

## Pratiques orthodidactiques pour une formation professionnalisante

Godelieve Debeurme, Line Laplante and Jacynthe Turgeon

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018162ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018162ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Debeurme, G., Laplante, L. & Turgeon, J. (2005). Pratiques orthodidactiques pour une formation professionnalisante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 131–150. <https://doi.org/10.7202/1018162ar>

Article abstract

This article reports, by means of a case study, on certain practices in remedial instructional methods in French language arts recommended by the bachelor's program in educational and social rehabilitation at the University of Sherbrooke. A student teacher went through a field experience under the supervision of the authors of the article. The experience took place at Clinique Pierre-H. Ruel, the learning venue for the University's Department of Educational and Social Rehabilitation, where students are offered the opportunity to diagnose learning disabilities (in this instance, in French language arts), identify their origins, and plan suitable interventions to remediate elementary and secondary students' learning disabilities.



## **Pratiques orthodidactiques pour une formation professionnalisante**

**Godielieve Debeurme et Line Laplante**

Université de Sherbrooke et  
Université du Québec à Montréal

**Jacynthe Turgeon**

Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie

**Résumé** – Dans cet article, il est rendu compte, à l'aide d'une étude de cas, de certaines pratiques orthodidactiques du français préconisées dans le programme de formation du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'une expérience de terrain vécue par une étudiante sous la supervision d'une des autrices de ce texte. Elle s'est déroulée à la Clinique Pierre-H. Ruel, lieu d'apprentissage du département d'adaptation scolaire et sociale où l'occasion est donnée aux étudiantes et étudiants de diagnostiquer des difficultés d'apprentissage d'élèves du primaire ou du secondaire – en l'occurrence en français –, d'en préciser la nature et de préparer des interventions adéquates afin de remédier aux difficultés.

**Abstract** – This article reports, by means of a case study, on certain practices in remedial instructional methods in French language arts recommended by the bachelor's program in educational and social rehabilitation at the University of Sherbrooke. A student teacher went through a field experience under the supervision of the authors of the article. The experience took place at Clinique Pierre-H. Ruel, the learning venue for the University's Department of Educational and Social Rehabilitation, where students are offered the opportunity to diagnose learning disabilities (in this instance, in French language arts), identify their origins, and plan suitable interventions to remediate elementary and secondary students' learning disabilities.

## Introduction

Les programmes de formation universitaire en orthopédagogie ou en adaptation scolaire existent depuis la fin des années 1960 au Québec. Depuis maintenant plus de trente ans, des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire œuvrent auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation dans les écoles du Québec, dans certains centres hospitaliers ou centres spécialisés, de même que dans des cliniques privées. Comme tous les autres programmes de formation à l'enseignement, les programmes de formation en orthopédagogie ou en adaptation scolaire ont été modifiés à maintes reprises par les universités québécoises afin de répondre plus adéquatement aux exigences et aux besoins contemporains, de même que pour combler les lacunes observées. C'est ainsi que les programmes ont été l'objet de refontes importantes tout récemment dont le principal changement se traduit notamment par des programmes axés sur le développement de compétences à l'enseignement.

Dans ce contexte, deux compétences professionnelles nous apparaissent intimement liées à la profession d'orthopédagogue ou d'enseignante ou d'enseignant en adaptation scolaire, soit la compétence à évaluer l'efficacité des processus impliqués dans une compétence donnée et la compétence à intervenir de façon adaptée. Dans un mémoire portant sur le rôle de l'orthopédagogue, l'Association des orthopédagogues du Québec (2003) identifie d'ailleurs ces deux compétences comme étant au cœur de la profession. La compétence diagnostique implique la capacité à évaluer certaines dimensions du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques de façon à établir quelles sont les difficultés rencontrées par certains élèves dans ces matières dites « essentielles ». La compétence à intervenir de façon adaptée consiste à planifier et à mettre en place des interventions (en classe ou hors classe) tenant compte des capacités et des besoins particuliers identifiés chez ces élèves.

Par ailleurs, ces compétences apparaissent aujourd'hui plus qu'essentielles à la réussite de la réforme scolaire entreprise au Québec. De fait, dans la perspective de la réussite du plus grand nombre d'élèves, le ministère de l'Éducation insiste sur la nécessité de porter une attention particulière aux élèves à risque en organisant les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de chacun, et en déterminant des pistes d'intervention visant à répondre à chacun. Se pose alors la question de la formation initiale des futurs orthopédagogues ou enseignantes et enseignants en adaptation scolaire offerte par les institutions universitaires québécoises. Notamment, dans une perspective didactique, on peut se demander comment favoriser le développement de compétences professionnelles de diagnostic et d'intervention adaptée du langage écrit (lecture et écriture) et dans certaines dimensions du langage oral (par exemple, conscience phonologique).

### 1. Les défis de la formation à l'enseignement

Au Québec, comme ailleurs au pays et à l'étranger, il est reconnu que la formation initiale des enseignantes et des enseignants présente encore de sérieuses lacunes dans l'optique du développement des compétences professionnelles et du transfert par voie de conséquence (Valli 1992 ; Wubbels, 1992 ; Beauchesne, Bouchard, Hensler, Laflamme, Ouellet, Raymond et Scholer, 1993 ; Reynolds, 1995 ; Turgeon, 1999).

Une des raisons du manque d'efficacité de la formation semble tenir au fait qu'elle ait été, voire qu'elle soit encore, trop éloignée du métier ou du terrain (Tardif, 1993 ; Serre, 1995 ; Baillauquès, 1996 ; Turgeon, 1999). Elle est aussi dite « trop théorique » ou « pas assez pratique » (Baillauquès, 1996) ; comme le souligne Bélair (1996) :

*Les formations axées sur les concepts théoriques, sans véritables appuis dans une réalité, font en sorte que le futur enseignant ne peut pas retrouver ultérieurement ces dits concepts lorsqu'il se replace dans sa pratique. Il s'ensuit un décalage entre une formation académique ressortant comme plutôt inutile et une pratique intuitive qui répond aux imprévus et aux problèmes du moment, donnant alors une impression d'un éternel recommencement. (p. 74)*

Il peut sembler aller de soi qu'une formation orientée vers le développement de compétences professionnelles présuppose des liens étroits avec la pratique. De la coupe aux lèvres, il y a cependant tout un pas. La formation doit ainsi converger ou « prendre appui sur le système d'actions auxquelles se destinent les étudiants » (Martin, 1993). Elle devrait être cohérente avec les modèles de la pratique et favoriser le développement des compétences à l'enseignement « à partir de, par et pour la pratique » (Charlier, 1996).

Vraisemblablement, on peut également supposer que le problème de développement des compétences professionnelles – en didactique et en orthodidactie en l'occurrence – puisse s'expliquer par des différences majeures entre les caractéristiques des situations d'apprentissage dans lesquelles les étudiantes et les étudiants ont été traditionnellement engagés à l'université et les caractéristiques des situations en contexte scolaire dans lesquelles ils doivent être à même de réinvestir les connaissances et les compétences acquises. C'est d'ailleurs ce fossé que les autres ont cherché à combler.

Pour nombre d'auteurs, dont Brown, Collins et Duguid (1989), Tardif (1996), Meirieu (1996), Perrenoud (1997) et Frenay (1998), pour ne nommer que ceux-là, la construction des connaissances et le développement des compétences – incidemment le transfert des acquis – sont intrinsèquement liés à la validité écologique des situations d'apprentissage ou la contextualisation des apprentissages.

