Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève

Un guide pour le praticien réflexif

Quoi faire ?...

Jusqu'où ?...

Services régionaux
de soutien et d'expertise
en adaptation scolaire
03-12

Ce guide a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche et de développement des services régionaux de soutien et d'expertise de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

Le projet a été soutenu financièrement par le « Soutien aux priorités régionales » à même la mesure 30161.

Le document que vous avez en main a été imprimé sur une imprimante standard et reproduit par photocopie. Il existe une version en couleur pour impression numérique. Les deux versions se retrouvent sur un CD dont il est possible de se procurer une copie auprès d'une des personnes ressources des « Services régionaux de soutien et d'expertise » de sa région.

La reproduction est autorisée pour usage non commercial à condition que la source soit identifiée.

Octobre 2007
Dans cet ouvrage, le masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte.

Coordination, conceptualisation et rédaction

Rose-Anne Bourdages
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience intellectuelle

Nicole Lachance
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience motrice ou organique

Comité de coordination

Rose-Anne Bourdages
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience intellectuelle

Renée Carmichael
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience auditive

Nicole Lachance
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience motrice ou organique

Christine Perreault
Service régional de soutien et d'expertise – Difficulté ou déficience langagières

Maryse Roberge
Service régional de soutien et d'expertise – Difficultés d'ordre comportemental

Collaboration à l'expérimentation

Claude Grimard
Service régional de soutien et d'expertise – Difficultés d'apprentissage

Danièle Grimard
Service suprarégional de soutien et d'expertise – Déficience visuelle

Ulla Hoff
Service régional de soutien et d'expertise – Trouble envahissant du développement

Tous les membres du comité de coordination ont également collaboré à l'expérimentation.

Autres personnes ayant contribué au développement du guide

Ginette Arbour
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience auditive

Lyne Gingras
Service régional de soutien et d'expertise – Difficulté ou déficience langagières

Rock Girard
Service régional de soutien et d'expertise – Difficultés d'ordre comportemental

Annie Hudon
Service régional de soutien et d'expertise – Trouble envahissant du développement

Julie Lanthier
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience auditive

Irène Leclerc
Service suprarégional de soutien et d'expertise – Déficience visuelle

Michel Levert
Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches

Marie-Josée Poulin
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience auditive

Dominique Ste-Marie
Service suprarégional de soutien et d'expertise – Déficience visuelle

Mario Tessier
Service régional de soutien et d'expertise – Déficience intellectuelle et
Service régional de soutien et d'expertise – Trouble de l'ordre de la psychopathologie

Soutien technique

Conception graphique et mise en page : JC design • www.juliecloutier.com

Impression : Le Caïus du livre inc.

Remerciements

Des remerciements particuliers à toutes les personnes des commissions scolaires et des écoles qui ont contribué au développement de ce guide.

Validation du contenu

Merci aux 50 lecteurs dont des coordonnateurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, techniciens en éducation spécialisée et enseignants des commissions scolaires (CS) de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

Expérimentation

Merci à tous les membres de chacune des 16 équipes d'expérimentation ; chacune des équipes était formée d'une conseillère pédagogique de la commission scolaire, de la direction de l'école, d'un accompagnateur et d'un enseignant oeuvrant auprès d'un même élève ou d'un groupe d'élèves avec des besoins particuliers.

Les écoles participantes :

École Sir-Rodolphe-Forget, CS de Charlevoix

Écoles Joseph-Paquin et du Cap-Soleil, CS des Premières-Seigneuries

École secondaire de Neufchâtel et école secondaire La Camaradière, CS de la Capitale

Écoles Le Ruisselet et Jouvence, CS des Découvreurs

École secondaire Louis-Jobin, écoles La Riveraine et Perce-Neige, CS de Portneuf

École secondaire de Saint-Charles et école Saint-François-Xavier, CS de la Côte-du-Sud

École Saint-Joseph, CS des Navigateurs

École De Léry-Monseigneur-de-Laval et école de Saint-Gédéon, CS Beauce-Etchemin

École polyvalente de Thetford Mines, CS des Appalaches

Témoignages

Merci aux élèves qui ont livré leur témoignage concernant leur vision du rôle de l'accompagnateur :

Deux élèves de l'école Saint-Joseph de la CS des Navigateurs
Un élève de l'école Saint-Dominique de la CS des Navigateurs
Un élève de l'école secondaire de Neufchâtel de la CS de la Capitale
Un élève de l'école La Camaradière de la CS de la Capitale
Un élève du CEGEP de Sainte-Foy

Avant-propos

Vous avez en main le fruit d'un travail qui a débuté tout doucement en 2002, travail dans lequel l'ensemble des services de soutien et d'expertise de notre région a été impliqué. Au fil du temps, les différentes étapes qui ont mené à la conception et à l'écriture de ce guide ont permis d'en raffiner le contenu. Deux exercices majeurs ont permis cette évolution : en 2005-2006, le texte a subi l'épreuve d'une validation de contenu par plus de 70 lecteurs puis en 2006-2007 une phase d'expérimentation a eu lieu, exercice auquel ont participé seize équipes autour d'élèves des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Chacune des équipes pour l'expérimentation était formée d'une conseillère pédagogique, de la direction d'école, de l'accompagnateur et de l'enseignant concernés par l'accompagnement de ces élèves. Les équipes représentaient l'ensemble des contextes scolaires où peuvent se trouver des élèves avec des services d'un accompagnateur : l'école primaire, l'école secondaire, l'école spécialisée, la classe spéciale… Les intervenants impliqués dans l'expérimentation ont été accompagnés et du temps leur a également été alloué pour échanger, se questionner, réfléchir ensemble. Le but de l'expérimentation était de vérifier « si les balises proposées par le guide peuvent soutenir une pratique réflexive ».

Les équipes participant à l'expérimentation ont pu conclure que le guide amenait un soutien à leur pratique. Les participants ont pu témoigner d'expériences positives et même de changements surprenants dans leur conception du rôle de l'accompagnateur. L'un des constats des expérimentateurs concerne l'appropriation de mots « communs » pour nommer leur expérience, pour échanger, pour se questionner. Pour plusieurs, le guide favorise une dépersonnalisation des échanges et offre plusieurs avenues pour animer des discussions et supporter des changements dans les manières de faire.

L'expérimentation a aussi permis de mettre en évidence des conditions de mise en œuvre des balises de ce guide, ces conditions étant de toute première importance aux yeux des participants. Globalement, selon eux, les plans de mise en œuvre dans les milieux devraient absolument prendre en compte les aspects suivants : que l'organisation voit l'importance de partager une même vision ; qu'elle donne de la souplesse à la mise en œuvre ; qu'elle donne du soutien aux équipes sous forme d'accompagnement ; qu'elle accorde du temps à la mise en œuvre… Les équipes ont aussi insisté sur l'importance du leadership de la direction d'école si des résultats sont vraiment souhaités.

La situation qui a initialement déclenché ce travail est celle de l'élève intégré en classe ordinaire. En cours de route il a été convenu de se limiter à des choix « ciblés » pour élaborer le contenu. Ces choix se sont faits en réponse aux problématiques soulevées par les personnes ressources pour l'ensemble des clientèles EHDAA mais soulevées aussi par des intervenants du terrain. Même si tout le travail a été soutenu par ces préoccupations particulières, nous croyons que les balises s'appliquent aussi à d'autres situations que celle de l'élève intégré. L'expérimentation a mis en évidence cette possibilité en nous laissant toutefois entrevoir la nécessité de certains ajustements ou nuances pour des clientèles avec des besoins plus importants.

Ceci étant dit, nous espérons que ce guide interpelle le bon jugement et le discernement des intervenants scolaires.

Pour lui, pour elle

L'enfant est là
Petit, grand, perdu et las
Il marche et cherche
Appelle et passe…

Son corps, son cœur, son âme
Se posent, se déposent
Demandent à grandir, à être,
Parmi et avec.

Ses yeux, sa main appellent
Tant de beauté, tant de vie
Pour lui, pour l'autre, pour elle,
Tout se passe ici.

Rose-Anne Bourdages

Table des matières

Avant-propos
Pour lui, pour elle
Introduction **11**

Construire une cathédrale
Première partie – Problématique, visées, liens
Le plan de cette partie 15
L'élève au cœur de sa réussite 17
L'accompagnateur en soutien à la réussite 18
L'environnement scolaire 19
La mission de l'école 20
Instruire 20
Socialiser 21
Qualifier 22
L'intervention de l'accompagnateur : trois sphères 23
Pourquoi délimiter des sphères d'intervention ? 24
L'intervention de l'accompagnateur : deux cibles 25
En guise de synthèse 26
Trois sphères et deux cibles en lien avec le plan d'intervention 27
Structure pour dynamiser le plan d'intervention 28

Une jeune fille et son betta
Deuxième partie – Le rôle de l'accompagnateur, vision globale
Le plan de cette partie 31
Le rôle d'accompagnateur 33
Des principes directeurs pour guider l'intervention 34
Un rôle exercé en soutien direct à l'élève 36
Un rôle exercé en soutien à l'enseignant 38
Le rôle de l'accompagnateur exercé dans le contexte de la classe : différents contextes interractionnels 40
Différents exemples de contextes interractionnels 41
Pourquoi briser la dyade ? 42
Risques liés au modèle de la dyade 43
Et la communication 44
L'élève, qu'en pense-t-il ? 46

Histoire de l'éléphant
Troisième partie – Développer l'autonomie de l'élève
Le plan de cette partie 49
Le concept : qu'est-ce que l'autonomie ? 51
Les grandes manifestations de l'autonomie de l'élève 53
Des balises à l'action de l'accompagnateur 54
Mises en situation : quoi faire, jusqu'où ? 55
Retour sur les situations 59
Exemples et contre exemples : est-ce que je favorise ou compromets l'autonomie de l'élève ? 59

La leçon du bambou
Quatrième partie – Collaborer dans le respect des rôles de chacun
Le plan de cette partie 67
De quoi est-il question ? 69
Des responsabilités et des sphères d'intervention 70
Le programme de formation de l'école québécoise 71
Un rappel : l'aspect légal 72
Une collaboration à construire : le développement des compétences transversales de l'élève 73
- Exploiter l'information 74
- Résoudre des problèmes 75
- Exercer son jugement critique 75
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice 76
- Se donner des méthodes de travail efficaces 76
- Exploiter les TIC 76
- Structurer son identité 77
- Coopérer 77
- Communiquer de façon appropriée 78

Une collaboration à construire : le développement des compétences disciplinaires de l'élève 79
Continuum des temps de l'enseignement/apprentissage 81
Tantôt acteur, tantôt observateur : profiter de l'expertise de l'autre 85
Mise en situation : quoi faire ? jusqu'où ? 87
Retour sur la mise en situation 93
Des balises à l'action de l'accompagnateur pour collaborer 94
Exemples illustrant la collaboration dans le respect des rôles de chacun 96
Tableau synthèse 98

Conclusion **99**
Bibliographie **100**
Annexes **102**

Introduction

Depuis plusieurs années déjà, une préoccupation concernant le rôle des accompagnateurs se manifeste régulièrement chez les différents intervenants scolaires de notre région. Ce questionnement est d'autant plus important dans le contexte du renouveau pédagogique où la mission de l'école est réaffirmée avec un souci de réussite du plus grand nombre. Dans l'ensemble des publications officielles qui touchent l'adaptation scolaire, que ce soit la politique de l'adaptation scolaire, les cadres de références concernant les services éducatifs complémentaires, le plan d'intervention ou les difficultés d'apprentissage à l'école, on met en évidence la nécessité d'aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sur la voie de la réussite. Par contre, nulle part on ne trouve de balises précises en ce qui concerne le rôle des accompagnateurs de ces élèves. Ce guide veut pallier à ce manque.

L'accompagnateur, tel que défini dans ce guide, est « la personne affectée au soutien particulier de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Il s'agit souvent du technicien en éducation spécialisée. Le guide s'adresse à lui en tout premier lieu, mais aussi à l'interprète ou au préposé affecté au soutien particulier d'un élève qui y apporteront les ajustements nécessaires liés à leurs fonctions respectives. Par contre, l'accompagnateur en soutien direct n'est pas le seul à accompagner l'élève. Il se situe dans une dynamique plus large de l'accompagnement où chacun des intervenants est appelé à soutenir la réussite de chaque élève. C'est ainsi que les autres intervenants, qu'ils soient directeurs, enseignants, conseillers pédagogiques, professionnels,… se laisseront interpeller par ce guide.

Dans le but d'offrir des balises claires pour l'intervention de l'accompagnateur, ce document propose **deux cibles prioritaires : le développement de l'autonomie de l'élève et la collaboration dans le respect des rôles entre l'enseignant et l'accompagnateur.** Il vise à questionner et à guider les interventions à l'aide d'un processus d'analyse permettant de discriminer celles qui compromettent l'atteinte des deux cibles de celles qui la favorisent. Selon une approche non catégorielle, c'est-à-dire une approche non axée sur l'une ou l'autre des catégories de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ce guide veut optimiser les bénéfices reliés à la présence d'un accompagnateur peu importe les contextes d'intervention.

Plusieurs voies d'entrée sont proposées dans le guide et peuvent être utilisées comme grille d'analyse en permettant au lecteur d'utiliser la voie la plus signifiante pour lui. Peu importe la voie d'entrée privilégiée, le lecteur est guidé vers un questionnement à la manière d'un praticien réflexif capable d'apporter toutes les nuances nécessaires dans

son action. Ce guide ne propose pas de trucs ni de recettes ; il est plutôt un outil pour réfléchir, pour ajuster ou modifier ses façons de faire. Le praticien réflexif prend en considération différentes possibilités, il les soupèse ; il fait des retours sur sa propre action et est capable d'en analyser l'efficacité. Il peut tirer profit des modèles existants pour améliorer sa propre pratique.

Ce guide a été conçu en prenant en compte la réalité de l'accompagnateur d'un élève intégré en classe ordinaire. Bien qu'il n'ait pas la prétention d'inclure toutes les situations possibles, il demeure un outil dont les intervenants de différents contextes ou milieux peuvent s'inspirer. Le bon jugement demeure indispensable pour analyser, soupeser et faire des choix difficiles mais éclairés dans des situations souvent complexes.

Ce guide comporte 4 parties : la première décrit la problématique, les visées et les liens avec les orientations ministérielles ; la deuxième donne une vision globale du rôle de l'accompagnateur ; la troisième et la quatrième concernent les deux cibles d'intervention soit le développement de l'autonomie de l'élève et la collaboration dans le respect des rôles de chacun.

Construire une cathédrale

Trois hommes sont au travail dans une carrière où, depuis des années, ils gagnent durement leur vie. Un visiteur engage la conversation avec eux et s'informe de leur travail. Le premier explique : « Moi, depuis quinze ans, je taille des blocs de pierre. Il faut en faire vingt par jour ». Puis il se remet à la tâche.

Le deuxième travailleur s'exprime : « Moi aussi je taille des blocs de pierre. Je suis plus jeune, j'en fais plus de vingt-cinq par jour mais je n'ai pas l'intention de m'écorcher les mains encore longtemps ».

Le troisième prend la parole à son tour : « Moi monsieur je fais un travail extraordinaire : je construis une cathédrale ».

Emprunt d'une allégorie populaire

Première partie

Problématique, visées, liens

Le plan de cette partie…

L'élève au cœur de sa réussite.

Mais… un soutien à donner pour cheminer vers cette réussite.

Le rôle de l'accompagnateur à l'intérieur d'un système où différents facteurs ont une influence sur la réussite de l'élève.

La mission de l'école, « instruire, socialiser, qualifier » : un chemin tracé à l'accompagnateur pour son intervention.

Trois sphères d'intervention : les habiletés fonctionnelles, les apprentissages au regard du programme et la socialisation.

Deux cibles au cœur du questionnement :

1) le développement de l'autonomie de l'élève et
2) la collaboration dans le respect des rôles de chacun.

Plusieurs éléments mis en lumière pour guider la démarche du « plan d'intervention » au service de la réussite de l'élève.

Cette première partie place les assises pour entreprendre une réflexion sur le rôle de l'accompagnateur. La problématique est posée, les visées sont nommées et les liens sont faits avec les politiques officielles.

Dans cette partie, la mission de l'école, « instruire, socialiser, qualifier » est redéfinie et les grandes sphères de l'intervention de l'accompagnateur y sont attachées.

Comme point de départ à la réflexion qui est à suivre dans les autres parties de ce document, deux dangers qui risquent de nuire de façon importante à la réussite de l'élève sont nommés : la possibilité pour l'accompagnateur d'une trop grande prise en charge de l'élève et le risque de confusion entre les rôles de l'accompagnateur et de l'enseignant. Pour contrer ces dangers, deux cibles sont proposées pour questionner les pratiques : le développement de l'autonomie de l'élève et la collaboration dans le respect des rôles de chacun.

À la fin, les différents éléments sont rattachés à la démarche de plan d'intervention qui demeure l'outil par excellence pour répondre aux besoins de l'élève ayant des incapacités ou des limitations et le mener à la réussite.

L'élève au cœur de sa réussite

CHAQUE ÉLÈVE HANDICAPÉ OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE EST UNIQUE !

Tout comme ses pairs, l'élève accompagné a une façon d'apprendre et de réagir bien à lui, avec un style et un rythme d'apprentissage qui lui sont propres.

Il a ses intérêts, ses connaissances, ses habiletés, ses forces et ses défis.

Il a une motivation plus ou moins grande pour l'école.

S'il-te-plaît, j'aimerais que tu te rappelles que je suis d'abord un enfant. Je ne veux pas que ma différence prenne toute la place ! Ne me mets pas d'étiquette… Apprends à me connaître moi !

Qui est l'élève que j'accompagne ? Sa difficulté, sa limitation ou son incapacité est-elle documentée ?

L'élève accompagné est également unique par rapport **à ce qui le distingue de ses pairs** : il a des difficultés, des limitations ou des incapacités qui peuvent être motrices, intellectuelles, langagières, sensorielles, sociales ou au plan de la santé mentale.

En classe, au même titre que tous les autres élèves, il est placé au cœur de son processus d'apprentissage mais avec des défis plus grands que ceux de ses pairs. Cet élève avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage a besoin d'un soutien particulier pour faire et démontrer ses apprentissages.

Il **a besoin d'être accompagné** sur la voie de la réussite au quotidien.

Incapacité et/ou limitation

Réduction plus ou moins importante d'une aptitude à l'accomplissement d'une activité physique, intellectuelle ou sociale. Cette réduction d'aptitude doit être documentée et évaluée pour déterminer le besoin de soutien.

L'accompagnateur en soutien à la réussite

L'accompagnateur est la personne affectée au soutien particulier de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il s'agit, la plupart du temps, d'un technicien en éducation spécialisée. Il peut arriver, pour différentes raisons, que ce mandat soit assumé par une personne d'un autre corps d'emploi (adapté de Hoff & Mercier, 2002, p.66).

L'accompagnateur œuvre au sein des programmes des services éducatifs complémentaires qui doivent favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Il agit de façon concertée avec les autres acteurs de l'école pour répondre aux besoins de l'élève et ceci en cohérence avec les services de l'enseignement. Il se situe donc dans une dynamique plus large de l'accompagnement avec plusieurs autres acteurs qui assument aussi des responsabilités dans la réussite de l'élève.

