

Corina Borri-Anadon, Jeanne Duplessis-Masson et Marilyne Boisvert

Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration

Résumé

Au Québec, l'intervention précoce est une voie d'action privilégiée (MELS, 2013). Toutefois, elle est marquée par des orientations et perspectives diverses, voire contradictoires. Le présent article s'attarde à décrire les pratiques d'intervention précoce des acteurs scolaires impliqués auprès d'apprenants d'âge préscolaire issus de l'immigration. Les résultats indiquent qu'une perspective prédictive, centrée sur l'identification des facteurs de risque et de protection, semble orienter la forte majorité des pratiques déclarées. L'article se conclut en faisant état des risques associés à cette perspective auprès des apprenants issus de l'immigration.

Zusammenfassung

Die Frühintervention gehört in Quebec zu den bevorzugten Ansätzen (MELS, 2013). Allerdings ist sie durch unterschiedliche, ja teilweise widersprüchliche Ausrichtungen und Sichtweisen gekennzeichnet. Der vorliegende Artikel beschreibt die praktische Umsetzung der Frühintervention durch schulische Fachpersonen, die mit Kindern im Vorschulalter mit Migrationshintergrund arbeiten. Die Resultate zeigen, dass eine grosse Mehrheit der befragten Akteurinnen und Akteure sich an einem prädiktiven Ansatz orientiert, der auf der Identifizierung von Risiko- und Schutzfaktoren basiert. Der Artikel verweist abschliessend auf die Risiken, welche mit dieser Perspektive auf Kinder mit Migrationshintergrund verbunden sind.

1. Problématique

L'école québécoise repose sur un cadre normatif reconnaissant à l'ensemble des intervenants « la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui [leur] est confié » (MELS, 2007, p. 3). Dans le cas des apprenants d'âge préscolaire, l'intervention précoce est une voie d'action privilégiée tant au Québec (MELS, 2013) qu'ailleurs dans le monde (Morgan, Farkas, Hillemeier, & Mazugas, 2012). C'est qu'il est aujourd'hui reconnu qu'il faut agir « au cours de la petite enfance et dès l'entrée à l'école, parce que la prévention ainsi que le dépistage et l'intervention précoces constituent les premières actions pour soutenir la réussite » (MELS, 2009, p. 13).

Toutefois, avec l'augmentation rapide du nombre d'enfants issus de l'immigration dans les services d'éducation préscolaire, les

acteurs y étant impliqués se trouvent dans l'obligation d'adapter leurs pratiques (Hardin, Roach-Scott, & Peisner-Feinberg, 2007). En effet, d'une part, la prise en compte des réalités migratoires, linguistiques et socio-culturelles de ces élèves est considérée déterminante pour leur réussite éducative (Borri-Anadon, Potvin, & Larochelle-Audet, 2015). D'autre part, au niveau préscolaire, les profils des enfants issus de l'immigration sont très divers au moment de leur entrée à l'école (Hammer, Miccio, & Rodriguez, 2004) et leurs compétences dans la langue de scolarisation varient grandement.

Cela dit, les pratiques d'intervention précoce sont traversées par différentes orientations théoriques contrastées, voire contradictoires, qui placent les intervenants œuvrant auprès d'apprenants du préscolaire issus de l'immigration devant un ques-

tionnement professionnel : faut-il leur fournir le plus rapidement possible des services spécialisés ou adopter une posture de prudence, favorisant une connaissance approfondie de leur profil (Borri-Anadon, 2016) ? Le projet que nous avons mené visait donc à répondre à la question suivante : comment les acteurs éducatifs œuvrant auprès de ces apprenants définissent-ils leurs pratiques d'intervention précoce ?

2. Cadre conceptuel

L'intervention précoce

L'intervention précoce se définit comme une approche préventive des difficultés des élèves par une offre de services de qualité déployée dès la petite enfance. Cette approche repose sur différentes orientations théoriques, dont le modèle biomédical, le champ de la santé communautaire ou l'écologie du développement (Chamberland, 1996). Selon Larrose, Terrise, Lenoir et Bédard (2004), ces orientations se traduisent différemment selon les conceptions du développement de l'enfant et des liens entre les composantes de son écosystème sur lesquelles elles reposent.

