

Éditorial

par Jean-Paul Martinez

Des circonstances incontrôlables ont conduit à la parution tardive de ce numéro. Nous nous en excusons auprès de nos lecteurs déjà assidus.

Pourtant les informations et les mises en garde à faire en éducation ne manquent pas. Dans le domaine de recherche de la lecture, nous voulons débattre de la fameuse conscience phonologique qui selon certains seraient le passage obligé pour apprendre à lire et cela sans discussion possible. Nous voulons aussi discuter de l'usage abusif du ritalin

Lecture et conscience phonologique : le débat actuel

Dans sa dernière publication, l'Observatoire national de la lecture de France considère que le débat serait clos et que lire, c'est maîtriser la conscience phonologique... Au Québec, quelques chercheurs, sans en faire la démonstration scientifique, affirment eux aussi qu'il en est ainsi.

Nous en appelons à l'éthique et la probité, pour que ces derniers admettent au moins qu'il n'y a pas consensus à ce sujet et que des études sérieuses existent qui montrent l'inutilité de la conscience phonologique pour apprendre à lire.

Quand on veut former des enseignants on se doit de présenter l'ensemble des travaux existants et d'informer les étudiants que ce n'est pas aussi évident que l'on voudrait... Ne pas le faire, c'est les induire en erreur et c'est grave autant pour ces futurs enseignants que pour les

enfants dont ils auront la responsabilité. Cette occultation des travaux ne reconnaissant pas à la conscience phonologique son caractère exclusif, induirait que l'on veut forcer et influencer les résultats des recherches ou que l'on n'est pas sur de la méthodologie utilisée.

Citons pour le Québec les résultats des travaux de Giasson : *«En conclusion, on peut dire que le programme expérimental a permis de confirmer l'efficacité d'activités centrées sur l'émergence de la lecture. Cependant, il semble qu'un tel programme n'ait pas besoin d'être complété par des activités de sous-groupes centrées sur la conscience phonologique. Puisque la conscience phonologique s'est développée par l'effet du seul programme»*, (1998 :184-185) en émergence de la lecture.

Selon Giasson les ateliers de lecture suffisent et la conscience phonologique peut se développer sans un programme de type laboratoire. Elle suggère que les élèves qui ont suivi ces ateliers d'émergence en lecture seront de meilleurs lecteurs (sans se préoccuper de la conscience phonologique).

En France, Fijalkow (<http://www.lecture.org/actes/AL67/AL67p40.html>) nous montre clairement que le débat n'est pas clos ni pour l'apprentissage phonologique ni pour la dyslexie.

Un débat s'impose et nous invitons les chercheurs des deux tendances à présenter leurs résultats. Même s'ils sont contradictoires, cela permettrait de faire le

point et d'en tirer les conséquences au plan pédagogique au lieu de faire fi des études qui soutiennent que l'apprentissage de la conscience phonologique est inutile et d'affirmer sans preuves que le débat est clos.

Il est vrai que les tenants de la conscience phonologique (Gombert, 1998) considèrent que la dyslexie existe et que c'est un problème phonologique d'origine neurologique et génétique. D'autres diront que dyslexie et déficit de l'attention sont synonymes et le pas vers l'utilisation du ritalin sera préconisé. Nous sommes donc à même de constater qu'il y a urgence et que les enjeux sont importants.

En conclusion, nous pensons que les tenants des deux thèses doivent admettre et reconnaître que le débat n'est pas clos et que d'autres recherches sont nécessaires.

Les relations entre la lecture et la conscience phonologique ont longuement été débattues en termes de dichotomie impliquant la causalité : par exemple, qu'est-ce qui cause quoi ? Les deux aspects de ce débat sont :

1) La conscience phonologique précède le savoir-faire en lecture et contribue à la réussite de l'apprentissage de la lecture. On retrouve cette idée novatrice par exemple dans les travaux de Tunmer et de ses collègues (Tunmer, Pratt et Harriman, 1984) et chez d'autres utilisant une épreuve de segmentation phonémique, où on demande à des enfants qui ont reçu une brève formation

de taper dans leurs mains le nombre de segments phonétiques dans un mot-stimulus. Malgré des doutes concernant ce qui est exactement évalué (du fait que les phonèmes ne peuvent pas être physiquement isolés au fil du discours), Marilyn Adams (1990) conclut que " [...] *la conscience phonémique évaluée par les épreuves de segmentation semble être à l'origine d'une compétence précoce en lecture [...]*" (p.70).

