



ÉDITORIAL

Quo vadis domine? ou Quo vadis? Domine!

J'aime bien meubler mon discours d'expressions latines. Ça fait sérieux et réfléchi. Malheureusement, mon répertoire est limité. Il y a quelques années, dans ma période "granole-freak-à-bottines", j'étais chroniqueur pour un obscur journal d'une coopérative d'habitation. Le titre de ma chronique était *Quo vadis domine?* ("Où vas-tu seigneur?") Pourquoi? Parce que ça fait sérieux et réfléchi. Mais aussi parce que je n'avais aucune idée de ce que j'allais faire de cette chronique. Après quelques mois, j'avais touché à de multiples sujets: de la critique de livres en astrophysique aux mets végétariens pour chiens. Aujourd'hui, ce titre s'impose à nouveau, mais pour d'autres raisons. Pour tout dire, quand j'observe la gestion des perfectionnements pédagogiques au Québec depuis quelques années, il y a plutôt lieu de dire: "Quo vadis? Domine!"

Je pense sincèrement que la politique de perfectionnement de nombreuses commissions scolaires et de l'ensemble des écoles privées mériterait de porter ce titre. En fait, les orientations de base de ces politiques ont plus d'affinité avec celle d'une politique de "magasinage" qu'avec celle d'une politique de développement professionnel. En deux ou trois ans, un milieu scolaire peut avoir investi plusieurs dizaines de milliers de dollars pour un ensemble de perfectionnements hirsute et hétéroclite. De la *Gestion mentale* à l'*Actualisation du potentiel intellectuel* (API) en passant par l'*Enseignement explicite*, Jean-Marc Chaput, les *Styles d'apprentissage*, l'*Enseignement stratégique*, les ateliers "Lâchez prise!" de Frédérick Hurteau, la *Gestion de classe*, les conférences thérapeutiques de Jacques Salomé et la *Respiration contrôlée*, certains milieux ont touché à tout. Éclectique, vous dites? Non, je dirais plutôt poule assommée! J'imagine que pour certaines personnes, un peu de tout est la manifestation de l'équilibre. Concrètement, ça devient plutôt, dans la tête des

heureux bénéficiaires, un genre de pâté innommable et indigeste qui ne permet à personne de maîtriser quoi que ce soit et qui, finalement, aura comme conséquence qu'aucune de ces approches n'aura été expérimentée correctement et à fond.

D'aucuns diront que ce "melting-pot" est bienvenu parce qu'en bout de piste la plupart de ces approches disent la même chose. C'est faussement vrai. Il est exact que la majorité des approches contemporaines qui s'intéressent à l'apprentissage cognitif adhèrent, sous une forme ou une autre, à l'idée qu'il est important de rendre visibles les processus cognitifs. Mais, passé ce petit îlot d'unanimité, rien ne va plus, et prétendre que ces approches disent la même chose serait comme de dire que le Parti libéral québécois et le Parti québécois disent la même chose parce qu'ils défendent les intérêts du Québec.

Derrière cette pratique de saupoudrage, généralisée au Québec, il y a aussi une croyance implicite. L'ensemble des administrateurs scolaires et du personnel enseignant pense que la modification de la pratique professionnelle est quelque chose qui peut se faire rapidement et facilement. Évidemment, il y a certaines approches qui demandent une courte formation. Règle générale, elles portent sur un aspect limité ou parallèle à l'apprentissage. Par contre, l'*API*, l'*Intervention intensive*, l'*Enseignement explicite*, la *Médiation*, l'*Enseignement stratégique* sont des approches globales qui colorent chaque aspect de l'acte d'enseigner. Combien de fois, depuis cinq ans, j'ai entendu dire: "Ils ont été formés avec telle ou telle approche... Oui, oui, ils ont eu trois jours de formation au gros prix!" Ou pire: "Ils ont suivi un atelier à l'AQPF ou à l'AQEP!" Même si les gens concernés sont volontaires, même s'ils comprennent, au point de vue cognitif, ce qu'ils doivent faire, comment ils doivent le faire et

pourquoi ils doivent le faire, si l'approche ou les changements envisagés sont le moins profonds et complexes, cela prend du temps et beaucoup de feedback. Et ce feedback, essentiel à tout apprentissage, doit être basé sur des observations en classe, jumelées à des démonstrations d'un spécialiste. Qu'on parle d'*Intervention intensive*, d'*Enseignement explicite*, d'*API* ou d'*Enseignement stratégique*, ces approches nécessitent toutes un investissement considérable d'énergie, échelonné sur plusieurs années. Croire le contraire relève de la pensée magique.