Des visées de ces programmes pour l'élève

- lui assurer des conditions propices à son apprentissage,
- l'accompagner dans son cheminement scolaire,
- l'aider dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre,
- le soutenir dans le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités,
- lui permettre de développer de saines habitudes de vie…

Rappel des 4 programmes des Services éducatifs complémentaires

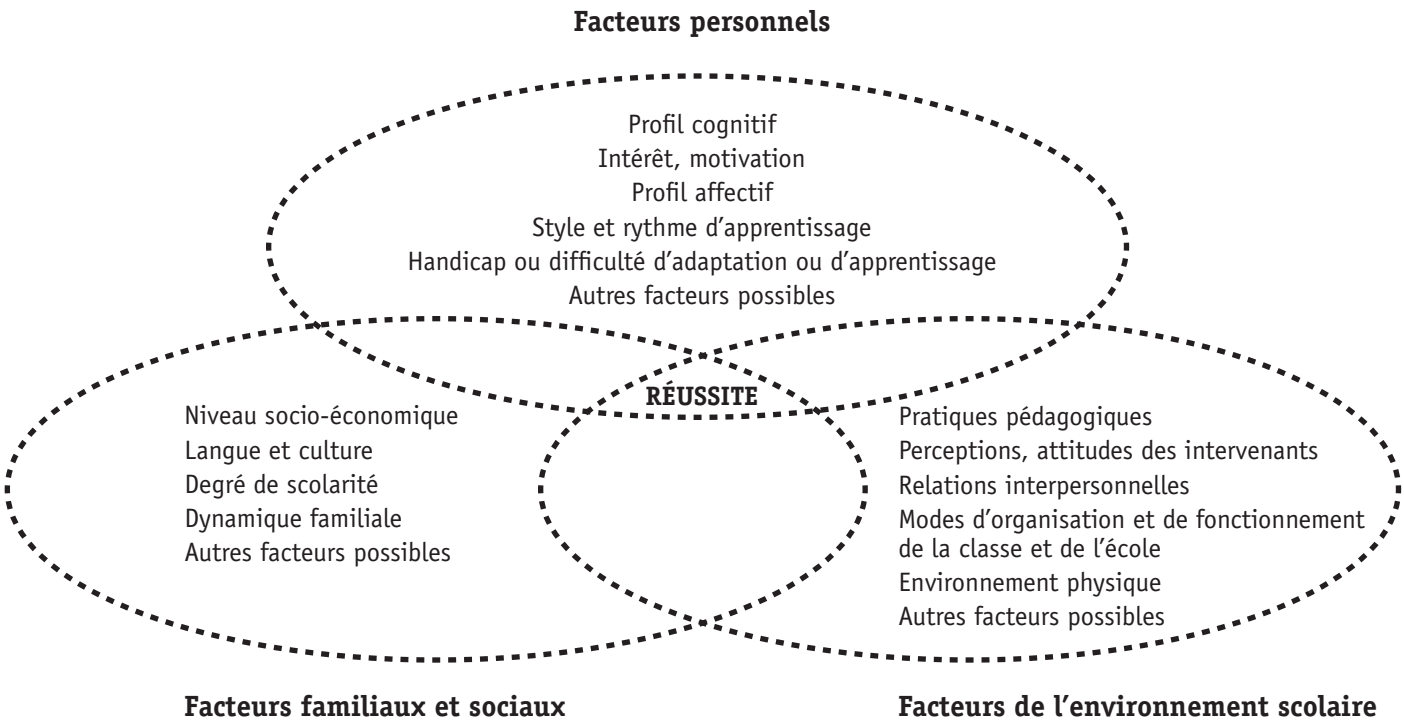
- Programme de services de soutien
- Programme de services d'aide
- Programme de services de vie scolaire
- Programme de services de promotion et de prévention

L'environnement scolaire

L'accompagnateur se retrouve dans un environnement scolaire complexe ; des pratiques pédagogiques, des modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école y sont implantés et sont propres à chaque milieu. Les interventions de l'enseignant et de l'accompagnateur, l'ensemble des relations interpersonnelles, la plus ou moins grande stabilité du personnel, le climat de l'école et de la classe de même que l'organisation physique définissent également cet environnement. Enfin la collaboration de la famille, des partenaires et de la communauté constitue un autre facteur qui en augmente la complexité.

Les interventions de l'accompagnateur se situent donc à l'intérieur d'un système. Ses interventions, comme celles de tous les autres acteurs, comptent parmi les facteurs de l'environnement scolaire qui peuvent augmenter les difficultés de l'élève ou au contraire favoriser ses apprentissages. Ces facteurs sont à la fois en interaction complexe et constante entre eux tout autant qu'en interaction continuelle avec les facteurs personnels de l'élève. Il y a donc un ajustement nécessaire des facteurs de l'environnement scolaire en fonction des facteurs personnels, familiaux et sociaux de l'élève. Le tableau suivant (adapté de Ministère de l'Éducation, 2003a, p.11) illustre ces facteurs.

Facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite de l'élève



La mission de l'école

L'école québécoise est conviée à une triple mission : instruire, socialiser et qualifier. Elle vise la réussite pour tous les élèves quels que soient leurs talents, leurs aptitudes, leurs champs d'intérêt, leurs difficultés, leurs limitations ou incapacités. Accompagner l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage vers une réussite à sa mesure et selon la triple mission de l'école représente tout un défi.

C'est tout un programme !
Quoi faire et jusqu'où aller ?
Où mettre les priorités ?

Instruire

Instruire l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est l'aider à construire ses connaissances et à développer ses capacités intellectuelles. C'est non seulement l'aider dans l'acquisition de savoirs essentiels, mais c'est également le supporter dans son aptitude à apprendre. Les apprentissages sont à faire au regard du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*.

Quelle est ma responsabilité par rapport aux apprentissages scolaires de l'élève ?

Qui va planifier les interventions ?
Qu'est-ce qu'on attend de moi ?

Qu'est-ce que je dois faire ou non pour permettre à l'élève de suivre le rythme de la classe ? Le type d'aide que je donne lui permet-il de réussir ?

* Dans ce document, l'expression « programme de formation de l'école québécoise » inclut également les programmes pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Par ailleurs, les compétences visées par ces programmes diffèrent de ceux du PFEQ. Des ajustements sont donc nécessaires.

Socialiser

Socialiser l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est lui permettre de vivre avec l'autre. Dans son apprentissage du vivre ensemble, les risques d'être exclus sont grands.

C'est en interrelation avec ses pairs que l'élève handicapé et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peut

- apprendre à communiquer ;
- apprendre à apprécier les différences personnelles et à faire respecter sa propre différence ;
- développer et pratiquer des habiletés sociales ;
- progresser dans son appropriation des éléments de la culture environnante (valeurs – normes – codes symboliques – règles de conduite) et vraiment s'intégrer dans la vie sociale ;
- s'épanouir comme personne et développer un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Quelle est ma responsabilité par rapport à la socialisation de l'élève ?

Comment lui permettre d'être pleinement en relation avec les autres ? Comment optimiser sa participation aux activités ?

Comment le protéger sans le surprotéger dans ses relations avec ses pairs ?

Qualifier

Qualifier l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est tout mettre en œuvre pour lui donner « la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour mieux prendre sa place au travail, dans sa famille et dans la vie collective » (Ministère de l'Éducation, 2003c, p.5).

C'est le soutenir dans la recherche de sa voie de qualification, dans une perspective de développement continu qui débouchera possiblement sur une reconnaissance officielle des acquis et des compétences.

« Prendre sa place » est un défi très grand pour l'élève qui a des limitations ou des incapacités et pour ceux qui le soutiennent. Plus qu'à tout autre élève le développement des habiletés fonctionnelles, c'est-à-dire celles qui touchent les activités de la vie quotidienne, lui demande de nombreux efforts. L'acquisition d'habiletés reliées à l'alimentation, l'hygiène, les déplacements, l'habillement, l'organisation dans le temps et dans l'espace, de même que la communication reliée à ces activités constituent ce qu'on entend par « moyen nécessaire pour permettre à l'élève de prendre sa place ».

Le chemin à parcourir pour l'élève vers sa qualification comporte cette étape indispensable pour laquelle l'élève a besoin de soutien. Il faut donc développer les habiletés fonctionnelles dans une vision à long terme vers la qualification. Bien que pour certains une place sur le marché du travail reste peu accessible, la possibilité de prendre sa place dans sa famille et dans son environnement social ou de loisirs constitue une visée réaliste pour tous.

Quelle est ma responsabilité par rapport à la qualification de l'élève ?

Quelle est ma responsabilité par rapport à l'acquisition des habiletés fonctionnelles ?

Jusqu'où aller ?
Qui doit établir les étapes et les priorités ?

L'intervention de l'accompagnateur : trois sphères

À l'école, tout au long de la journée, l'accompagnateur aide, soutient, assiste, favorise, guide, encourage, stimule… pour une multitude d'apprentissages tous nécessaires à la réussite de l'élève. Une analyse de son intervention avec toutes les activités qu'elle comporte permet de délimiter des sphères d'intervention intimement liées à la mission de l'école. **Elles sont au nombre de trois :**

- **les habiletés fonctionnelles,**
- **les apprentissages au regard du programme de formation,**
- **la socialisation.**

> Comme pour les autres, mais avec plus de difficultés dans mon cas, l'école me permet de faire beaucoup d'apprentissages. Mais ces apprentissages ne touchent pas seulement la mathématique ou le français… Je dois aussi apprendre à me débrouiller dans tout ce qui concerne la vie de tous les jours et apprendre à mieux vivre avec les autres. C'est dans tout ça que j'ai besoin de ton aide !

Trois sphères d'intervention		
Habiletés fonctionnelles	**Apprentissage au regard du programme de formation**	**Socialisation**
« Une habileté se définit comme étant une activité mesurable, apprise et contrôlée par la personne. Les habiletés fonctionnelles touchent davantage les activités de la vie quotidienne » (Farkas, 1986) telles que l'alimentation, l'hygiène, les déplacements, l'habillement, l'organisation dans le temps, l'organisation dans l'espace de même que la communication en lien avec ces activités.	Les apprentissages visant le développement de compétences selon le programme de formation de l'école québécoise : • les compétences transversales ; • les compétences disciplinaires.	Un processus par lequel l'élève : • apprend à communiquer ; • apprend à apprécier les différences personnelles et à faire respecter sa propre différence ; • développe et pratique des habiletés sociales ; • progresse dans son appropriation des éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques, règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale ; • s'épanouit comme personne et développe un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Pourquoi délimiter des sphères d'intervention ?

Le programme de formation de l'école québécoise vise le développement global de l'élève. De ce fait, de manière implicite, ce programme inclut les habiletés fonctionnelles et la socialisation. D'une certaine manière, il laisse entendre que les habiletés fonctionnelles sont acquises, ce qui est le cas pour une très grande majorité d'élèves. Par contre, l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a généralement besoin d'un enseignement spécifique et davantage de temps et de soutien pour optimiser le développement de telles habiletés. Il en va de même concernant la socialisation de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En fait, le développement de compétences dans ces deux sphères représente des défis plus grands pour l'élève que pour ses pairs, ces défis se situant plus souvent qu'autrement en amont de ce qui est proposé dans le programme. Ces deux sphères méritent donc qu'on y porte une attention particulière au moyen d'interventions bien ciblées. De là, l'intérêt de les distinguer de la sphère des apprentissages au regard du programme de formation.

Une telle façon de préciser les sphères d'intervention permet à l'accompagnateur de délimiter celle-ci et de la questionner dans toutes sortes de manifestations concrètes. Il pourra, d'une part, **examiner son intervention selon la sphère** dans laquelle s'exerce son action :

- Est-ce que l'intervention vise à aider l'élève ayant des incapacités ou des limitations à être plus fonctionnel au niveau des activités de la vie quotidienne ?
- Est-ce que l'intervention vise à soutenir les apprentissages au regard du programme de formation ?
- Est-ce que l'intervention vise à assister l'élève dans sa socialisation ?

Il pourra, d'autre part, **examiner son intervention de façon plus globale** en se demandant si l'ensemble des apprentissages à réaliser de même que leur importance relative pour assurer la réussite de l'élève sont considérés. Il tiendra compte alors des trois sphères et de leur interaction possible, en priorisant à certains moments une sphère plutôt qu'une autre. Il peut arriver que les habiletés fonctionnelles (le déshabillage par exemple) soient mises en veilleuse pour permettre à un élève de participer à une activité cruciale en français. Cependant le choix des interventions n'aura pas été fait au hasard des événements : il sera cohérent avec les priorités établies dans le cadre du plan d'intervention, réfléchi par l'accompagnateur, concerté avec les autres intervenants responsables et nommé à l'élève.

L'intervention de l'accompagnateur : deux cibles

Les trois sphères déterminent globalement le **« quoi faire ? »** pour l'accompagnateur. Soucieux de soutenir l'élève dans sa réussite, une autre question cruciale se pose à lui au fil du vécu quotidien : **« jusqu'où aller ? »**

La réponse à cette question comporte **deux dangers** qui risquent de nuire de façon importante à la réussite de l'élève :

- **Une trop grande prise en charge de l'élève.**

Cette prise en charge peut inclure non seulement les actions mais également les décisions impliquées. Le « faire à la place de » l'élève et le « décider à la place de » l'élève peuvent devenir une habitude dans l'intervention parce qu'alors considéré comme un bon moyen de mener l'élève à la réussite.

À tous les jours, tu fais beaucoup de choses pour m'aider. Mais, fais attention, je suis plus capable que tu penses. À la limite, tu pourrais me nuire !

- **Une confusion des rôles de l'accompagnateur et de l'enseignant.**

Un contexte de non clarification et d'échanges insuffisants par rapport aux rôles et responsabilités de chacun contribue à créer cette confusion. Le non-respect des rôles de chacun selon leur champ de compétence et leurs responsabilités débouche sur des pratiques variables qui laissent de côté les véritables enjeux par rapport à la réussite de l'élève.

Quels sont les impacts négatifs d'une trop grande prise en charge de l'élève ?

Quels sont les impacts négatifs reliés à la confusion des rôles entre moi et l'enseignant ?

Quelle est l'importance de ces impacts à long terme ?

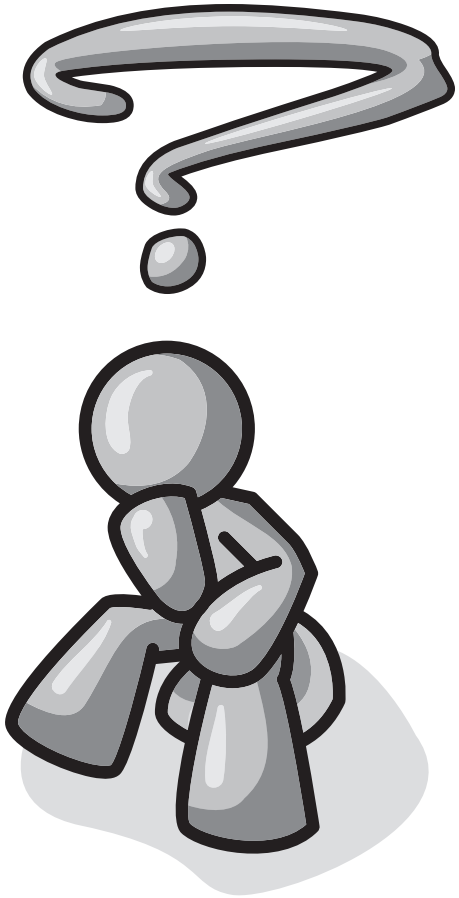
POUR CONTRER CES DEUX DANGERS

DEUX CIBLES AU CŒUR DU QUESTIONNEMENT DES PRATIQUES

- LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE
- LA COLLABORATION DANS LE RESPECT DES RÔLES DE CHACUN

En guise de synthèse

Je questionne ma pratique



Pour développer l'autonomie de l'élève

Pour collaborer dans le respect des rôles de chacun

VERS LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE
dans les sphères

Habiletés fonctionnelles	Apprentissage au regard du programme de formation	Socialisation

Trois sphères et deux cibles en lien avec le plan d'intervention

« Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite » (Ministère de l'Éducation, 2004, p.22).

Le plan d'intervention, comme outil sur la voie de la réussite, est un processus continu et dynamique qui se met en branle parce que
- la situation d'un élève est complexe,
- elle nécessite la mobilisation accrue et concertée de tous.

L'accompagnateur ainsi que tous les intervenants sont appelés à trouver ensemble des solutions et à prendre des décisions ayant des impacts sur le cheminement scolaire de l'élève, ce dernier étant partie prenante de ce processus. Il va sans dire qu'il est de première importance que, dès le début de l'année scolaire, chacun des intervenants scolaires puisse compter sur cet outil pour orienter, ajuster et réajuster ses interventions.

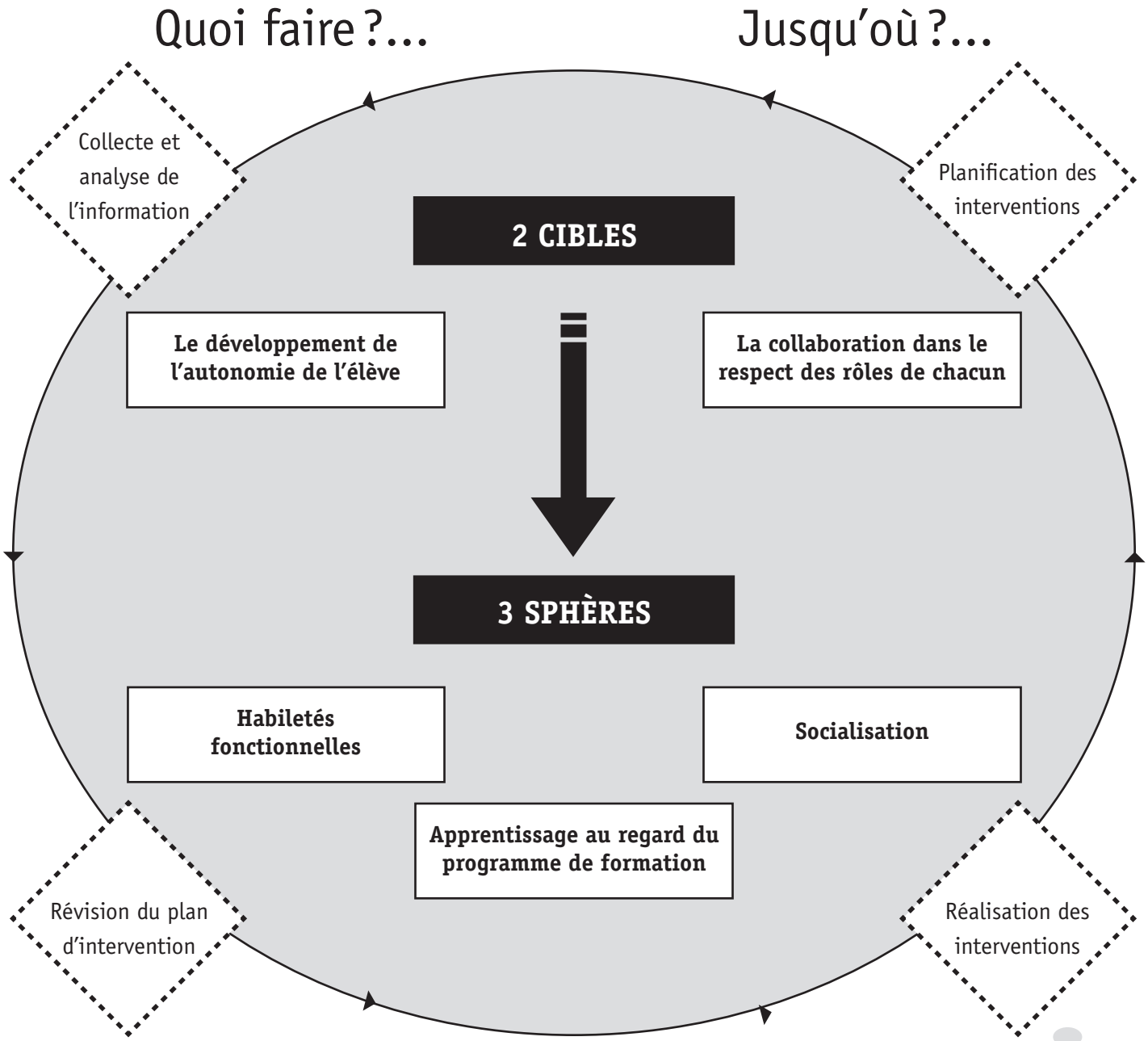
L'identification des besoins prioritaires de l'élève est à la fois l'aboutissement de la collecte et de l'analyse de l'information tout comme le point tournant de la planification et de la réalisation des interventions. Les trois sphères et les deux cibles sont intimement liées entre elles mais leur distinction peut aider à évaluer et à analyser où se situe l'élève sur le chemin de la réussite de même qu'à planifier les interventions.

Rappel pour guider la démarche du plan d'intervention

5 orientations
- Considérer la réussite de façon différenciée
- Placer l'élève au cœur de sa réussite
- Adopter une vision systémique de la situation de l'élève
- Miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu
- Intensifier la collaboration école-famille-communauté

4 phases interdépendantes
- Collecte et analyse de l'information
- Planification des interventions
- Réalisation des interventions
- Révision du plan d'intervention

Structure pour dynamiser le plan d'intervention



Les 5 orientations ont-elles guidées la démarche du plan d'intervention ?

Est-ce que les 2 cibles ont été prises en compte dans les 4 phases du plan d'intervention ?

Est-ce que les 3 sphères ont supporté l'identification des besoins prioritaires de l'élève ?

Une jeune fille et son betta

Une jeune fille installe dans un bocal le poisson betta qui la fait rêver par ses voiles et ses couleurs magnifiques. Après quelques jours, elle le retrouve le ventre enflé et les écailles hérissées. Malheureusement, malgré ses meilleurs soins, il rend l'âme. Elle se procure un deuxième poisson qui meurt à son tour, puis un autre et encore un, malgré ses efforts.

Désemparée, elle pose question sur question à son entourage. Finalement sa voisine la met sur une bonne piste : « Tu sais, c'est un poisson splendide mais assez capricieux. Tout de même, j'en ai un qui vit depuis 2 ans dans un aquarium avec des guppys, des tétras et des molys. Des plantes aquatiques oxygènent l'eau et fournissent aussi des cachettes. Sa nourriture est spécifique: des boulettes car il n'aime pas les paillettes. Je mets aussi un produit spécial dans l'eau pour protéger ses nageoires et une goutte de médicament en traitement préventif parce qu'il est fragile au stress… Je suis très fière de ce poisson ».

