture répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants. Le second est que la très grande majorité des enfants peuvent réussir en lecture dans un contexte approprié. Les études présentées dans ce numéro par Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valliquette, ainsi que par Makdissi et Boisclair s'inscrivent dans cette ligne de pensée.

Morin et ses collaboratrices abordent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de façon intégrée. Elles montrent l'impact positif d'une approche centrée sur la littérature pour la jeunesse, sur la lecture et l'écriture, lors de l'entrée dans la scolarisation, et ce, même pour les élèves à risque de vivre des difficultés avec la langue écrite. Le devis expérimental de leur recherche est basé sur la réalisation de dix séquences didactiques visant à développer des compétences langagières à l'écrit dans trois classes expérimentales de 1^{re} année du primaire ; les données proviennent d'un prétest et d'un post-test (3 classes expérimentales et 2 classes contrôles) composés de diverses épreuves éprouvées en lecture ou en écriture.

Pour leur part, Makdissi et Boisclair proposent, dans leur article, un modèle d'intervention novateur au préscolaire : la lecture interactive axée sur la chaîne causale des événements. Adoptant une posture socioconstructiviste et s'appuyant sur les résultats de nombreuses recherches, Makdissi et Boisclair appuient leur modèle sur un certain nombre de constats : les difficultés en lecture ne paraissent pas relever d'un déficit au niveau de la mémoire ; la compréhension de texte ne repose pas tant sur l'habileté à repérer l'information explicite dans le texte ; en revanche, les processus d'inférence sont au cœur de la compréhension des textes écrits. En ce sens, la capacité à élaborer des inférences est, selon Makdissi et Boisclair, ce qui distinguerait en grande partie le lecteur en difficulté du lecteur autonome. Définissant la lecture comme un acte de résolution de problèmes langagiers, la lecture interactive est alors orientée sur la chaîne causale des événements d'un récit. Une analyse *a priori* de la structure causale du récit lu à l'enfant, soit le système de relations causales existant entre les différentes composantes de l'histoire, permet à l'intervenant d'identifier les moments clés où il doit formuler des questions à l'enfant. Ce dernier est appelé à discuter et à argumenter les liens entre les événements de l'histoire fictive lue par l'adulte. Le modèle est illustré à l'aide de deux études de cas d'enfants sourds.

Pour sa part, Marie-Paule Vannier aborde, dans son texte, la problématique sous l’angle des pratiques enseignantes. Elles se posent les questions suivantes : comment aider les élèves qui ont du mal à apprendre ? Quelles compétences professionnelles développer pour favoriser la réussite de tous ? Dans le contexte, elle s’intéresse au concept de tutelle de Brunner qu’elle transpose dans le cadre scolaire. Elle propose un modèle trifonctionnel qui retient trois fonctions jugées essentielles : la fonction d’enrôlement, la fonction de prise en charge d’une partie de l’activité et la fonction d’assurance ou de mise en confiance. Ce modèle articule les trois conditions d’une tutelle efficace : 1) que l’élève accepte de résoudre le problème ; 2) qu’il puisse bénéficier d’une aide nécessaire, suffisante et adaptée ; 3) qu’il soit assuré dans sa propre compétence. Chacune de ces trois fonctions prend place dans un continuum qui signifie le transfert de responsabilité opéré dans le cadre d’un apprentissage socialement médiatisé. Après une présentation détaillée des composantes de ce modèle, Marie-Paule Vannier l’exploite dans l’analyse des formes de tutelles qui ressortent des conduites de deux enseignants d’élèves âgés de 14 ans à risque d’échec scolaire, dans des filières technologique ou de préqualification professionnelle.

L’un des principaux résultats de cette recherche repose sur le manque d’étayage de l’activité de formulation des élèves. Selon Marie-Paule Vannier, « la mise en mots du “comment” et du “pourquoi” de la réussite reste le moyen privilégié pour transformer des connaissances-en-actes sous-jacentes à la production d’une solution, en savoirs mathématiques, inscrits dans une culture donnée. La question du développement des compétences langagières des élèves est, par conséquent, centrale pour permettre au langage de jouer son rôle d’aide à la conceptualisation » (Vannier, dans ce numéro).

Pour clore le numéro, l’étude de Mary et Myre-Bisaillon s’intéresse également, ou du moins en partie, au lien entre les compétences langagières et l’apprentissage des mathématiques. Plus précisément, leur recherche s’inscrit dans un projet plus global visant à étudier, d’une part, la préparation à l’intégration d’élèves scolarisés en classes de communication à des classes ordinaires et, d’autre part, le processus d’intégration et les modalités de soutien qu’il est possible de mettre en place pour soutenir cette intégration. Dans le texte présenté, elles abordent deux importantes questions : 1) Est-ce que le trouble de langage (dysphasie) de l’élève affecte son apprentissage des mathématiques ? ; 2) Peut-on penser intégrer l’élève dysphasique à une classe ordinaire en mathématiques ?

L’équipe de recherche a suivi au cours d’une année scolaire deux classes d’élèves de 7-9 ans : une classe de communication regroupant 8 élèves diagnostiquées comme étant en trouble de langage et une classe ordinaire de 2^e année du primaire de 19 élèves. L’étude porte sur le cas de deux élèves de la classe de communication qui ont été intégrés dans la classe ordinaire au moment des activités en mathématiques à la suite d’évaluations de l’équipe responsable du projet. L’examen détaillé de ces deux cas d’élèves permet aux autrices de noter que le trouble du langage n’a pas affecté les apprentissages en mathématiques de ces deux élèves et que l’intégration de ces élèves dysphasiques dans une classe ordinaire en mathématiques est tout à fait recommandable pour ces élèves. Elles ajoutent toutefois qu’il faut prendre sérieusement en compte l’aspect affectif, car, se demande-t-elle, « comment à la fois maintenir un niveau de sécurité affective adéquat et permettre le développement du potentiel d’apprentissage de l’élève ? » (Mary et Myre-Bisaillon, dans ce numéro)

Les quelques recherches rassemblées dans ce numéro apportent des éclairages multiples et différenciés sur les facettes de la problématique de l'intervention auprès de l'élève à risque. Elles sont nécessairement insuffisantes pour rendre compte de la diversité et de la variété des travaux de recherche dans ce domaine. Bien que la recherche en adaptation scolaire et sociale n'a jamais été aussi active, particulièrement au Québec, cette problématique fait couler beaucoup d'encre.

Références

- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXV(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://acelf.ca/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>>.
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.