

HQ768
C3

CANADIAN CHILDREN



LIBRARYS DIVISION
RECEIVED

MAY 01 1990

UNIVERSITY OF VICTORIA
McPHERSON LIBRARY

Journal of
The Canadian Association
for Young Children

Revue de
l'Association canadienne
pour les jeunes enfants

Spring/Printemps 1990

Vol. 15, No. 1

The Canadian Association for Young Children

What is the CAYC?

The Canadian Association for Young Children (CAYC) grew out of the Council for Childhood Education and became officially recognized in 1974 by the granting of a Federal Charter. It is the only national association specifically concerned with the well-being of children birth through age nine. Members of the Association are from Canada, the U.S.A. and elsewhere. They include parents, teachers, caregivers, administrators, students and other interested persons from a variety of professional disciplines who wish to share ideas and participate in activities related to the education and welfare of young children.

The Aims of the CAYC

1. To work for the development and well-being of children.
2. To foster desirable conditions, programs and practices to meet the needs of children.
3. To encourage continuous professional growth in accordance with knowledge of child development.
4. To bring into active cooperation all groups concerned with children and child development.
5. To disseminate information on child development.
6. To promote the coordination of all organizations in Canada concerned with young children.

Implementing the Aims of the CAYC

1. *The National Conference*

The National Conference is a highlight of the CAYC. The program includes lectures by internationally renowned authorities on children, workshops, discussion groups, displays, demonstrations, school visits and tours.

2. *Provincial and Regional Events*

The organization of members at the local and provincial level is encouraged to plan events to deal with the issues and concerns pertaining to young children. These events may take the form of lectures, seminars or a local conference.

3. *The Journal*

An outstanding multidisciplinary journal is published twice yearly. Articles by nationally and internationally known experts in early childhood education and child rearing are presented in the Journal of the CAYC.

4. *The Newsletter*

Topics of local, provincial or national interest are featured in the CAYC Newsletter.

Membership fees are payable on application and renewable annually on an evergreen basis. To be considered a voting member, fees must be paid no later than 60 days prior to the Annual General Meeting.

Subscriptions and Membership: Institutional subscribers receive the journal only (\$50 per annum for two issues). Members of CAYC, in addition, receive newsletters and special rates for national and regional conferences (per annum: \$40—General; \$25—Student; \$75—Associations). Please direct all subscription and membership correspondence to: CAYC, Publishing and Printing Services, 36 Bessemer Court, Unit 3, Concord, Ontario, Canada, L4K 3C9.

CANADIAN CHILDREN
Journal of the Canadian Association for Young Children
Spring/Printemps 1990 Volume 15, No. 1

Co-Editors

DR. GLEN DIXON
Director, Child Study Centre and
Coordinator, Early Childhood Education
Faculty of Education
University of British Columbia

DR. FLORENCE STEVENS
Early Childhood Education Program
Department of Education
Concordia University
Montreal, Quebec

Editorial Committee

DR. SUSANNE EDEN
Past President
CAYC

SYLVIA MCPHEE
Provincial Director – Ontario
CAYC

MARTHA PAULS
Provincial Director – Saskatchewan
CAYC

Editorial Assistants

ELIANA TOBIAS
UBC – Child Study Centre

PAULETTE MAJZELS
Concordia University

This issue was partially funded by a grant from the Program of Aid to Learned Journals, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, Ottawa. Additional funding for editorial work has been generously given by the Dean, Faculty of Education, University of British Columbia.

Reproduction of material in this publication is hereby authorized, provided the use of the material is both non-commercial and educational and the number of copies does not exceed 100. Permission to reprint articles must be obtained in writing from the Editor (or the original source, where noted).

Copyright © 1990 by the Canadian Association for Young Children.