Dans une perspective de transfert des compétences, il apparaît donc que tout apprentissage devrait initialement être contextualisé (Brown *et al.*, 1989 ; Mendelsohn, 1996 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Meirieu 1996), c'est-à-dire qu'il devrait s'ancrer dans des situations d'apprentissage authentiques et complexes. D'après Brown et ses collaborateurs (1989), des activités authentiques sont le plus simplement définies comme des pratiques ordinaires de la culture dans laquelle elles s'inscrivent. En d'autres mots, elles se réfèrent à des tâches auxquelles l'étudiante ou l'étudiant aura inévitablement à faire face ultérieurement dans sa vie professionnelle, à savoir, dans ce contexte-ci, procéder à une évaluation fine des processus impliqués et intervenir de façon adaptée.

Cette nécessité de développer les compétences à l'enseignement en augmentant la validité contextuelle des expériences de formation initiale est un point de vue de plus en plus partagé dans les écrits. Par ailleurs, comme le précisent Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) parmi d'autres auteurs, l'enseignement nécessite en outre l'analyse des situations uniques et complexes rencontrées, la prise de décisions réfléchies, une évaluation critique des actions et de leurs résultats. L'enseignement présuppose non seulement la capacité à enseigner, il exige en plus des prises de conscience critiques sur l'acte d'enseigner ainsi que la capacité à s'engager dans des analyses

réflexives sur l'enseignement (Holborn, Wideen et Andrews, 1993 ; Théberge, Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997). Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte de l'enseignement en adaptation scolaire.

Les résultats de plusieurs travaux de recherche suggèrent qu'une formation à la réflexion ou une approche réflexive de la formation favorise le développement professionnel (Shapiro, 1992 ; Cochran, DeRuitter et King, 1993 ; Clarke, 1995 ; Altet, 1996 ; Bélair, 1996 ; Charlier, 1996). Bélair (1996) précise que la réflexivité peut aider les étudiantes et étudiants-maîtres à déterminer notamment leurs propres compétences et celles qui leur restent à acquérir. La réflexion et la réflexivité impliquent des apprenants qu'ils s'autoévaluent et qu'ils se questionnent constamment sur leurs actions pour en comprendre le sens.

En regard des buts poursuivis, il s'avère que la formation devrait être guidée par la logique de la profession d'orthopédagogue ou d'enseignante/enseignant en adaptation scolaire. Les caractéristiques des situations pédagogiques proposées, plus particulièrement la contextualisation, l'insistance sur une démarche réflexive d'appropriation des compétences, sont fondamentales tout autant que le fait que la formation prenne appui sur la pratique professionnelle. Bref, les activités de formation doivent être complexes et signifiantes, à l'image de celles de la « vraie vie » professionnelle. Elles doivent offrir la possibilité de réfléchir sur, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels complexes qui exigent la flexibilité cognitive et situationnelle. Pour ce faire, il importe d'offrir l'entraînement et l'échafaudage (*coaching, scaffolding* ; Brown *et al.*, 1989) nécessaires.

Alors, comment donc recréer cette pratique ou offrir des conditions qui se rapprochent des situations complexes et floues dans lesquelles les étudiantes et les étudiants auront à exercer ? L'étude de cas et l'approche par problèmes sont certes, aux yeux des autrices, des solutions pertinentes en ce sens, à l'intérieur des cours de didactique et d'orthodidactie du français. L'expérience vécue à la Clinique Pierre-H. Ruel et illustrée dans le texte<sup>1</sup> apparaît pour les autrices comme un lieu ou un contexte d'apprentissage privilégié à cet égard.

## 2. La Clinique Pierre-H. Ruel : un lieu privilégié de développement et d'intégration des compétences

La Clinique Pierre-H. Ruel, lieu choisi pour illustrer un contexte approprié d'acquisition de compétences initiales de diagnostic et d'intervention adaptée, est reliée au département d'études en adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a vu le jour au début d'octobre 1997. Si, actuellement, les activités gravitent surtout autour de l'intervention auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement du primaire au secondaire, cette clinique s'est donné comme vocation de devenir un laboratoire de recherche pour ceux et celles qui le souhaiteraient. En tant que lieu de formation, voire de stage dans certains cas, elle accueille des étudiantes et étudiants du 1<sup>er</sup> cycle inscrits au programme de formation en adaptation scolaire, de même que des étudiantes et étudiants des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles de ce même programme qui se préoccupent de problématiques reliées aux difficultés d'apprentissage et

---

1 Cet article est dédié à la mémoire d'Annie Rainville, étudiante au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et future professionnelle très prometteuse, accidentellement décédée au printemps 2001.

d'adaptation affective et sociale. Elle essaie le plus possible de reproduire, d'une part, toutes les conditions d'un milieu d'apprentissage «normal» pour les enfants et, d'autre part, tous les attributs d'une situation professionnelle authentique pour les étudiantes et les étudiants. L'approche préconisée se veut résolument positive. En tout temps, les intervenantes et intervenants tentent de dégager les besoins de l'élève en difficulté, tout en tablant sur ses forces et ses capacités. Les plans d'intervention sont d'ailleurs élaborés dans ce sens-là.

L'analyse des difficultés d'apprentissage ou des difficultés d'adaptation affective ou sociale se fait en se basant sur des informations colligées par le milieu scolaire, voire le milieu médical dans certains cas, et transmises par les parents s'ils le désirent. Si le besoin se présente, cette analyse peut se poursuivre – et il est même souhaitable que cela se fasse – en partenariat avec le milieu scolaire. Il est arrivé plusieurs situations où des contacts ont été établis, des échanges ont eu lieu avec des spécialistes dans les écoles ayant sous leur responsabilité certains élèves qui se présentent à la Clinique pour recevoir de l'aide.

Les élèves qui fréquentent ce centre d'aide ont entre 7 et 16 ans et proviennent autant de classes fermées, de classes ressources que de classes ordinaires. Depuis son ouverture, entre 15 et 43 élèves par année bénéficient des services qui y sont dispensés. Si ce n'était du manque de ressources tant humaines que financières, ce nombre pourrait grimper facilement, car il existe, depuis le début, une longue liste d'attente (une trentaine en ce moment). Ces élèves sont envoyés par des spécialistes tels que orthophonistes, orthopédagogues, voire neuropédiatres, par des enseignantes et des enseignants, par une connaissance, ou s'y présentent avec leurs parents qui ont lu le dépliant publicitaire sur ce lieu d'intervention et ses services, en circulation à différents endroits ciblés dans la région sherbrookoise.

Afin de procéder à l'ouverture du dossier d'un élève, une entrevue téléphonique ou une rencontre est tenue avec les parents afin de connaître les motifs de la demande de service ainsi que les besoins de l'enfant pour identifier dans quel domaine (français, mathématique, problèmes affectifs, motivation, etc.) intervenir prioritairement auprès de ce dernier. Des documents permettant de cibler davantage la problématique de l'élève, tels que les bulletins scolaires ou des rapports d'évaluation, sont également ajoutés au dossier si possible.