Allégorie de Rose-Anne Bourdages

Deuxième partie

Le rôle de l'accompagnateur, vision globale

Le plan de cette partie...

Se poser les questions : « quoi faire ? » et « jusqu'où aller ? ».

Des principes directeurs pour l'intervention.

Des actions proposées pour exercer son rôle auprès de l'élève comme motivateur, entraîneur et facilitateur.

Des actions proposées pour exercer un rôle de soutien à l'enseignant pour répondre aux besoins particuliers de l'élève ou pour agir auprès du groupe-classe.

Des contextes interactionnels différents pour enrichir la manière de donner du soutien.

Des raisons de briser la dyade : elle nuit au développement de l'autonomie de l'élève ; elle contribue à éloigner l'enseignant qui est pourtant le premier responsable de l'élève.

Des préoccupations particulières touchant la communication à inclure à la réflexion.

La parole aux élèves : leur vision du rôle de l'accompagnateur.

Dans la première partie, les jalons ont été posés pour diriger la réflexion sur le rôle de l'accompagnateur. Les enjeux sont clairs : la réussite de l'élève et les conditions qui y sont rattachées. La seconde partie vient éclairer le rôle de l'accompagnateur dans une vision globale.

Dans cette partie, d'entrée de jeu, les questions « quoi faire ? » et « jusqu'où aller ? » sont mises de l'avant pour le praticien réflexif qui veut mener l'élève à la réussite. Par la suite, des principes directeurs montrent les premières balises pour guider l'intervention.

Des actions comme motivateur, comme entraîneur et comme facilitateur sont proposées pour enrichir les interventions de l'accompagnateur dans son rôle renouvelé de soutien direct à l'élève. Des collaborations possibles sont aussi nommées afin qu'il puisse exercer un rôle de soutien à l'enseignant.

Aussi, le rôle traditionnel de l'accompagnateur dans une relation en dyade avec l'élève est remis en cause et de nouveaux contextes interactionnels sont proposés afin de donner le meilleur soutien possible.

Quelques pages sur le thème de la communication et sur l'importance que celle-ci revêt dans la réussite de l'élève et dans la réflexion à porter sur le rôle de l'accompagnateur apparaissent avant de laisser entendre la voix d'élèves qui donnent leur vision d'un bon accompagnateur.

Le rôle d'accompagnateur

Accompagner, c'est agir, c'est influencer. Le rôle de l'accompagnateur est de donner du soutien c'est-à-dire de donner un appui, de l'aide pour la réussite de l'élève. Ce rôle est complexe et l'action que l'accompagnateur décide de poser ou de ne pas poser, l'influence qu'il décide d'exercer ou de ne pas exercer ou d'exercer plus ou moins sont précédées d'un questionnement : **quoi faire ?** et **jusqu'où aller ?**

Les trois sphères d'intervention balisent le « quoi faire » ; les deux cibles mettent en évidence des enjeux importants concernant le « jusqu'où aller ».

Aller « trop loin », « juste assez loin » ou « pas assez loin » est évidemment préoccupant pour le praticien réflexif. Y répondre avec discernement et conséquemment agir pour influencer l'élève dans une juste mesure définit le rôle de l'accompagnateur dans toutes ses nuances. Le recours à différentes balises peut permettre au praticien réflexif de départager les « trop peu » des « pas assez » et l'aider à agir quotidiennement avec clairvoyance et cohérence. Certaines des balises de ce guide sont d'ordre plus général comme les principes directeurs par exemple, alors que d'autres concernent spécifiquement chacune des deux cibles.

Comment savoir si je laisse assez de place à l'élève ?

Comment juger si je suis en train de trop laisser l'élève à lui-même ?

Comment évaluer si je favorise suffisamment le lien direct entre l'élève et l'enseignant ?

Sur quelles balises m'appuyer pour savoir jusqu'où aller pour favoriser au mieux les apprentissages de l'élève ?

Des principes directeurs pour guider l'intervention

L'accompagnateur, engagé dans une pratique vers le développement de l'autonomie de l'élève et un travail en collaboration avec l'enseignant, se donnera des balises. Certains principes guideront ses interventions autant que celles des autres intervenants auprès de l'élève ayant des besoins particuliers. Nous parlerons de principes directeurs. Ceux-ci mettent en évidence les attitudes attendues de même qu'une façon d'entrevoir son travail auprès de l'élève ayant des besoins particuliers.

Principes directeurs

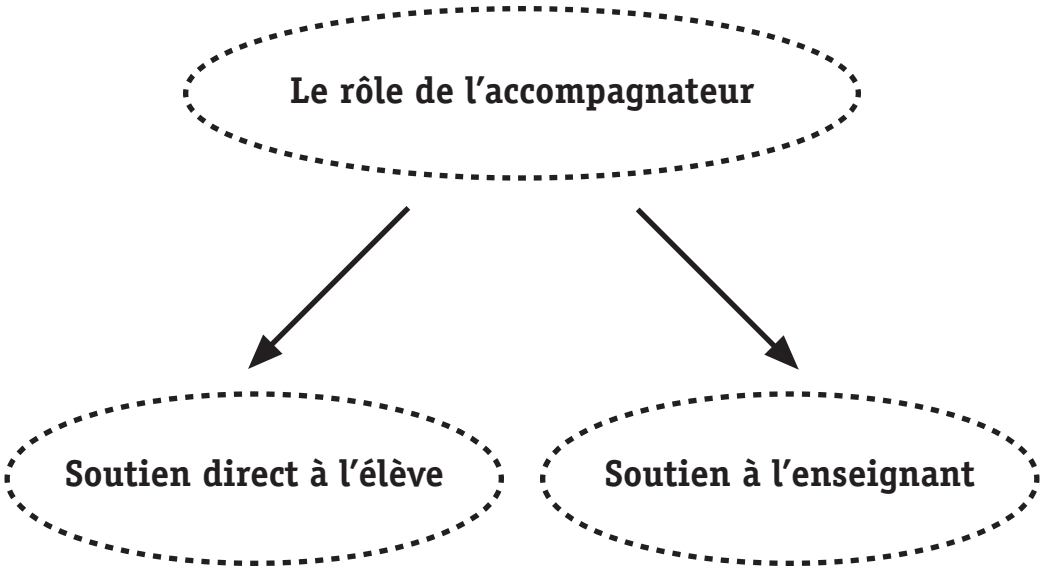
- Placer **la communication** au service de l'accompagnement pour la réussite de l'élève.
- S'appliquer à connaître l'élève, à l'observer et à se documenter sur ses caractéristiques et besoins particuliers.
- Croire aux possibilités développementales de l'élève : ses forces, ses habiletés et ses capacités personnelles.
- S'appliquer à être un praticien réflexif c'est-à-dire se questionner et réfléchir sur son action.
- Laisser de la place à l'élève dans sa différence ; préserver son intégrité c'est-à-dire son droit à la différence en évitant les préjugés, les abus, la surprotection.
- Travailler en concertation avec les autres membres de l'équipe-école à partir du plan d'intervention.
- Planifier son intervention afin de définir clairement la nature de l'aide à donner à l'élève ainsi que les situations dans lesquelles elle est requise autant que les situations dans lesquelles elle ne l'est pas.

Si les principes directeurs constituent les grandes balises pouvant guider l'accompagnateur dans sa manière d'intervenir auprès de l'élève, il est tout de même nécessaire d'aborder son rôle de manière plus précise. Dans les pages qui viennent, ce rôle sera explicité de deux points de vue différents :

1) lorsqu'il est exercé en soutien direct à l'élève

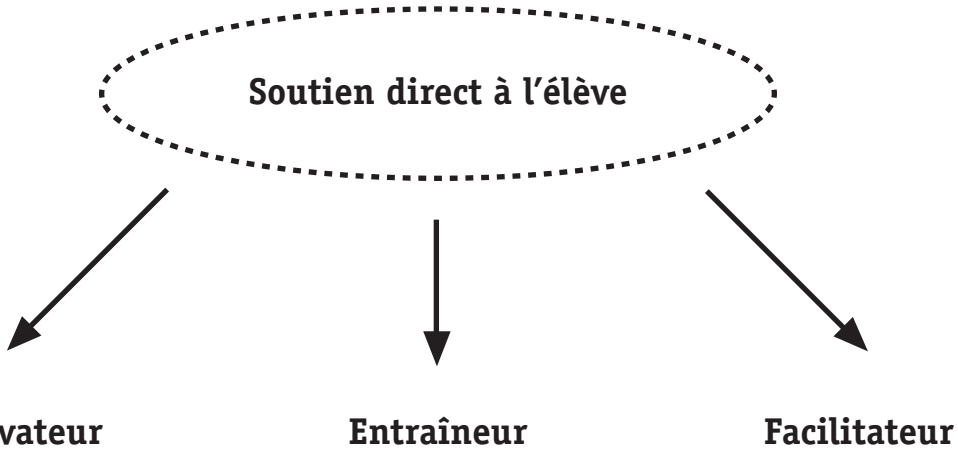
et

2) lorsqu'il est exercé en soutien à l'enseignant.



Un rôle exercé en soutien direct à l'élève

Il est entendu que l'accompagnateur joue un rôle de soutien direct à l'élève qui présente des besoins particuliers, la réponse à ces besoins demeurant en tout temps la priorité de l'accompagnateur. Ce rôle est à envisager selon différents types d'action afin de rentabiliser la présence du soutien et de favoriser la réussite de l'élève. Le rôle s'exercera comme motivateur, comme entraîneur et comme facilitateur.



- **Il est un motivateur** c'est-à-dire qu'il soutient la motivation de l'élève, il cherche à créer chez l'élève les raisons qui le poussent à agir.

Des actions du motivateur
• Établir une relation de confiance et de respect mutuel avec l'élève. • Échanger avec l'élève afin de donner du sens, faire des liens avec le vécu de l'élève et des contextes futurs dans lesquels l'apprentissage lui sera utile. • Mettre les forces de l'élève en valeur, lui faire prendre conscience de ses propres ressources, des facteurs qui vont faire la différence et l'encourager à les exploiter. • Aider l'élève à voir ses erreurs comme des occasions d'apprentissage et l'inciter à se dépasser. • Souligner les réussites de l'élève. • Encourager la persévérance dans la tâche ; varier les modalités de travail.

• **Il est un entraîneur** c'est-à-dire qu'il montre le chemin à l'élève : il propose un modèle à suivre, il montre le « quoi » et le « comment faire ».

Des actions de l'entraîneur

- Refaire une démonstration, donner un exemple, proposer un « bon » modèle.
- Attirer l'attention, provoquer la vigilance de l'élève.
- Reformuler les attentes, rappeler d'utiliser les différents outils à sa disposition.
- Placer l'élève dans des situations où il a à relever des défis, à prendre des responsabilités.
- Favoriser les occasions où l'élève met ses apprentissages en pratique et peut les consolider.

• **Il est un facilitateur** c'est-à-dire qu'il utilise des moyens qui aident l'élève ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à surmonter les obstacles vers sa réussite.

Des actions du facilitateur

- Aider l'élève à mieux se connaître et à reconnaître ses propres particularités.
- Identifier un éventail de moyens à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement auprès de l'élève selon son handicap ou ses difficultés et selon les situations ou contextes.
- Considérer l'élève comme partenaire dans la recherche de la meilleure façon de l'aider.
- Utiliser différents types de questions selon ce que l'on cherche à susciter chez l'élève (ex. : quelle est la tâche à réaliser ? par où commencer ? dans quel ordre ?...).
- Adapter ses interventions aux progrès réalisés par l'élève.
- Encadrer l'élève en fonction des exigences de la tâche.

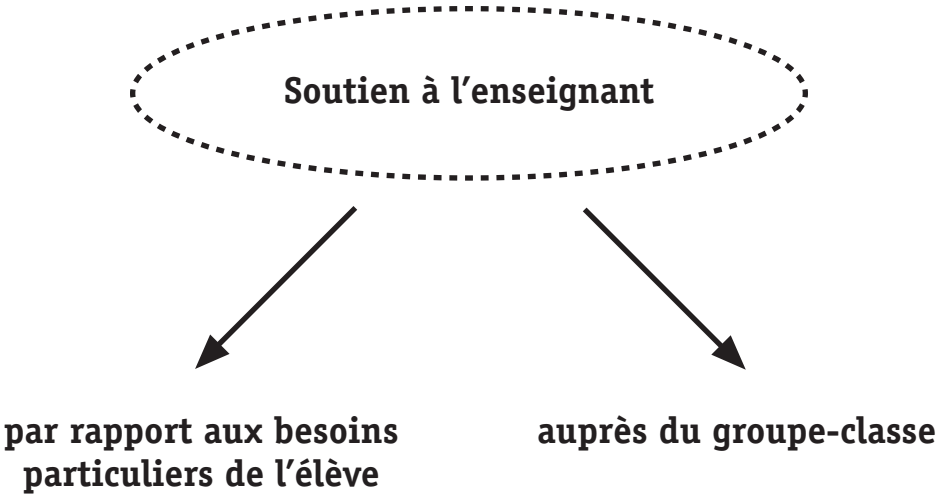
Un rôle exercé en soutien à l'enseignant

Le soutien direct à l'élève est attendu de l'accompagnateur dans toute la richesse possible de ses interventions (motivateur, entraîneur et facilitateur), mais le soutien sera aussi dispensé à l'enseignant dans d'autres types d'interactions. Le soutien à l'enseignant prendra deux formes :

1) **par rapport aux besoins particuliers de l'élève**

   et

2) **auprès du groupe-classe.**



- Du **soutien** donné à l'enseignant par rapport **aux besoins particuliers de l'élève**

L'accompagnateur collabore :

- au processus du plan d'intervention ;
- à la mise en place de conditions permettant à l'élève de faire et de démontrer ses apprentissages en privilégiant l'intégration aux situations d'apprentissage proposées au groupe-classe ;
- à l'ajustement ou à la modification des façons de faire en fonction des besoins particuliers de l'élève et de la compétence à développer ;
- à la recherche de solutions novatrices pour répondre aux besoins particuliers de l'élève.

- Du **soutien** donné à l'enseignant **auprès du groupe-classe**

L'accompagnateur apporte son aide en...

- donnant du soutien pour répondre aux besoins particuliers d'autres élèves de la classe ;
- collaborant au bon déroulement lors d'un travail coopératif ;
- collaborant à la gestion des aires de travail ;
- supervisant les autres élèves ou équipes de travail lorsqu'ils travaillent de manière autonome pour permettre à l'enseignant de travailler avec un sous-groupe ou un élève en particulier ;
- guidant les pairs dans leur façon d'interagir avec l'élève.

Le rôle de l'accompagnateur exercé dans le contexte de la classe : différents contextes interactionnels

Dans notre manière habituelle et traditionnelle de concevoir le rôle de l'accompagnateur, ce dernier se consacre essentiellement au soutien de l'élève ayant des besoins particuliers. Il se retrouve donc, plus souvent qu'autrement, en soutien direct à l'élève dans un rapport de un à un pendant que l'enseignant s'occupe du reste du groupe. L'accompagnateur et l'élève forment alors une dyade.

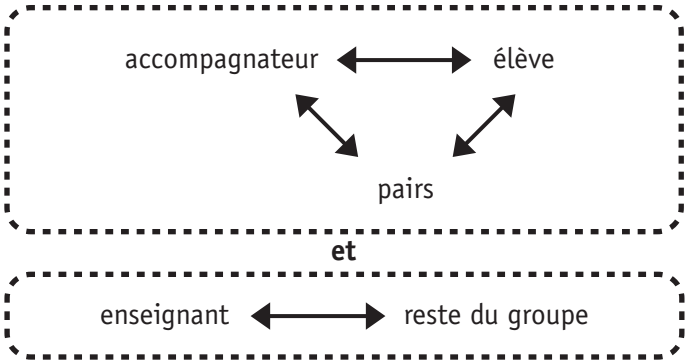
Contexte traditionnel : la dyade

Cette manière traditionnelle de concevoir et d'exercer un rôle de soutien auprès de l'élève ayant des incapacités ou des limitations empêche souvent d'exploiter d'autres contextes interactionnels. Ces autres contextes ont pourtant un grand potentiel pour supporter à la fois la réussite de l'élève et son intégration dans sa classe. Par exemple, ils donnent l'opportunité à l'enseignant d'interagir directement avec l'élève pendant que l'accompagnateur porte attention aux pairs.

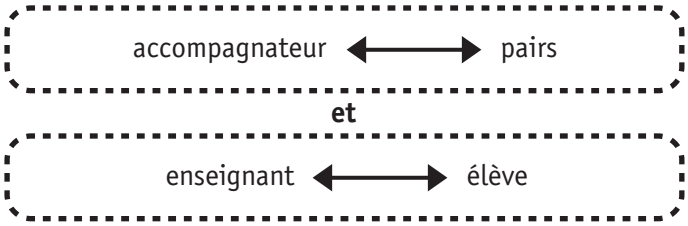
En délaissant le contexte de la dyade dans certaines situations, il devient possible pour l'enseignant de profiter d'autres formes de support dont il pourrait avoir besoin pour mener à bien ses interventions éducatives auprès de tous et de chacun de ses élèves. L'analyse des besoins de l'enseignant et de ceux du groupe-classe permet d'identifier les meilleures façons de varier ces contextes interactionnels. Seule la préoccupation du plus grand bénéfice pour l'élève et pour les autres élèves du groupe peut guider la décision d'exploiter l'un ou l'autre de ces contextes dans une situation donnée, la prise en compte des balises liées aux deux cibles d'intervention ne devant pas être oubliée (ces balises sont explicitées dans les parties 3 et 4). Les différents contextes interactionnels constituent donc des avenues très intéressantes pour optimiser les bénéfices de la présence d'un accompagnateur dans la classe.

Différents exemples de contextes interactionnels

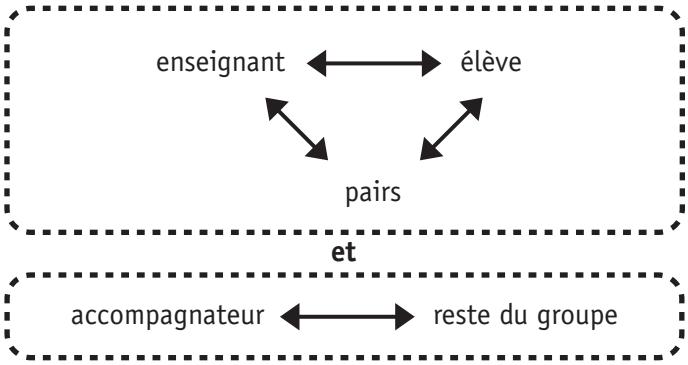
L'accompagnateur est en interaction avec l'élève et quelques-uns de ses pairs pendant que l'enseignant est en interaction avec le reste du groupe.



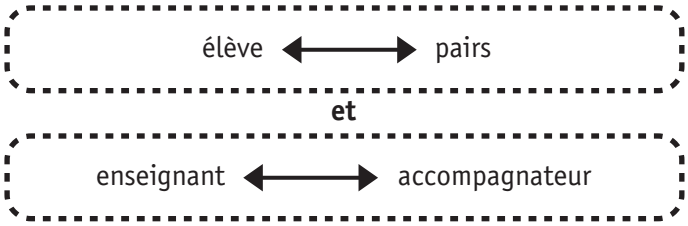
L'accompagnateur est en interaction avec les autres élèves du groupe (les pairs) alors que l'enseignant vit une activité particulière avec l'élève.



L'enseignant est en interaction avec l'élève et quelques-uns des ses pairs pendant que l'accompagnateur est en interaction avec le reste du groupe.

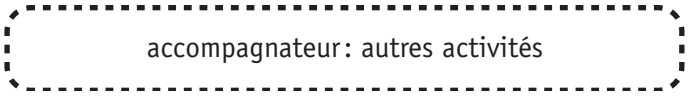


L'élève est en interaction avec ses pairs pendant que l'enseignant et l'accompagnateur sont en interaction pour détailler certaines modalités de collaboration.



Autres activités de l'accompagnateur…

Il se peut aussi que l'accompagnateur ne soit en interaction avec quiconque mais soit à consentir du temps à d'autres activités en fonction des besoins particuliers de l'élève selon les activités prévues. Il pourrait, par exemple, agrandir ou modifier du matériel, construire un référentiel, illustrer une stratégie…



Si ces différentes manières d'envisager les interactions possibles pour du soutien ne nous disent rien de l'implication attendue ou des responsabilités de l'accompagnateur auprès de l'élève qui a des besoins particuliers ou des autres élèves de son groupe, elles ont l'avantage de nous faire voir que le rôle de l'accompagnateur peut s'exercer d'une manière renouvelée par rapport à ce qui est habituellement attendu de sa présence en classe. Certes, il apportera du soutien directement à l'élève dans le modèle de la dyade. Cependant, il apportera du soutien autrement pour que l'enseignant puisse assumer ses responsabilités vis-à-vis le groupe, mais aussi vis-à-vis l'élève qui a des besoins particuliers.