2) La conscience phonologique est une conséquence de la maîtrise de l'écriture alphabétique.

Parmi les partisans de cette idée, on trouve Dale, Crain-Thoreson, et Robinson (1995) dont les études sur la capacité de lecture chez les enfants précoces sur le plan linguistique, disent-ils, "*ont fortement conforté l'opinion selon laquelle la conscience phonémique est en grande partie le résultat de l'apprentissage de la lecture même à un âge avancé.*" (p. 180-181). La critique de leurs propres recherches ainsi que de recherches similaires les amènent à la conclusion que, "*[...] les savoir-faire en conscience phonémique, [...] ne se développent généralement qu'en réponse à une expérience de l'alphabétisation que celle-ci ait eu lieu à l'école ou à la maison [...]*" (p.183).

On trouve d'autres déclarations en faveur de l'idée de la conséquence dans les travaux d'Ignatius Mattingly et Bruce Derwing. Mattingly (1994), parlant des inventeurs grecs de l'alphabet occidental, déclare : "*Il est sans aucun doute vrai que ces linguistes, comme la plupart des occidentaux cultivés, ont basé leur notion de segment phonémique sur la découverte d'une orthographe alphabétique. Ainsi, la conscience des segments est apparue chez les grecs pour la même raison qu'elle est apparue chez tous leurs successeurs : en tant que résultat de la découverte de ce qui s'est révélé être un système d'écriture segmenté. Il n'y a pas besoin de supposer qu'il existe chez n'importe qui une conscience segmentale antérieure, basée sur l'orthographe plutôt que sur la phonologie.*" (p. 89).

Derwing (1992) affirme de façon con-

vaincante que la phonologie des gens qui savent lire, écrire et parler est lourdement influencée par leur expérience orthographique et que la lecture et l'écriture ne peuvent pas être réduites à de simples parasites de la parole et de l'écoute.

Cette opposition entre les deux points de vue est très joliment illustrée par les écrits de Marilyn J. Adams (1990, p.306) qui déclare : "*Assurément, notre système d'écriture alphabétique ne nous a pas amenés à inventer des phonèmes. Au contraire, c'est leur réalité psychologique antérieure qui nous a permis d'inventer l'alphabet.*" Et, dans la même page, elle ajoute que "*La syllabe est psychologiquement analysable en phonèmes, et cette chose est évidente pour nous parce que (et peut-être seulement parce que) nous avons appris un système d'écriture alphabétique.*"

Il existe une troisième position sur la conscience phonologique et la lecture qui pourrait être résumée ainsi :

3) La conscience phonologique et le savoir-faire en lecture n'ont aucun lien, ce sont des capacités indépendantes.

Ce point de vue pourrait être celui avancé par des lecteurs de systèmes d'écriture non-alphabétique (comme le chinois) et pourrait s'appliquer à un phonéticien expérimenté et dans une certaine mesure (voir ci-dessous) à des lecteurs de systèmes d'écriture alphabétique. Voilà le débat lancé! Nous attendons des réponses qui seront bien sûr publiées sur le site du Groupe LIRE

L'usage abusif du ritalin : les premiers procès aux États-Unis.

Enfin, on commence à réagir contre l'abus du ritalin. En effet plusieurs procès sont engagés aux États-Unis contre la compagnie pharmaceutique CIBA. L'avocat Andrew Water affirme : "*On ne peut pas continuer à bourrer nos enfants de psychotropes tout en leur demandant de dire non à la drogue.*"

Tc fs".e actions en actilemt plus96 12demandaEIl 1.accus1.4814 Taet p8.84 (voir ci-dess6 ams (

d'éducation au Québec. On ne peut gommer la réalité : il y a des personnes en difficulté d'apprentissage qui ont besoin de services d'enseignement adapté. Se taire sur cette question devient de plus en plus coupable et inimaginable, nous reviendrons sur cette question dans un prochain numéro.

Le MEQ redéfinit les EHDAA...

L'édition 2000 des nouvelles définitions des "*Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*" du ministère de l'Éducation du Québec est un nouveau leurre. Ces définitions, et leur organisation sont une pseudo-classification qui n'est pas centrée sur les besoins des élèves EHDAA (des personnes) mais bien sur ceux des gestionnaires et des bureaucrates du MEQ.