Les pratiques professionnelles

Les pratiques professionnelles d'intervention précoce sont ici considérées dans leur double caractère, c'est-à-dire en reconnaissant à la fois leur caractère observable, constitué des gestes posés, et leur caractère implicite, reposant sur les intentions et les représentations (Barbier, 2011). Ce double caractère est pris en compte dans le présent projet par l'étude des pratiques déclarées et effectives.

Sur la base des concepts brièvement présentés dans cette section, l'étude visait à répondre à deux objectifs de recherche : 1) décrire les pratiques déclarées et effectives d'intervention précoce d'acteurs scolaires

impliqués auprès d'apprenants d'âge préscolaire issus de l'immigration et 2) dégager les enjeux relatifs à l'intervention précoce auprès de ces derniers.

3. Méthodologie

Réalisé autour de six apprenants d'âge préscolaire issus de l'immigration considérés « à risque », un échantillonnage par réseau a permis de recruter huit intervenantes. Il s'agissait de trois enseignantes, deux du préscolaire (4 et 5 ans) et une enseignante en soutien linguistique d'appoint¹, quatre professionnelles des services complémentaires, dont une psychologue, une orthophoniste, une orthopédagogue, une technicienne en éducation spécialisée et une directrice

Nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés, des observations participantes et une analyse documentaire des dossiers des apprenants ciblés. L'analyse des données a reposé sur une approche inductive afin de bâtir progressivement des catégories analytiques. Celles-ci ont donné lieu à diverses dimensions permettant de décrire les pratiques d'intervention précoce (objectif 1). Afin de dégager les enjeux au sein de ces pratiques (objectif 2), les tensions entre les pratiques des diverses intervenantes ont été soulevées. Les résultats présentés dans la section suivante se limitent aux données issues des entretiens, mais permettent à tout le moins de répondre à nos objectifs à partir des pratiques déclarées.

¹ Le soutien linguistique d'appoint en français, qui fait partie des services de soutien aux élèves issus de l'immigration, « est offert aux enfants et aux élèves non francophones du préscolaire, du primaire et du secondaire qui suivent normalement l'enseignement en français dès leur arrivée ou après avoir reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français » (MELS, 2014).

4. Résultats

Les résultats mettent en lumière des pratiques déclarées d'intervention précoce auprès d'apprenants d'âge préscolaire issus de l'immigration que nous avons organisées à partir de différentes dimensions : la cible de l'intervention, l'objet de l'intervention, le plurilinguisme de l'apprenant et l'explication de ses « difficultés ».

Pour la majorité des intervenantes, l'apprenant constitue la cible de l'intervention précoce. Elles abordent peu leur rôle sur l'environnement éducatif plus large.

a) La cible de l'intervention

Pour la majorité des intervenantes, l'apprenant constitue la cible de l'intervention précoce. Elles abordent peu leur rôle sur l'environnement éducatif plus large, leurs pratiques traduisant souvent des modalités d'intervention individuelles et directes. Le témoignage de la directrice de l'établissement va dans ce sens :

« Au départ, quand je suis arrivée ici, on travaillait à sortir l'enfant de la classe, aller dans un local, on travaillait la langue. Puis après ça, il retournait dans sa classe, puis il continuait ses activités. » (Direction)

Certaines pratiques déclarées, quoique peu nombreuses, font état de réflexion critique quant à ces modalités d'intervention et attribuent au travail de collaboration interprofessionnelle des avantages dans la visée de soutenir le développement du plein potentiel de tous les apprenants. Ainsi, pour certaines intervenantes, la cible de l'intervention précoce doit dépasser la seule intervention directe auprès de l'élève. Par exemple, l'orthophoniste situe son rôle d'intervention précoce principalement dans la

classe, en soutien à l'enseignante, selon une modalité d'intervention indirecte :