Pourquoi briser la dyade ?

Le modèle de la dyade constitue une façon de donner du soutien à l'élève qui comporte plusieurs bienfaits mais aussi de nombreux pièges. Ainsi, il faut faire attention de ne pas utiliser la dyade dans le but, souvent non avoué, de faire disparaître les inconforts ou les difficultés liées à la présence en classe d'un élève qui a des besoins particuliers. Tous les arguments seront alors possibles : « Autrement ça dérange… ». « Il n'est pas capable de suivre… ». « On répond mieux à ses besoins… ». « L'accompagnateur connaît mieux que les autres ce qu'il y a à faire… ». « C'est plus sécurisant pour l'élève… ». Mais le véritable enjeu, la réussite de l'élève, peut être compromis. Les risques d'une trop grande proximité de l'accompagnateur sont observés et documentés (voir le tableau de la page suivante). Ces dangers mettent en évidence la manière dont l'autonomie de l'élève peut être entravée, la manière aussi dont l'enseignant est exclu et peut difficilement assumer ses responsabilités. Il faut travailler autrement…

« Selon le tribunal, l'intégration d'un enfant handicapé ne consiste pas simplement, comme ce fut le cas en l'espèce, à l'asseoir à l'arrière d'une classe ordinaire, avec un accompagnateur, sans qu'il n'y ait, ou presque, d'interaction avec l'enseignant responsable de la classe ou les autres enfants. De l'avis du Tribunal, il n'y a eu aucune intégration de … puisqu'il formait, avec son accompagnateur, un sous-groupe au sein de la classe. »

Extrait (Par. 94) de l'Arrêt de la Cour d'appel (N° 200-09-005051-047) en date du 26 janvier 2006 par les Honorables R. Dussault, B. Morin et J. Dutil.

Risques liés au modèle de la dyade (librement adapté de Giancreco et autres, 1997)

L'absence d'initiative

- L'élève attend les consignes de l'adulte même pour l'exécution de routines ou pour mobiliser son attention.
- Il ne prend pas de risques, ne recherche pas de nouveaux défis.
- Il ne recherche pas d'explication auprès de l'enseignant ou des pairs.

Une augmentation de la recherche d'attention

- L'élève est fréquemment en recherche d'approbation ou de réaction à son travail.

La perte du pouvoir personnel

- L'élève accepte passivement les situations qui le mettent à part des autres élèves même si ce n'est pas ce qu'il désire (ex. : dîner à part, jouer avec un adulte plutôt qu'avec un pair).
- Il comprend qu'on attend de lui une production parfaite plutôt que l'exercice de son autonomie et la possibilité qu'il fasse des choix.

Interférence avec les responsabilités de l'enseignant

- La dyade formée de l'élève et de l'accompagnateur vit à part du reste de la classe ; il y a peu d'interrelations entre l'enseignant et l'élève.
- L'accent est mis sur un « programme individualisé » vécu en parallèle plutôt que sur une participation aux activités de la classe dès que la situation le permet.
- L'intense implication de l'accompagnateur auprès d'un seul enfant amène l'enseignant à percevoir que celui-ci possède une expertise qu'il n'a pas ; il lui transfère alors sa responsabilité (ex. : ne communique pas avec les parents, s'implique peu au niveau du plan d'intervention).

Un impact négatif sur les interactions avec les pairs

- Le fait de se coller à l'élève comme son ombre accentue les différences et peut provoquer un rejet de la part des pairs.
- La dyade avec un adulte peut intimider les pairs et leur donner l'impression qu'ils dérangent.
- Une valeur exagérée est accordée au fait de travailler avec un adulte et de le prendre comme modèle plutôt que d'être exposé à l'apprentissage avec les pairs.
- Les efforts pour donner du renforcement positif ou du réconfort font souvent appel à des moyens plus ou moins appropriés (par ex. : applaudir l'élève pour des riens, le faire passer devant les autres, l'asseoir sur soi, utiliser des mots tendres) qui créent une distance avec les pairs qui n'ont pas ce genre de considération.

Une interférence avec l'enseignement destiné aux autres élèves

- L'accompagnateur distrait les autres élèves en parlant et en donnant des explications pendant que l'enseignant enseigne.
- Les efforts faits pour calmer ou contrôler les bruits ou les mouvements de l'élève sont plus dérangeants que les comportements eux-mêmes.
- Une manière efficace d'ignorer l'enfant perturbateur n'est pas montrée en exemple aux pairs.

Et la communication…

La communication est le premier principe directeur mis de l'avant pour soutenir la réussite de l'élève. Sans s'astreindre à mettre en évidence toute la complexité de la communication, il est impossible de parler du rôle de l'accompagnateur et d'objectifs ambitieux pour l'élève sans au moins aborder la question. En fait, la communication est au cœur même du développement de la personne : elle est une condition à la formation de l'identité, mais également une condition à la création des relations interpersonnelles ; elle permet l'expression et la compréhension d'idées et de points de vue, la confrontation et le partage ; elle est nécessaire à la structuration de la pensée et au développement affectif et social.

La communication est un préalable à l'apprentissage. Elle est au service de l'apprentissage et elle est aussi objet d'apprentissage. Partout, la communication est **au service de l'accompagnement**.

- La communication guide **le développement de l'autonomie** de l'élève **et**, en même temps, elle est **au service même de son autonomie**.

Aide-moi à devenir capable de demander, refuser, répondre, raconter des faits, poser des questions, exprimer mes sentiments…

Est-ce que l'enseignante m'a compris et qu'est-ce qu'elle pense de mon idée ? Elle m'a répondu que…, mais ce n'est pas clair pour moi. Et moi, j'aurais dû lui expliquer que…

- Aussi la communication est **essentielle pour collaborer dans le respect des rôles de chacun**, cette ambition impliquant de fréquents ajustements, de la transparence, des échanges sincères et francs, une réelle capacité d'écoute et de partage.

- La communication est **nécessaire aux apprentissages dans chacune des trois sphères** tel que le tableau suivant le met en évidence.

LA COMMUNICATION
dans les sphères

Habiletés fonctionnelles	Apprentissage au regard du programme de formation	Socialisation
Elle permet la compréhension et l'expression en lien avec les activités de la vie quotidienne.	Elle est la base du développement de toutes les autres compétences.	Elle est le fondement qui permet la structuration de l'identité, l'établissement de relations interpersonnelles et le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe.

- La communication sert à véhiculer des émotions, des intentions et des engagements ; elle crée des interlocuteurs responsables. Elle **se situe au cœur de tous les contextes interactionnels** à favoriser dans un rôle élargi de l'accompagnateur :
  - l'élève et ses pairs,
  - l'élève et l'accompagnateur,
  - l'élève et l'enseignant,
  - l'accompagnateur et l'enseignant.

- Chacun des acteurs, **dans toutes ses interactions**, aura à **développer des habiletés communicatives** :
  - Suis-je précis quand je communique ?
  - Est-ce que mon intention de communication est claire ?
  - Ai-je bien interprété ce que l'autre veut que je comprenne ?
  - Est-ce que je respecte l'idée de l'autre ?
  - Est-ce que je tiens compte de la personne à qui je m'adresse ?

Un moyen, une condition, une ambition, la communication est au cœur de toute action qui vise à soutenir l'élève vers la réussite.

L'élève, qu'en pense-t-il ?

Selon toi, qu'est-ce qu'un bon accompagnateur ?

Bien que pour certains élèves il soit très difficile voire impossible d'exprimer leur façon de voir le rôle de l'accompagnateur, plusieurs sont en mesure de le faire et six d'entre eux, à la lumière de leur vécu, partagent avec nous leur vision. Trois élèves du primaire, deux du secondaire et un du postsecondaire l'expriment dans leurs propres mots dont voici des extraits.

Un bon accompagnateur…

C'est quelqu'un qui parle avec moi, qui me donne la parole, qui me rend service !

C'est quelqu'un qui me laisse libre de faire mes choix !

C'est quelqu'un qui veut t'aider à réussir mais il faut qu'il accepte que je coule un examen sans trop paniquer !

C'est quelqu'un qui a le sens de l'humour, qui est souriant, dynamique, ouvert, discret, respectueux !

C'est quelqu'un qui m'encourage malgré les difficultés que je rencontre !

C'est quelqu'un qui n'est pas obligé de me suivre partout, lorsque je suis avec mes amies !

C'est celui qui ne joue pas au boss…ni au prof !

C'est quelqu'un qui nous aide mais pas trop ! Si on refuse de l'aide, il ne doit pas insister !

Histoire de l'éléphant

Un enfant assiste à un spectacle du cirque. Il est impressionné par l'éléphant majestueux qui déambule sur la piste.

Après le spectacle, il a la chance de visiter les installations et retrouve l'éléphant tant admiré une patte attachée par une corde à un tout petit piquet près de lui. Surpris que cette bête extraordinaire ne casse pas la corde pour partir se promener à sa guise, il questionne le préposé…

Celui-ci lui répond : « Ça se comprend très bien. Lorsqu'il était tout bébé, on l'a attaché de cette manière ; il a grandi ainsi. Il y a été habitué tellement jeune qu'il ne pense pas, aujourd'hui, qu'il pourrait faire autrement. »

Histoire issue de souvenirs

Troisième partie

Développer l'autonomie de l'élève

Le plan de cette partie...

Définition du concept « autonomie ».

Les grandes manifestations attendues de l'élève qui exerce son autonomie : effectuer des choix, prendre des décisions, manifester de l'indépendance dans ses comportements.

Ces grandes manifestations de l'élève comme balises aux interventions de l'accompagnateur.

Permettre à l'élève d'exercer son autonomie et donc de la développer. Des mises en situation : quoi faire et jusqu'où aller ?

Faciliter ou compromettre l'autonomie : exemples dans les trois sphères.

La deuxième partie a mis en lumière les grands enjeux qui sous-tendent le rôle de l'accompagnateur.

La troisième partie approfondit la réflexion en posant toute la problématique du développement de l'autonomie de l'élève. Qu'est-ce que l'autonomie ? Quelles sont les manifestations attendues de l'élève autonome ? Comment ces manifestations peuvent-elles baliser les interventions de l'accompagnateur ?

Des mises en situation sont développées pour chacune des sphères. En complément, puisqu'une image vaut mille mots, de brefs exemples et contre-exemples permettent de poser la question : est-ce que je facilite ou est-ce que je compromets le développement de l'autonomie de l'élève ?

Le concept : qu'est-ce que l'autonomie ?

Legendre, dans la deuxième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit le concept de l'autonomie. Pour nos besoins, retenons qu'il s'agit d'une « finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité pour un individu (...) à se prendre en charge pour (...) effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements ». (p.119)

Définir le mot c'est mettre le doigt sur les savoirs qui guideront mes actions...

« Une finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit... »

Une finalité est la direction qui inspire la nature et le type d'action à poser. Elle est le but auquel on tend. Définir l'autonomie comme une finalité « éducationnelle », c'est dire que nos efforts pour éduquer devraient mener la personne à la plus grande autonomie possible tout en gardant à l'idée que ceci sous-entend un cheminement et présuppose l'action du temps...

Notre définition nous dit qu'un « droit » est visé et reconnu. Reconnaître un droit c'est admettre officiellement que quelqu'un peut exiger quelque chose. Le viser implique une obligation pour le milieu scolaire à intervenir de manière à ce que ce droit soit respecté et actualisé.

« (...) l'autonomie ne peut être que relative, susceptible de degrés et de progrès. (...) deux dangers : la supposer trop tôt, ce qui ne peut que décourager l'élève, et ne pas l'admettre là où elle est possible, ce qui revient à l'entraver ».

O. Reboul (cité par Legendre, 1993, p.120)

« … et une responsabilité pour un individu à se prendre en charge pour … »

Non seulement l'autonomie est-elle visée et reconnue comme un droit mais elle est aussi visée et reconnue comme une responsabilité pour un individu à se prendre en charge. Se prendre en charge : se charger soi-même de… Accepter d'être l'auteur, la cause de quelque chose. Lorsqu'une responsabilité est remise à un individu c'est qu'il doit assumer les conséquences de ses actes.

Soyons clairs : cette prise en charge n'exclut pas le soutien ou l'aide. Elle questionne plutôt la surprotection, la soumission ou la contrainte. Nous sommes au cœur de notre définition. Favoriser l'autonomie de quelqu'un c'est lui reconnaître un pouvoir, des capacités. Lesquelles ?

Assumer les conséquences de ses actes

« Pour assumer les conséquences de ses décisions ou de ses choix, il est nécessaire de les expérimenter. Je ne pense pas qu'il faille corriger les situations à la place de l'élève, ou l'abstraire de conséquences fâcheuses mais acceptables et sans danger, ou interférer pour le sortir du pétrin. Au contraire… ».

Une enseignante

« … effectuer des choix, prendre des décisions… »

Spontanément, on associe l'autonomie au fait d'être capable d'exécuter une action par soi-même. Mais le fait qu'une personne soit incapable d'agir physiquement lui enlève-t-il toute possibilité d'autonomie ? La capacité de faire des choix et de prendre les décisions qui la concernent et qui sont à sa portée constitue une part importante du pouvoir d'une personne sur sa propre vie. Face à une incapacité ou à une limitation de l'élève dans l'action, l'accompagnateur aura la responsabilité de promouvoir ce volet de l'autonomie : faire des choix et prendre des décisions. Par ailleurs, la responsabilité de l'accompagnateur sera différente si l'action physique ne pose pas d'embuche particulière à l'élève mais que sa capacité à comprendre son environnement et à faire des choix est problématique.

« … et manifester une indépendance relative dans ses comportements. »

Indépendance et *relative*. L'association de ces deux mots porte la limite des capacités des élèves. Au niveau des comportements, certains seront capables d'une grande indépendance, d'autres d'une indépendance limitée. Soutenir l'élève afin qu'il développe son autonomie amène une intervention qui fait en sorte que la responsabilité au niveau des comportements soit remise, autant qu'il est possible de le faire, à l'élève lui-même. Aussi, soutenir l'élève veut dire, qu'à certains moments des moyens compensatoires seront à envisager pour qu'il puisse exercer le niveau d'autonomie qui lui est accessible.

Des fois, j'entends dire que je ne suis pas autonome… Je trouve ça blessant. C'est comme si j'étais tellement « poche » que dans aucune des situations qui me concernent je ne sois capable de faire des choix et d'agir.

Les grandes manifestations de l'autonomie de l'élève

Le sens que nous avons donné au mot « autonomie » indique les responsabilités de l'école face à son développement. Allié aux trois sphères qui regroupent l'ensemble des apprentissages à réaliser, il nous permet de cerner de manière de plus en plus concrète ce qui est attendu de l'élève qui exerce son autonomie. On s'attend que, malgré certaines limitations ou incapacités et dans toute la mesure du possible, l'élève se prenne en charge pour effectuer des choix et prendre des décisions et aussi manifester de l'indépendance dans ses comportements.

Les grandes manifestations de l'autonomie de l'élève	
SE PRENDRE EN CHARGE	DANS LES 3 SPHÈRES
• pour effectuer des choix, prendre des décisions et • manifester de l'indépendance dans ses comportements	• Habiletés fonctionnelles • Apprentissages au regard du programme • Socialisation

Des balises à l'action de l'accompagnateur

Nommées ainsi, les grandes manifestations de l'autonomie de l'élève viennent baliser l'action de l'accompagnateur. Peu importe la sphère où celui-ci intervient, il exerce une vigilance de tous les instants pour que les situations soient porteuses d'exercice de prise en charge pour l'élève.

L'accompagnateur garde aussi en tête que ses actions au quotidien sont balisées de façon plus large par les principes directeurs qui sont les fondements de son intervention et par les fonctions qu'il exerce comme motivateur, entraîneur et facilitateur. Il se rappelle d'exploiter différents contextes interactionnels avec l'enseignant afin de favoriser l'exercice de l'autonomie de l'élève. Ces différents repères l'aideront à faire des choix d'interventions qui seront véritablement porteurs des germes nécessaires au développement optimal de l'autonomie de l'élève.

Des balises à l'action de l'accompagnateur pour le développement de l'autonomie de l'élève

Les sphères d'intervention	Les principes directeurs	Les rôles en soutien à l'élève	L'exploitation de différents contextes interactionnels	La cible : l'AUTONOMIE de l'élève
Habiletés fonctionnelles	**Communiquer** Connaître l'élève Croire en son potentiel Être un praticien réflexif	Motivateur	accompagnateur élève enseignant ↔ pairs	LES GRANDES MANIFESTATIONS DE SA PRISE EN CHARGE :
Apprentissages au regard du programme	Respecter la différence, préserver l'intégrité de l'élève Travailler en concertation et à partir du PI	Entraîneur		effectuer des choix, prendre des décisions et
Socialisation	Planifier son intervention	Facilitateur		manifester de l'indépendance dans ses comportements

Mises en situation : quoi faire, jusqu'où ?

Que ce soit par rapport aux habiletés fonctionnelles, face aux apprentissages au regard du programme ou dans des contextes de socialisation, l'accompagnateur exercera son rôle de manière à ce que l'élève puisse actualiser son autonomie. Non seulement devra-t-il identifier le besoin de l'élève mais il devra aussi juger de la pertinence de son intervention. À chaque instant, il saura évaluer la proximité nécessaire pour le soutien à l'élève de même que l'intensité du soutien à lui consentir.

Mise en situation dans la sphère des habiletés fonctionnelles

Un matin à la collation…

C'est le moment de la collation et Nicolas qui a des difficultés motrices légères et des difficultés de communication a réussi à placer devant lui le yogourt apporté de la maison. Incapable de l'ouvrir, il attend.

Voici une situation où l'élève a un problème à résoudre. Si la cible « autonomie » est bien en vue, on ne peut agir à sa place.

Les autres élèves ont déjà commencé leur goûter alors que Nicolas attend toujours. L'accompagnatrice, tout en le surveillant du coin de l'œil, invite les élèves qui retardent à se dépêcher afin d'être prêts pour l'activité qui vient. Nicolas fait une nouvelle tentative pour ouvrir son yogourt. Impuissant, il essaie d'attirer le regard de l'accompagnatrice.

Puisque, dans des situations semblables, il a été entendu que l'élève devait formuler une demande et que l'accompagnatrice comme entraîneur a déjà montré une façon de faire et soutenu la pratique, elle attend aujourd'hui un geste plus explicite de la part de l'élève.

Les compagnons et compagnes de Nicolas qui ont pratiquement tous terminé leur collation rangent leurs effets et commencent à se diriger vers le cercle où l'enseignante les attend pour l'activité de musique promise. Nicolas s'agite car il aime bien la musique mais voit que le temps presse.

L'accompagnatrice laisse à l'élève sa propre responsabilité soit celle d'assumer la conséquence de son retard. Elle agit ainsi en motivateur en cherchant à créer chez l'élève une raison qui le pousse à agir. La distance à prendre lui permet de soutenir la transition d'autres élèves vers l'activité qui vient.

Nicolas lève la main pour attirer l'attention de l'accompagnatrice et, lorsqu'elle s'approche, il lui fait un signe qui demande de l'aide en montrant le yogourt. L'accompagnatrice ouvre le yogourt et met les forces de l'élève en valeur en le félicitant d'avoir fait sa demande. Nicolas mange son yogourt, range et rejoint les autres.

Nicolas se décide enfin et manifeste l'indépendance dont il est capable. Comme facilitateur, l'accompagnatrice lui apporte le soutien nécessaire. Comme motivateur, elle suscite la prise de conscience de ses propres ressources et l'encourage.

Mise en situation dans la sphère des apprentissages au regard du programme

Une production écrite…

Catherine a un trouble déficitaire de l'attention, une surdité légère et une lenteur intellectuelle. Tous les membres de son équipe de travail se sont entendus ce matin pour travailler sur l'album de photos. Pour Catherine, une seule chose est à faire : composer les phrases qui accompagneront les trois photographies qu'elle a choisies. Les autres sont au travail depuis cinq minutes déjà ; Catherine tarde. L'accompagnatrice s'approche et pointe un premier pictogramme sur son bureau (un cadran qui sonne l'alarme) puis un deuxième où est écrit : « Mes stratégies de mises en route ». Catherine s'active.

L'accompagnatrice est restée discrète. Les stratégies sont en place pour que Catherine se mobilise elle-même mais elle a besoin d'un léger soutien. Comme entraîneur, l'accompagnatrice a tout simplement attiré son attention.