ISSN 0833-7519

Production by Services d'édition Guy Connolly, Montreal, Quebec

Editorial Review Board

Dr. Sheila Campbell
Grant MacEwan Community College
Edmonton, Alberta

Dr. Doreen Cleave-Hogg
Faculty of Medicine
University of Toronto

Dr. Patricia Dickinson
Halton Board of Education
Burlington, Ontario

Dr. Susan Ditchburn
Faculty of Education
University of Calgary

Dr. Susanne Eden
Faculty of Education
York University

Dr. Mona Farrell
Department of Education
Concordia University
Montreal, Quebec

Frank J. Fowler
Faculty of Education
Queen's University
Kingston, Ontario

Dr. Onalee J. Gage
Fonthill, Ontario

Dr. Frances Haug
Faculty of Education
University of Regina

Dr. Caroline Krentz
Faculty of Education
University of Regina

Sister Jacqueline Marcotte
Collège Marie-Victorin
Montreal, Quebec

Dr. Rosanne McCann
Memorial University
St. John's, Newfoundland

Sylvia McPhee
Faculty of Education
York University

Dr. Ruth Pike
Faculty of Education
University of Toronto

Ron Sclater
Principal
Barrie, Ontario

Professor Edith Shantz
Mount St. Vincent University
Halifax, Nova Scotia

Elsie Stapleford
Victoria, British Columbia

Dr. Florence Stevens
Department of Education
Concordia University
Montreal, Quebec

Jean Stevenson
Alliston, Ontario

Dr. Selma Wasserman
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia

CANADIAN CHILDREN

Journal of the Canadian Association for Young Children

Spring/Printemps 1990

Volume 15, No. 1

Contents/Sommaire

From the President	v
From the Editors/Mot des rédacteurs	ix
Animer la lecture: donner le goût de lire <i>Yves Beauchesne</i>	1
Developing the Spectrum of Human Intelligences <i>Howard Gardner</i>	9
La programmation de la gestion mentale: un modèle pour apprendre aux enfants à gérer et organiser l'information <i>Pierre Paul Gagné</i>	19
Dispositions in Early Childhood Education <i>Lilian G. Katz</i>	39
Le dépistage précoce et continu: pourquoi? quand? comment? <i>Lorraine Boucher</i>	43
How Primary Practice Evolved in England <i>Alice Yardley</i>	63
CAYC Board of Directors	68
1991 CAYC Conference: Call for Papers/Congrès national de l'ACJE 1991: Appel de communications	70
Guidelines for Authors/Guide à l'intention des auteurs	72
Contributors/Collaborateurs	74
Cover artwork by Amara Hunt (see note on page iv)	

Cover Artwork

The drawing on the cover of this issue was done by Amara Hunt who attends the four-year-old program at the UBC Child Study Centre in Vancouver. Amara draws and paints all the time and loves to play in the house corner.

Correction to author's note, Vol. 14, No. 2, p. 81
Dr. Hillel Goelman is principal investigator of the Victoria and Vancouver Day Care Research Projects and made a substantive contribution to the content of this article. The Research Projects in this article were supported by the Social Sciences and Humanities Research Council.

From the President

WELCOME TO THE 1990s and to the many challenges this new decade will present. Now that we have entered the nineties, that magical year 2000 – which so many futurists have used as a base for their predictions – is just beyond the horizon. We have so little time to deal with the results of the predictions which have already been realized and to prepare for those that are still to come.

As a nation, Canada has taken her place among the world powers and has gained recognition for her response and adjustments to the many new discoveries and developments which have occurred in this rapidly changing world. Predicted advances in science and technology have affected all aspects of human life and experience and have created, without our noticing at times, other dramatic changes and problems which have not yet been resolved.

Policies and priorities established by all levels of government to keep pace with developments in science and technology have apparently lacked the foresight and sensitivity required to deal humanely with those unpredicted and often overwhelming social and economic changes which are so much a part of Canadian life. Unfortunately, these changes can have a devastating affect on the quality of life of the most vulnerable groups in our society. As a result, increasing numbers of Canadian families and young children have been placed in jeopardy. Should this trend continue with more families forced to live below the poverty line, it is possible that predictions cited at a recent conference will be realized and “by the year 2000, poverty will bear the face of a Canadian child.” Under these circumstances our enlightened and resource-wealthy nation will have seriously reduced the value and future potential of our most precious resource: our young children. And, since nations are also judged by the resources they have devoted to enhancing the lives of children and families, Canada may not fare as well in this area.