Une fois cette première étape franchie, chaque élève est jumelé avec une étudiante<sup>2</sup> du baccalauréat ou de la maîtrise en adaptation scolaire et sociale qui a choisi d'intervenir à la Clinique. Ces étudiantes, non rémunérées, s'inscrivent soit sur une base volontaire, soit dans le cadre d'une activité créditée de leur programme de 1<sup>er</sup> cycle (AST 113). Comme nous l'avons mentionné, il arrive que certaines étudiantes et étudiants du 2<sup>e</sup> cycle participent aux interventions et, jusqu'à maintenant, deux étudiants de 3<sup>e</sup> cycle se sont engagés dans une démarche d'intervention. Afin d'assurer la qualité de l'intervention auprès des élèves et de contribuer positivement à la formation professionnelle de l'étudiante ou de l'étudiant, chaque personne est supervisée par un professeur ou une professeure ou par du personnel chargé de cours, ayant une expertise dans le domaine des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, de la Faculté d'éducation. Les autrices de ce texte, professeures spécialisées en didactique et orthodidactie du français, ont toutes trois supervisé des étudiantes et des étudiants, et c'est donc de cette expérience qu'il sera rendu compte dans le présent texte.

---

2 La démarche décrite à parti d'ici relate la procédure suivie au moment où les trois autrices étaient membres du personnel du secteur Adaptation scolaire et sociale. À ce jour, aucune d'elles n'appartient plus à ce département.

Bien que l'engagement de chacune au sein de la Clinique ait été différent et variable d'une année à l'autre, compte tenu de leur tâche professorale respective, les trois professeures ont supervisé une vingtaine d'étudiantes entre 1997 et 2001. Malgré les différences et le fait que chacune ait sous sa responsabilité soit des étudiantes inscrites à une activité créditée, soit d'autres dans des activités non créditées, chaque professeure a veillé, en tant que membre de l'équipe de supervision en français, à maintenir les mêmes exigences dans la démarche d'évaluation et d'intervention préconisée. Une démarche qui se voulait avant tout professionnalisante et dans laquelle les étudiantes trouvaient l'occasion de réinvestir leurs connaissances antérieures et d'intégrer leurs nouvelles connaissances ou encore de «mettre à l'essai» des procédures d'évaluation et des activités d'intervention présentées dans les cours en lien avec la didactique de l'oral, de la lecture et de l'écriture (Français I – II – III) et de l'orthodidactie. Dans les trois premiers cours, les étudiantes ont été amenées à développer des pratiques didactiques s'inscrivant dans une perspective cognitiviste. Entre autres, elles ont été initiées aux modèles qui rendent compte des processus cognitifs impliqués dans le traitement de la langue orale et de la langue écrite, aux différentes approches didactiques susceptibles de favoriser le développement des compétences orales et écrites (lecture et écriture). Elles ont également acquis des connaissances relatives aux particularités de la langue orale et de la langue écrite et de leur acquisition, de même qu'aux difficultés potentielles pouvant survenir au cours de cette acquisition. Les étudiantes ont eu l'occasion de développer du matériel didactique et des scénarios d'apprentissage favorisant le développement des compétences orales, de la lecture et de l'écriture. Elles ont été alimentées de procédures, de diverses modalités et d'outils permettant d'évaluer la compétence à lire et à écrire des textes des élèves du primaire ou du secondaire et d'intervenir sur cette compétence. Ces cours sont des préalables aux cours d'orthodidactie qui, eux, sont plus spécifiquement axés sur l'évaluation des processus de lecture et d'écriture, de même que sur les interventions adaptées aux difficultés documentées. Ce sont d'ailleurs ces connaissances et compétences que les étudiantes ont l'occasion de transférer dans le contexte pédagogique. Dans le respect de ce qui a été exposé plus haut et des principes inhérents à la psychologie cognitive, cette formation veut avoir pour effet d'engager activement les personnes dans leur démarche d'apprentissage, de les amener à développer des compétences flexibles par la recherche de solutions à des problèmes authentiques complexes qui demandent de tenir compte non seulement des difficultés reliées à la discipline qu'est le français, mais aussi d'un certain nombre d'éléments environnementaux, en fonction des particularités des élèves ou d'un passé peu connu, donc dans une perspective multidimensionnelle ou systémique.

En considérant les éléments d'évaluation (placés à l'annexe 1) auxquels l'étudiante est soumise au terme de l'activité, il appert clairement que celle-ci ne peut se satisfaire d'une évaluation sommaire puisqu'il lui est demandé, dans une démarche réflexive «sur» et «pour» l'action, de respecter la démarche professionnelle future appropriée, de justifier le choix de tous les outils ou procédures diagnostiques utilisés, de procéder non seulement à l'analyse, mais aussi à l'interprétation des informations recueillies. Dans la perspective du traitement de l'information, l'étudiante est également tenue de considérer dans son analyse les liens étroits qu'entretiennent les compétences langagières tant sur le plan de l'oral que de l'écrit (compréhension en lecture/production écrite).

Ainsi, en cours d'évaluation ou une fois cette phase terminée, l'étudiante rencontre sa superviseure pour recevoir une rétroaction et valider sa démarche et ses conclusions. À partir des informations écrites colligées et à l'aide du contenu des bandes vidéo, une analyse réflexive

avec l'étudiante est menée afin de permettre certains ajustements éventuels quant aux difficultés documentées. Un plan d'intervention est ensuite établi, dans lequel les principaux objectifs de l'intervention sont définis.

À la suite de cette étape, vers la mi-novembre, l'étudiante rencontre, avec ou sans la superviseure, selon le cas, les parents de l'élève afin de leur faire part de ses observations et du plan d'intervention mis en place. Même dans le cas où la superviseure n'est pas présente, celle-ci a accompagné l'étudiante dans la planification de cette rencontre. Quant à l'intervention, elle est surtout basée sur l'élaboration de diverses activités en fonction des objectifs à atteindre avec l'élève selon ses besoins et ses capacités tout en s'appuyant sur ses forces et ses intérêts. Pour chaque séance, l'étudiante doit fournir une démarche de planification détaillée, dans le respect des orientations didactiques et orthodidactiques dispensées dans les cours, entre autres certains principes liés à l'enseignement stratégique (comme dans la phase de préparation, d'activation des connaissances, etc.) et à la dynamique du transfert. Cette planification doit rendre compte des objectifs poursuivis en fonction des difficultés ciblées chez l'élève.

Maintenant que les étapes générales de la démarche sont décrites, une illustration est rapportée par la description d'une pratique spécifique entreprise par une des autrices avec une étudiante ayant sous sa tutelle une élève. Lors de la description, les différentes étapes entreprises font également ressortir les contenus ou les pratiques directement issus des notions traitées dans les cours de didactique et d'orthodidactie du français et qui sont réinvesties.

Il est important de préciser qu'il ne s'agit que d'un exemple et que, malgré la démarche générale à respecter, chaque cas est traité différemment quant à l'intervention selon la priorité des difficultés observées. Bien que l'interaction oral-lecture-écriture soit respectée dans la majorité des cas, il est arrivé que certaines intervenantes travaillaient davantage l'écriture que la lecture et vice versa. Donc, le contenu des éléments présentés ici est unique au cas traité et au problème rencontré.