À l'aide de sa fiche, Catherine sort le matériel dont elle a besoin et les documents de référence qui lui seront utiles (répertoire de mots, canevas de phrase…). Elle démontre qu'elle sait ce qu'elle doit faire en plaçant une des photos bien en vue ; elle s'applique maintenant à composer sa première phrase. Son accompagnatrice peut superviser d'autres élèves tout en restant vigilante aux besoins de Catherine. Après dix minutes, Catherine en est à sa deuxième phrase ; son enseignante, vérifie son travail, répond à une question et félicite Catherine pour son application.

L'accompagnatrice est restée dans un rôle de facilitateur mais à distance. Catherine laissée à elle-même a ainsi l'occasion de se prendre en charge. Cette distance permet aussi à l'enseignante d'être en interaction avec son élève et d'agir aussi comme entraîneur et motivateur.

Catherine se désintéresse de la tâche alors qu'elle a commencé sa troisième phrase. Elle aiguise ses crayons de façon compulsive, échappe un surplus de matériel et s'agite. Il reste cinq minutes pour compléter son travail qui sera à présenter aux autres membres de son équipe. Son accompagnatrice s'approche et lui demande si elle pense pouvoir compléter sa dernière phrase pour la présenter. Catherine pense pouvoir le faire et se remet au travail encouragée par son accompagnatrice.

Une observation vigilante permet à l'accompagnatrice d'intervenir avant que la situation de Catherine se détériore davantage. Elle agit comme facilitateur et motivateur en donnant un soutien qui tient compte des limitations de l'élève tout en lui rappelant les enjeux et en lui laissant sa responsabilité.

À peine Catherine a-t-elle écrit son dernier mot que son équipe se réunit. Toute fière, elle est des leurs. À un moment, elle a de la difficulté à collaborer à la tâche : ce sont les autres élèves qui la rappellent à l'ordre. Quand vient son tour, elle lit ses trois phrases comme les autres. Une période de correction s'organise. Catherine est nommée responsable du matériel. Elle doit garder toutes les phrases et les photos dans une pochette d'ici à la prochaine rencontre. En se préparant à ranger, Catherine reçoit les félicitations de son enseignante et de son accompagnatrice pour son implication et son travail.

Une présence bien dosée amène un autre contexte interactionnel : les pairs interviennent auprès de Catherine. Ils deviennent des entraîneurs naturels. Et même des motivateurs en lui confiant une responsabilité particulière. L'attitude de l'accompagnatrice permet à plus d'une personne d'agir comme motivateur tout comme elle peut le faire.

Mise en situation dans la sphère de la socialisation

Un conflit interpersonnel…

Maxime, un jeune garçon de 10 ans, présente des difficultés d'adaptation importantes et un manque de contrôle sur ses impulsions en raison d'un traumatisme crânien. Il revient de la récréation accompagné du surveillant parce qu'il s'est battu. Il est dans tous ses états : il crie, pleure, refuse de se calmer. Difficilement compréhensible, il veut expliquer la chicane dans laquelle il semble dire qu'il n'est pas responsable. Son accompagnateur prend le relais de l'intervention et calmement invite Maxime à le suivre et à s'asseoir en retrait : « Prends de bonnes respirations. On se calme. On parlera ensuite. »

Maxime est désorganisé : il a besoin de soutien. Son accompagnateur agit à la fois comme entraîneur en lui proposant un bon modèle et comme facilitateur en l'encadrant. Il connaît ses caractéristiques et ses besoins particuliers.

Après plusieurs minutes, Maxime respire mieux. Il peut expliquer la situation : un conflit autour des balançoires où des grands voulaient prendre sa place ; il s'est défendu. Son accompagnateur lui démontre qu'il comprend bien la difficulté qu'il a vécue, prend position quant à ce comportement inacceptable et aide Maxime à envisager la conséquence qui, dans l'école, se traduit par un geste réparateur pour assumer ses responsabilités.

Tout au long de l'échange, l'accompagnateur a gardé en tête l'importance de remettre à l'élève sa responsabilité dans la situation qui le touche. Il n'a pas agi en sauveur. Il sait que ceci est essentiel au développement de son autonomie.

L'accompagnateur exprime à Maxime son attachement et l'ambition à ce qu'il devienne éventuellement capable de faire face à de telles situations malgré ses particularités. Il lui dit qu'il n'a pas l'intention de régler ses problèmes à sa place, mais bien de continuer à l'aider à développer ses habiletés pour appliquer des moyens différents. Il le questionne sur les stratégies qu'ils avaient identifiées ensemble : « Qu'est-ce que tu peux faire d'autre que frapper quand tu vis des problèmes ? »

L'accompagnateur garde la cible « autonomie » bien en vue. Comme entraîneur, il reformule ses attentes et rappelle les stratégies.

Maxime est capable d'expliquer les stratégies qu'il s'est données pour se défendre et se mettre à l'abri des difficultés. Il connaît sa limite à les appliquer et sait qu'en dernier recours il doit demander l'aide d'un adulte de façon calme et très explicite pour éviter l'escalade. Il a déjà expérimenté cette possibilité avec succès. Son accompagnateur lui fait prendre conscience de son cheminement, de sa capacité aujourd'hui à accepter ses erreurs, ses responsabilités… Il lui fait bien sentir son respect et sa confiance : « Que tu sois capable de parler avec moi comme ça aujourd'hui Maxime, c'est quelque chose d'assez extraordinaire ».

Maxime prend sa place dans la démarche pour identifier des façons de faire. Comme facilitateur, son accompagnateur l'observe pour lui donner le soutien nécessaire. Il agit aussi comme motivateur en mettant les forces de Maxime en valeur et en l'encourageant.

Retour sur les situations

Dans chacune des situations précédentes, l'objectif est toujours le même soit le développement de l'autonomie de l'élève. L'accompagnateur demeure vigilant pour que l'élève se prenne en charge.

Le fait que l'élève se prenne en charge ne fait pas que l'accompagnateur reste passif. Au contraire. On le voit dans les exemples de Nicolas, Catherine et Maxime : l'accompagnateur joue son rôle de manière active en restant à l'affût des moments où il est important qu'il intervienne et ceux où il est important qu'il se retire ou se tienne à distance. L'accompagnateur qui favorise l'autonomie de l'élève apporte le soutien nécessaire sans plus ; il limite et précise son intervention. De plus, la richesse d'une présence bien dosée permettra des interactions avec d'autres acteurs : l'enseignant et les pairs.

Exemples et contre-exemples : est-ce que je favorise ou compromets l'autonomie de l'élève ?

Au quotidien, de multiples interventions sont vécues dans chacune des sphères de développement visées, interventions où la vigilance de l'accompagnateur sera garante d'actions favorables au développement de l'autonomie de l'élève. Brièvement, voici des exemples concrets avec leurs contre-exemples dans chacune des trois sphères...

EXEMPLES POUR LES HABILETÉS FONCTIONNELLES

Favorise	Compromet
1- L'assistance physique est graduellement diminuée dans la manipulation d'outils de soutien (ex. : appareil MF, pictogrammes, jetons...).	- L'accompagnateur manipule les outils à la place de l'élève.
2- Le matin, à partir de l'autobus jusqu'à la classe, l'élève sait ce qu'il doit faire. Maintenant, en cas de difficulté, il demandera de l'aide à une personne ciblée.	- Le matin, l'accompagnateur continue à attendre l'élève à son arrivée en autobus et l'accompagne pour lui éviter d'être en difficulté.
3- Des outils (horaire, agenda...) sont offerts à l'élève pour l'aider à mieux se situer dans le temps.	- L'accompagnateur gère le temps à la place de l'élève.
4- L'élève étant dans l'incapacité de garder son bureau et son matériel en ordre, l'accompagnateur lui propose des solutions : compartimenter le bureau, installer des pictogrammes, des photos ou encore utiliser un système de couleurs. Avec l'assentiment de l'élève, il réserve à son horaire un temps pour faire le ménage de son bureau.	- L'accompagnateur gère les espaces de rangement de l'élève à sa place.
5- Un temps est prévu et réservé dans la routine quotidienne pour que l'élève inscrive ses devoirs lui-même.	- L'accompagnateur inscrit tous les devoirs à la place de l'élève dans son agenda.
6- À la cafétéria, l'élève demande ce qu'il veut manger avec des moyens adaptés lorsque c'est nécessaire.	- L'accompagnateur prépare le plateau de cafétéria à la place de l'élève.
7- L'accompagnateur fournit à l'élève des repères dans l'espace pour qu'il accomplisse seul certaines tâches : ranger ses vêtements, sa boîte à lunch...	- L'accompagnateur dit à l'élève quoi faire au fur et à mesure des événements.
8- L'élève est habitué à formuler lui-même son besoin d'aide.	- L'accompagnateur est au-devant de l'élève pour lui éviter des difficultés.

EXEMPLES POUR LES APPRENTISSAGES AU REGARD DU PROGRAMME

Favorise	Compromet
1- Lorsqu'il ne comprend pas, l'élève est encouragé à interpeller l'enseignant ou à faire part de sa difficulté à l'accompagnateur.	- L'accompagnateur devance le besoin de l'élève, le devine et lui propose la solution pour qu'il suive le rythme du groupe.
2- L'accompagnateur encourage régulièrement l'élève à consulter le dictionnaire ou son répertoire de mots pour trouver celui qu'il veut écrire.	- Si l'élève cherche un mot et tarde à le trouver, l'accompagnateur l'écrit et l'élève le recopie.
3- L'accompagnateur s'éloigne pendant que l'élève réalise seul sa tâche.	- L'accompagnateur reste à proximité de l'élève et réagit à tout moment à ce qu'il fait.
4- L'élève peut expérimenter, chercher des solutions et explorer par lui-même.	- L'accompagnateur met de l'avant son jugement par rapport à ce que l'élève veut réaliser.
5- L'élève a accès à une procédure qui présente les étapes utiles à l'utilisation des TIC.	- L'élève est laissé à lui-même sans structure.
6- Un signal est convenu avec l'élève pour l'aider à se recentrer sur la tâche.	- L'accompagnateur intervient régulièrement de manière verbale afin de centrer l'élève sur la tâche.
7- En situation d'apprentissage, l'accompagnateur s'assure que l'élève ait accès au matériel de manipulation nécessaire pour développer les concepts (réglettes, jetons…) et qu'il apprenne à l'utiliser.	- L'accompagnateur utilise le matériel à la place de l'élève.
8- Pour soutenir la concentration, l'attention et la motivation de l'élève, tel que convenu avec l'enseignant, l'accompagnateur adapte le matériel de manière à avoir une question par page.	- L'accompagnateur intervient verbalement pour ramener l'attention du jeune à la tâche et le resituer sur sa page qui est tout comme celle des autres élèves.

EXEMPLES POUR LA SOCIALISATION

Favorise	Compromet
1- L'élève a appris une méthode simple de résolution de conflit. Lorsqu'il est en difficulté, il sait qu'il doit absolument tout faire pour l'appliquer. Afin d'ajuster le tir, l'accompagnateur l'aide à analyser les situations difficiles.	- Lors des récréations et des transitions, l'élève est souvent en conflit. L'accompagnateur garde toujours l'élève à l'oeil afin d'éviter que les situations se détériorent.
2- Pour le travail en équipe, la description des rôles et des habiletés sociales attendues est donnée par écrit. Pour favoriser la réussite, la modélisation, la pratique et des jeux de rôles sont prévus.	- Le travail en équipe est évité.
3- L'élève peut se retirer lui-même dans le coin repos pour reprendre son calme. Par la suite, il pourra consulter une démarche de résolution de conflit affichée dans la classe.	- En situation de conflit, l'élève est retiré du groupe. L'accompagnateur lui donne une conséquence sans donner de moyens concrets pour remédier à la situation les prochaines fois.
4- Des situations sont mises sur pied pour que l'élève puisse expliquer lui-même son fonctionnement particulier.	- L'accompagnateur explique la situation de l'élève à sa place.
5- L'accompagnateur utilise des moyens visuels (pictogrammes, référentiel écrit) pour faire un rappel des règles de vie de la classe.	- L'accompagnateur intervient verbalement pour interdire le comportement inadéquat.
6- L'accompagnateur veille à ce que l'élève joue un rôle actif spécifique dans un travail d'équipe.	- L'accompagnateur fait équipe avec l'élève pour qu'il puisse réaliser la tâche avec succès dans le temps requis.
7- Une compétence particulière de l'élève différent ou son sens de la créativité est exploitée afin qu'il devienne « leader » dans quelque chose (ex. : initiation au braille, exploitation d'un logiciel de dessin).	- Les possibilités de l'élève sont ignorées ; on le laisse s'isoler.
8- Dans les jeux, l'accompagnateur propose des modifications aux règles pour que l'élève puisse participer.	- L'élève est retiré du jeu collectif vu ses difficultés.

Combien d'autres exemples pourraient être donnés... La vie à l'école amène constamment des situations où l'élève est appelé à exercer son autonomie. L'accompagnateur est un intervenant important. Les principes directeurs demeurent son référentiel de base pour ses actions au quotidien. Le rôle qu'il est appelé à jouer comme motivateur, entraîneur et facilitateur est essentiel pour la réussite de l'élève en besoin de soutien. Mais l'accompagnateur n'est pas seul... Comment son rôle s'arrime-t-il à celui de l'autre intervenant central dans la réussite de l'élève ? Comment les contextes interactionnels peuvent-ils être exploités ? Jusqu'où peut-il aller ? Comment peut-il collaborer à la réussite de l'élève dans le respect des rôles de chacun ? C'est ce que nous verrons dans la prochaine partie.

La leçon du bambou

Un jardinier chinois voulut faire pousser un bambou. Après l'avoir ensemencé, il arrosât et mit régulièrement des fertilisants.

La première année, rien ne se produisit. Malgré tout, la deuxième année, il continua d'arroser et de fertiliser mais de nouveau, rien ne se produisit.

Il répéta les mêmes opérations les troisième et quatrième années déçu par les mêmes résultats.

Au cours de la cinquième année, en moins de six semaines, le bambou poussa de quatre-vingt-dix pieds.

Le bambou a-t-il poussé de quatre-vingt-dix pieds en six semaines ou en cinq ans ?

Le jardinier chinois pense que le bambou a poussé en cinq ans. Il est convaincu que la semence serait morte si, n'importe quand pendant ces cinq années, il avait cessé de l'arroser et de la fertiliser.

Emprunt d'une allégorie populaire

Quatrième partie

Collaborer dans le respect des rôles de chacun

Le plan de cette partie...

Définition des concepts : collaborer dans le respect des rôles de chacun.

Des responsabilités et des sphères d'intervention à départager.

Pour préciser les responsabilités : les grands éléments du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Le développement des compétences transversales et disciplinaires de l'élève : une collaboration à construire sous la responsabilité de l'enseignant.

Le continuum des temps de l'enseignement/apprentissage : une aide pour baliser les responsabilités.

Tantôt observateur, tantôt acteur, chacun s'enrichit de la présence de l'autre.

Une mise en situation détaillée pour remettre en lumière toutes les balises proposées pour savoir « quoi faire » et « jusqu'où aller ».

Des exemples (et des contre-exemples) concrets pour illustrer la collaboration dans le respect des rôles de chacun.

Dans les trois premières parties de ce guide, des balises ont été mises en place pour clarifier le rôle de l'accompagnateur. On a voulu répondre à deux grandes questions : quoi faire ? et jusqu'où ?

Jusqu'à maintenant, l'autonomie comme finalité éducationnelle a été nommée et mise en lumière pour que l'élève puisse accéder à la réussite et trois sphères ont été délimitées concernant l'intervention.

Aussi, des principes directeurs ont été proposés pour baliser toutes les interventions de l'accompagnateur et son rôle a été défini dans des actions comme motivateur, entraîneur et facilitateur. De plus, des éclairages ont été amenés concernant le soutien possible à apporter, non seulement directement à l'élève, mais aussi à l'enseignant. Finalement, une vision enrichie des contextes interactionnels pour apprendre a été proposée.

Dans la quatrième partie, dernière de ce guide, il reste à voir comment, au quotidien, une responsabilité qui ne peut s'exercer en vase clos doit se resituer dans une perspective de collaboration. La mission de l'école étant portée par le « Programme de formation de l'école québécoise », chacun des intervenants scolaires doit y trouver sa place.

Une place, un rôle, un programme : la collaboration est attendue et nécessaire au quotidien.

De quoi est-il question ?

« Collaborer… »

« Collaborer » c'est travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune. Apporter sa collaboration réfère à de l'aide, de l'appui, de la coopération, de la participation. La réussite de l'élève est au cœur et le fondement même de cette collaboration.

« …dans le respect des rôles de chacun »

Selon Legendre, le rôle désigne la fonction assignée à quelqu'un ; c'est le comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part. C'est l'influence exercée dans un domaine, un milieu ou une situation.

Le « respect » des rôles consiste à ne pas porter atteinte au rôle de l'autre, à ne pas l'enfreindre. Comme la recherche de l'autonomie de l'élève le fait, le respect des rôles vient aussi délimiter le **« jusqu'où »** intervenir. L'accompagnateur et l'enseignant devant jouer pleinement leur rôle respectif auprès de l'élève, il devient important de circonscrire les responsabilités de l'un et de l'autre afin d'éviter la confusion dans leur exercice.

> « Le personnel enseignant est le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services… Il importe qu'il soit soutenu dans cette tâche et qu'il dispose de conditions facilitant son travail. La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir. »
>
> *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire, p.21*

Des responsabilités et des sphères d'intervention

La Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires dans *« Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite »* vient appuyer cette préoccupation. Elle insiste en effet sur l'importance du travail d'équipe et d'une plus grande interdisciplinarité. D'autre part, elle affirme également l'importance du respect des rôles de chacun afin d'optimiser les chances de réussite de l'élève.

L'accompagnateur et l'enseignant, dans un esprit de collaboration et de complémentarité, sont donc invités à départager leur champ d'intervention, le risque le plus grand de confusion se situant au niveau de la sphère du programme de formation de l'école québécoise. Voyons donc comment les responsabilités et les zones de collaboration peuvent être délimitées en fonction des trois sphères d'intervention et de la structure du programme de formation de l'école québécoise toujours dans l'optique d'optimiser l'exercice du rôle de chacun.

> « Le défi sera de bien comprendre les forces et les compétences de chaque personne pour que, lorsqu'une expertise précise est requise, il soit clairement établi que seul le personnel qualifié peut répondre à ce besoin. Chaque personne sera appelée à respecter son champ de compétence et à développer parallèlement une capacité à travailler en collaboration avec d'autres selon ses forces et ses limites. »
>
> *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, p. 56*

Le programme de formation de l'école québécoise

Les interventions de l'accompagnateur s'accomplissent à l'intérieur des trois sphères : les habiletés fonctionnelles, les apprentissages au regard du programme de formation et la socialisation. Puisque le programme de formation de l'école québécoise vise une formation globale et à long terme, on peut dire qu'il inclut le développement des habiletés fonctionnelles et la socialisation. Cependant, rappelons-le, ces deux sphères ont été mises à part parce qu'elles représentent des défis particuliers pour l'élève ayant des limitations ou des incapacités. Bien qu'incluses au programme, l'accompagnateur leur apportera une attention particulière.

Reprenons les grandes composantes du programme de formation. Globalement, celui-ci comporte trois éléments : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les diverses compétences disciplinaires (voir en annexe les tableaux synthèse des programmes du préscolaire et du primaire et du premier cycle du secondaire).

- Les domaines généraux de formation
  Les « domaines généraux de formation » constituent un ensemble de grandes problématiques qui permettent à l'élève de relier sa vie quotidienne aux divers domaines de connaissance. Ils servent de contexte au développement des compétences transversales et disciplinaires. Ces cinq domaines généraux sont : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté.

- Les compétences transversales
  Ces compétences sont dites transversales parce qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et dépassent les frontières des savoirs disciplinaires. Les compétences transversales sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de la communication. Elles se développent et s'exercent à travers toutes les situations de la vie. Ces compétences transversales sont : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, structurer son identité, coopérer et communiquer de façon appropriée.

- Les compétences disciplinaires
  Elles sont regroupées dans cinq domaines d'apprentissage : les langues, la mathématique, la science et la technologie, le développement personnel, les arts et l'univers social.

Un rappel, l'aspect légal

Selon les articles 19 et 22 de la *Loi sur l'Instruction publique*, « les responsabilités de l'enseignant sont de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié et de choisir les instruments d'évaluation pour chacun de ces élèves. Il a, entre autre, le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié et de collaborer à développer chez chacun de ses élèves le goût d'apprendre ».

Selon l'article 222,1, « la commission scolaire s'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre ». Selon l'article 461, « ces programmes comprennent des objectifs et un contenu obligatoires et peuvent comprendre des objectifs et un contenu indicatifs qui doivent être enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves qui reçoivent les services ».

LES RESPONSABILITÉS SE PRÉCISENT :

L'ENSEIGNANT EST LÉGALEMENT RESPONSABLE,

IL EST LE MAÎTRE D'ŒUVRE,

LE CHEF D'ORCHESTRE

DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET

DU DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉLÈVE.