In the past, families had access to the most natural and dependable support system possible: an extended family and a community of friends, neighbours and acquaintances. Parenting, counselling, guidance, companionship, care and education occurred in the security of a “home community.” Today, many families, while searching for economic stability, have been forced to sever these ties and must seek assistance outside the family. In many instances they lack the courage, knowledge and skills they need to locate the necessary resources and services. Families are unable to provide those quality early experiences which early childhood research has identified as essential for young children if they are to make full use of those special talents with which all children are endowed.

A major challenge for the nineties and therefore for all Canadians, and particularly those who share responsibility and concern for the well-being of young children, is to develop more effective planning and resource-sharing strategies in order to provide families with easier and equal access to a wide range of essential quality support services. This calls for more aggressive and careful monitoring of future government policies to ensure that they address the needs of families and are designed to protect and enhance the lives of young children.

Meeting this challenge requires a special kind of commitment and co-operative action similar to that caring, yet powerful spirit of community which the pioneers and architects of our great nation showed so effectively, which involved the sharing of talents, experience, time and material resources for the benefit of the whole community.

CAYC, the only national association with a commitment to work for the development and well-being of children, has within its organization and membership the potential for making a significant contribution toward the renewal of this special kind of co-operative community action.

Working as individuals and in groups, CAYC members can bring about enduring changes in current provisions for families and young children. By working at the grass-roots level, CAYC members strengthen communication links between ourselves and other community groups to develop networks of committed parents, professionals and community leaders who are prepared to speak out for families and children. Local issues and problems related to the realization of a better life for children serve as an excellent springboard for developing the kind of community collaboration we will need to influence future decisions made on behalf of children.

CAYC's successful national conference hosted by Queen's University and held in Kingston, Ontario last October, can serve as a model for achieving effective community participation and commitment. Its success was due, in large measure, to the work of the Chairperson, Frank Fowler, and a planning committee made up of representatives of area institutions, organizations, government agencies, school boards, parent groups, and community leaders. By pooling resources and expertise they were able to plan a conference which met the needs of a diverse group of delegates. In the process they were also able to strengthen their own personal understandings of early childhood and their particular roles and responsibilities as caregivers, parents, politicians, professors, media specialists, teachers and students.

The value of attending such a conference is often found in the face-to-face sharing of conference highlights with colleagues back home. One team of four early-childhood educators with whom I shared luncheon on the final day of the conference developed a follow-up plan which they have successfully implemented.

They were inspired to plan a series of community forums to which they would invite representatives from key professional, parent, public and political groups in their home community. Using the information gleaned from keynote speakers and workshops, they intended to introduce and discuss new concepts and understandings related to child development, teaching, parenting and learning. Their main target was the local school trustees and municipal councillors who had recently cut budgets and called for an accelerated program of standardized testing, homework and work sheets. I had the privilege of attending one of their sessions in December and was impressed and gratified to experience the sincerity and commitment of those who attended. I understand that these forums have stimulated a renewed interest in early childhood education. Discussions dealing with local issues and problems are scheduled for the new year.

As professional advocates for young children it is important to realize that decisions which affect the lives of children are often made by people who have neither the knowledge nor the experience to do so. Professionals who specialize in early childhood education can no longer afford to be intimidated by the uninformed. We must ensure that the relevant information on child growth and development does indeed influence future policy, program and budgetary decisions.

Over the years the CAYC journal *Canadian Children* has featured articles, research studies and critiques on various aspects of child development and early childhood education by nationally and internationally known specialists. These articles, particularly those which relate to the Canadian scene, can serve as another important resource for members and their colleagues as a basis for discussion and sharing with community and professional groups.