### 3. Description du cas d'Annie

Au cours de la 5<sup>e</sup> session de formation au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, Annie<sup>3</sup> est inscrite à un cours obligatoire de trois (3) crédits en orthodidactie. Comme il a été mentionné plus haut, ce cours a pour but de favoriser le développement des compétences d'évaluation de la lecture et de l'écriture, notamment en permettant à l'étudiante de s'approprier des procédures d'évaluation afin de spécifier quels sont les processus de lecture et d'écriture qui apparaissent ou non fonctionnels chez un élève en difficulté donné. Dans le cadre de l'activité AST 113, l'étudiante doit notamment procéder à l'évaluation d'une élève présentant des difficultés d'apprentissage et élaborer un plan d'intervention adapté. Elle doit également intervenir auprès de cette élève et réajuster l'intervention selon les progrès et difficultés relevés tout en tenant compte des constats qui se dégagent de l'analyse réflexive effectuée. Elle doit finalement, au terme de l'activité, dresser un bilan des apprentissages réalisés par l'élève auprès de qui elle est intervenue au regard des objectifs établis dans le plan d'intervention. Il est aussi attendu qu'elle rende compte des apprentissages qu'elle a réalisés, de ses forces et de ses limites au plan des compétences professionnelles à acquérir. Le cours AST 113 se subdivise donc en quatre phases distinctes,

3 Annie est le prénom réel de l'étudiante alors qu'Isabelle est un prénom fictif.

quoique fortement interreliées, puisque chaque phase s'appuie sur la précédente : évaluation, plan d'intervention, intervention adaptée et bilan des acquis. Étant donné cette étroite interrelation entre les phases, il nous est apparu nécessaire d'avoir recours à une formule d'encadrement soutenue, surtout au début de chaque phase. Toutefois, les modalités d'encadrement privilégiées ont varié selon les phases.

Chacune des phases comporte un ou plusieurs éléments d'évaluation, lesquels sont spécifiés dans le plan de cours. Celui-ci étant individualisé, la superviseure d'Annie a opté pour le format d'une grille à compléter dans laquelle sont spécifiés les quatre éléments qui feront l'objet d'une évaluation lors de chacune des phases, soit : 1) l'évaluation, incluant l'analyse et l'interprétation des informations recueillies en lecture et écriture ainsi que le rapport écrit ; 2) le plan d'intervention adapté ; 3) l'intervention comprenant les planifications écrites, les interventions proprement dites enregistrées sur bande vidéo ainsi que l'analyse réflexive de l'étudiante réalisée au terme de chaque rencontre et 4) le bilan des apprentissages réalisés par l'élève et par l'étudiante. Pour chacun des trois premiers éléments, l'étudiante doit préalablement identifier, avec l'aide de sa superviseure, au moins un objectif de développement professionnel lié soit à la compétence d'évaluation, soit à la compétence de l'intervention adaptée. D'autres objectifs peuvent s'ajouter en fonction des réflexions réalisées quant aux compétences professionnelles à développer.

### 3.1 Phase 1 : Évaluation des processus

L'évaluation des processus est fondamentale dans la mesure où elle guide l'orientation qui sera adoptée lors de l'intervention. Deux rencontres d'une heure chacune sont prévues afin de permettre à l'étudiante de procéder à l'évaluation de l'élève qui lui a été assignée. Ces deux rencontres d'évaluation doivent être planifiées minutieusement de façon à maximiser les informations qui seront recueillies et qui permettront d'établir le profil de l'élève.

Dans le cadre du cours d'orthodidactie du français, une démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture est proposée aux étudiantes. Cette démarche a été élaborée par l'une des autrices de ce texte (Laplante, 1998) et a fait l'objet d'une mise à l'essai dans la région de l'Outaouais. Elle est actuellement diffusée auprès des orthopédagogues du Québec (DesGagné, Boisvenu et Laplante, 2000). Cette démarche, conçue sous forme de résolution de problèmes, prévoit que les processus de traitement puissent être évalués lors de situations complexes de lecture de texte (niveau 1), lors de situations visant à isoler à l'écrit (niveau 2) ou à l'oral (niveau 3) certains processus de traitement impliqués dans la lecture et dans l'écriture. Selon les informations initiales disponibles, l'évaluateur doit donc décider si une évaluation de niveau 1 s'avère ou non nécessaire, ou s'il est pertinent de procéder à une évaluation plus ciblée de certains processus de traitement dans des tâches écrites ou orales (niveau 2 ou 3).

Dans le présent contexte, Annie doit donc recueillir le plus d'informations initiales possible concernant l'élève qui lui a été assignée afin de déterminer à quel niveau la démarche d'évaluation sera enclenchée, ce qui lui permettra également de choisir les épreuves appropriées. Quatre rencontres d'encadrement d'une trentaine de minutes chacune ont lieu afin de guider Annie dans cette prise de décision et dans le choix des épreuves ou procédures qui seront utilisées pour évaluer l'élève.

Isabelle, l'élève auprès de qui Annie interviendra, est une préadolescente de 11 ans et demi, scolarisée dans une classe ressource de 5<sup>e</sup> année de la région sherbrookoise. Selon les informations consignées au dossier, Isabelle présente un trouble sévère d'apprentissage, et ce, depuis le début de sa scolarisation. Le rendement académique d'Isabelle est estimé à une 1<sup>re</sup> année en lecture et en écriture, et à une 2<sup>e</sup> année en mathématiques. Il y est également mentionné qu'une évaluation neurologique réalisée à l'aide de la technique d'imagerie par résonance magnétique (IRM) a mis en évidence une atrophie de l'hémisphère gauche, en particulier dans les aires cérébrales dévolues au traitement du langage. Une copie d'une épreuve visant l'évaluation des mécanismes d'identification des mots en lecture indique clairement qu'Isabelle n'a pas acquis plusieurs correspondances graphophonémiques et éprouve des difficultés importantes à décoder des mots monosyllabiques simples.

Compte tenu de ces informations initiales et afin d'éviter de placer l'élève dans une situation où celle-ci risquerait fortement d'être confrontée à l'échec – ce qui pourrait entraîner un désinvestissement lors des autres tâches d'évaluation proposées –, Annie prend la décision, en collaboration avec sa superviseure, de procéder d'abord à l'évaluation des mécanismes d'identification et de production des mots écrits lors de tâches permettant d'isoler ces processus de traitement à l'écrit (niveau 2) et certaines dimensions de ceux-ci à l'oral (niveau 3), et ensuite d'évaluer la capacité de l'élève à lire et à produire des textes (niveau 1). Une fois cette séquence établie, la superviseure guide Annie dans le choix des tâches d'évaluation. Ainsi, afin d'isoler le traitement alphabétique et le traitement orthographique<sup>4</sup>, des tâches de lecture et d'écriture de mots et de non-mots (p. ex. *vactuf*) isolés sont choisies (niveau 2). Également, une tâche de dénombrement de syllabes<sup>5</sup>, de même qu'une tâche de dénombrement de phonèmes et de fusion phonémique<sup>6</sup> sont sélectionnées de façon à isoler à l'oral une partie du traitement alphabétique (niveau 3). Des tâches de compréhension de phrases et d'un court texte ainsi que de production écrite sont également sélectionnées (niveau 1). Finalement, des tâches permettant une évaluation sommaire de la compréhension et de la production orale sont aussi proposées. Certaines des tâches sont sélectionnées dans des batteries d'évaluation existantes, d'autres doivent être élaborées par l'étudiante. De fait, la majorité des procédures d'évaluation auxquelles Annie a recours sont présentées et mises à l'essai dans le cadre du cours d'orthodidactie et impliquent l'analyse quantitative et qualitative des erreurs et l'interprétation au regard de modèles cognitivistes de traitement de l'information. À titre d'exemple, l'analyse et l'interprétation des erreurs produites lors de la lecture orale d'un court texte ou de mots présentés isolément permettent

---

4 Le traitement alphabétique, communément appelé «décodage», est une procédure d'accès indirect au sens impliquant que le mot écrit est segmenté en unités infralexicales, lesquelles sont transposées en leurs composantes phonologiques pour être ensuite assemblées et donner ainsi accès au sens du mot. Par exemple, le mot écrit «bateau» est segmenté en syllabes et en graphèmes. Chaque graphème est ensuite associé au phonème correspondant et c'est la fusion de ces phonèmes qui permet au lecteur d'accéder au sens («b-a-t-eau» > /b/ + /a/ + /t/ + /o/ > /bato/ > sens). Le traitement orthographique est une procédure qui permet l'accès direct au sens par un appariement entre la forme orthographique abstraite du mot stockée en mémoire et sa représentation sémantique. Lorsqu'un lecteur a recours à cette procédure, il reconnaît instantanément le mot écrit (ex. «maman» = représentation visuelle abstraite = sens).