« Moi, je me vois plus dans la classe, conseiller l'enseignante, lui montrer des façons de faire pour qu'elle puisse aider l'ensemble des élèves. » (Orthophoniste)

Des extraits représentatifs présentés ici se dégagent une tension à propos de la cible de l'intervention précoce. Bien que la majorité des pratiques déclarées semblent se centrer principalement sur l'apprenant, certaines laissent entrevoir l'importance d'agir plus largement sur l'environnement éducatif.

b) L'objet de l'intervention

Concernant l'objet de l'intervention, des pratiques visant à soutenir les diverses dimensions du développement global de l'enfant se reflètent dans quelques témoignages. En effet, il en ressort que l'intervention précoce doit considérer les dimensions affectives et sociales du développement tout autant que celles associées aux sphères langagières et cognitives, plus près des attentes scolaires. Dans ce sens, la psychologue définit l'intervention précoce ainsi :

« Ben, ça ressemble à ce que j'ai dit au début, l'accueillir [l'élève], [le] sécuriser, [l'] intéresser, présenter des choses qui vont être intéressantes pour lui, le mettre en contact avec plein d'éléments d'autres cultures, s'assurer de sa socialisation, je pense que c'est de mettre en place tout ce qui va favoriser son développement. » (Psychologue)

Or, force est d'admettre que dans la plupart des pratiques déclarées recueillies, l'intervention précoce s'inscrit surtout dans une approche scolarisante, où l'objet représente les apprentissages scolaires. C'est le cas de l'orthopédagogue, dont les pratiques d'in-

tervention précoce mettent l'accent sur les préalables à la lecture :

« Moi, j'ai fait le programme de conscience phonologique, pis là j'ai commencé à recevoir des élèves en particulier à la fin de l'année. C'est vraiment pour les préalables en lecture. C'est ça l'intervention précoce au niveau de l'orthopédagogie. » (Orthopédagogue)

Ainsi, l'objet de l'intervention constitue une autre dimension contrastée, puisque les pratiques déclarées des intervenantes semblent surtout se centrer sur les apprentissages scolaires au détriment d'une approche concevant le développement de l'apprenant dans sa globalité.

c) Le plurilinguisme de l'apprenant

Un élément qui pourrait expliquer cette concentration sur les apprentissages scolaires est lié à la priorité accordée à l'apprentissage du français, langue de scolarisation. En effet, pour l'ensemble des intervenantes, les interventions liées aux compétences linguistiques en français des apprenants issus de l'immigration sont en quelque sorte la pierre angulaire de l'intervention précoce. Toutefois, à travers les dires des intervenantes, le fait d'être exposé à une diversité de langues constituerait une condition complexifiant le développement de l'apprenant :

« [...] Du dépistage, on en fait peut-être un petit peu plus chez les enfants issus de l'immigration, parce qu'on sait, surtout chez ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle, que la problématique risque de venir de là, du langage. Il faut essayer le plus possible de développer le langage parce que tout ça, la lecture et l'écriture, quand il va lire et écrire, il faut qu'il comprenne ce qu'il va lire et écrire. Pour ça, il faut que le langage soit bien acquis. » (Enseignante classe des 5 ans)

Les propos de la psychologue et de l'orthophoniste apportent des nuances à cet égard. Elles rappellent qu'il y a eu un changement dans ce que l'on considère de « bonnes pratiques » auprès des élèves plurilingues et qu'aujourd'hui, elles reconnaissent que le maintien des langues connues de l'apprenant est important, notamment sur les plans identitaire et affectif.