Perhaps the most important development which has evolved as a result of critical research is the recognition of the family as the most powerful force in our development as human beings. It is essential, therefore, that parents have substantial involvement in all aspects of their child's life, and that effective, easily accessible support systems are in place to assist parents in fulfilling this role. Changes in family structures and the absence of the extended family have

accelerated the need and demand for guidance, counselling and parenting information. In order to provide some assistance to families, the next issue of *Canadian Children* will focus on families and their concerns related to the care, health and education of their children.

Although our journey into the 1990s has just begun, we are aware of the challenges related to the future of Canada's children. As President of CAYC I am elated by the strength and potential of the Association. Our vision will become a reality when the activities and events planned at the local, regional and national levels reflect a renewed determination and commitment to an improved and secure future for young children. I look forward to taking an active role in these events and to working with all those who share my concerns and my hopes.

Frances Poleschuk

President, Canadian Association for Young Children

From the Editors/Mot des rédacteurs

Celebrating the Kingston Conference/Le congrès de Kingston

I AM VERY PLEASED to be joined by Dr. Florence Stevens, Chairperson of the Publications Committee, as co-editor of this issue of our journal. For the first time in several years it includes articles in both French and English, representing the scope and enthusiasm of our national conference held last Fall at Queen's University in Kingston, Ontario.

The articles in English were written by three of the keynote speakers at the Kingston conference. The first of these, by Howard Gardner, discusses his theory of multiple intelligence and the teaching of the arts and humanities to students. In her article, Lilian Katz focusses on disposition as a type of learning and how teachers can appreciate and acknowledge the ways children respond to experience. The evolution of primary school practice in England is the theme of the last article in this issue written by Alice Yardley, who has been a featured speaker at many CAYC conferences across Canada. The three francophone authors, all of whom presented papers at Kingston, discuss the following timely issues: early identification of learning difficulties, encouraging the love of reading, and the cognitive processes associated with different learning styles.

CAYC national conferences provide a unique opportunity for participants from every region of the country to discuss the needs of children. Our exchange of ideas brings new perspectives to common problems and reinforces our commitment to the young children of Canada. The next national conference will be in Vancouver in March 1991, and we look forward to seeing you there.

Glen Dixon

Co-Editor

C'EST AVEC PLAISIR que je codirige avec le d^r Glen Dixon ce numéro de *Canadian Children*, le premier depuis plusieurs années qui compte des articles rédigés en français et en anglais.

Tous les articles proviennent de notre congrès national qui a eu lieu l'automne dernier à Kingston. Nous ne pouvons malheureusement vous présenter que quelques articles, qui vous donneront un aperçu du grand choix qui y était offert. Entre autres, vous trouverez des articles de nos

principaux conférenciers ainsi que trois articles de collègues francophones. M. Yves Beauchesne aborde le sujet de la lecture chez les enfants; il analyse les expériences intérieures animées chez l'individu pendant sa lecture d'un texte et nous indique la direction à prendre pour vraiment donner le goût de lire à nos enfants. M^{me} Lorraine Boucher nous résume l'historique du dépistage précoce en Ontario et propose les démarches nécessaires pour assurer une intervention souple de même qu'efficace propre à chaque élève en difficulté d'apprentissage. M. Pierre Paul Gagné nous parle des processus cognitifs chez les enfants et nous offre des suggestions pour mieux comprendre ceux-ci ainsi que les mesures à prendre pour aider l'enfant en manque d'une démarche essentielle.

Nous invitons nos collègues francophones à participer davantage à nos congrès – le prochain aura lieu à Vancouver en mars 1991 – et à nous soumettre leurs manuscrits pour publication dans *Canadian Children*.