5 Tâche où l'élève doit indiquer le nombre de syllabes ou de phonèmes d'un mot oral (p. ex. /bato/ contient 2 syllabes ou 4 phonèmes).

6 Tâche où l'élève doit fusionner des phonèmes émis par l'évaluateur afin de découvrir le mot (p. ex. Que fait /b/ /a/ /t/ /o/?)

de statuer sur l'efficacité du traitement alphabétique (décodage) et du traitement orthographique (reconnaissance instantanée), de même que sur la présence ou non de stratégies compensatoires mises en place par l'élève (p. ex. surutilisation du sens).

Une fois la planification des séances d'évaluation complétée et validée par la superviseure, Annie procède à l'évaluation d'Isabelle lors de deux séances d'une durée de soixante minutes chacune. Après chaque séance, Annie fait une analyse et une interprétation préliminaires des résultats obtenus et en fait part, oralement et par écrit, à la superviseure lors d'une rencontre d'encadrement. La superviseure constate alors que, si les analyses faites par Annie sont généralement justes, l'interprétation quant à elle est souvent parcellaire et manque de profondeur, ce qui conduit l'étudiante à dresser un portrait de l'élève en « pièces détachées », où la dynamique des différents processus de traitement n'est pas mise en évidence. Les échanges qu'a la superviseure avec Annie visent donc à amener cette dernière à approfondir l'analyse et l'interprétation des résultats et à dresser un profil dynamique des difficultés et capacités d'Isabelle.

Au terme de ces échanges, il apparaît qu'Isabelle éprouve des difficultés massives sur plusieurs des dimensions évaluées. Notamment, elle présente des faiblesses marquées, tant en lecture qu'en écriture, au plan du traitement alphabétique et du traitement orthographique. La conscience phonémique (segmentation et fusion phonémique), hautement associée dans la littérature à l'acquisition de ces processus de traitement spécifiques au langage écrit (Ehri *et al.*, 2000), est également largement déficitaire. Par ailleurs, la performance d'Isabelle aux épreuves de lecture et d'écriture de texte indique que l'élève tente de pallier ses difficultés en réduisant au maximum le nombre de mots à identifier ou à écrire, ce qui – il va sans dire – interfère avec l'actualisation des compétences de lecture et d'écriture. Tout semble donc indiquer que les lacunes au plan des processus d'identification et de production des mots écrits contribuent pour une large part aux difficultés de lecture et d'écriture d'Isabelle. Toutefois, la performance de cette dernière aux tâches évaluant sommairement la capacité de compréhension et de production orale ne permet pas d'exclure l'hypothèse à l'effet que les processus de traitement impliqués à la fois dans le traitement de la langue écrite et de la langue orale soient également touchés.

### 3.2 Phase 2 : Plan d'intervention individualisé

Étant donné le contexte de l'activité de formation, le plan d'intervention individualisé se réduit à sa forme la plus simple en précisant quels sont les objectifs qui seront principalement visés au cours des séances rééducatives. Compte tenu du profil qui se dégage de l'évaluation, la superviseure d'Annie accompagne celle-ci dans la démarche visant à déterminer quels seront ces objectifs d'apprentissage. Ces derniers, au nombre de quatre, se formulent comme suit : 1) augmenter le nombre de mots reconnus instantanément (traitement orthographique) ; 2) améliorer la conscience phonémique ; 3) améliorer le traitement alphabétique en lecture ; 4) (re)nouer avec le plaisir de lire.

### 3.3 Phase 3 : Intervention adaptée

Le volet « intervention » comprend la planification de même que l'intervention proprement dite. Pour chaque séance d'intervention, la superviseure demande à Annie de produire une planification écrite où il est fait mention des objectifs spécifiques poursuivis, ceux-ci devant découler

directement de l'un ou l'autre objectif du plan d'intervention, de même que des interventions et moyens pris pour les atteindre. Un espace est également prévu afin d'inclure a posteriori les observations et analyses réflexives de l'étudiante au regard des interventions conduites et des résultats observés. Il s'agit donc en quelque sorte d'un cahier de bord regroupant les planifications et les réflexions de l'étudiante (annexe 2).

Si ce cahier de bord permet à Annie de préciser les interventions qui seront posées, de s'assurer que celles-ci seront cohérentes avec les orientations du plan d'intervention et d'en évaluer les retombées, il a également le mérite de permettre à la superviseure d'accompagner l'étudiante dans cette démarche. La superviseure d'Annie commente donc chaque planification avec le matériel choisi, le plus souvent par écrit, à l'occasion verbalement, et propose des réajustements quant à la forme ou au contenu si besoin est. Elle guide également l'étudiante dans l'analyse des apprentissages et difficultés de l'élève de même que dans l'évaluation de ses propres compétences professionnelles grâce au visionnement des enregistrements vidéo des séances d'intervention. Lors des deux ou trois premières séances d'intervention, cette rétroaction se fait sur une base hebdomadaire, la plupart du temps avant que la rencontre avec l'élève n'ait lieu. Par la suite, les rétroactions écrites se font aux deux semaines. Outre la rétroaction écrite dans le cahier de planification, des rencontres d'encadrement ont également lieu.

Les premières planifications sont souvent sommaires de telle sorte qu'il est difficile de déterminer si l'intervention réalisée par l'étudiante correspond à ce qui était prévu initialement. La superviseure note également qu'Annie ne distingue pas toujours ce qui relève des objectifs d'apprentissage poursuivis et des moyens pris pour en assurer l'atteinte. Les analyses faites au terme de l'intervention concernent davantage les difficultés rencontrées par Isabelle que les compétences professionnelles d'Annie. Les commentaires de la superviseure, tant oraux qu'écrits, poursuivent donc un double objectif. D'une part, ceux-ci visent à amener Annie à préciser la planification sans toutefois l'alourdir, notamment en détaillant davantage les interventions qui seront privilégiées; d'autre part, ils veulent inciter l'étudiante à approfondir l'analyse réflexive et à élargir celle-ci aux compétences professionnelles qui sont en cours de développement. À cet effet, Annie et sa superviseure conviennent que cette analyse devra systématiquement porter sur les trois pôles du triangle didactique en interaction, à savoir le contenu d'apprentissage (qui renvoie également à la tâche ou à l'activité proposée), l'élève et l'intervenante.