« Et d'avoir des adultes autour de lui, intéressés et ouverts à sa culture aussi. Ça [ne] fait pas très longtemps qu'on a réalisé à quel point la langue maternelle est importante pour plusieurs de ces enfants-là. C'est comme le lien d'attachement avec la mère. Pendant longtemps on a dit « parlez français à la maison » alors qu'on s'est fait dire non. » (Psychologue)

Ici aussi, les pratiques déclarées se trouvent en tension. D'une part, le plurilinguisme apparaît comme un facteur de risque; d'autre part, il est plutôt conçu comme une ressource qui mérite d'être reconnue comme telle.

d) L'explication des « difficultés » de l'apprenant

À travers les pratiques déclarées, les intervenantes avancent différentes pistes d'explications quant à ce qui pourrait être considéré comme des « difficultés » chez les apprenants issus de l'immigration. La majorité des discours colligés mettent en avant des facteurs individuels qui attribuent aux difficultés une nature intrinsèque, voire indépendante d'autres facteurs. Dans cet esprit, l'intervention précoce vise à identifier les apprenants en difficulté. Cette idée est perceptible dans les pratiques déclarées de l'enseignante de la classe des 4 ans :

« Et en général, un enfant qui n'a aucune problématique apprend la langue très facilement. Un problème d'apprentissage

de langue, moi je n'ai jamais vu ça. Un enfant a un problème de langage et, quand on creuse, il en a un aussi dans sa langue. » (Enseignante classe des 4 ans)

La psychologue soutient néanmoins que les membres de l'équipe-école prennent conscience, de plus en plus, que les difficultés des apprenants ne sont pas figées et que les pratiques enseignantes sont déterminantes dans leur construction. De ses propos se dégage l'idée que l'environnement éducatif lui-même peut être à la fois source de réussite et source de difficultés chez les apprenants et que les pratiques d'intervention précoce doivent s'inscrire dans cette voie.

« Je trouve qu'avec les années, il y a beaucoup moins de préjugés. Avant dans les corridors, on entendait des choses qui écorchaient les oreilles [notamment sur la qualité du milieu de l'élève], alors que c'est prouvé que le prof est un des premiers facteurs qui va avoir un impact sur la réussite scolaire d'un enfant. »

Alors que la conception déterministe des difficultés est saillante dans les pratiques déclarées recueillies, il semble y avoir une rupture entre cette conception et certains propos s'inscrivant dans une conception plus constructiviste, reposant sur la prise de conscience des intervenantes quant à leur rôle sur la construction des difficultés.

5. Discussion

Les dimensions de l'intervention précoce ayant émergé des données permettent d'organiser les pratiques déclarées auprès d'apprenants d'âge préscolaire issus de l'immigration selon deux perspectives, qui ne sont pas étrangères aux orientations théoriques abordées plus tôt: une perspective prédictive, centrée sur l'identification des facteurs de risque et de protection, et une perspective écosystémique, visant à créer des conditions favorables au développement des apprenants. Le tableau 1 présente les dimensions de l'intervention en fonction de ces deux perspectives.

Ces deux perspectives témoignent de tensions traversant les pratiques documentées, tant aux plans intra-individuel qu'inter-individuel. Cela peut témoigner d'un certain manque de cohérence dans les pratiques d'intervention précoce de cette équipe-école, ce qui se présente comme le premier enjeu se dégageant de notre démarche.

Malgré ces tensions, la perspective prédictive semble orienter la forte majorité des pratiques déclarées. Cela constitue un deuxième enjeu d'importance, car, comme l'affirment Morrier et Gallagher (2011), elle engendre un risque de sur-identification des élèves issus de l'immigration dans la population d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). En effet, pour ces auteurs, puisque c'est au

Tableau 1. Les dimensions de l'intervention précoce selon les perspectives préconisées par les participants à l'étude