Une collaboration à construire : le développement des compétences transversales de l'élève

L'enseignant, lors de la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, prend en compte les différentes composantes du programme de formation. La situation d'apprentissage fait appel à une ou plusieurs compétences disciplinaires, à une ou plusieurs compétences transversales et elle est généralement associée à un domaine général de formation.

Dans le contexte des situations d'apprentissage proposées par l'enseignant, l'accompagnateur collabore avec l'enseignant pour supporter le développement de la ou des compétences transversales plus spécifiquement ciblées dans la situation d'apprentissage.

Tel que déjà mentionné, les compétences transversales sont également sollicitées dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école ; à ce titre, elles sont placées sous la responsabilité de tous les intervenants scolaires. Ainsi, elles sont tout autant impliquées lors des transitions d'activités en classe que lors des relations interpersonnelles de l'élève avec ses pairs ou à l'heure du dîner. Les trois sphères d'intervention sont donc des occasions privilégiées pour utiliser et développer les différentes compétences transversales. De plus, leur développement constitue un appui très précieux au développement de l'autonomie de l'élève, celle-ci pouvant être considérée comme une « méga compétence transversale ».

C'est dans un esprit de complémentarité et avec la préoccupation d'utiliser toutes les situations et les prétextes possibles pour supporter le développement de ces compétences que l'enseignant et l'accompagnateur collaborent. L'accompagnateur peut donc profiter de différents contextes en classe tels que les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant mais également des autres opportunités n'étant pas directement liées à une situation d'apprentissage en particulier. Il tire aussi profit des contextes en dehors de la classe comme étant des occasions de réinvestissement signifiants pour l'élève.

> « En raison de leur caractère englobant, le développement des compétences transversales et l'enracinement des démarches d'apprentissage dans les domaines généraux de formation sont pris en compte dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école et sont placés sous la responsabilité de tous les intervenants. »
>
> *Le programme de formation de l'école québécoise, p.8*

Voici des exemples d'interventions pouvant être utilisées par l'accompagnateur dans les différentes sphères afin d'optimiser le développement de l'une ou l'autre des compétences transversales chez l'élève. Ces exemples visent à illustrer comment l'accompagnateur peut soutenir l'élève ; ils ne concernent pas le processus d'apprentissage lui-même ou la métacognition, ces aspects du développement des compétences transversales relevant de la responsabilité de l'enseignant. Lorsque le processus d'apprentissage est concerné, l'apport de l'enseignant est alors explicitement nommé.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Exploiter l'information

- Faire penser à, encourager à, aider à utiliser les documents de référence, les stratégies de dépannage, des grilles d'autocorrection ou d'auto-vérification mis à sa disposition.
- Construire avec l'élève des aide-mémoire ou des référentiels personnels à l'élève en fonction de son style d'apprentissage et des besoins d'adaptation tel que convenu avec l'enseignant.
- Attirer l'attention sur les affiches aux murs de la classe et sur les différentes sources d'information disponibles dans l'environnement.
- Aider l'élève à recourir aux bonnes sources d'information pour répondre à ses besoins.
- Encourager l'élève à poser des questions.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Résoudre des problèmes

- Encourager les initiatives de l'élève.
- Donner des occasions à l'élève de faire des choix, de prendre des décisions.
- Utiliser des situations au quotidien pour que l'élève apprenne à résoudre des problèmes de la vie courante :
  - faire des « remue-méninges » de solutions possibles ;
  - permettre à l'élève de prendre certains risques et d'en assumer les conséquences (accepter par exemple une démarche moins efficiente ou inappropriée) ;
  - faire ressortir les ressemblances avec des situations semblables que l'élève a déjà résolues avec succès ;
  - inviter l'élève à faire un retour pour juger de l'efficacité de sa démarche.
- Supporter l'élève dans l'identification de ses ressources et celles qui sont disponibles dans son environnement.
- Supporter l'élève par rapport à l'inconfort dans la recherche de solution ou d'une réponse qui n'est pas instantanée.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Exercer son jugement critique

- Donner l'occasion à l'élève de faire des choix et d'exprimer ses préférences (augmenter graduellement le nombre et la complexité des choix à faire) et d'anticiper les conséquences.
- Soutenir l'élève dans sa compréhension des règles sociales en lui préparant un aide-mémoire selon un contexte particulier.
- Encourager l'élève à émettre son point de vue.
- Encourager l'élève à écouter le point de vue des autres.
- Aider l'élève à identifier les éléments de chaque contexte et supporter leur comparaison (quelque chose peut être acceptable dans un contexte et pas dans un autre).

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

- Encourager l'élève à explorer des façons différentes de faire les choses en tenant compte de ses difficultés ou incapacités.
- Valoriser les projets de création de l'élève ou les aspects créatifs de ses projets même si certains aspects de sa production laissent à désirer.
- Encourager ses initiatives et propositions dans tous les domaines de la vie courante.
- Donner confiance à l'élève en sa capacité de créer.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Se donner des méthodes de travail efficaces

- Donner le plus possible de contrôle à l'élève quant à sa tâche ; selon le besoin, l'aider à :
  - mobiliser les ressources requises : personnes, matériel... ;
  - gérer son matériel et son temps ;
  - mener sa tâche à terme ;
  - découvrir le plaisir et la satisfaction du travail accompli.
- En collaboration avec l'enseignant, construire un modèle ou aide-mémoire selon le style d'apprentissage de l'élève.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)

- Discuter avec l'élève du sens et de la valeur qu'il accorde au développement de ses compétences TIC.
- Aider l'élève à s'approprier les TIC ; prévoir du temps à consacrer au développement des compétences TIC de l'élève.
- Développer des procédures simples, des aide-mémoire et des stratégies de dépannage adaptées à la nature des limitations ou incapacités de l'élève.
- Supporter une utilisation graduelle des TIC comme langage et outil.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Structurer son identité

- Intégrer l'élève avec ses pairs dans tous les contextes scolaires possibles.
- Soutenir l'élève dans l'expression de ses émotions et de ses besoins.
- Solliciter l'élève afin qu'il exprime ses réactions, ses goûts et ses intérêts.
- Soutenir l'élève dans la prise de conscience de ses capacités et de ses difficultés.
- Aider l'élève à aller vers les autres et à interagir dans le respect de sa propre différence et de celle des autres.

Quelle belle place pour l'autonomie !

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Coopérer

- Aider l'élève à s'approprier les règles lors d'activités coopératives.
- Éviter de « faire écran » entre l'élève et ses pairs.
- Aider les pairs à interagir dans le respect de la différence de l'élève.
- Aider l'élève à identifier la meilleure façon pour lui de contribuer au travail collectif.
- Aider l'élève à reconnaître les besoins des autres.
- Aider l'élève à accueillir les commentaires des autres.

Exemples d'interventions pour amener l'élève à

Communiquer de façon appropriée

- Encourager la communication de l'élève peu importe le niveau de maîtrise de son mode de communication.
- Permettre la communication entre l'élève et ses interlocuteurs (éviter de « faire écran »).
- Éviter de « deviner » les besoins de l'élève ce qui lui enlève plusieurs occasions significatives pour communiquer et se prendre en charge.
- Exprimer notre incompréhension à l'élève s'il y a lieu et lui signifier qu'on fera tout pour le comprendre.
- Reformuler à l'élève ce qu'on a compris de son message afin qu'il poursuive au lieu de redire.
- Encourager l'élève à s'exprimer en utilisant différents modes de communication (verbal, non-verbal et utilisation de supports).
- Amener l'élève à identifier et à exprimer sa compréhension et son incompréhension.
- Rendre explicites les règles de communication, par exemple, les habiletés de base de la communication (contact visuel, écoute, respect du tour de parole...).
- Ajuster son discours.
- S'assurer de laisser un délai pour traiter l'information.
- Aider l'élève à reconnaître les expressions faciales ou corporelles.

Une collaboration à construire : le développement des compétences disciplinaires de l'élève

Une collaboration est à construire dans le contexte d'une responsabilité qui appartient exclusivement à l'enseignant. Comment l'accompagnateur peut-il collaborer au développement des compétences disciplinaires ?

Les compétences transversales supportent le développement des compétences disciplinaires peu importe que ce soit dans le domaine des langues, des sciences ou des arts, par exemple. Les compétences transversales sont sollicitées dans les tâches proposées par l'enseignant en appui au développement des compétences disciplinaires. Par définition, les compétences transversales débordent les frontières des disciplines. Elles ont une portée plus large que les compétences disciplinaires.

Comment la confusion des rôles peut-elle être évitée ? Le développement des compétences disciplinaires, que ce soit en mathématique, en français, en éducation physique et à la santé ou en musique par exemple, est sous la responsabilité de l'enseignant. Le rôle de l'accompagnateur par rapport au développement des compétences transversales est sollicité de la même manière peu importe la discipline. Il peut, par exemple, tout autant soutenir l'élève dans l'exploitation de l'information que ce soit en mathématique, en français, en éducation physique ou en musique.

> Mon expertise par rapport au développement des compétences transversales aide l'élève peu importe la discipline.

« L'enseignant est responsable du processus d'apprentissage et de l'évaluation des apprentissages de l'élève. Les questions suivantes relèvent de sa compétence :

- où l'élève en est-il dans ses apprentissages ?
- comment apprend-il ?
- quelle compétence doit-il consolider ou quelle nouvelle compétence doit-il développer ?
- comment réajuster la démarche d'enseignement/apprentissage selon les informations recueillies lors de l'évaluation ?... »

Une conseillère pédagogique

Si l'accompagnateur se retrouve dans la spécificité du développement d'une compétence disciplinaire, c'est que l'enseignant a balisé, recommandé, planifié le rôle à jouer par l'accompagnateur. L'enseignant a indiqué la nature et le niveau du soutien qu'il est approprié de donner à l'élève ; il a également précisé ce par rapport à quoi il n'est pas indiqué d'aider l'élève. L'enseignant demeure pleinement responsable de vérifier le niveau de réussite de l'élève et d'ajuster les exigences ou la tâche s'il y a lieu. Pendant le cours de mathématique par exemple, c'est l'enseignant qui a planifié la tâche, qui a prévu la façon de l'adapter si nécessaire pour l'élève et qui a identifié comment l'accompagnateur peut, d'une manière précise, lui donner du soutien.

Mon rôle est important. Une présence bien campée viendra faire toute la différence…

L'ENSEIGNANT EST RESPONSABLE, DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET DU DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉLÈVE.

DIFFÉRENTS CONTEXTES DE COLLABORATION ET D'INTERVENTION POUR L'ENSEIGNANT ET L'ACCOMPAGNATEUR

EN CLASSE → DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PLANIFIÉES PAR L'ENSEIGNANT

EN CLASSE → DES OCCASIONS D'APPRENTISSAGE NON PLANIFIÉES OU LORS DES ROUTINES

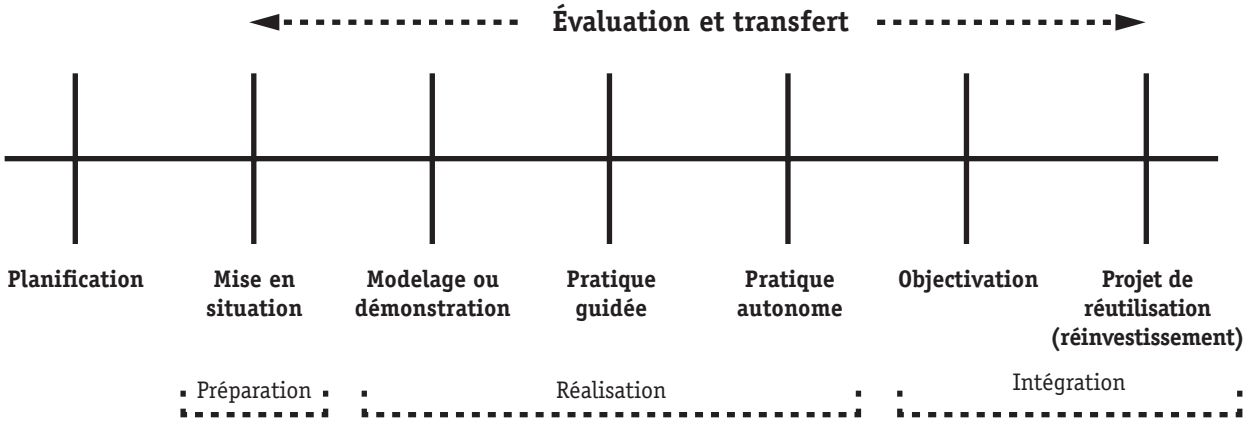
EN DEHORS DE LA CLASSE → LES DIFFÉRENTES SITUATIONS DE LA VIE À L'ÉCOLE

Le continuum des temps de l'enseignement/apprentissage : plusieurs occasions de collaborer dans le respect des rôles de chacun

Depuis plusieurs années, la démarche pédagogique est habituellement présentée en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration. Sans nécessairement s'approprier toutes les subtilités de cette démarche de l'enseignant, l'accompagnateur, pour situer sa contribution possible à l'apprentissage de l'élève, a besoin d'en saisir les principales composantes. Certains temps de la démarche l'interpellent davantage. Il cherche à répondre entre autres à des questions de ce type : « Est-ce à moi de proposer un apprentissage ? Est-ce à moi de montrer à lire ou à compter ? Est-ce à moi d'amener l'élève à réinvestir ses apprentissages ? ».

Une présentation des principales composantes de la démarche pédagogique s'avère utile pour faire écho à ce qui est habituellement vécu en enseignement stratégique et explicite. Cette **interprétation simplifiée** de la démarche vise à ce que l'accompagnateur puisse comprendre comment il peut intervenir en soutien à l'élève dans un esprit de collaboration, tout en respectant son rôle et celui de l'enseignant. Cette interprétation permet de clarifier des collaborations possibles par rapport au développement des compétences de l'élève, que ces compétences soient transversales ou disciplinaires. Elle met en évidence que l'enseignant est le maître d'œuvre de la démarche pédagogique mais que les situations d'apprentissage en classe fournissent de nombreuses occasions à l'accompagnateur de soutenir l'élève.

Le continuum permet d'expliquer brièvement les temps de l'acte d'enseignement/apprentissage à mettre davantage en évidence.



La planification

La planification précède l'acte d'enseignement comme tel et elle revient complètement à l'enseignant. Il a la responsabilité de décider quelles compétences transversales et disciplinaires sont à développer et quels contextes seront exploités tout en prévoyant les modalités d'évaluation. Il doit aussi se préoccuper des adaptations nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves.

La mise en situation

Globalement, la mise en situation amène l'activité, place l'objectif et l'utilité de l'apprentissage, fait appel aux connaissances et aux expériences de l'élève. Elle vise à activer la motivation de l'élève face à l'apprentissage visé. Étant entendu avec l'enseignant, l'accompagnateur pourra amener du soutien de façon plus ou moins importante à ces moments de l'apprentissage selon les caractéristiques de l'élève.

Le modelage ou la démonstration

Pour faciliter l'accès à la connaissance et rendre explicite le comment faire, l'enseignant se place en modèle en démontrant comment il s'y prend et en verbalisant ce qu'il fait. Ici aussi, l'accompagnateur peut amener un soutien plus ou moins important à l'élève selon ses caractéristiques, toujours selon les attentes de l'enseignant.

La pratique guidée

Les élèves sont appelés à réaliser des tâches semblables à celles que l'enseignant a démontrées. Ceux qui en ont besoin sont conseillés, orientés, encouragés. Tel que planifié par l'enseignant, il y a ajustement aux caractéristiques particulières de l'élève, à ses connaissances antérieures, à son niveau d'autonomie, aux difficultés de la tâche et à sa motivation. L'accompagnateur occupe une position privilégiée pour soutenir l'élève à l'occasion de cette pratique. Il peut également proposer d'autres façons d'adapter les moyens pour réaliser la tâche.

La pratique autonome

Voici le temps d'apprentissage sous la responsabilité de l'élève, un temps où l'accompagnateur est très vigilant à lui laisser cette responsabilité. La pratique autonome permet à l'élève d'appliquer correctement et par lui-même ce qu'il a compris lors du modelage et de la pratique guidée. Il s'agit d'un moment important pour l'enseignant afin d'évaluer l'élève et de juger du besoin d'ajuster ou non la suite de la démarche d'enseignement/apprentissage.

De plus, pendant que l'élève est en pratique autonome, l'accompagnateur peut être en interaction avec des pairs selon les situations. Lors de la pratique autonome des pairs, l'enseignant peut donner une attention spéciale aux élèves ayant des besoins particuliers pendant que l'accompagnateur supervise le groupe-classe.

L'objectivation

L'objectivation est le temps de l'apprentissage qui permettra à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait, de ce qu'il a retenu ou appris à faire. L'utilité de l'apprentissage sera mise en évidence et des liens seront faits avec d'autres contextes ou d'autres situations. Étant entendu avec l'enseignant, selon les caractéristiques de l'élève et de manière plus ou moins importante, l'accompagnateur pourra amener du soutien à ce moment de l'apprentissage.

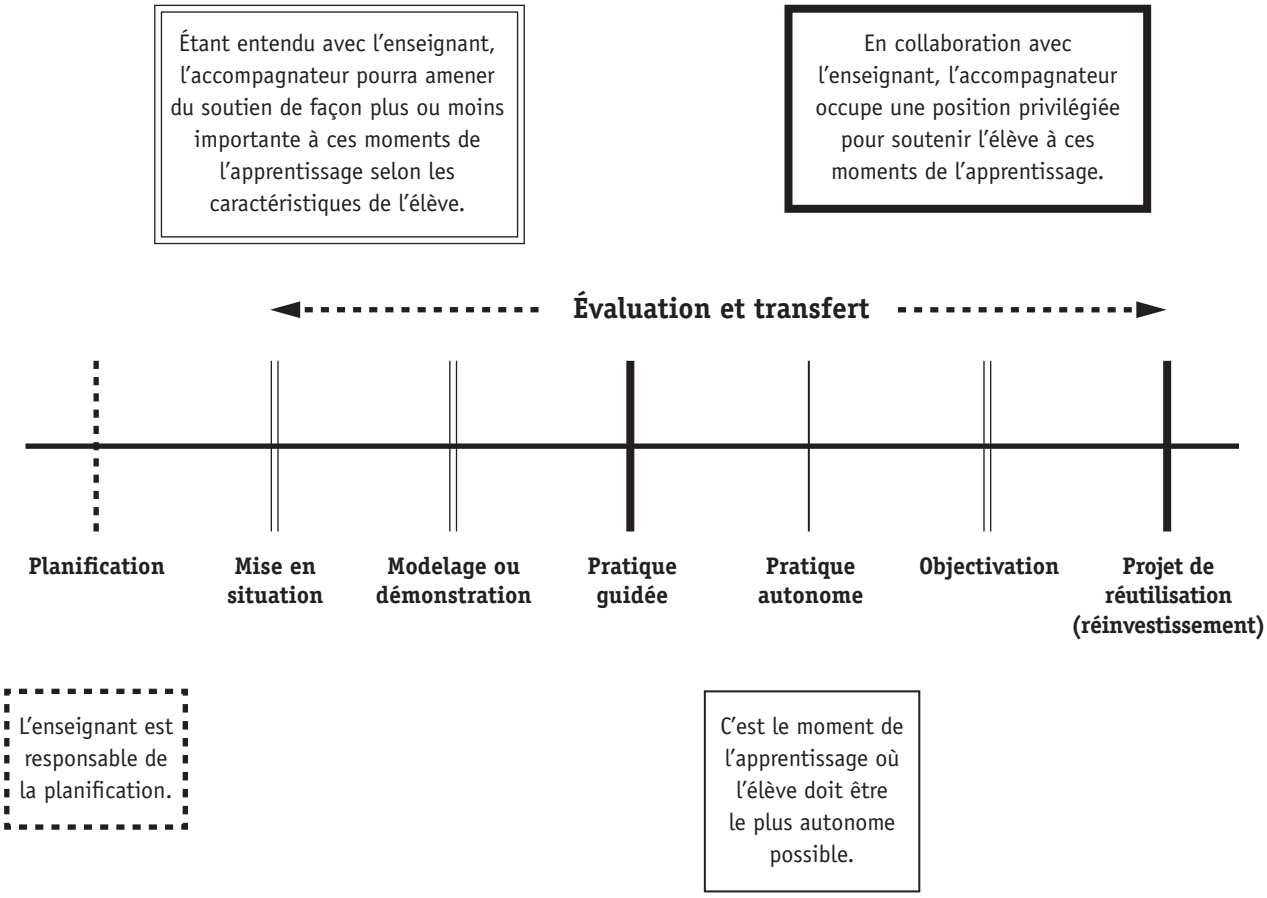
Projet de réutilisation (réinvestissement)

Des contextes différents d'utilisation de l'apprentissage qui se rapprochent le plus possible des contextes naturels d'utilisation des stratégies, des connaissances ou de l'habileté, sont proposés à l'élève pour qu'il en vienne à maîtriser ce qu'il a appris. La consolidation peut aussi se faire dans la vie réelle dans de multiples situations vécues en dehors de la classe. En collaboration avec l'enseignant, l'accompagnateur occupera, ici encore, une position privilégiée pour soutenir l'élève dans ces projets de réutilisation.