Au terme des deux premières séances d'intervention, Annie constate qu'Isabelle adopte des comportements de plus en plus opposants. De toute évidence, Isabelle réagit au fait que toutes les activités proposées au cours d'une rencontre la confrontent systématiquement à ses difficultés à lire et à écrire des mots. Ces comportements sont tels que la majeure partie des interventions d'Annie visent davantage la diminution de ceux-ci que la réalisation des apprentissages ciblés. Lors de la rencontre d'encadrement qui fait suite à ces premières séances d'intervention, la superviseure amène Annie à reconsidérer l'organisation des séances de façon à permettre à l'élève de vivre des succès, si minimes soient-ils, et de s'initier au plaisir de lire. Il est donc convenu que chaque séance comportera cinq blocs d'environ dix minutes chacun. Les premier, troisième et cinquième blocs seront consacrés à réaliser des activités qui solliciteront les capacités et intérêts d'Isabelle, alors que les second et quatrième blocs feront travailler les aspects lacunaires ou ses difficultés.

À titre d'exemple, la séance commence par une activité où Annie fait la lecture d'un extrait de volume qu'Isabelle a elle-même apporté. Une seconde activité visant le développement de la conscience des phonèmes, en particulier de la segmentation phonémique, est ensuite proposée à l'élève sous forme ludique. Annie énonce oralement un mot connu d'Isabelle et lui demande de lancer dans la poubelle autant de boules de papier que le nombre de phonèmes contenus dans ce mot. À cette activité succède une tâche de reconnaissance instantanée de mots fréquents (traitement orthographique) dont une certaine proportion est connue de l'élève. La quatrième tâche, plus difficile à accomplir par Isabelle, en est une de lecture de mots et de non-mots isolés où l'élève doit recourir au traitement alphabétique (décodage), notamment en segmentant à l'aide de ciseaux, les items proposés en syllabes, puis en graphèmes. Finalement, la séance se termine par une activité appelée « Plaisir de lire » où Isabelle recourt à la lecture de courtes consignes pour confectionner un chandelier.

Cette alternance est représentée visuellement par un cercle divisé en cinq parties, trois parties vertes symbolisant les activités faciles, deux parties rouges rappelant les activités difficiles. Ce matériel est à portée de vue tout au long de la séance, de telle sorte qu'Annie peut y référer afin d'encourager Isabelle à adopter des comportements adéquats et à persévérer lorsqu'elle rencontre des difficultés. Bien que cette formule ait connu des hauts et des bas, rapidement la grande majorité des comportements déviants d'Isabelle se sont estompés, rendant l'élève plus disposée à réaliser les apprentissages ciblés.

Au fil des séances et à mesure qu'Annie réajuste les actes professionnels qu'elle pose au regard des commentaires oraux et écrits de sa superviseure, ces derniers se font moins fréquents et moins directifs de façon à favoriser le développement d'une certaine autonomie professionnelle chez Annie. Ce faisant, l'écriture d'Annie dans le journal de bord et ses propos lors des rencontres d'encadrement occupent la presque totalité des échanges au bout de quelque temps.

### 3.4 Phase 4: Bilan des acquis

Le bilan des acquis comporte deux volets, l'un ayant trait aux apprentissages réalisés par l'élève au regard des objectifs fixés dans le plan d'intervention, l'autre concernant les apprentissages réalisés par l'étudiante quant aux compétences professionnelles d'évaluation et d'intervention adaptée. Dans un cas comme dans l'autre, les observations relatives aux progrès et aux difficultés de l'élève et les analyses réflexives consignées à même le cahier de bord de même que les commentaires écrits de la superviseure constituent une source précieuse d'informations sur laquelle va s'appuyer Annie pour procéder au bilan des acquis. Également, afin de préciser quels sont les progrès réalisés par Isabelle au regard des objectifs du plan d'intervention, Annie administre à nouveau à cette dernière certaines épreuves utilisées lors de l'évaluation, notamment celles évaluant le traitement alphabétique (décodage), le traitement orthographique (reconnaissance instantanée) et la conscience phonologique (segmentation et fusion des phonèmes).

Le bilan écrit déposé par Annie concernant les apprentissages réalisés par l'élève au terme de l'intervention fait état de certains progrès relatifs aux objectifs fixés dans le plan d'intervention individualisé, bien que ceux-ci soient minimes. De fait, l'élève a dû s'absenter à plusieurs reprises pour des raisons d'ordre médical, ce qui a réduit de près du tiers le temps initialement

prévu à l'intervention. La superviseure constate que le rapport est bien articulé et que l'argumentation est serrée. L'étudiante établit clairement si un objectif est atteint ou non, justifie adéquatement le rationnel et propose des ajustements pertinents.

À titre d'exemple, l'objectif d'améliorer la conscience phonologique est jugé partiellement atteint. Ainsi, Annie constate qu'une fois sur deux, Isabelle réussit la tâche de repérage (trouver si un mot oral commence par tel « son ») alors qu'elle en était incapable au début de l'intervention. Elle est également en mesure de segmenter en phonèmes des syllabes orales de structure consonne/voyelle (p. ex. /fa/), mais les structures plus complexes sont encore systématiquement échouées. Les propositions d'Annie sont à l'effet de poursuivre l'intervention en conscience phonologique en augmentant notamment la complexité des mots oraux utilisés (p. ex. /sak/, /moto/).

Le bilan qu'Annie fait de ses propres apprentissages est tout aussi bien articulé. En ce qui concerne le volet « évaluation », l'étudiante indique entre autres qu'elle a pris conscience de l'importance d'une évaluation précise, comme en témoigne cet extrait de son journal de bord :

*D'abord, elle a un impact direct sur l'intervention qui sera menée. Cette dernière influençant à son tour l'avenir de l'élève, il est important d'approfondir l'évaluation de l'élève jusqu'à ce que la base du problème ait été repérée. Sinon, les interventions ne travailleront pas les racines du problème et il faudra à nouveau évaluer l'élève puis refaire un plan d'intervention, car le problème ne sera pas réglé [...]. En somme, l'évaluation diagnostique est une étape cruciale pour le bon développement des élèves.*

L'étudiante souligne également que son expérience lui a permis d'approfondir sa connaissance et sa compréhension de plusieurs procédures et outils d'évaluation et d'améliorer sa capacité à interpréter les résultats tirés de ces évaluations afin de dresser un portrait des besoins et capacités de l'élève.

Au regard du plan d'intervention, Annie fait ressortir, entre autres, qu'elle a réalisé que celui-ci peut miser sur les forces et intérêts de l'élève et pas uniquement sur ses difficultés :

*Elle [Isabelle] adoptait une attitude d'opposition et de démotivation envers la lecture, elle percevait les difficultés comme étant des échecs. Il était donc important dans son cas de changer son attitude, afin qu'elle participe et s'ouvre aux exercices d'apprentissage. Pour ce faire, j'ai intégré une approche compensatoire à une approche rééducative. Ce qui veut dire que j'ai élaboré des objectifs qui travaillent ses forces afin qu'elle vive des succès en lecture et qu'elle y prenne goût. En parallèle, j'ai élaboré des objectifs qui ont pour but d'améliorer les limites de l'élève afin de la rendre plus fonctionnelle en lecture.*

Pour ce qui est de l'intervention, les difficultés rencontrées et les progrès réalisés mentionnés par Annie sont nombreux, tant au plan de la gestion que de la didactique. Notamment, l'étudiante souligne :

*Je suis portée à répondre à la question avant que l'élève ait eu le temps de penser à sa réponse. Laisser l'élève répondre aux questions est une manière de lui dire que nous croyons en ses capacités à répondre. Lorsque je réponds à sa place, je lui transmets le message qu'elle n'est pas capable de répondre à la question et je pourrais ainsi provoquer une impuissance apprise. À l'avenir, il est donc important que je laisse l'élève réfléchir à sa réponse et que je lui laisse la possibilité de l'exprimer.*

*Premièrement, au niveau de la conscience phonologique j'ai fait beaucoup d'apprentissages. D'abord, j'ai saisi le concept de conscience phonologique. Ensuite, j'ai appris à réaliser des activités selon les différentes opérations. J'ai débuté par la plus simple en poursuivant vers l'opération la plus complexe, soit de l'identification vers la fusion de phonèmes [...]. En somme, le fait de travailler auprès de cette élève m'a permis d'explorer une voie inconnue et de l'approfondir. J'ai beaucoup aimé apprendre en intervention, car cela me permet de valider immédiatement mes apprentissages et je retiens plus facilement les retombées.*

Ces extraits soulignent de façon assez éloquente les capacités d'analyse réflexive développées dans le cadre des pratiques à la Clinique.

