

La feuille orthopédagogique

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

Volume 3, numéro 3

Septembre-octobre 2002

Billet du directeur du Groupe LIRE

La rentrée est maintenant bien entamée et nous reprenons nos activités. La recherche «*Pratiques de lecturisation en famille et classe pour des élèves de maternelle à la troisième année*» continue sous notre direction. Une autre recherche, en collaboration avec des collègues français, «*Violence et difficultés de lecture*», s'amorce.

La *Feuille orthopédagogique* sera publiée tous les deux mois. Nous vous communiquerons sous peu les thèmes de l'année. Entre autres, une place plus importante sera donnée au courrier des lecteurs.

Les consultations auprès des écoles, des parents et des enseignants pour des élèves en difficulté de lecture et du comportement seront aussi reconduites pour cette année.

Le service orthopédagogique d'évaluation et d'intervention sera également accentué.

Nous tenons à remercier les quelque 13 000 visiteurs de notre site ; leur visite est un encouragement à persévérer. Merci aussi à toute l'équipe du Groupe LIRE pour sa participation et son engagement à la cause des enfants.

J-P Martinez Ph D - HDR

Éditorial

La réforme de l'éducation au Québec: où en est-on trois ministres et maintes dérives plus tard?

par **Gérald Boutin et Lise Bessette***

La réforme de l'éducation fait couler beaucoup moins d'encre au Québec depuis quelques mois et les syndicats semblent s'être alignés sur les exigences du ministère de l'Éducation avec la promesse de la signature d'une convention qui assurerait l'équité salariale. «*Tout devrait rentrer dans l'ordre*», nous dit-on. Mais de quel ordre s'agit-il? Les enseignants vivront désormais sous le signe de l'équité, c'est fort bien, mais après? Les gains obtenus sur le plan salarial et l'amélioration de certaines conditions de travail ne sauraient parvenir à occulter d'autres questions éminemment importantes dont les répercussions sur la qualité de l'éducation sont tout à fait évidentes. Il est donc parfaitement normal que plusieurs enseignants et intervenants de la base se demandent comment leurs vraies préoccupations seront prises en considération une fois que le temps des retrouvailles «*chaleureuses*» sera passé !

Ce moment d'accalmie nous semble donc propice pour dresser un bilan et nous demander où nous en sommes après tout ce branle-bas, toutes ces promesses, toutes ces tentatives de persuasion conduites, surtout au début de la réforme, sur un train d'enfer. Avant de tenter d'effectuer une lecture de la situation qui prévaut actuellement au Québec relativement à cette réforme qui touche tous les paliers, du préscolaire à l'université, rien de mieux que de revenir à quelques éléments historiques.

Un peu d'histoire

Comme on le sait, la réforme actuelle de l'éducation a été lancée par Madame Pauline Marois le 4 février 1997. Il est éclairant de relire ce qu'elle déclarait en conférence de presse en cette occasion :

« Cette réforme vise trois choses : succès, qualité, efficacité. Pour atteindre cette réussite, nous devons vivre d'importants bouleversements dans les façons de faire, une nouvelle répartition des pouvoirs, une modification de nos habitudes. La mise en place de cette réforme exige une approche ordonnée, systématique, cohérente, qui ne peut souffrir d'improvisation. »

Cette déclaration à l'emporte-pièce allait donner le ton et ouvrir un large chemin à quelques «*idéologues*», à la langue de bois bien pendue, qui allaient se mettre en frais à partir de théories plutôt trébuchantes, de conseiller les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation et, bien sûr, de se répandre dans les revues pédagogiques officielles. Peu à peu la grenouille s'enfle, le vocabulaire se complexifie, on fait appel à quelques théoriciens, suisses entre autres, pour éclairer la lanterne des réformateurs. On enrôle aussi quelques professeurs d'université, proches du pouvoir et ravis de se donner l'autorisation de parler au nom de leurs collègues. Détenteurs d'une vérité qui semble révélée, les *novateurs* font fi de l'analyse des pratiques pour entrer de plain-

ped dans un discours incantatoire. Ils oublient qu'avant de vouloir agir autrement, il importe de savoir d'abord comment on agit... et pourquoi on devrait agir de façon différente !

