

## Des orthopédagogues s'interrogent

Nicole van Grunderbeeck

Numéro 39, octobre 1980

Les enfants en difficultés d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57097ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

van Grunderbeeck, N. (1980). Des orthopédagogues s'interrogent. *Québec français*, (39), 19–21.

# Des orthopédagogues s'interrogent

En 1977-1978, 103 118 jeunes constituaient la population des élèves en difficulté. De ce nombre 64 295 étaient classés sous la rubrique «troubles d'apprentissage», soit 60% de toutes les inadaptations scolaires et 5,1% de toute la population des écoles publiques. C'est le nombre des enfants déclarés en troubles d'apprentissage qui a connu la croissance la plus rapide. (Voir tableau).

Pour venir en aide aux élèves ainsi étiquetés, on créa d'abord les classes à effectif réduit, dont l'objectif était de leur faire rattraper le contenu des programmes de leur niveau d'âge ou de leur degré. Hélas, peu d'élèves arrivaient à récupérer suffisamment pour être réintégrés dans leur groupe naturel. Il y avait trop de disparité entre les enfants. Grâce à des instruments diagnostiques de plus en plus raffinés pour évaluer la gravité de la difficulté rencontrée par l'enfant, l'école s'est retrouvée ensuite avec des classes pour troubles légers d'apprentissage et d'autres pour troubles graves, ainsi qu'avec des classes d'attente et de maturation pour les élèves qui ne possédaient pas suffisamment les préalables aux apprentissages.

Après quelques années d'utilisation de ces nouveaux services, l'évaluation de l'efficacité de ce système fut confiée au Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) dont ce fut un des mandats. Celui-ci a démontré que «le retour au secteur régulier d'enseignement devient difficile lorsque l'enfant a été référé, diagnostiqué, étiqueté et placé en classe spéciale» (Rapport COPEX, p. 26). Une autre aberration soulevée par ce comité, c'est qu'un enfant doit être «étiqueté» en «troubles d'apprentissage» pour recevoir l'aide dont il a besoin. Il traîne cette étiquette dans tout ce qu'il vit alors que sa



difficulté ne se situe, la plupart du temps, qu'au niveau de certains apprentissages.

L'analyse de la situation présentée par COPEX démontre aussi l'influence du système parallèle sur les attitudes du personnel scolaire. «Le secteur régulier a eu tendance à prêter des vertus excessives à l'éducation spéciale et il s'est départi de ses responsabilités vis-à-vis de l'enfant qu'il référerait à la classe spéciale, consolidant ainsi une attitude croissante d'intolérance et de ségrégation» (COPEX, p. 26).

La formule du «dénombrement flottant» fut une solution mitoyenne qui permit d'offrir des services à des enfants en difficulté tout en les maintenant, la majeure partie du temps, dans leur groupe naturel.

Le nombre croissant d'élèves référés pour troubles d'apprentissage et méadaptation socio-affective a atteint une cote d'alerte et on peut se demander où cela va s'arrêter. À cette allure, il y aura bientôt plus d'élèves inscrits au secteur spécial qu'au régulier!

Pour mettre le holà à cette situation, le ministère de l'Éducation a donc émis une nouvelle politique dans laquelle il préconise l'intégration scolaire comme un moyen privilégié de préparer l'enfant en difficulté à une insertion harmonieuse dans la société. Ceci signifie, dans la mesure du possible, le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation.

## L'intégration réussira-t-elle ?

Nous ne pouvons qu'approuver les principes contenus dans «L'école québécoise». Cependant, notre crainte concerne la réalisation de cette politique dans les différents milieux scolaires. Les chances de réussite de l'intégration sont

## L'accessibilité à l'éducation dans le cadre scolaire le plus normal possible

« Toutes ces mesures d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de fréquentation scolaire prolongée doivent enfin s'insérer dans un cadre scolaire le plus normal possible. L'éducation dite « spéciale » ne saurait, en effet, favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté, si elle devait mettre en péril son intégration sociale. L'éducation définie dans le LIVRE VERT comporte obligatoirement deux orientations, l'une centrée sur le développement intégral de la personne, l'autre sur son insertion sociale. La politique de l'adaptation scolaire du ministère se doit d'être axée non seulement sur l'accès à une éducation de qualité, mais encore sur une éducation donnée dans un cadre aussi normal que possible. L'intégration scolaire apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale. »