Si nous continuons dans cette voie, dans vingt ans, nous serons incapables, comme aujourd'hui, de nous prononcer avec un minimum d'assurance sur la valeur de ces approches. Pourquoi? Parce que d'une part, elles n'auront pas été appliquées comme elles auraient dû l'être et que d'autre part, les quelques applications rigoureuses faites sur une petite échelle n'auront pas donné lieu à des évaluations objectives des effets à court et à moyen terme.

La diminution des ressources financières devrait inciter les organismes scolaires à délaisser le papillonnage au profit d'un investissement important, associé à un encadrement rigoureux, selon l'une ou l'autre des approches, et ce en mesurant le plus objectivement possible, l'impact qu'elles auront sur les élèves au niveau de l'apprentissage et au niveau socio-affectif, à court et à moyen terme. Sinon, dans vingt ans, *Quo vadis? Domine!* sera encore à propos comme titre d'un éditorial d'une revue plus ou moins obscure de jeunes retraités du milieu scolaire...

Christian Boyer

Extrait de la **Revue Pédagogique Sessions**, 1996-1997, volume 1, numéro, 1, p. 3-4.

ÉDITORIAL

Le MEQ ou la MEQ? Quand le quiproquo rejoint la réalité

L'appellation MEQ signifie officiellement *ministère de l'Éducation du Québec*. Étonnamment, l'utilisation de cette appellation dans les conversations quotidiennes au sein des commissions scolaires peut nous induire en erreur tout en révélant la personnalité profonde de cette entité gouvernementale.

Une amie, conseillère pédagogique, avait l'habitude de téléphoner à sa secrétaire pour la prévenir qu'elle était au MEQ. La secrétaire en était venue à la conclusion qu'elle avait besoin d'affirmer publiquement et régulièrement son orientation sexuelle. Ce quiproquo est très révélateur, non pas de l'orientation sexuelle de la conseillère, mais de la nature profonde et complexe de cette entité gouvernementale.

Le MEQ est-il « un mec »? Je pense que oui si on considère qu'un mec, un vrai de vrai à l'ancienne mode, n'hésite jamais à prendre position, même quand il n'a pas la moindre idée du sujet de discussion. Il connaît toujours le *comment-faire* et n'a aucune gêne à décréter qu'à l'avenir, tout le monde devra faire le « quoi » à sa manière¹. Oui, j'en suis convaincu, le MEQ est un mec. En fait, pour être plus équitable, le MEQ se transforme graduellement en un mec moderne. On a vu poindre, avec la révision du programme de français, le mec nouveau. Ce mec, de type fin de siècle, se distingue du mec ancien par sa volonté à consulter. Malheureusement, le MEQ ne peut pas changer du tout au tout du jour au lendemain.

Pour ma part, lorsque j'étais conseiller pédagogique, je n'ai jamais dit (je vous le jure!) que j'étais au MEQ! J'avais plutôt l'habitude de dire que j'allais à « la MEQ »! Il me semblait que ces rencontres officielles revêtaient l'halo d'une communication céleste où la connaissance nous était révélée. Les mollahs, assis autour d'une table, s'exerçaient à l'exégèse des textes sacrés et des nouvel-

les directives de « la MEQ » en entonnant une des litanies officielles. Évidemment, je charrie un peu.



Quel devrait être le rôle du MEQ? Sûrement pas celui qu'il s'accorde. Comment fait-il pour décider que le meilleur encadrement de l'apprentissage pour telle ou telle clientèle est ceci ou cela? D'où sort-il cette belle assurance? Les connaissances en pédagogie sont-elles si développées qu'elles lui permettent de décréter un *comment-faire* avec certitude? Pas du tout : nous ne sommes qu'à la préhistoire de la connaissance en pédagogie. Les fonctionnaires du MEQ manquent d'humilité. En fait, je suis d'avis que le MEQ devrait mettre au rancart le plus rapidement possible son style « mec » de « la MEQ ».