Le successeur de Madame Marois, Monsieur Legault, enfourche le même cheval de bataille et accélère ou du moins tente d'accélérer le processus de mise en place de la réforme. Et là, toutes les dérives se poussent au portillon : les *experts ès réformes* suggèrent au Ministre, qui n'y entend goutte, de supprimer les manuels scolaires, les bulletins chiffrés, voire l'enseignement. «*Cessez d'enseigner, faites-les apprendre*» selon un porte-étendard de la réforme, tel est le mot d'ordre. En un mot certains conseillers, nostalgiques des années 1960-70, rêvent d'une école sans école, dans laquelle les élèves apprendraient à leur propre rythme, suivraient leur intérêt du moment, seraient accompagnés par des «*passseurs*», des «*reliuers*», des «*s'éduca-teurs*», et *tutti quanti*... Ne reculant devant aucun paradoxe, et soufflant le chaud et le froid, ces mêmes «*penseurs*» tentent d'insérer ce sous-produit de l'École nouvelle (qui est, à vrai dire, fort ancienne - puisqu'elle date de la fin du 19^e siècle et du début du 20^e) dans une *logique des compétences* venue en droite ligne du monde industriel. On connaît la suite...

Dans un tel contexte, la pseudo-évaluation des quelques tentatives d'expérimentation des nouveaux programmes dans (11 ou 17 écoles ?), dont la presse a fait ses choux gras, n'avait rien pour rassurer les parents et ceux qui croient encore que l'école est là pour transmettre aux générations futures des savoirs de base tout en leur permettant d'en acquérir de nouveaux bien entendu... Les syndicats d'enseignants, dont certains se sont montrés ouverts à ce type de réforme tout en déplorant les dérives, finissent par boudier les «*jours de formation*» parce que le MEQ refuse de reconnaître le principe de l'équité salariale. S'en suit un bras de fer dont le MEQ sort perdant, il lui faudra verser des sous.

Le dernier ministre de l'Éducation en liste, Monsieur Simard, a pris un peu de temps

pour se rendre compte qu'il fallait à tout prix lever le pied ou mettre, comme on dit, la pédale douce. Soudain, pour un moment, avec lui tout semble un peu moins urgent... Ainsi la réforme du secondaire est reportée à l'automne 2004, soit un an après les prochaines élections provinciales.... Quelle coïncidence ! Comment alors la réforme du secondaire sera-t-elle vraiment implantée ? Quoi qu'il en soit, ce report, apparemment stratégique et obtenu à l'arraché, est-il suffisant pour que tous les changements annoncés puissent se faire sans les glissements qu'ont connus le préscolaire et le primaire ? Comme beaucoup d'autres observateurs, nous sommes loin de le croire.

Mais où va-t-on vraiment ? Nous ne disposons à l'heure actuelle d'aucune évaluation structurée, officiellement reconnue et rigoureuse, des expériences conduites dans les écoles primaires relativement à la réforme. Il nous faut donc nous contenter des récits de succès que véhiculent les tenants purs et durs de l'approche par compétences (APC). Par ailleurs, il faudrait être bien naïfs pour croire que la résistance de plusieurs enseignants face à la réforme n'est due qu'à de simples questions de conditions salariales. Il y a beaucoup plus ! Cette résistance s'explique davantage chez eux par le fait que leurs acquis et les aspects positifs de leurs pratiques ont été largement ignorés et le sont encore dans cette bousculade. Qu'on se donne la peine de relire les déclarations fracassantes de certains fonctionnaires du MEQ et de leurs conseillers qui répétaient tous à la cantonade «*Il faut changer les pratiques des enseignants*» - cela sans se donner la peine de procéder à leur analyse. *Agir et agir autrement !* Ce leitmotiv naïf ne pouvait qu'indisposer les enseignantes et les enseignants qui d'ailleurs avaient le sentiment de ne pas faire les choses aussi mal qu'on voulait le laisser entendre en haut lieu¹. On comprendra aussi que les «*succès*» attribués à la réforme tiennent davantage au fait que la plupart des enseignantes et des enseignants concernés n'ont pas «*jeté le bébé avec l'eau du bain*» mais bien plutôt utilisé leur pratique courante en l'enrobant du vernis de la réforme qu'on leur avait imposée.