« Au chapitre des mesures d'éducation, de rééducation et de réadaptation, le modèle de services proposé par le Rapport du COPEX est retenu. L'action du ministère visera donc à l'application d'une série de mesures diversifiées d'aide aux élèves en difficulté, allant d'une assistance entièrement intégrée à la classe régulière jusqu'à, dans certains cas, des mesures très spécialisées offertes, dans une école spéciale, en collaboration avec le ministère des Affaires sociales. » (...) « Cette action prendra d'abord la forme d'une modification des règles administratives régissant l'organisation des services et l'allocation des ressources à l'enfant en difficulté. Ainsi, du personnel pouvant œuvrer à la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage, soit par l'organisation d'une "classe-ressource", soit par le soutien apporté à l'élève dans sa propre classe, ou encore par l'aide fournie au titulaire, sera désormais mis à la disposition des commissions scolaires, sans qu'il soit toujours nécessaire d'identifier administrativement les élèves. » (p. 65)

### Population des élèves en difficulté selon les grandes catégories de services spéciaux dans les écoles publiques du Québec, identifiée bisannuellement de 1967 à 1978

	1967-1968	1969-1970	1971-1972	1973-1974	1975-1976	1977-1978
<b>TROUBLES D'APPRENTISSAGE</b>						
— légers		10 131	18 050	28 098	42 193	41 147
— graves			443	7 600	13 843	23 148
<b>DÉFICIENCE MENTALE</b>						
— légère	18 906	22 312	23 068	24 612	19 876	16 608
— moyenne	1 424	3 206	4 641	4 733	4 204	3 842
<b>HANDICAPS</b>						
— sensoriels	138	184	615	706	728	1 251
— physiques	1 614	1 301	1 152	660	716	985
— multiples				1 817	3 541	6 249
<b>MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE</b>						
— grave	1 514	2 799	6 456	5 894	7 814	9 888
<b>TOTAL</b>	<b>23 596</b>	<b>39 933</b>	<b>54 425</b>	<b>74 120</b>	<b>92 915</b>	<b>103 118</b>



liées à différents facteurs qui doivent être absolument respectés, sous peine d'échec. Les enseignants devraient dans un premier temps faire toute une démarche psychologique avant d'accepter dans leur classe des enfants en difficulté. Celle-ci débouchera sur une réorganisation de la classe, une modification dans la conception du rôle de l'enseignant et un changement dans les pratiques pédagogiques courantes. Il faudra apprendre à respecter le rythme d'apprentissage et le style d'apprentissage de chacun. Cette démarche, ils ne seront pas seuls à la faire. Les directions d'école et les autres intervenants devront en faire autant. Les services d'aide prendront des formes différentes pour s'adapter aux besoins autant de l'enseignant que de l'élève. Si la politique du ministère de l'Éducation reconnaît le titulaire du secteur régulier comme premier responsable de tous les élèves qui lui sont confiés, les autres intervenants devraient être des soutiens complémentaires à l'action déjà amorcée par l'enseignant.

Le rôle de l'orthopédagogue est donc aussi appelé à se modifier. Il ne sera plus celui qui vient sortir quelques élèves pour leur donner un programme particulier, parfois bien étranger à celui qui a cours en classe, mais il sera la personne qui vient travailler en classe avec l'enseignant et auprès des élèves. Si l'orthopédagogue est à la recherche de son nouveau rôle, il est aussi à la recherche de nouvelles approches rééducatives puisque celles qu'ils utilisaient traditionnellement sont remises en question entre autres en vertu des principes qui sous-tendent le nouveau programme de français. D'autant plus que le portrait de l'enfant en difficulté d'apprentissage de la langue écrite devrait se modifier passablement (voire même disparaître!) dans un contexte pédagogique renouvelé.