Ces définitions viseraient plutôt à faciliter le travail des fonctionnaires qui, à cause de la loi de l'Instruction publique, sont malgré eux obligés de faire instruire des enfants qui ont des besoins spéciaux et qu'ils considèrent comme anormaux tout simplement parce que ceux-ci dérangent leur *saine organisation* normalisante et normée. Cette organisation médiocre ne tient pas compte des différences entre les élèves puisqu'elle s'adresse à une moyenne inexistante. Ainsi, les élèves doués et les apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage seront assujettis aux mêmes conditions.

Nous vous invitons à comparer les définitions du MEQ avec le *Glossaire des termes de l'adaptation scolaire et sociale* proposé par le Professeur Jean-Marie Honorez du département des sciences de l'éducation de l'UQAM que vous retrouverez dans le site du Groupe LIRE (<http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/textes/glossaire.html>).

Les lecteurs peuvent s'adresser à nous pour toute demande d'information. Même si ces dernières sont toujours aussi nombreuses, nous nous faisons toujours un devoir d'y répondre dans la mesure du possible.

Les services en orthopédagogie et la réussite scolaire ?

par Lise Bessette

Il y a matière à questionnement quand on apprend que dans les écoles québécoises, selon l'Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ) qui a réalisé un sondage auprès de ses membres portant sur les compressions de services en orthopédagogie dans différents milieux scolaires à travers le Québec, la majorité des répondants, 58 %, mentionnent qu'il y a eu des compressions de services dans leur milieu. De plus la majorité des écoles secondaires n'offriraient aucun service-ressource en orthopédagogie même si les élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage auront besoin tout au long de leur scolarité d'une aide particulière.

Qui est l'orthopédagogue?

L'orthopédagogue est un professionnel qui s'intéresse au développement global de la personne. Centré sur l'apprenant, il dispense son soutien aux personnes en difficulté d'apprentissage par la prévention, l'évaluation et l'intervention. Il prévient, identifie et corrige les difficultés d'apprentissage. Il éveille l'apprenant à son propre style d'apprentissage en lui donnant accès à des stratégies cognitives et affectives plus efficaces et l'aide à développer sa confiance en lui. En prévention, l'orthopédagogue reconnaît et signale certaines caractéristiques de l'apprenant en vue d'éviter l'aggravation des difficultés d'apprentissage. En ce sens, son rôle au préscolaire est essentiel. Il peut déterminer au moyen d'instruments appropriés et validés, la nature des difficultés d'apprentissage dans le but d'établir un plan

d'intervention. Il analyse et établit un diagnostic permettant d'orienter les décisions favorables à la réussite des apprentissages.

Quelle est la tâche de l'orthopédagogue?

D'un établissement à un autre, le rôle de l'orthopédagogue peut varier en tenant compte des orientations de l'organisme ou de la famille qui a retenu ses services. La plupart des orthopédagogues sont à l'emploi des commissions scolaires où ils sont appelés à travailler dans le cadre suivant : dénombrement flottant; classe régulière en collaboration avec la ou le titulaire; classe de mesures d'appui intensives; classe d'adaptation scolaire. Mais ils peuvent aussi travailler en milieux hospitaliers, en milieux communautaires ou au secteur privé.

Le tâche principale de l'orthopédagogue, à l'école, c'est le soutien dans les matières de base (français écrit et mathématiques) auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. L'orthopédagogue aide à la prévention des difficultés chez les plus jeunes, il évalue les apprentissages des élèves qui lui sont référés, leurs stratégies d'apprentissage et participe à l'élaboration et à la réalisation des plans d'intervention personnalisés.

Si l'école est orientée vers l'apprentissage, les services d'orthopédagogie ne devraient-ils pas toujours faire partie des plans de réussite scolaire?

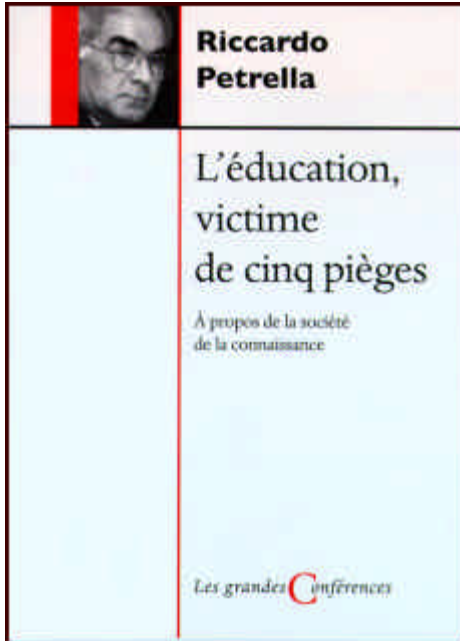
Recueil de textes : Orthopédagogie de la lecture EDU 4850