Pour ce qui est du secondaire

Dans de telles circonstances, on est en droit de se demander ce qu'il adviendra de la réforme du secondaire. La réforme de cet «*ordre d'enseignement*» se met en marche, dit-on ! Des réunions des principaux intéressés seraient prévues pour bientôt... Le MEQ a même accepté de ralentir la mise en place de la réforme à ce palier. On comprend bien que ce n'est pas de gaieté de cœur : les pressions venant de tout côté, le cafouillage vécu au préscolaire-primaire commande un minimum de prudence. Les déclarations ministérielles ne manquent pas de panache. Dans *La Presse* du 26 août 2002, Monsieur Simard nous dit qu'il veut «*réinventer le secondaire*», un secondaire qu'il soumettra à une *transformation radicale*. Et nous voilà repartis!!! Même procédé, même discours ! Encore une fois, on n'entend pas parler d'une analyse véritable des pratiques en cours au niveau secondaire tel qu'il est. Réaménager, transformer, qui oserait s'ériger contre le changement, aussi bien dire qu'il refuserait le PROGRÈS - mais encore faut-il ne pas *mettre la charrie devant les bœufs* et que le progrès promis ne se traduise dans les faits en RÉGRESSION.

À notre avis, les décideurs auraient intérêt à prendre sérieusement en considération les acquis du système éducatif. Pour ce faire, il leur faudrait s'appuyer sur une analyse serrée des pratiques actuelles (et non pas sur de simples croyances) et se donner la peine de procéder à des expérimentations véritables avant de passer aux généralisations. Ces expérimentations devraient bien évidemment être réalisées dans des conditions les plus rapprochées possibles de la mosaïque que représentent les divers milieux québécois. Hélas ! Il appert que le scénario *erratique* qui a présidé à l'implantation de la réforme au primaire est en train de se répéter. Les quelques projets de recherche (?) dont nous avons eu vent, portent sur des sujets pour le moins éculés (mixité ou non mixité, travail d'équipe ou travail individuel, regroupement d'élèves en cycles, etc.) Bref, il n'y pas d'expérimentations véritables en vue dans le cadre de la réforme du secondaire... sauf quelques simulacres !

Qu'à cela ne tienne! Certains réformateurs disent qu'il leur suffira de s'appuyer sur les expériences suisses et belges. Cette façon de procéder, cette «*manie du calque*», nous paraît plus qu'inquiétante quand on sait à quel point les cultures et les contextes sont très différents. Sait-on que les enseignants suisses et belges sont encore, pour la plupart, formés dans des écoles normales? Qu'il existe dans ces pays un système d'inspection très serré? Ce qui n'est plus le cas au Québec depuis les lendemains du rapport Parent. Ce recours presque absolu à l'expertise externe est d'autant plus étonnant que nos collègues de la francophonie disent s'être inspirés du modèle québécois pour établir leurs fameux «*socles de compétences*» qui sont devenus en éducation les nouvelles *Tables de la loi*!

Vu de près, le tableau n'est guère réjouissant. Certes toute réforme comporte son lot de flottement et d'erreurs. Chose certaine cependant, il faudrait éviter à tout prix les dérives qui ont marqué et marquent encore la réforme du préscolaire-primaire. Nous préconisons, pour notre part, une ouverture à la pensée multiple, à une véritable prise en compte des pratiques actuelles, au respect du point de vue des praticiens. Tout cela ne saurait bien évidemment pas se conjuguer sur le seul mode des compétences attendues, comme c'est le cas à l'heure actuelle.

Mais, à propos, où est passé l'esprit critique? Disons avec un peu d'ironie, qu'il s'est lové dans l'une des compétences préconisées par le ministère de l'Éducation dans ses programmes-catalogues. Qu'on nous comprenne bien! Comme la plupart de ceux qui se penchent sur cette question de changement en éducation, nous reconnaissons qu'il importe d'apporter au système actuel les correctifs nécessaires - mais certes pas de n'importe quelle façon! Soulignons au passage qu'il est trop facile pour ceux qui détiennent le pouvoir de

refuser toute critique en accusant ceux qui ne sont pas d'accord avec eux de jouer la carte des *méchants réactionnaires*.