Pour pouvoir assumer auprès des enseignants un rôle d'animateur, les responsables de la formation et du perfectionnement des enseignants (catégorie à laquelle les auteurs de ce dossier appartiennent) devront avant tous les autres avoir fait ce cheminement. Nous devons nous départir du modèle psycho-médical (modèle dans lequel nous avons été formés et que nous avons par la suite prôné (voir l'article de Martinez)) pour nous centrer davantage sur le processus d'apprentissage et l'approche pédagogique à partir d'une analyse du contexte dans lequel la difficulté ou la perturbation d'un élève est apparue.

La modification dans les fonctions de l'orthopédagogue, la nécessité d'outiller les enseignants réguliers pour qu'ils assument le dépistage et la rééducation des difficultés mineures d'apprentissage

le maintien dans les classes d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la mise au point d'approches pédagogiques nouvelles et diversifiées... entraînent fatalement une modification des programmes universitaires de formation et de perfectionnement des maîtres et des contenus de cours. Ne faudrait-il pas que ce renouveau pédagogique que l'on exige des enseignants soit aussi le fait des professeurs d'université? Quand donc les cours universitaires deviendront-ils des modèles à appliquer dans les petites classes?

### Cinq orthopédagogues s'interrogent

En cette période de changement, ce dossier présente l'état actuel d'une réflexion amorcée il y a quelque temps par cinq orthopédagogues soucieux de l'avenir des enfants dits en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et du devenir des enseignants et des orthopédagogues. Nous avons œuvré, au début de notre carrière, comme enseignants en enfance inadaptée ou comme rééducateurs en dénombrement flottant. Actuellement, quatre d'entre nous travaillent à la section d'Orthopédagogie de l'Université de Montréal, soit comme professeurs (Nicole Van Grunderbeeck et Jean-Paul Martinez), soit comme responsable de la formation pratique (Paul-Émile Cuerrier), soit comme coordonnateur d'un réseau de perfectionnement des maîtres en exercice (Jean-Pierre Lalande) et la cinquième est conseiller pédagogique en adaptation scolaire à la Commission Scolaire des Laurentides (Huguette C.-Loignon).

Notre réflexion porte sur les points suivants: comment le portrait des enfants en difficulté d'apprentissage a-t-il évolué depuis le début du siècle? Quelle est la perception actuelle du milieu scolaire de ces enfants? Les instruments diagnostiques et les approches rééducatives sont-ils encore adéquats? Vers quoi devrions-nous nous orienter à l'avenir pour apporter des solutions plus satisfaisantes aux difficultés des enfants? Les pistes de solution ne sont qu'ébauchées. Quelques témoignages viennent illustrer ce qu'il est possible de faire, mais il ne s'agit là nullement de modèles car les solutions-miracles n'existent pas. Chaque situation doit être analysée dans son contexte particulier et la solution lui est spécifique.

Notre réflexion est loin d'être exhaustive et loin d'être terminée. Elle participe simplement à la loi universelle du monde qui est en perpétuel changement. Ce qui était vrai hier ne l'est plus aujourd'hui, et ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera plus demain; l'important reste que l'enfant en soit le bénéficiaire. ■

## PORTRAITS

### Louise, 10 ans, 4<sup>e</sup> année régulière

A doublé sa première année.  
A fait une deuxième année régulière, avec le soutien de l'orthopédagogue, puis une troisième année de récupération.

Est actuellement en quatrième année régulière, mais ne suit pas. Changements fréquents d'écoles. Dit ne pas se plaire dans son école actuelle.

A eu des problèmes de langage étant plus jeune, elle a été suivie en orthophonie.  
Attitude générale: celle du moindre effort. Très habile à faire faire les choses par les autres, ne se donne pas la peine de trouver une réponse par elle-même, essaie de l'obtenir des autres.

Degré de concentration: faible.  
Milieu social: plutôt défavorisé.  
Rendement scolaire:  
*Lecture*: compréhension parcellaire. Ne saisit pas le sens général d'un texte ni la chronologie des événements.

*Plan phonographique*: plusieurs sons mal assimilés, devine les mots, ne respecte pas la ponctuation.

*Orthographe*: ne possède pas encore correctement la transcription phonographique.

*Mathématiques*: la soustraction avec emprunt n'est pas maîtrisée.