Au terme de cette illustration, il importe de revenir sur les pratiques didactiques et leurs retombées. En effet, bien que cette démarche d'investissement des contenus ne se fasse qu'à petites échelles, puisque seul un nombre restreint d'étudiantes y participaient entre 1997 et 2001, les professeures-superviseures ont pu profiter de ces expériences à la Clinique en faisant référence à certaines pratiques, à certaines interventions mises à l'essai pour illustrer des contenus de cours en lien avec des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Ces anecdotes ou illustrations ont suscité l'intérêt chez certaines étudiantes au point qu'elles se sont engagées activement dans ce lieu de formation-intervention au cours de l'année suivante.

Même si, depuis le début de l'article, il a souvent été fait mention des compétences réinvesties sur le plan de l'évaluation et de l'intervention adaptée, bien d'autres compétences ont pu être développées. Entre autres, sur le plan des relations communicationnelles, les étudiantes sont souvent confrontées à des situations complexes et délicates. En effet, étant donné le cadre non scolaire de l'intervention, il s'avère parfois difficile pour elles de maintenir leur statut de future professionnelle qui doit faire montre d'une certaine autorité. Il ne leur est pas toujours évident de maintenir une constance et une cohérence dans leurs exigences ou attentes quant à l'engagement de l'élève dans le travail à accomplir. Dans cette relation d'entraide de un à un, l'étudiante risque parfois de se laisser envahir par le problème de l'élève en question ou de perdre confiance en ses compétences, particulièrement lorsque les progrès ne semblent plus visibles, voire stagner, ou encore lorsque l'élève adopte une attitude peu collaborative ou réactionnaire. Ce type de situations crée chez l'étudiante un besoin d'aide attendue de l'extérieur – en l'occurrence de la superviseure –, mais pas toujours exprimé; situation ambiguë qui a parfois créé des frustrations chez certaines. De son côté, la superviseure s'attend à ce que l'étudiante devienne de plus en plus autonome au fur et à mesure que la formation se poursuit, et soit capable de trouver plusieurs solutions, du moins des pistes de solutions ou des avenues aux problèmes soulevés, trouve du matériel didactique adapté ou en confectionne, ce qui n'est pas toujours le cas ou semblait fort difficile pour certaines étudiantes inscrites à l'activité.

Il faut admettre que, malgré que l'étudiante soit dans un processus de formation – initiale avant tout –, la responsabilité qui lui est conférée fait en sorte de créer des attentes élevées de toutes parts vis-à-vis d'elle. Cependant, elle est prévenue de ce contexte avant même de s'engager.

Les parents, pour qui le suivi à la Clinique constitue, dans certains cas, une ultime porte de sortie aux difficultés de leur enfant, peuvent parfois avoir des attentes très élevées, sinon démesurées, compte tenu du temps et du nombre d'interventions possibles sur 6 ou 7 mois. Certains veulent « croire au miracle ». L'étudiante qui doit faire part de façon hebdomadaire de l'état de

la situation peut parfois se trouver dans une situation délicate, particulièrement quand les progrès sont lents.

Depuis le début de leur participation aux interventions à la Clinique, les autrices ont observé certaines constantes d'une année à l'autre situation « normale » vu le caractère de formation initiale teintée d'un développement progressif des connaissances où l'apprenante a à intégrer ces connaissances au fur et à mesure que l'année académique avance et également, selon l'évolution de la situation vécue, telle qu'elle se présente hebdomadairement à l'étudiante. Ainsi, il est apparu qu'au début de l'intervention, les étudiantes ont tendance à offrir des activités trop longues. Elles ne réussissent presque jamais à aller au bout de la planification à l'intérieur du temps alloué de cinquante minutes par séance. En raison de cette planification élaborée et serrée, certaines étudiantes ne laissent pas toujours suffisamment de place à l'apprenant afin que celui-ci prenne une part active aux activités de rééducation. Quant au niveau d'autonomie pédagogique de chaque étudiante, celui-ci est assez variable ; en effet, les écarts dans le développement des compétences reliées à l'activité AST 113 ainsi que sur le plan des connaissances didactiques et de la maîtrise des contenus sont parfois considérables d'une personne à l'autre. Il ne faut donc pas s'étonner, malgré l'œil vigilant de chaque superviseure, de constater une différence palpable dans la qualité de l'intervention comme telle entre les étudiantes, situation sur laquelle les superviseures ont peu de prise au début de l'engagement de la personne dans la démarche. Dans pareille situation, les superviseures se sont efforcées d'offrir un encadrement strict à l'étudiante, afin de ne pas mettre en péril les apprentissages de l'élève. Il reste à souligner la difficulté de quelques étudiantes à recevoir la rétroaction, même constructive, tout au long de la démarche, puisqu'il s'agit d'une formule d'évaluation avec laquelle elles sont peu familières.

Là où les autrices ont été confrontées aux limites des étudiantes dans ce contexte de « développement professionnel de l'autonomie » devant des situations complexes d'apprentissage, c'est, d'une part, sur le plan de la formulation des hypothèses explicatives des faits observés et de l'élaboration d'une interprétation personnelle fondée sur un cadre théorique et, d'autre part, sur le plan de l'analyse réflexive des actes professionnels posés.

Par contre, afin d'offrir un caractère dynamique aux interventions, la majorité des étudiantes investissent beaucoup de temps et d'effort dans l'élaboration de matériel de manipulation attrayant, dans la recherche et l'adaptation de textes ou de livres de lecture, dans la création de situations d'écriture signifiantes (avec un destinataire réel) et dans la recherche d'outils et de matériel disponibles au Centre de ressources pédagogiques de la Faculté d'éducation. Vu les périodes limitées de cinquante minutes par semaine et les attentes élevées de toutes parts, il faut jouer l'efficacité. D'ailleurs, l'élaboration d'activités signifiantes, motivantes, courtes et variées reste certes une des conditions gagnantes de ce type d'intervention. Néanmoins, il importe de soulever les difficultés qu'éprouvent plusieurs étudiantes à s'écarter des sentiers battus et d'offrir des situations d'apprentissage moins traditionnelles.