Dimensions	Perspective prédictive	Perspective écosystémique
a) la cible de l'intervention	l'apprenant	l'environnement éducatif
b) l'objet de l'intervention	les apprentissages scolaires	le développement global de l'apprenant
d) le plurilinguisme de l'apprenant	un facteur de risque	une ressource à considérer
c) l'explication des « difficultés » de l'apprenant	conception déterministe	conception constructiviste

préscolaire que s'initient bon nombre des processus de dépistage, d'évaluation et de classement des élèves ayant des besoins particuliers, des pratiques d'intervention précoce centrées sur l'identification des facteurs de risque et de protection sont susceptibles de contribuer au phénomène de surreprésentation d'élèves appartenant à certaines minorités racisées dans la population ÉH-DAA. En effet, la diversité des expériences et des réalités migratoires, ethnoculturelles, religieuses et linguistiques des élèves issus de l'immigration exigent la mise en place de pratiques d'évaluation de leurs besoins qui soient à la fois compréhensives, c'est-à-dire qui tiennent compte des multiples facteurs qui ont une influence sur les difficultés des élèves; différenciées, c'est-à-dire qu'elles soient centrées sur chaque élève, notamment sur ses forces et, finalement, qu'elles soient dynamiques, c'est-à-dire qu'elles permettent de mettre à jour le processus d'apprentissage et de soutenir les progrès des élèves (Borri-Anadon, Ouellet & Rousseau, 2017). En favorisant la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage, la perspective écosystémique, plus faiblement traduite dans les pratiques déclarées recueillies, gagnerait à être davantage adoptée afin de contrer les obstacles rencontrés par les apprenants des groupes vulnérables.

Conclusion

En conclusion, nous soulignons que l'analyse présentée porte sur les pratiques déclarées des intervenantes et que nous ne sommes donc pas en mesure de relever dans quelle mesure le caractère idéologique de ces pratiques oriente la mise en œuvre de l'intervention précoce. Des analyses subséquentes portant sur les pratiques effectives contribueraient à éclairer davantage l'objet de la recherche.

Mais au-delà de la relation entre pratiques déclarées et effectives, nos données portent à croire que les interventions mises en avant dépendent également de facteurs organisationnels, dont la collaboration interprofessionnelle et la collaboration école-famille, ainsi que des ressources humaines et financières disponibles. Par exemple, selon la directrice, « si on n'a pas de diagnostic, on n'a pas de services ». Dans ces circonstances, d'autres travaux contribuant à une meilleure compréhension des conditions favorables au déploiement de pratiques d'intervention précoce selon une perspective écosystémique mériteraient d'être réalisés.

Références

- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., & Laroche-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (pp. 49-64). Québec : PUQ.
- Borri-Anadon, C. (2016). Entre pratiques déclarées et effectives : le processus évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (74), 65-78.
- Borri-Anadon, C., Ouellet, S., & Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH – 2016-2017). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois Rivières. En ligne : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000151428_Rapport_CRSH_VF_25_10.pdf

- Chamberland, C. (1996). Écologie et prévention : pertinence pour la santé communautaire. Dans R. Tessier & G. M. Tarabulsky (Éds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 63-79). Québec: PUQ.
- Hammer, C. S., Miccio, A. W., & Rodriguez, B. (2004). Bilingual language acquisition and the child socialization process. Dans B. Goldstein (Éd.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 21-50). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hardin, B. J., Roach-Scott, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2007). Special education referral, evaluation, and placement practices for preschool english language learners. *Journal of research in childhood education*, 22(1), 39-54.
- Larrose, F., Terrise, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- MELS (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves-Soutien au milieu scolaire*. Québec, Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec.
- MELS. (2013). *Élèves issus de l'immigration inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, année scolaire 2012-2013, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2012). Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education? *Educational Researcher*, 41(9), 339-351.
- Morrier, M.J. et Gallagher, P.A. (2011). Disproportionate Representation in Placements of Preschoolers With Disabilities in Five Southern States. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 48-57.



Corina Borri-Anadon, M.O.A., Ph. D.
Professeure
Département des sciences de
l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
corina.borri-anadon@uqtr.ca



Jeanne Duplessis-Masson
Étudiante à la maîtrise en éducation,
concentration orthopédagogie
Université du Québec à Trois-Rivières
jeanne.duplessis-masson@uqtr.ca



Marilyne Boisvert
Étudiante à la maîtrise en éducation,
concentration didactique
Université du Québec à Trois-Rivières
marilyne.boisvert1@uqtr.ca