Certes on est en droit de se demander ce que font les universités et les universitaires pour susciter le débat, pour proposer des plans d'action qui privilégieraient «*une approche ordonnée, systématique, cohérente, qui ne peut souffrir d'improvisation*», pour reprendre le vocabulaire de

**[...] les décideurs
auraient intérêt
à prendre
sérieusement
en considération
les acquis
du système
éducatif.**

Madame Marois ? Rien mais vraiment rien ou si peu... Nous sommes à l'ère de la frilosité. «*Les universités sont bien contentes*, dit un représentant du MEQ, *elles ont leurs contrats de performance en mains*». Mais que font-elles de leur mission qui consiste, entre autres, à proposer des voies nouvelles, à suggérer des modèles innovateurs et à procéder à leur expérimentation ? Pour le moment, elles se contentent d'adhérer à un seul modèle de formation des maîtres (Quel archaïsme !) - celui des compétences attendues - copie conforme des «*Competency based programs* » américains des années 1970 - et

à l'appliquer à tout le Québec, sans même le soumettre à une analyse critique. Ce que les Américains (encore eux) ne manquent pas de faire!

Pour l'instant, force nous est de constater qu'aucun débat de fond n'a vraiment eu lieu, dans le monde de l'enseignement universitaire, en ce qui concerne les fondements de la réforme en cours. Comme ailleurs l'heure semble plutôt à la rédition des comptes et à la marchandisation de l'École. Or, comme le font Petrella² et quelques-uns d'entre nous³, il nous paraît urgent de nous lever pour dénoncer, entre autres, les pièges de la pensée unique en éducation dont l'approche par compétences (APC), poussée le plus souvent à ses extrêmes, n'est que la pointe de l'iceberg. Un dernier mot. On ne peut qu'être étonné du peu de souplesse, du peu d'ouverture à l'innovation, dont font montre les responsables de cette réforme et leurs comités «*aviseurs*», notamment en ce qui concerne le dossier de la formation des futurs enseignants. Faut-il le rappeler, c'est un secret de Polichinelle, il n'y a pas de place dans les universités québécoises pour la liberté académique quand il s'agit des programmes de formation des maîtres !

1. À cet égard, il est assez amusant de rappeler que les autorités ministérielles se sont réjouies des succès des élèves québécois en mathématiques au palmarès mondial, il y a de cela un an ou deux, oubliant que ces réussites avaient été obtenues bien avant la réforme scolaire en cours.

2. PETRELLA, R. (2000). *L'éducation victime de cinq pièges*. Les Éditions Fides, Montréal. 53 pages.

3. BOUTIN, G. (2002). *La pensée unique et l'éducation : entre programmation et liberté*. (à paraître)

* Gérald BOUTIN est directeur du Bureau de la formation pratique et professeur à la Faculté d'éducation de l'UQAM.

Lise BESSETTE est chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'UQAM et candidate au doctorat en administration de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

**N'hésitez pas à visiter le site du Groupe Lire à l'adresse suivante :
<http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/>**

Le grand malentendu : confusion entre dyslexiques et illettrés

par Jean-Paul Martinez*

La création d'un observatoire de la lecture en France fut une bonne nouvelle, elle devient un cauchemar. En effet, avec des moyens financiers et pédagogiques plusieurs travaux de recherches auraient pu être mis de l'avant pour réduire le nombre grandissant des élèves en difficulté de lecture. Plusieurs données sont déjà disponibles et des partenaires comme l'AFL auraient pu être sollicités.

Au contraire, on ignore la pédagogie et l'on semble vouloir faire du point de vue médical, la seule voie explicative des difficultés en lecture. Dernier avatar, on nous propose un amalgame aberrant, sans fondements scientifiques entre illettrisme et dyslexie.

Récemment, un quotidien français titrait «Lutter contre la dyslexie va réduire l'illettrisme»¹. Ainsi tous les illettrés seraient dyslexiques avec des atteintes neurologiques, 56 % des illettrés seraient dyslexiques, ont-ils tout subi un IRM (scanner à résonance magnétique)? Fort peu probable. Cette étude menée par l'inspection générale des affaires sociales et l'inspection générale de l'éducation (France), parle de structures mal adaptées, de véritable parcours du combattant pour les élèves dits dyslexiques. C'est malheureusement le lot de tous les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la plupart des pays industrialisés, incluant le Québec (Voir la *Feuille orthopédagogique* : Vol 1 no 1, Vol. 2 no 3).