Évaluation et transfert

Tout au long de la démarche, l'enseignant sera préoccupé par l'évaluation et le transfert de l'apprentissage. Il pourra solliciter la collaboration de l'accompagnateur là où il le jugera opportun.

Reprenons le continuum en spécifiant les moments propices à la présence de l'accompagnateur comme soutien à l'apprentissage de l'élève.



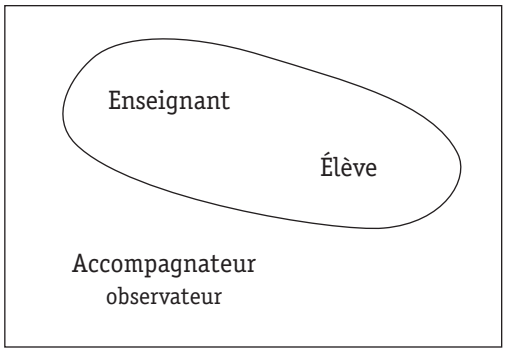
Le continuum détaillé laisse voir que la planification est entièrement assumée par l'enseignant alors que d'autres temps, tels que la « pratique guidée » ou le « réinvestissement » dans la vie quotidienne, sont des occasions privilégiées pour que l'accompagnateur soutienne l'élève dans ses apprentissages. De façon continue, l'accompagnateur comme l'enseignant prendra toujours garde de ne pas empiéter sur le rôle de l'élève dans tous ces temps et, plus particulièrement, lors de la « pratique autonome » qui est entièrement sous sa responsabilité. L'enseignant aidera l'accompagnateur à identifier le temps de l'enseignement/apprentissage qui est en cours.

Tantôt acteur, tantôt observateur : profiter de l'expertise de l'autre

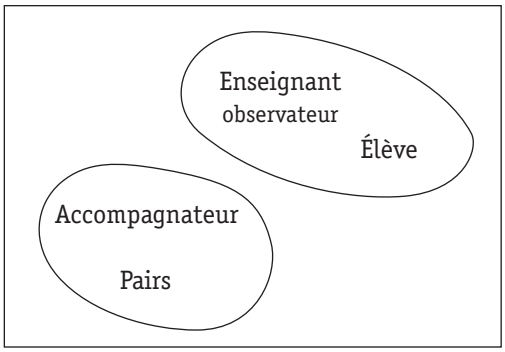
Quand j'unis mes ressources à celles des autres, je multiplie la force de chacun

La richesse de la collaboration entre l'accompagnateur et l'enseignant est fondée sur la reconnaissance et la mise à contribution de l'expertise de l'un et de l'autre. La classe offre de nombreuses occasions de s'enrichir mutuellement, de construire, de progresser en tirant profit de cette complémentarité. Dans certaines situations, c'est une connaissance très détaillée des caractéristiques personnelles de l'élève qui permet de raffiner l'intervention. Dans d'autres situations, l'intervention est plutôt liée à un apprentissage disciplinaire très spécifique requérant l'expertise des visées et des meilleures avenues à proposer à l'élève selon son style d'apprentissage.

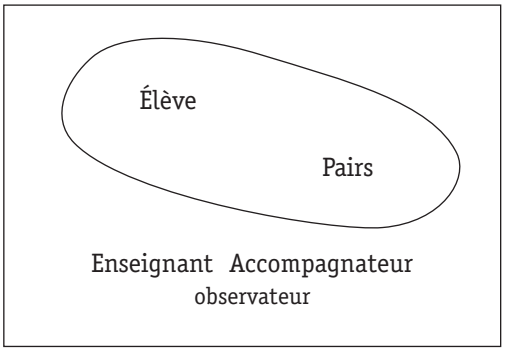
Dans l'action, il y a alternance des perspectives de chacun et l'accompagnateur, tout comme l'enseignant, l'élève ou ses pairs peut se retrouver tantôt observateur, tantôt acteur. Être dans la position d'observateur, c'est être en situation de porter attention, de remarquer, de prendre connaissance, de tirer profit de l'expérience de l'autre, d'apprendre de lui. Quoiqu'en apparence inactif, l'observateur est pleinement sollicité afin d'être en mesure d'ajuster sa vision et son action. D'autre part, lorsqu'acteur, la personne devient celle qui est observable, celle dont le discours et l'action démontrent l'expertise. Voyons des exemples de collaborateurs qui sont parfois acteur, parfois observateur et qui ainsi unissent leurs ressources pour s'enrichir.



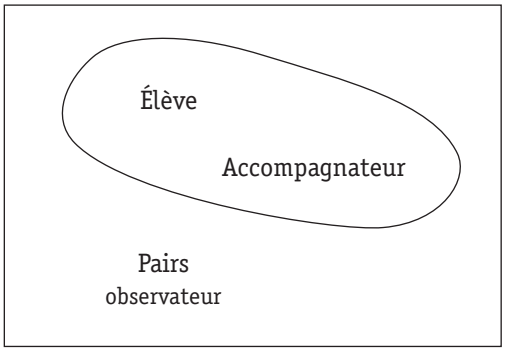
Exemple :
L'enseignant, à la demande de l'élève, vient lui donner des explications supplémentaires. L'accompagnateur « observe » l'intervention faite par l'enseignant afin de la prendre en compte par la suite.



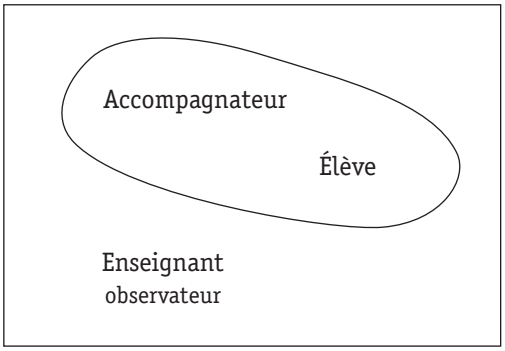
Exemple :
L'accompagnateur supervise le travail du groupe-classe qui est en pratique autonome pendant que l'enseignant prend du temps pour aider l'élève. L'enseignant est en même temps « observateur » de ce qui se passe dans l'ensemble de la classe.



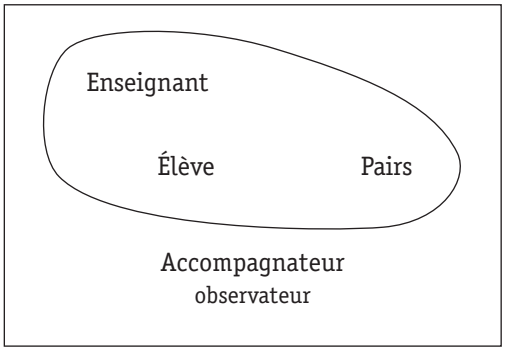
Exemple :
L'élève et ses pairs sont les acteurs ; l'enseignant et l'accompagnateur observent leur façon de coopérer.



Exemple :
L'accompagnateur démontre aux pairs comment offrir et donner de l'aide à l'élève.



Exemple :
L'enseignant observe l'accompagnateur agir comme facilitateur auprès de l'élève. Il profite ainsi de l'expertise de l'accompagnateur par rapport à sa connaissance de l'élève.



Exemple :
Pendant la mise en situation présentée au groupe-classe, l'accompagnateur « observe » afin de prendre connaissance des objectifs visés et du contexte d'apprentissage présenté par l'enseignant.

Mise en situation : quoi faire ? jusqu'où ?

Quoi faire ? Jusqu'où ? Voilà toujours les mêmes questions auxquelles il faut savoir répondre. Les balises à l'action de l'accompagnateur pour collaborer avec l'enseignant dans la sphère des apprentissages disciplinaires sont nombreuses :

- les principes directeurs servent d'assises fondamentales à toutes les interventions ;
- l'accompagnateur reste « motivateur », « entraîneur » et « facilitateur » ;
- en tout temps, il vise à ce que ses actions favorisent le développement des compétences transversales de l'élève ;
- à chacun des temps de la démarche d'enseignement/apprentissage, il contribue à mettre en place les conditions optimales de réussite pour l'élève ;
- à l'intérieur de cette démarche qui demeure la responsabilité de l'enseignant, il donne d'abord du soutien pour répondre aux besoins particuliers de l'élève mais aussi pour répondre aux besoins d'autres élèves de la classe ;
- tous deux, enseignant et accompagnateur, exploitent les différents contextes interactionnels possibles pour mener à bien les interventions éducatives ;
- chacun, en étant tantôt acteur, tantôt observateur contribue au partage de l'expertise ;
- et toujours, le développement de l'autonomie de l'élève guide les interventions dans cette sphère (apprentissages au regard du programme).

Même si ces balises semblent assez bien tracer le chemin, soyons tout de même réalistes : le quotidien d'une classe ne se présente pas de façon simple et la complexité des besoins des élèves et les enjeux éducatifs pour chacun d'eux peuvent amener bien des embûches. Mais, en toute responsabilité et en toute collaboration, il faudra tout de même y faire face.

Voyons, à partir d'une situation d'apprentissage disciplinaire, comment la collaboration pourra s'articuler et les différentes balises guider l'accompagnateur et l'enseignant.

Une situation d'apprentissage en lecture…

1

Une situation en lecture sera proposée aux élèves. Sarah qui présente une déficience intellectuelle légère participera à cette activité comme à l'habitude.

Collaborer à travers les temps de la démarche d'enseignement/apprentissage

Planification

*En réalisant sa **planification**, l'enseignante est très consciente que le texte et les questions en rappel de l'histoire comportent des difficultés importantes pour Sarah. Dans la semaine, elle profite d'une situation où Sarah réalise, avec d'autres élèves, une tâche en arts plastiques pour demander à l'accompagnatrice de modifier, selon ses spécifications, le texte et les questions qui sont déjà informatisés. L'enseignante décide aussi que quatre autres élèves ayant des difficultés importantes en lecture accompliront la tâche selon cette version modifiée.*

Collaborer en exploitant les différents contextes interactionnels

élève ⟷ pairs

et

enseignant ⟷ accompagnateur

et

accompagnateur : autres activités

Collaborer en donnant du soutien à l'enseignant
• par rapport aux besoins particuliers de l'élève

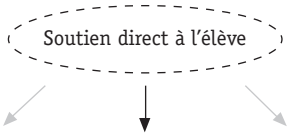
Soutien à l'enseignant

L'accompagnatrice collabore à la modification de la façon de faire en fonction des besoins particuliers de l'élève.

2

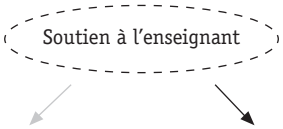
L'enseignante amorce la **mise en situation** en présentant le projet de lecture. Elle éveille la curiosité des élèves et suscite leur engagement. Elle explique l'objectif et les modalités de la tâche. L'accompagnatrice s'aperçoit que Sarah perd le fil : elle fait du bruit en s'amusant avec ses crayons et n'écoute plus ce que l'enseignante explique. Quelques autres élèves se montrent eux aussi inattentifs.

Collaborer en exerçant ses différents rôles



S'il est entendu que c'est habituellement l'enseignante qui, dans une telle situation, sollicite l'attention de ***tous*** *les élèves, puisque celle-ci n'est pas disponible, l'accompagnatrice exerce son rôle d'**entraîneur** en faisant le signal convenu avec Sarah pour « attirer son attention et provoquer sa vigilance ».*

Collaborer en donnant du soutien à l'enseignant • auprès du groupe classe

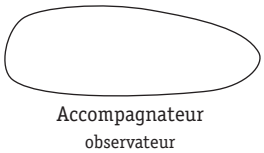


Sensible aux difficultés d'autres élèves du groupe à rester attentifs, l'accompagnatrice circule pour se retrouver plus près de ces élèves, ce qui les aide à leur tour à se recentrer. L'enseignante a pu apprécier ce soutien qui lui permet de compléter son intervention.

Collaborer à travers les temps de la démarche d'enseignement/apprentissage

Étant entendu avec l'enseignante qu'il sera nécessaire de reprendre les informations pour Sarah, l'accompagnatrice est restée attentive tout au long de la mise en situation. Elle pourra donc, lorsque la tâche sera amorcée, revenir sur les éléments essentiels avec l'élève.

Collaborer en profitant de l'expertise de l'autre en tant qu'observateur

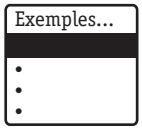


Se plaçant en observatrice, l'accompagnatrice tire profit de ce que l'enseignante apporte selon son expertise : elle prend connaissance de l'objectif et du contexte d'apprentissage.

3

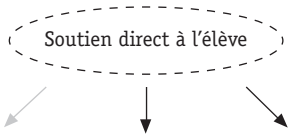
Afin que les élèves débutent la tâche avec efficacité, l'enseignante rappelle d'utiliser les stratégies de lecture. En **démonstration**, elle leur remémore ses bons trucs : rester actifs en gardant en tête l'intention de lecture, en se posant des questions, en anticipant la suite, en soulignant un passage difficile à comprendre… Sarah reste distraite. Alors que les autres élèves sont pour la plupart prêts à se mettre à l'œuvre, du temps de récupération et de préparation s'annonce nécessaire dans son cas.

Collaborer en contribuant au développement des compétences transversales



Attentive à la démonstration de l'enseignante, l'accompagnatrice sait que Sarah aura de la difficulté à mobiliser les ressources requises (matériel, stratégies…) pour accomplir cette tâche en lecture. Puisqu'un des objectifs du plan d'intervention de Sarah est de ***« développer des méthodes de travail efficaces »,*** *voilà une occasion en or de l'exercer.*

Collaborer en exerçant ses différents rôles



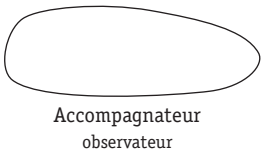
Pour Sarah qui a été distraite et a perdu une partie de la démonstration, l'accompagnatrice agit comme ***entraîneur****: selon les besoins, elle reformule les attentes de l'enseignante, invite si nécessaire à utiliser ses outils (entre autres ses stratégies de lecture), se propose en modèle en rappelant les bons trucs de l'enseignante.*

En laissant du temps à Sarah pour réagir de manière autonome, et consciente qu'il faut absolument éviter de faire les efforts que Sarah doit faire elle-même, l'accompagnatrice met l'accent sur les actions du ***facilitateur****: elle pose des questions pour susciter l'engagement de Sarah : quelle est la tâche à réaliser ? par où commencer ? dans ton coffre à outils, as-tu quelque chose qui peut t'aider ?… Elle entend évidemment adapter ses interventions selon l'évolution des choses.*

Collaborer à travers les temps de la démarche d'enseignement/apprentissage

Ces actions comme entraîneur et facilitateur amènent la collaboration attendue dans la démarche.

Collaborer en profitant de l'expertise de l'autre en tant qu'observateur

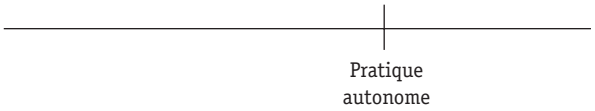


Ses qualités d'observatrice permettent à l'accompagnatrice de savoir reformuler les attentes de l'enseignante par rapport à cette situation d'apprentissage. Aussi, en étant bonne observatrice elle a pu se mettre en mémoire les trucs que l'enseignante souhaite voir ses élèves adopter, Sarah comme les autres.

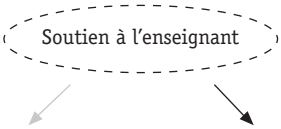
4

Les élèves sont au travail : ils lisent le texte individuellement et silencieusement et répondent aux questions. La plupart se retrouvent en **pratique autonome** et sont capables de réaliser la tâche selon les attentes de l'enseignante. Celle-ci entend donc profiter de la marge de manœuvre que ceci lui laisse pour superviser de manière plus attentive Sarah et les quatre autres élèves qui ont des retards en lecture. Son intention est d'évaluer leur progrès et de voir quel soutien et ajustements sont encore nécessaires. Elle compte sur l'accompagnatrice pour assurer une supervision à distance des autres élèves du groupe. Elle veut que celle-ci note sur leur feuille les questions qui pourraient lui être posées par l'un ou l'autre.

Collaborer à travers les temps de la démarche d'enseignement/apprentissage

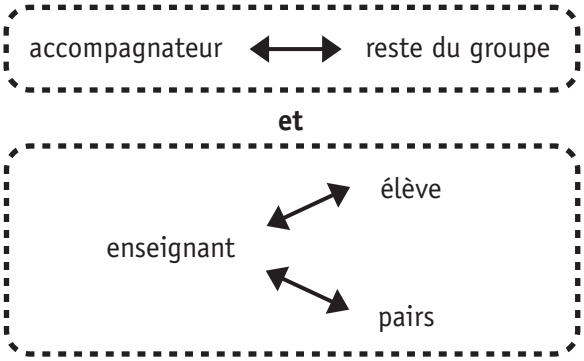


Collaborer en donnant du soutien à l'enseignant • auprès du groupe classe



L'accompagnatrice collabore en libérant l'enseignante de la nécessité de superviser l'ensemble des élèves qui sont en pratique autonome. En notant les questions des élèves, tel que demandé par l'enseignante, elle amène une information qui autrement échapperait à celle-ci. Pendant ce temps, l'enseignante peut donner une attention spéciale à Sarah et aux autres élèves qui ont des difficultés particulières. Grâce à ce travail de collaboration, l'enseignante aura des indices pour évaluer les progrès des élèves et, par la suite, ajuster ses interventions afin que chacun puisse continuer son cheminement.

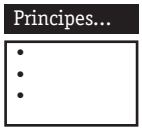
Collaborer en exploitant les différents contextes interactionnels



5

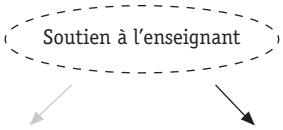
Après que les élèves aient échangé sur leur compréhension du texte, l'enseignante propose une activité en prolongement. Ils sont placés en équipes afin de partager leurs points de vue et de donner leur opinion sur des éléments non explicites du texte. Il est convenu qu'ils devront par la suite présenter une interprétation sur laquelle ils auront réussi à s'entendre. Pour ce contexte propice à l'exercice des compétences transversales, l'enseignante met en évidence ce qui est attendu au niveau de la **coopération** et de la **communication** ; les règles sont rappelées et il est entendu que chaque équipe rendra compte de son fonctionnement au début de la plénière. Parce que l'équipe qui accueille Sarah, peu importe les élèves qui en font partie, a l'habitude de se fier un peu trop sur l'accompagnatrice pour gérer son fonctionnement, il est entendu que c'est l'enseignante qui préparera cette équipe à ce travail et qui en assurera la supervision par la suite. Une fois les échanges amorcés, l'accompagnatrice et l'enseignante pourront circuler d'une équipe à l'autre et noter ce qu'elles observent à partir d'une grille fournie par l'enseignante.

Collaborer en appliquant les principes directeurs Communiquer



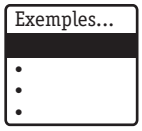
L'enseignante et l'accompagnatrice se sont donné les moyens d'échanger sur leur vision des compétences transversales. Elles ont identifié les comportements attendus de Sarah qui a encore beaucoup de difficulté à trouver sa place et à devenir un membre à part entière d'une équipe. Elles ont aussi partagé leur ambition que les pairs profitent du défi particulier que soulève la présence d'une élève en difficulté dans leur équipe pour aller un peu plus loin dans leur compréhension de ce qui est nécessaire pour mieux collaborer et communiquer. Elles ont conclu qu'une présence collée à Sarah pouvait nuire non seulement au développement de son autonomie, mais aussi nuire à l'expérience possible pour les autres élèves.

Collaborer en donnant du soutien à l'enseignant • auprès du groupe classe



La présence de l'accompagnatrice contribue au bon déroulement du travail coopératif.

Collaborer en contribuant au développement des compétences transversales

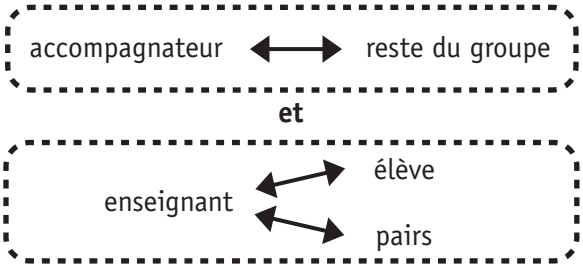


L'accompagnatrice contribue à mettre en place les conditions d'exercice et de développement des compétences transversales visées (la coopération et la communication). Son apport à l'identification des comportements attendus de Sarah est appréciable. La façon aussi dont ces attentes seront rendues explicites pour Sarah (ex. : illustration des règles). Elle collabore aussi en notant des indices d'exercice de ces compétences.