Les diverses expériences, aussi exigeantes, voire éprouvantes qu'elles aient pu être parfois, ont suscité un grand enthousiasme chez la majorité des étudiantes. En témoignent d'ailleurs quelques propos recueillis dans le Rapport annuel 1999-2000 et qui sont de différents ordres :

*Puisque j'ai eu la chance d'avoir des activités liées à la pratique, j'ai appris sur ma façon d'agir, de procéder et non pas seulement ce que je devais faire ; mettre mes apprentissages en action ; vivre*

*une situation concrète de A à Z; faire le lien entre théorie et pratique; mettre en pratique des notions apprises, sous supervision, ce que j'ai appris sur les bancs de l'école; que c'est enrichissant, car c'est filmé et supervisé; possibilité de faire une pratique réflexive (sur mes interventions et pouvoir en discuter); beaucoup appris sur la façon de procéder pour analyser les comportements de l'enfant; j'ai énormément appris sur mon élève (ses caractéristiques) et sur moi-même; expérience enrichissante (interventions et observations de soi-même, mettre un pied dans l'enseignement); bien que je doive travailler sur ma confiance en moi, j'ai vu plusieurs facettes de moi-même que j'ignorais (trouver plusieurs façons d'expliquer, changer les idées de l'élève; ma façon d'être, ma compréhension...).*

## Conclusion

À la suite de trois années d'expériences basées sur un suivi quasi hebdomadaire d'une vingtaine d'étudiantes et d'un nombre équivalent d'élèves et malgré certaines difficultés rencontrées, les autrices sont convaincues que cette façon de former est une formule prometteuse pour les étudiantes et les étudiants du 1<sup>er</sup> cycle, puisqu'ils sont toujours placés dans des situations complexes d'apprentissage visant l'intégration de plusieurs compétences et faisant appel à diverses connaissances pour la résolution d'un problème multidimensionnel qui correspond à la réalité professionnelle. Les connaissances didactiques et orthodidactiques ainsi acquises sont fortement ancrées dans des situations authentiques qui faciliteront ultérieurement leur rappel et leur transfert, ainsi que l'actualisation des compétences développées. En outre, l'analyse réflexive permet aux étudiantes et étudiants de juger des conditions (savoir « pourquoi » et « quand ») dans lesquelles il est utile de faire appel à telle ou telle connaissance et de déployer les compétences d'évaluation et d'intervention adaptée. L'expérience ainsi menée offre des occasions de développer chez les étudiantes des schèmes de pensée et d'action nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignante en adaptation scolaire ou d'orthopédagogue. En somme, toute cette démarche doit être considérée comme une valeur ajoutée à la formation.

Considérant la tendance à l'intégration des élèves en difficulté dans la perspective de la réforme et de la politique de l'adaptation scolaire, les autrices sont d'avis, en tant que spécialistes en didactique et orthodidactie du français, que ce type de formation faisant appel à diverses pratiques didactiques en langage oral et écrit ne serait pas seulement bénéfique aux étudiantes et étudiants intervenant dans des programmes spécialisés en adaptation scolaire ou en orthopédagogie, mais que toute la population étudiante de la formation des maîtres, confrontée à des difficultés en français chez un certain nombre de leurs élèves, pourrait y trouver un lieu stimulant permettant la synergie théorie/pratique, à condition toutefois que le rôle spécifique de chaque future professionnelle et futur professionnel avec ses compétences particulières y soit respecté; à condition également qu'une solide équipe multidisciplinaire universitaire s'engage dans la supervision de cette population étudiante.

## Références

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Paris/Bruxelles : Larcier/De Boeck.

- Association des orthopédagogues du Québec (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Montréal: ADOQ.
- Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 41-62). Paris/Bruxelles: Larcier/De Boeck.
- Beauchesne, A., Bouchard, L., Hensler, H., Laflamme, G., Ouellet, H., Raymond, D. et Scholer, M. (1993). *Baccalauréat en enseignement au secondaire. Modèle de développement curriculaire*. Sherbrooke: Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bélair, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, E., Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 63-75). Paris/Bruxelles: Larcier/De Boeck.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 97-118). Paris/Bruxelles: Larcier/De Boeck.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Cochran, K.F., DeRuiter, J.A. et King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher presentation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- DesGagné, L., Boisvenu, A. et Laplante, L. (2000). *Démarche d'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage en lecture*. Ouvrage de référence. Hull: Commission scolaire de l'Outaouais, Éducation-Outaouais (1<sup>re</sup> édition 1997).
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-280.
- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant* (p. 51-62). Paris/Bruxelles: Larcier/De Boeck.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (1993). *Devenir enseignant. Tome 1 – À la conquête de l'identité professionnelle* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Laplante, L. (1998). *Diagnostic de la dyslexie de développement: y a-t-il une place pour l'orthopédagogie?* Communication présentée au congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, mars.
- Martin, D. (1993). *Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons*. In *Compétence et formation des enseignants. Actes de colloque de l'AQUFOM* (p. 289-302). Trois-Rivières: Publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Meirieu, P. (1996). Relecture d'une démarche et genèse du colloque. In P. Meirieu et M. Develay (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 7-9). Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. In P. Meirieu et M. Develay (dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 11-19). Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996). Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, E., Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 13-26). Paris/Bruxelles: Larcier/De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- Serre, F. (1995). L'action réfléchie et l'apprentissage. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 5-20.

- Shapiro, B.L. (1991). A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of science teacher. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXVII(2), 119-132.
- Tardif, C. (1993). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives? In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. Tome 1 – À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 81-94) (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants: le transfert des compétences à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu et M. Develay (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-46). Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 90, 4-7.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon et Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 345-370.
- Turgeon, J. (1999). *Élaboration et validation de contenu d'un cadre de référence orienté vers le développement des compétences à l'enseignement en formation initiale*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, XIV(2), 18-25.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teacher's preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.

**ANNEXE 1**  
**AST 113 Projet spécial en milieu scolaire (3 crédits)**  
**Clinique Pierre-H. Ruel**

Nom de l'étudiant, de l'étudiante : \_\_\_\_\_

1. Évaluation **/20**

- Informations recueillies (observation, entrevue, questionnaire, production...) et rapport d'évaluation (motif, présentation du cas, attitude et comportement, résultats de l'évaluation en lecture et en écriture, sommaire des recommandations) (5 points)
- Pertinence des outils et de la démarche d'évaluation (5 points)
- Précision de l'analyse (5 points)
- Justesse de l'interprétation (5 points)

2. Plan d'intervention **/10**

2.1 Objectifs poursuivis (5 points)

- Précision et clarté de la formulation des objectifs (2,5 points)
- Pertinence des objectifs (2,5 points)

2.2 Moyens proposés (5 points)

- Précision et clarté de la description (2,5 points)
- Pertinence des moyens (2,5 points)

3. Intervention **/40**

3.1 Élaboration des activités et du matériel proposés (15 points)

- Précision de la planification (5 points)
- Pertinence de activités et du matériel (10 points)

3.2 Application (15 points)

- Pertinence des attitudes au regard des comportements de l'élève (2 points)
- Qualité de la communication avec l'élève (3 points)
- Pertinence des interventions pédagogiques (10 points)

3.3 Analyse critique et réajustements (10 points)

- Justesse de l'analyse critique (5 points)
- Capacité de réajustement (5 points)

4. Bilan **/30**

4.1 Bilan des acquis de l'élève (forces, besoins, recommandations...) (15 points)

- Précision et clarté (7 points)
- Justesse (8 points)

4.2 Bilan des acquis de l'étudiante (connaissances, savoir-faire, savoir-être) (15 points)

- Précision et clarté (7 points)
- Justesse (8 points)

Total: %

Qualité du français :

NOTE FINALE :

## ANNEXE 2

## Activité :

<b>Objectif(s) visé(s) :</b> <b>Objectif général :</b> <b>Objectif(s) spécifique(s) :</b>	<b>Moyens utilisés :</b>	
<b>Description de la démarche</b>	<b>Matériel</b>	<b>Observations et recommandations</b> (l'élève, l'intervenante, l'activité)
Mise en situation		
Déroulement		
Objectivation		