On ne peut pas nier ni occulter un fait têtue voulant que la majorité des élèves en difficulté de lecture proviennent des classes défavorisées, économiquement ou culturellement. Alors, si on retient la définition des neurologues, cela voudrait-il dire qu'ils ont tous des troubles neurologiques ? Nous en avons

froid dans le dos car cela vient conforter certaines thèses eugéniques du début du siècle qui montraient des crânes de noirs américains pour en justifier une soi-disant et fausse infériorité intellectuelle. Les nazis en ont leurs choux gras. Ici, en fonction des résultats de ces chercheurs, on pourrait supposer que quand on est fils d'ouvrier «on aurait une case vide», donc des problèmes de lecture, et que

**[...] on ignore
la pédagogie
et l'on semble
vouloir faire
du point de vue
médical,
la seule voie
explicative
des difficultés
de lecture.**

les enfants d'ouvriers seraient presque automatiquement dyslexiques.

C'est très grave. En plus d'être un cul de sac social, c'est aussi un recul pédagogique qui a pour conséquence une déresponsabilisation du corps enseignant, «c'est un malade», alors il n'y a rien à faire.

Nous soutenons par ailleurs, que les élèves qui prennent du ritalin sont souvent issus de milieux défavorisés. Ils sont évalués hyperactifs ou ayant un déficit de l'attention et reçoivent le

même diagnostic: troubles neurologiques. Comme le dit si justement Fijalkow

«Le lobby médical qui, depuis les origines de l'école, conteste à celle-ci son rôle sur les enfants aura gagné la partie. L'enfant devenu client, sera devenu une marchandise. Ce n'est pas à son argumentation médiocre en tous points contestables, que le lobby médical doit son emprise mais à la lâcheté intellectuelle de ceux qui, ayant oublié Molière, ne savent que s'incliner complaisamment devant son discours. Le ministère de l'éducation se prépare à commettre une triple faute : une faute scientifique, une faute pédagogique, une faute politique car ces enfants auxquels s'appliqueront ces mesures feront grossir le flot des statistiques de l'illettrisme»²

Nous ne cessons pas de le répéter dans cette feuille orthopédagogique, des travaux ont amplement montré l'invalidité de la thèse causaliste et médicale. Pourquoi encore, revient-on en force avec ces conceptions du début du siècle? De fait, plusieurs erreurs méthodologiques et statistiques entachent ces travaux, que l'on continue à utiliser comme référence.

La première vient d'un amalgame entre traumatisme neurologique objectif constaté chez des adultes qui ont perdu l'écrit et un élève signalé pour difficulté de lecture. Ainsi, l'élève dyslexique sans preuves neurologiques était né. Après, ce furent les travaux de Galaburda, sept cerveaux d'adultes réputés dyslexiques dans leur enfance auraient une asymétrie du cerveau... Ces résultats furent mis en doute au congrès international de neurologie en 1988 par le professeur Chiland³, pédopsychiatre, qui trouvait un peu léger de fonder une thèse sur un

échantillon aussi réduit et discutable. Au fait il s'agissait de cinq cerveaux étudiés, les deux autres ne l'ayant pas été. Elle concluait dans un chapitre du livre *Le refus de l'école* :

«Il est tout à fait possible que, si éliminés tous les malmenages pédagogiques, il reste un groupe d'enfants dont les difficultés d'apprentissage de la lecture relèvent d'une pathologie individuelle où les facteurs organiques jouent un rôle parmi d'autres.

Mais nous sommes confrontés à un phénomène d'une ampleur numérique avec celui des enfants qui n'apprennent pas à lire.

Cet échec survient majoritairement chez des enfants des classes sociales socio-culturellement défavorisés. Le niveau culturel des parents intervient plus le niveau des revenus. A niveau intellectuel égal, le milieu socio-culturel joue un rôle décisif.»⁴

Ajoutons, que cette étude longitudinale sur vingt ans (1962-1982, 66 enfants de six ans du CP au Baccalauréat français), dont les résultats de cette recherche n'ont jamais été démentis.

En 1982, au Québec, dans la revue *Québec français* paraissait un dossier sur les élèves en difficulté d'apprentissage «*Des orthopédagogues s'interrogent*»⁵ Ces derniers remettaient sérieusement en cause l'approche instrumentale «*les fameux prérequis*» en suggérant une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques pour éviter les malmenages pédagogiques.

Les travaux de Fijalkow⁶ montrèrent très clairement que les prétentions de ceux qui affirmaient une origine neurologique ou instrumentale - latéralité, espace temps, etc. - contenaient à la fois des erreurs méthodologiques et statistiques les invalidant. À partir d'une corrélation, on attribuait une relation de cause à effet inexistante. La perception qui arrive à maturation neurologique vers neuf ans influencerait l'apprentissage de la lecture d'un élève de six ans ou sept ans, il y a là deux erreurs d'analyse.