Depuis vingt ans, plusieurs orientations prises par le MEQ, avec toute la conviction qu'on lui connaît, ressemblent à des « ballounes » soufflées au plomb. L'exemple de la politique du MEQ concernant les élèves en difficulté devrait nous démontrer que le MEQ aurait avantage à se montrer humble en limitant ses directives prescriptives.

L'intégration des élèves en difficulté

La philosophie de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou handicapés prend sa source dans un courant social plus large qui vise à faciliter l'intégration en société des individus qui présentent un handicap ou une difficulté particulière. La « désinstitutionnalisation » des patients des hôpitaux psychiatriques des quinze dernières années est une des applications de ce courant. Au niveau scolaire, cette approche s'est exprimé par un principe général : maintenir ou placer l'élève en difficulté dans le milieu le plus « normal » possible; c'est-à-dire l'école de son quartier dans la

classe ordinaire de **son** groupe d'âge. Il est curieux de constater que la floraison de ce courant dans les milieux scolaire et psychiatrique coïncide avec une période de compressions budgétaires. Le hasard sans doute! L'intégration scolaire a été défendue, entre autres, par les behavioristes. En s'appuyant sur les recherches naissantes de l'apprentissage social, ils ont postulé que les élèves en difficulté, intégrés dans une classe ordinaire, imitèrent le comportement des élèves dits « normaux ». Par le fait même, ils s'intégreraient socialement au sein du groupe en bénéficiant des effets secondaires positifs au niveau du concept de soi. En fait, la réalité s'est avérée beaucoup plus complexe².

D'abord, on a confondu, sous la bannière *élèves en difficulté*, toutes les formes de difficultés ou de handicaps. Un élève souffrant de paralysie cérébrale, un élève sourd, un élève mésadapté socio-affectif, un élève trisomique, un élève autistique, un élève ayant un retard d'apprentissage léger et un élève ayant un retard d'apprentissage important ne présentent pas tous la même problématique. Par exemple, si certains types d'élèves en difficulté ont tendance à imiter le comportement de leurs pairs, il semble qu'il est également vrai que les pairs de la classe ordinaire peuvent aussi imiter le comportement de l'élève intégré dans le cas d'un élève mésadapté socio-affectif. Plusieurs recherches semblent indiquer que les gains découlant du placement en classe ordinaire au niveau de l'intégration sociale sont plutôt négatifs³, entre autres pour les clientèles ayant des difficultés graves d'apprentissage. Si on considère qu'une intégration réussie devrait comporter une quantité d'interactions volontaires positives entre l'élève intégré et ses pairs, à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire, alors nous sommes face à un échec, disons, retentissant.

En ce qui a trait aux bénéfices retirés par les élèves intégrés quant à leur apprentissage cognitif, et bien, c'est « patate »! Dans l'ensemble, les résultats ne sont pas différents, au niveau statistique,

des résultats obtenus par un placement en classe spéciale. Ces résultats sont peu réjouissants quand l'on sait que le rendement des classes spéciales est, dans l'ensemble, très faible. À ce chapitre, on peut considérer que nous n'avons guère progressé. Il y a bien quelques avenues prometteuses, tels les programmes de Lovaas d'intervention massive ou «*TEACH*» auprès des enfants autistiques qui donnent des résultats probants au niveau social et cognitif. Cependant, il est important de préciser que l'application de ces programmes se fait à l'extérieur de la classe ordinaire, donc qu'ils sont un accroc au principe de l'intégration scolaire. Par contre, en ce qui a trait aux élèves en difficulté d'apprentissage, il faut conclure que nous sommes encore bien loin d'avoir changé leur réalité scolaire avec ou sans intégration scolaire⁴.