Collaborer à travers les temps de la démarche d'enseignement/apprentissage

À la demande de l'enseignante l'accompagnatrice, en notant ses observations, collabore à l'évaluation.

Collaborer en exploitant différents contextes interactionnels



Retour sur la mise en situation

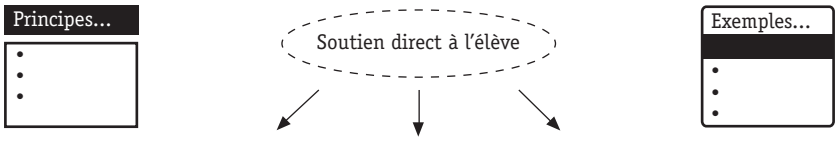
L'exemple développé ci-dessus, même s'il ne va pas jusqu'à l'intégration (le troisième temps dans la démarche « Préparation, réalisation et intégration »), exploite de manière plutôt détaillée une mise en situation qui touche la sphère des « apprentissages au regard du programme de formation ». La situation a volontairement été choisie pour mettre en lumière la collaboration dans le contexte d'un d'apprentissage disciplinaire parce qu'il s'agit du contexte où le partage des rôles et responsabilités est le plus délicat.

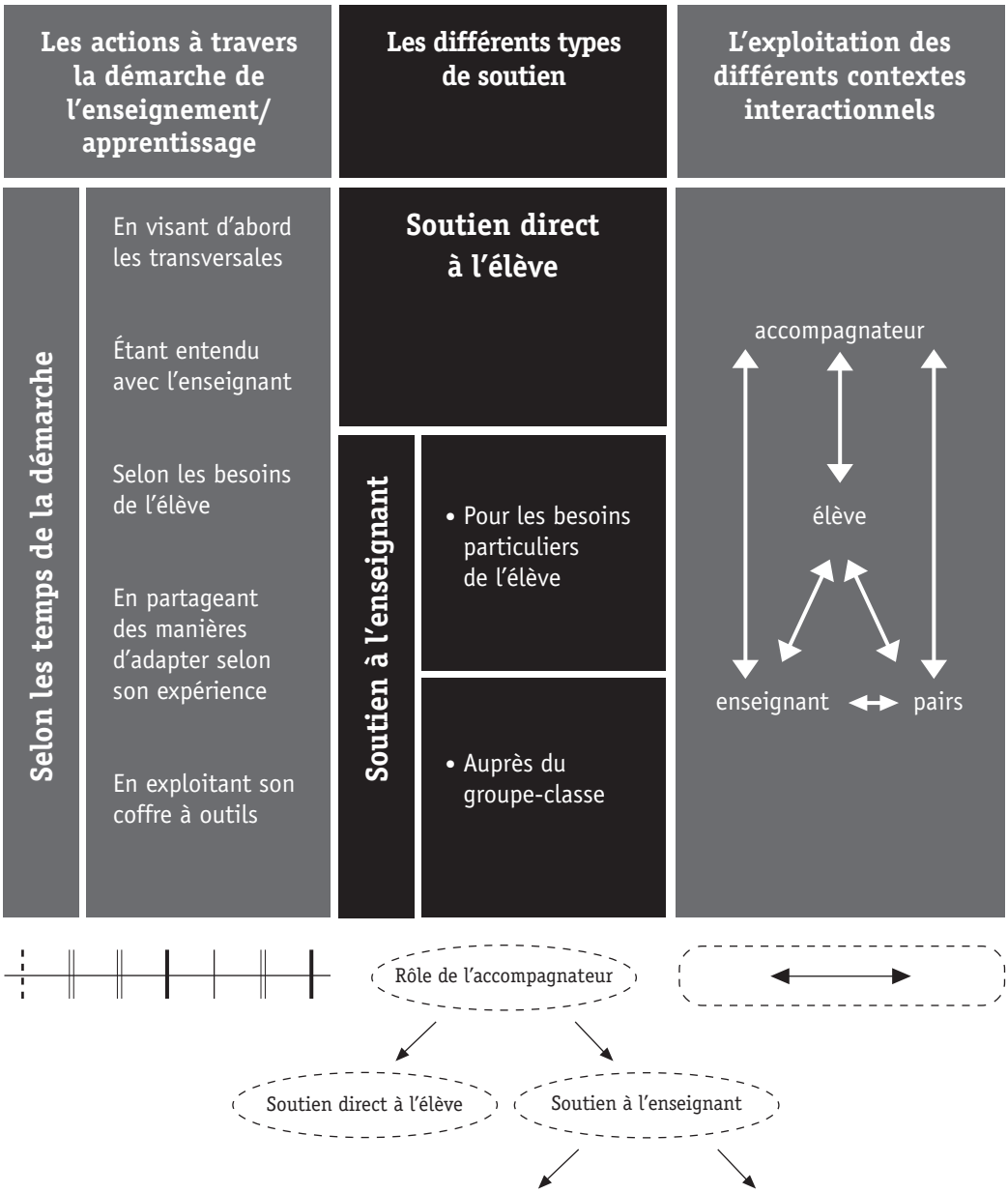
La situation implique une bonne communication entre les deux intervenants sur le rôle attendu de chacun. On voit qu'une attention toute particulière est accordée aux conditions à mettre en place pour développer les compétences transversales des élèves. Aussi, les besoins de l'élève et les besoins des autres élèves de son groupe sont considérés à travers les différentes interventions. La situation laisse aussi sous-entendre que l'accompagnateur doit savoir partager des manières d'adapter selon son expérience et doit aussi exploiter son coffre à outils personnel, coffre qu'il a pu constituer au fil du temps.

L'exercice ne vise ni à tout dire ni à tout prévoir mais plutôt à mettre en évidence la richesse des possibilités de collaboration dans le respect des rôles de chacun. Les questions « quoi faire ? » et « jusqu'où ? », questions sous-jacentes à cet exercice permettent la vigilance en tout temps. Les balises sont les éléments qui nous aident à trouver des réponses satisfaisantes à ces questions. À part celles relevant des temps de la démarche d'enseignement/apprentissage qui s'adressent plus particulièrement aux situations d'apprentissages disciplinaires, toutes les balises serviront pour guider les intervenants peu importe la sphère où ils interviennent. Le tableau de la page suivante permet de regrouper toutes les balises proposées par ce guide.

Des balises à l'action de l'accompagnateur pour collaborer avec l'enseignant dans la sphère « Apprentissage au regard du programme »

Les principes directeurs	Les rôles en soutien à l'élève	Le développement des compétences transversales de l'élève
Communiquer Connaître l'élève Croire en son potentiel Être un praticien réflexif Respecter la différence, préserver l'intégrité de l'élève Travailler en concertation et à partir du PI Planifier son intervention	Motivateur Entraîneur Facilitateur	• Exploiter l'information • Résoudre des problèmes • Exercer son jugement critique • Mettre en œuvre sa pensée créative • Se donner des méthodes de travail efficaces • Exploiter les TIC • Structurer son identité • Coopérer • Communiquer de façon appropriée





La méga compétence : l'autonomie

Exemples illustrant la collaboration dans le respect des rôles de chacun

Au quotidien, de multiples situations sont vécues en classe et le risque de confusion des rôles est très présent lors de tâches visant le développement de compétences disciplinaires. Voici quelques exemples concrets visant à illustrer la collaboration dans le respect des rôles. Des contre-exemples mettent en évidence la confusion des rôles.

Respect du rôle de l'accompagnateur	Confusion de rôle avec l'enseignant
1- L'accompagnateur encourage l'élève à signaler à l'enseignant son besoin de nouvelles explications.	- L'accompagnateur cherche une nouvelle façon d'expliquer pour aider l'élève à comprendre.
2- L'accompagnateur supervise, tel que demandé par l'enseignant, l'élève qui réalise d'autres additions de nombres à deux chiffres. Les nouvelles tâches ont été planifiées par l'enseignant qui a également indiqué le niveau et la nature du soutien qu'il est approprié de donner à l'élève.	- L'accompagnateur planifie et propose des activités de consolidation pour l'addition de nombres à deux chiffres.
3- Pour aider l'élève à reconnaître globalement les mots, l'accompagnateur surligne les mots globalisés à l'intérieur d'un texte tel que proposé par l'enseignant.	- L'accompagnateur observe les difficultés de l'élève à reconnaître globalement les mots et décide de lui montrer à décoder.
4- L'accompagnateur soutient l'élève afin qu'il puisse démontrer son apprentissage ; le type de soutien possible est bien identifié par l'enseignant en terme d'adaptation ou de modification.	- L'accompagnateur vérifie la compréhension de l'élève et évalue son travail.
5- L'accompagnateur collabore avec l'enseignant pour identifier des occasions dans la vie quotidienne qui permettent à l'élève de développer sa compétence à résoudre des problèmes.	- L'accompagnateur enseigne la démarche de résolution de problème.

Respect du rôle de l'accompagnateur	Confusion de rôle avec l'enseignant
6- L'accompagnateur soutient l'élève dans la réalisation d'une autre tâche planifiée par l'enseignant parce que celle qui a été proposée au groupe n'est pas réalisable par l'élève.	- L'accompagnateur planifie une autre tâche parce que celle proposée au groupe par l'enseignant n'est pas réalisable par l'élève.
7- L'accompagnateur informe l'enseignant du manque de temps alloué à l'élève pour faire la tâche et donne du soutien en fonction des tâches sélectionnées par l'enseignant.	- L'accompagnateur propose une réduction de tâche à l'élève ou fait « à la place de » l'élève une partie de tâche afin qu'il puisse terminer à temps.
8- L'accompagnateur collabore avec l'enseignant pour trouver la meilleure façon d'adapter la tâche en fonction des besoins particuliers de l'élève et de l'objectif d'apprentissage visé par la tâche.	- L'accompagnateur décide de la meilleure façon pour adapter une tâche en fonction des besoins particuliers de l'élève.
9- L'accompagnateur convient avec l'enseignant de la production que l'élève aura à réaliser par lui-même. Ils s'entendent sur des façons de supporter l'acceptation de productions différentes par l'élève lui-même et ses parents.	- L'accompagnateur fait une partie de tâche à la place de l'élève afin que celui-ci puisse rapporter une réalisation esthétique à la maison.
10- Tel que convenu avec l'enseignant, l'accompagnateur prépare un aide-mémoire personnalisé pour l'élève illustrant les étapes de correction et invite l'élève à l'utiliser.	- L'accompagnateur désigne à l'élève ses erreurs au fur et à mesure lors d'une situation d'écriture.

COMME PRATICIEN RÉFLEXIF

Quoi faire ?...

Jusqu'où ?...

Rôle de l'accompagnateur

Soutien à l'élève

Soutien à l'enseignant

Développement de l'autonomie de l'élève

Collaboration dans le respect des rôles de chacun

VERS LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE
dans les sphères

Habiletés fonctionnelles	**Apprentissage au regard du programme de formation**	**Socialisation**

Conclusion

Ce document a mis en évidence l'importance du rôle de l'accompagnateur pour la réussite de l'élève ayant des incapacités ou des limitations. Le plan d'intervention demeure le moyen à privilégier pour planifier les interventions et rechercher des solutions concernant les difficultés que l'élève rencontre. Le développement de l'autonomie, peu importe la nature du handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de l'élève, demeure une cible obligatoire pour tous.

Ce guide a tenté de baliser le « quoi faire ? » et le « jusqu'où intervenir ? » afin que dans l'action au quotidien, action qui implique des décisions rapides et multiples, l'accompagnateur puisse s'impliquer avec cohérence et clairvoyance. L'efficacité de ses interventions est liée aux visées ; elle est également étroitement liée à la collaboration à construire avec l'enseignant dans le respect du rôle de chacun. Le contexte du *Programme de formation de l'école québécoise* et plus particulièrement le volet des compétences transversales apporte un éclairage nouveau sur le « quoi faire ? » en incluant, par sa globalité, l'ensemble des interventions réalisées traditionnellement par l'accompagnateur.

L'accompagnateur exerce ses fonctions dans un contexte de collaboration étroite avec un enseignant mais aussi avec d'autres intervenants scolaires. Quelle est leur perception du rôle de celui-ci ? Quelle voie ont-ils identifiée comme étant la plus prometteuse pour aider l'élève sur le chemin de la réussite ? Les actions de l'accompagnateur sont intimement liées à celles de ses proches collaborateurs ; l'accompagnateur clairvoyant ne peut à lui seul optimiser le développement de l'autonomie de l'élève tout en collaborant dans le respect des rôles de chacun. L'interdépendance étant très importante, seule l'harmonisation dans les façons de voir amènera les bénéfices liés à la présence d'un accompagnateur pour l'élève. Ce guide peut constituer, grâce aux balises qu'il propose, un outil précieux pour permettre des échanges fructueux vers la construction d'une vision commune !

Bibliographie

AUBÉ, Michel. (2004). « La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences », *Vie Pédagogique*, numéro 131, avril–mai, p. 13-16.

BISSONNETTE, Steve, et Mario RICHARD. (2001). *Comment construire des compétences en classe, Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

DUBÉ, Ginette, et Louise LAFORTUNE. (2004). « Métacognition et communication : deux processus en interrelation », *Vie Pédagogique*, numéro 131, avril-mai, p. 47-50.

FARKAS, Marianne. (1986). *Qu'est-ce que la réadaptation ?*, Colloque de l'ACSM, Montréal.

FOUGEYROLLAS, Patrick, et autres. (1998). *Processus de production du handicap*. RIPPH/SCCIDIH, Bibliothèque nationale du Québec, 143 p.

GIANGRECO, Michael F., et autres. (1997). "Helping or Hovering ? Effects or Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities", *Exceptional Children*, Vol. 64, No. 1, pp. 7-18, The Council for Exceptional Children.

HOFF, Ulla, et autres. (2004). « Le Défi de la communication pour l'élève qui présente des difficultés », *Vie Pédagogique*, numéro 131, avril-mai, p. 40-43.

HOFF, Ulla, et Paule MERCIER. (2002). *L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi*, Sainte-Foy, 163 p.

L'HOSTIE, Monique et Louis-Philippe BOUCHER, sous la dir. de. (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 193 p.

LA CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (2000). *Entente intervenue entre Le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones*, Édition mai, chapitre 8.

LAFOSSE-MARIN, Marie-Odile. « L'accompagnement scientifique en primaire à travers les interactions langagières ». *Institut national de recherches pédagogiques*, Paris, Aster, n° 38.

LEGENDRE, Renald. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal et Paris, Guérin et Eska Ltée, 1500 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, [Québec], gouvernement du Québec, 37 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* : Définitions, Québec, gouvernement du Québec, 20 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, version approuvée, Québec, gouvernement du Québec, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 59 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2003a). *Les difficultés d'apprentissages à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2003b). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève* ; cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, Québec, gouvernement du Québec, 44 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2003c). *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire, premier cycle, Québec, gouvernement du Québec, 574 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Dossier. (2004) « Communiquer de façon appropriée : Pierre angulaire de la formation des jeunes », *Vie Pédagogique*, numéro 131, avril-mai, p. 12.

QUÉBEC. (1997). *Règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. [Québec].

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, dernière modification : 18 décembre 2003 à jour au 18 mai 2004, articles : 1-19-22-234-235-265.

ROBITAILLE, Lucille. (1997). *Guide d'accompagnement expliquant l'approche pédagogique des scénarios d'apprentissage. Projet régional : document 2*. Direction régionale Québec – Chaudière-Appalaches, 41 p.

ROCQUE, Sylvie et autres. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Éditions Nouvelles, Montréal, 106 p.

SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN POUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE. (2002). *Un pas de plus pour les élèves à risque*, Commission scolaire des Navigateurs, 50 p.

TWACHTMAN-CULLEN, Diane. (2000). *How to Be a Para Pro, a Comprehensive Training Manual for Paraprofessionals*, Higgamum, CP, Starfish Specialty Press, 200 p.

Tableau-synthèse

DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Intention éducative
Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Intention éducative
Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Intention éducative
Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation.

MÉDIAS

Intention éducative
Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Intention éducative
Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL
Exploiter l'information.
Résoudre des problèmes.
Exercer son jugement critique.
Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE
Se donner des méthodes de travail efficaces.
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL
Structurer son identité.
Coopérer.

COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION
Communiquer de façon appropriée.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Compétences

Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.

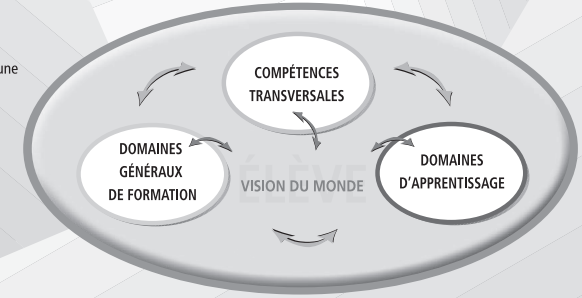
Affirmer sa personnalité.

Interagir de façon harmonieuse avec les autres.

Communiquer en utilisant les ressources de la langue.

Construire sa compréhension du monde.

Mener à terme une activité ou un projet.



DOMAINES D'APPRENTISSAGE

DOMAINE DES LANGUES

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Lire des textes variés.
Écrire des textes variés.
Communiquer oralement.
Apprécier des œuvres littéraires.

FRANÇAIS, ACCUEIL
Interagir en français.
Se familiariser avec la culture de son milieu.

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE
To interact orally in English.
To reinvest understanding of oral and written texts.
To write texts.

DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

MATHÉMATIQUE
Résoudre une situation-problème mathématique.
Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques.
Communiquer à l'aide du langage mathématique.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE
1er cycle :
Explorer le monde de la science et de la technologie.

2e et 3e cycles :
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie.
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.

DOMAINE DES ARTS

ART DRAMATIQUE
Inventer des séquences dramatiques.
Interpréter des séquences dramatiques.
Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.

ARTS PLASTIQUES
Réaliser des créations plastiques personnelles.
Réaliser des créations plastiques médiatiques.
Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

MUSIQUE
Inventer des pièces vocales ou instrumentales.
Interpréter des pièces musicales.
Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

DANSE
Inventer des danses.
Interpréter des danses.
Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ
Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Adopter un mode de vie sain et actif.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE
Apprécier la tradition catholique vivante.
Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.

ENSEIGNEMENT MORAL
Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral.
Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.
Pratiquer le dialogue moral.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT
Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante.
Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux.
Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.

DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

UNIVERS SOCIAL
1er cycle :
Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.

2e et 3e cycles :
Lire l'organisation d'une société sur son territoire.
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire.
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Éducation Québec

Programme de formation de l'école québécoise
Enseignement secondaire, 1er cycle

Tableau synthèse

Compétences transversales

Compétences d'ordre intellectuel
Exploiter l'information.
Résoudre des problèmes.
Exercer son jugement critique.
Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Compétences d'ordre méthodologique
Se donner des méthodes de travail efficaces.
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Compétences d'ordre personnel et social
Actualiser son potentiel.
Coopérer.

Compétence de l'ordre de la communication
Communiquer de façon appropriée.

Domaines généraux de formation
Intentions éducatives

Santé et bien-être
Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité.

Orientation et entrepreneuriat
Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Environnement et consommation
Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Médias
Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

Vivre-ensemble et citoyenneté
Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Domaines d'apprentissage
Compétences disciplinaires

Domaine des langues
Français, langue d'enseignement
Lire et apprécier des textes variés.
Écrire des textes variés.
Communiquer oralement selon des modalités variées.

Intégration linguistique et scolaire
Interagir en français.
S'adapter aux pratiques scolaires québécoises.
S'intégrer à la société québécoise.

English as a Second Language (Core and Enriched Programs)
Interacts orally in English.
Reinvests understanding of texts.
Writes and produces texts.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie
Mathématique
Résoudre une situation-problème.
Déployer un raisonnement mathématique.
Communiquer à l'aide du langage mathématique.

Science et technologie
Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

Domaine de l'univers social
Géographie
Lire l'organisation d'un territoire.
Interpréter un enjeu territorial.
Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.

Histoire et éducation à la citoyenneté
Interroger les réalités sociales dans une perspective historique.
Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Domaine du développement personnel
Éducation physique et à la santé
Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Adopter un mode de vie sain et actif

Enseignement moral et religieux catholique
Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens.
Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique.

Enseignement moral
Construire un référentiel moral.
Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique.
Pratiquer le dialogue moral.

Enseignement moral et religieux protestant
Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perpective protestante.
Agir dans le respect de la diversité religieuse.
Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique.

Domaine des arts
Art dramatique
Créer des œuvres dramatiques.
Interpréter des œuvres dramatiques.
Apprécier des œuvres dramatiques.

Arts plastiques
Créer des images personnelles.
Créer des images médiatiques.
Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.

Danse
Créer des danses.
Interpréter des danses.
Apprécier des danses.

Musique
Créer des œuvres musicales.
Interpréter des œuvres musicales.
Apprécier des œuvres musicales.

Éducation Québec