Les tests en lecture utilisés couramment

ne valorisent que l'oral⁷. Sont occultées toutes les évaluations sur les processus cognitifs en lecture et les indices de lecture en classe et en famille. La fameuse conscience phonologique, qui a conduit à des «*drills*» phonologiques dans les classes de maternelle n'a pas donné les résultats espérés.

Le dictionnaire de l'éducation de Legendre (1990) propose une définition de la dyslexie dite par exclusion en se fondant sur des travaux reconnus en l'absence de causes socioculturelles et pédagogiques. Il ne faudrait pas considérer un élève comme dyslexique, s'il provient d'un milieu familial dysfonctionnel ou que les méthodes pédagogiques en lecture qu'on lui a fait subir sont plus que

L'acte de lire est pluriel, il repose sur l'analyse de processus cognitifs qui se construisent en étroite interaction selon un mode intégré et compensatoire.

discutables

L'acte de lire est pluriel, il repose sur l'analyse de processus cognitifs qui se construisent en étroite interaction selon un mode intégré et compensatoire. L'apprentissage isolé des lettres, des sons est préjudiciable aux élèves et surtout à ceux de milieux défavorisés

«Le psychisme de l'élève doit prendre position devant le passage du langage de l'action à celui du récit, se référant à des personnages, à des lieux et des événements dont l'enfant a ou doit avoir une représentation mentale. Il n'est pas de récit qui comporte en plus un commentaire au second degré sur lui-même»⁸.

Des travaux récents sur l'acquisition de la

fonction symbolique⁹ montrent que les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation font un usage restreint de l'imaginaire et du langage comme objet médiateur. Il faut le dire haut et fort aux parents et aux enseignants, vous avez votre part de responsabilité, mais non de culpabilité dans les difficultés de lecture des enfants. Responsabilité et culpabilité qui reviennent en grande partie au ministère de l'éducation qui au lieu de faire réformes sur réformes des programmes d'enseignement de la maternelle à l'université devrait donner de véritables moyens aux écoles et en particulier des personnels orthopédagogiques pour éradiquer les difficultés de lecture et l'illettrisme. Au lieu de cela, les services sont réduits et on fait disparaître les programmes universitaires d'orthopédagogie¹⁰. En passant, n'est-ce pas symptomatique que le CAPFE interdise aux universités d'avoir un programme de formation des maîtres qui porte le nom «*orthopédagogie*» et les enjoigne de n'utiliser que l'expression «*adaptation scolaire et sociale*»? D'ici, peu on ne fera plus de distinction entre la formation des enseignants ordinaires et celle des enseignants en adaptation scolaire!

1. Illettrisme : personne qui a été scolarisée, mais qui ne sait pas ou a des difficultés à lire. Au Québec on ne fait pas de distinction entre analphabétisme et illettrisme, pourquoi?

2. FIJALKOW, J. «La France dyslexique» In *Actes de lecture* no 69, mars 2000.

3. CHILAND, C. Congrès international de neurologie, Stockholm, 1998.

4. CHILAND, C. (1990). *Le refus de l'école*.

5. MARTINEZ et VAN GRUNDBECK, *Québec français*, octobre 1982.

6. FIJALKOW J. (1986). *Mauvais lecteurs. Pourquoi?* Paris, Puf.

7. MARTINEZ, J.-P., S. AMGAR et L. BESSETTE (2000). Évaluation et intervention orthopédagogiques de la lecture. Montréal, Éditions Logiques..

8. CHILAND, C. op. cit.

9. MARTINEZ-COLLET (1999) Éléments de construction d'un diagnostic sensorimoteur et préopératoire d'enfants en grande difficulté d'apprentissage. Université Louis-Lumière, Lyon.

10. MARTINEZ, J.-P. (2000). L'orthopédagogie au Québec, chronique d'une disparition annoncée. Psychologie et éducation, Université de l'île de la Réunion.

* Jean-Paul Martinez est professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'UQAM et directeur du Groupe LIRE. Il est l'auteur de plusieurs publications sur la lecture et l'acte de lire.

À paraître :

MARTINEZ, J.-P. *La dyslexie : le grand malentendu*.