### Manon, 14 ans, classe de transition II

Difficultés scolaires depuis le début.  
A doublé sa deuxième année.  
A poursuivi sa scolarité primaire dans le réseau des classes parallèles (récupération — troubles d'apprentissage).

A débuté au secondaire dans une classe de transition I, actuellement elle est en transition II.

Potentiel intellectuel: Bon.  
Lit lentement mais comprend bien, écrit phonétiquement (sans tenir compte des règles de l'orthographe d'usage et grammaticale).

En mathématiques, maîtrise l'addition et la soustraction, mais a des difficultés avec la multiplication et la division.

Comportement: fournit un bon rendement pour faire plaisir à une personne qu'elle aime. Sinon, s'oppose et refuse de travailler. Opposition à son professeur actuel.

Milieu social: moyen.

### Georges, 12 ans, 6<sup>e</sup> année régulière

A fait sa scolarité primaire dans le secteur régulier, double sa 6<sup>e</sup> année. Quoique fils de parents francophones, de milieu social favorisé, il a commencé sa scolarité en français (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années), a passé ensuite au secteur anglophone (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) pour repasser finalement au secteur francophone.

Sourd d'une oreille, l'autre oreille: niveau auditif normal, aucun problème.

Très bon langage.  
Quotient intellectuel: normal.

Rendement scolaire:  
*Lecture*: orale: courante mais entrecoupée d'hésitations.  
silencieuse: très lente et compréhension très faible.

*Orthographe*: écrit phonétiquement.  
*Mathématiques*: effectue toutes les opérations machinalement sans trop comprendre.

Comportement: Bonne relation avec les autres. Peu persévérant, se décourage vite. Manque d'attention et de concentration face à une tâche à accomplir.

### Pierre, 7 ans, 2<sup>e</sup> année régulière

Milieu social: moyen.  
À la fin de sa maternelle, une recommandation fut faite à l'effet qu'il fasse une classe de maturation. Les parents refusèrent et inscrivirent leur fils dans une école privée où il fit sa première année, apparemment sans problème, avec la méthode du Sablier. Le père, étant tombé gravement malade, ne put plus assumer le coût d'une école privée. L'enfant fut donc réinscrit, pour faire sa deuxième année, à l'école où il avait fait sa maternelle. Dès le début de l'année, le titulaire prétendit que Pierre n'avait sûrement pas fait de 1<sup>re</sup> année parce qu'il ne savait rien et que, par conséquent, il devait retourner en 1<sup>re</sup> année. Les parents refusèrent, montrèrent le bulletin de l'année précédente.

En fait, l'enfant avait assimilé une bonne partie du programme de 1<sup>re</sup> année, il était apte à entreprendre sa deuxième année avec le soutien d'une orthopédagogue.

L'opposition de la famille et de l'enfant à l'enseignante fut telle que cette dernière décida de ne plus s'occuper de Pierre. Il réagit en refusant de lire dans le manuel de lecture utilisé dans cette classe, soit «Je sais lire» de S. Bussiès.

Des troubles de comportement apparurent.

L'année s'est passée tant bien que mal; seule, l'orthopédagogue essayait d'aider Pierre. Et, à la fin de l'année, il a été décidé que l'enfant doublerait sa 2<sup>e</sup> année, ...dans une autre école.

### M. X, 40 ans

Tout en étant directeur d'une petite entreprise, M. X n'a jamais pu apprendre à lire. Il se sent handicapé. Il a voulu suivre des cours du soir mais il avait beaucoup de mal à lire les questions d'examen et se sentait très gêné pour demander qu'on les lui lise. Il aimerait se présenter comme conseiller municipal, mais son analphabétisme l'en empêche. Il répète à qui veut l'entendre que l'état de sa vision est cause de son incapacité à lire; rien d'anormal cependant n'a été détecté lors d'examens de la vue. Il n'est même pas capable de chercher le nom d'un correspondant dans l'annuaire téléphonique.

Son comportement actuel en lecture est le suivant: il cherche à deviner le sens général du texte à partir de certains indices. Ceci aboutit à une compréhension incorrecte ou imprécise du texte. Il n'écrit jamais. ■