Les personnes intéressées à se procurer ce recueil de textes peuvent le faire en s'adressant par courriel au Professeur Jean-Paul Martinez à l'adresse suivante : martinez.jean-paul@uqam.ca

L'éducation, victime de cinq pièges

À propos de la société de la connaissance

L'éducation, victime de cinq pièges est le titre d'une conférence que Riccardo Petrella* a prononcée le 26 octobre 1999



à Tokyo dans le cadre du colloque consacré aux «systèmes d'éducation dans le contexte de la mondialisation». Le 19 octobre 2000, Petrella a donné la même conférence à l'UQAM, à l'École des sciences de la gestion. Cette conférence a été publiée par Les Éditions Fides dans la collection *Les grandes conférences*.

réussir que les autres et à leur place») plutôt qu'une culture de vie («vivre ensemble avec les autres dans l'intérêt général»);

- *l'éducation au service de la «technologie»*, ou comment la «technocratie» s'est emparée du pouvoir de donner sens et orientation à la connaissance et à l'éducation;
- *l'éducation pour l'égalité cédant le pas à l'éducation pour l'équité*, ou comment, dans une société de la connaissance qui considère le savoir comme la principale source de création de richesse, le système éducatif sert à légitimer de nouvelles formes de stratification et de division sociale.»

La tâche qui consiste à se libérer de ces cinq pièges est à la fois primordiale et possible. Dans la conclusion de sa conférence, Petrella explique ce qu'il faut faire pour déjouer ces pièges. Le point de départ du changement réside dans le choix de conférer au système éducatif un objectif prioritaire de former le citoyen à *reconnaître l'existence de l'autre*, à *apprendre la démocratie* et à *valoriser la solidarité*. «C'est en partant de ce principe général que la politique de l'éducation, centrée sur le développement, la sauvegarde et le partage des «biens communs» que sont les connaissances et les savoirs, peut et doit contribuer de manière décisive à un mouvement en faveur d'un développement mondial, solidaire sur le plan économique, efficace sur le plan social, et démocratique sur le plan politique.»

Selon Petrella, les cinq pièges auxquels le domaine de l'éducation et les dirigeants de nos sociétés sont confrontés sont les suivants:

- « - *l'éducation pour la ressource humaine*, ou comment l'éducation pour et par la personne a été évincée;
- *l'éducation non marchande devenue éducation marchande*, ou comment l'éducation a été soumise à la logique de l'économie capitaliste de marché;
- *l'éducation comme instrument de survie à l'ère de la compétitivité mondiale*, ou comment l'éducation a été transformée en un «lieu» où l'on apprend une culture de guerre («mieux

* **Riccardo Petrella** est conseiller à la Commission européenne. Politologue et économiste, il est professeur à l'Université catholique de Louvain, en Belgique. Fondateur et président du Groupe de Lisbonne, il est également président de l'Université européenne de l'environnement depuis 1990. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont *Le bien commun. Éloge de la solidarité* (Éditions Labor, Bruxelles, 1997, et Page deux, Lausanne, 1998). Il a déjà publié un autre texte dans la collection «Les grandes conférences», intitulé *Écueils de la mondialisation. Urgence d'un nouveau contrat social* (Éditions Fides, 1999).

Dans le numéro de mars 2001, nous présenterons le livre *Évaluer pour évoluer - Les indicateurs et les critères* de Louise Gaudreau de l'UQAM. Il s'agit du premier ouvrage d'une série d'écrits publiés aux Éditions Logiques en collaboration avec le Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Consacrés à l'évaluation de programmes ou de projets d'intervention, ces ouvrages s'adressent aux directions d'établissement, aux conseillers pédagogiques et au personnel enseignant.

Ce bulletin d'information est le vôtre : ses pages vous sont ouvertes.
Vous désirez vous informer sur un sujet particulier concernant l'éducation?
Faites-nous parvenir vos commentaires et questions aux adresses suivantes:
<http://www.er.uqam.ca/nobel/lire> ou martinez.jean-paul@uqam.ca

Bulletin mensuel publié par le Groupe LIRE, groupe de recherche de l'UQAM

Comité de rédaction :
Lise Bessette
Abdelkébir El Bina
Jean-Paul Martinez

Département des sciences de l'éducation, UQAM
Groupe LIRE, Local N-5430
Case postale 8888 Succursale Centre-ville
Montréal (QC) H3C 3P8