Compte rendu de lecture

par Gérald BOUTIN



D'entrée de jeu, l'auteur de ce livre ne fait pas mystère des objectifs qu'elle poursuit. «*Appréhender, écrit-elle, les réseaux complexes qui tissent l'acte d'enseigner, cerner la souffrance psychique professionnelle entraînée par la situation d'enseignement pour les enseignants quels que soient leurs profils et personnalité, une souffrance structurale, vitale.*» (p.10). Voilà une visée bien peu courante, particulièrement en des temps où certains «experts» sont spontanément portés à mettre l'accent sur les compétences attendues au détriment des aspects infra-psychiques de l'acte d'enseigner. Le lecteur doit savoir que cet ouvrage le ramènera à son propre trajet de vie tant sur le plan personnel que professionnel, hors des sentiers battus.

Effectivement, Claudine Blanchard-Laville entraîne le lecteur au centre même du monde complexe de la fonction enseignante. Elle scrute les arcanes de cette fonction et redonne à l'inconscient la place qui lui a été ravie par les spécialistes des comportements observables. Son expertise lui sert de relais et constitue le fil rouge de tout le livre : elle a enseigné les mathématiques à de jeunes élèves avant de devenir professeur en faculté.

Les moyens auxquels elle recourt pour illustrer ses propos sont pédagogiques, dans le bon sens du terme, c'est-à-dire, efficaces, clairs, vivants. Les récits cliniques sont particulièrement captivants et font montre d'une finesse d'analyse peu commune. Le lecteur y retracera les méandres par lesquels il faut passer pour accéder aux connaissances à découvrir, à acquérir. Il constatera très tôt que le jeu en vaut la chandelle, que les efforts consentis à la réflexion et à l'analyse de sa pratique le conduiront vers de nouveaux espaces de liberté et d'ouverture à soi et aux autres.

Mais l'auteur de ce livre ne se contente pas de mettre en perspective le cheminement d'une carrière d'enseignant marquée par des alternances de plaisir et de souffrance, elle développe un ensemble de suggestions dont pourraient s'inspirer de façon bénéfique les responsables des programmes de formation initiale et continue des enseignants. Elle insiste sur la nécessité de mettre d'abord en place une formation de type clinique, de comprendre les déceptions et les revendications des enseignants vis-à-vis de leur profession, ou même de leur propre formation, sans pour autant chercher à y répondre de façon systématique et directe (p.11). Cette formation reconnaît la nécessité d'accompagner le futur enseignant - aussi bien que l'enseignant déjà formé - tout au long de son parcours professionnel de telle sorte que les moments de crise puissent contribuer à leur évolution, à leur entreprise de formation. Comme le note Claudine Blanchard-Laville, le versant personnel et le versant professionnel sont intimement reliés dans ce sens que la fonction enseignante puise sa source très souvent dans une expérience marquante de vie.

L'auteur insiste à juste titre sur le fait que le lien didactique ne saurait prendre place sans prendre en considération le registre psychique. Comment se demande-t-elle peut-il y avoir une formation véritable sans une prise en compte de la posture psychique de l'enseignant? Enseigner, c'est reconnaître que de multiples facettes de notre personnalité peuvent être mises en oeuvre dans une situation d'enseignement. L'analyse clinique des pratiques enseignantes auxquelles invite Claudine Blanchard-Laville, représente une clé qui permet de mieux connaître les interactions entre le soi personnel et le soi professionnel. Une telle démarche ne peut qu'aider les enseignants qui s'y prêtent à mieux saisir les particularités d'un métier, d'une profession, qui oscille entre ces deux pôles que sont le plaisir et la souffrance. Mais tout cela exige du temps... C'est dans ce sens que J.Beillerot a raison d'écrire dans la préface de ce magnifique ouvrage :

«L'ouvrage montre la nécessité du temps, de la durée et de la maturation, pour qui entreprend d'approcher de plus près, c'est-à-dire ici d'une manière clinique, la complexité de personnalité en situation professionnelle.»

De façon évidente l'auteur démontre le fait que la formation est un processus et non pas la simple démonstration de comportements observables, «*un processus qui va de la recherche de certitudes à l'acceptation du doute*» comme elle l'écrit bien l'auteur à la fin de son ouvrage. Bref, voilà bien un livre à lire, à méditer mais aussi et surtout à VIVRE...

Claudine Blanchard-Laville (2002), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

La feuille orthopédagogique

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

Comité de rédaction :

Lise Bessette
Abdelkébir El Bina
Jean-Paul Martínez

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