Le courant de l'intégration est évidemment populaire auprès des parents des enfants en difficulté parfois lourdement handicapés, ce qui est tout à fait compréhensible. L'intégration scolaire nourrit leurs espoirs qu'un jour leur enfant sera « presque normal », qu'il sera accepté par ses pairs et qu'il progressera cognitivement au-delà de ses limites. Dans plusieurs cas, ces espoirs sont tout simplement utopiques. Compte tenu de nos connaissances en pédagogie, en neurologie et en psychologie, certains retards de développement d'origine organique sont présentement insurmontables. Dans certains cas, une amélioration est possible dans le cadre de programmes spéciaux (exemple : le programme «*TEACH*» pour les autistiques) dont l'application est difficilement envisageable dans une classe ordinaire.

C'est un secret de polichinelle que l'application de la philosophie de l'intégration a donné lieu à des aberrations dans plusieurs commissions scolaires au Québec. Malheureusement, il n'est pas « politiquement correct » de discuter ouvertement de ces situations. Prenons un exemple concret et réel. En quoi la présence en première année primaire d'un enfant de sept ans, au développement moteur et cognitif d'un enfant

de six mois accompagné d'une aide à temps complet (+/- 30 000 \$ par année) est-elle profitable? Est-il intégré socialement? Est-il placé dans un contexte qui favorise les apprentissages qui lui sont accessibles?

L'intégration sociale des gens ayant des particularités physiques, cognitives ou psychologiques est tout à fait louable. Cependant, il faut considérer que l'intégration dans une classe ordinaire n'est réelle que si l'élève intégré participe aux activités pédagogiques quotidiennes de la classe avec un certain niveau de succès. S'il est incapable de suivre les activités de la classe ou s'il le fait sans succès ou s'il suit ou devrait suivre un programme annuel à temps plein parallèle aux activités de la classe ordinaire, il est intégré physiquement mais sûrement pas socialement et pédagogiquement. Dans ces cas, l'intégration est un leurre dommageable pour le développement des élèves intégrés.

Le MEQ, dans la foulée du Rapport COPEX, a promu et imposé une philosophie et une manière de faire à l'ensemble du réseau scolaire. Le plus navrant, c'est qu'il l'a fait sans avoir préalablement évalué scientifiquement, dans le cadre de projets-pilotes, les effets et la pertinence de cette philosophie. Le moins que l'on puisse dire, c'est que le MEQ n'étouffe pas sous le poids de la rigueur.

J'aurais pu également prendre comme exemple la « Révolution des ordinateurs », le choix de débiter l'apprentissage de l'anglais en 4^e année, la conception de la résolution de problèmes sous-jacente au programme de mathématique, le programme au préscolaire, l'organisation des polyvalentes, les programmes de sciences humaines et de la nature au primaire, mais l'espace me manque.

Avant de terminer, je dois vous dire une chose : le MEQ, c'est nous. On cherche tellement LA VÉRITÉ pédagogique universelle, l'explication ultime de l'apprentissage, la solution miraculeuse pour les élèves en difficulté que, finalement, à « *quek-*

part », comme disent certains « psy » fatigués, on est bien heureux quand on nous annonce « VOICI LA VOIE ». Reconnaître notre ignorance, qu'on ne fait que chercher à comprendre comment les enfants apprennent ou que l'on a que quelques demi-vérités à se mettre sous la dent est une attitude insécurisante mais beaucoup plus près de la réalité. L'*Intervention intensive* et l'*Enseignement explicite* dans tout ça? Simplement, des avenues à explorer avec le plus de rigueur possible en étant toujours imprégné de la volonté de faire progresser nos élèves plutôt que de sauvegarder l'intégrité d'une théorie ou d'une pratique.

Christian Boyer

Extrait de la **Revue Pédagogique Sessions**, 1996-1997, volume 1, numéro, 2, p.104-106.

¹ Toute ressemblance avec une personne réelle de votre entourage est fortuite.

² Butler, R., Marivov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27, 325-334.

Morvitz, E., Motta, R. W. (1992). Predictors of self-esteem: the roles of parents-child perceptions, achievement, and class placement. Journal of Learning Disabilities, 25, 72-80.

³ Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237

⁴ Slavin, R. E., Karweit, N. L., Madden, N.A. (1989). Effective programs for students at risk. Boston: Allyn and Bacon.