Florence Stevens
Corédactrice

Glen Dixon
Co-Editor

Animer la lecture: donner le goût de lire

Yves Beauchesne

JE N'AI JAMAIS RENCONTRÉ un jeune enfant qui n'aimait pas manipuler un livre et qui ne désirait pas se faire livrer le trésor qu'il renfermait. J'ai hélas rencontré nombre de ces enfants qui, arrivés au secondaire, ne voyaient plus dans le livre et la lecture qu'un symbole d'ennui et de travail scolaire. Qu'est-ce donc qui s'était passé entre la petite enfance et l'adolescence? Ou, plutôt, qu'est-ce qui ne s'était pas produit? Plusieurs choses complexes sans doute, et souvent liées par exemple à des problèmes d'apprentissage. Mais la principale cause, à mon avis, a trait à la question fondamentale de la motivation. Au fil des ans, j'ai observé deux faits qui m'amènent à cette conclusion. Premièrement, le tout-petit et l'adulte partagent une complicité par rapport à la lecture qui disparaît généralement, et fort brutalement, au début du deuxième cycle de l'élémentaire. Deuxièmement, à mesure que l'enfant grandit, la lecture cesse d'être une expérience marquée par l'intimité, le plaisir et l'échange pour devenir un objet d'apprentissage scolaire, une matière au même titre que les autres, un voyage solitaire, silencieux et... évalué!

J'ai pu observer maintes et maintes fois les immenses efforts déployés par les parents, les enseignants de la maternelle et du premier cycle de l'élémentaire pour intégrer l'acte de lire au développement naturel du langage et du savoir-lire. Jeux de sonorités, histoires partagées, dialogues improvisés, lecture d'illustrations, comptines mémorisées, tout est mis en branle pour nourrir le développement du langage et l'accès au livre, sa manifestation écrite. La voix, les mains, le visage des enseignants des premières années d'école accompagnent formulettes, poèmes et histoires. Puis, vers la quatrième année, la voix de l'adulte commence à se taire, les poèmes se font rares, le visage et les yeux de l'adulte se ferment. La magie et la joie associées à la lecture prennent la poudre d'escampette. L'enfant ayant atteint un degré suffisant d'autonomie en lecture, on assume à tort qu'il aime lire une fois pour toutes. Et cela est vrai pour un certain nombre d'enfants qui continueront envers et contre tout (et souvent grâce à la complicité des parents) à lire, à gravir dans le plaisir l'escalier qui les mènera du récit de passage au premier roman... Cependant, force est de constater qu'un très grand nombre de jeunes, faute de stimulation et subitement privés de l'environnement approprié, deviendront lentement mais sûrement des non-lecteurs pour la vie!

Le problème n'est pas d'enseigner comment lire; on le fait assez bien déjà. Le problème, il est davantage dans le développement du goût de lire et dans l'enracinement progressif d'habitudes – désirées, naturelles et variées – de lecture chez les élèves. Quelle solution est-ce que je propose? Accompagner l'enfant puis l'adolescent tout au long de son cheminement de lecteur. Ce que je préconise: animer la lecture, de la petite enfance jusqu'à la fin du secondaire; cesser de considérer le livre comme un objet d'apprentissage et un appendice au programme d'études en français; intervenir de façon concrète – à la fois individuelle et collective – pour abreuver l'enfant puis le jeune aux sources multiples de la littérature.

J'aurais pu vous lire dans ce texte des trucs, des techniques et des moyens. Je ne le ferai pas car, d'une part le présent médium ne s'y prête pas et, d'autre part j'ai déjà écrit un guide à cet effet (Beauchesne, 1985) où les personnes intéressées trouveront de l'information aussi bien sur l'heure du conte et les techniques de présentation de livres que sur l'atelier de lecture. Je m'attarderai donc plutôt à l'esprit et au sens de l'animation que je recommande.

Animer, mais quoi?

Traditionnellement, les adultes se sont concentrés sur l'animation des livres en les montrant, en en parlant, en en présentant les auteurs, en les faisant étudier et quelquefois même en allant jusqu'à la dissection. Le résultat: quelques-uns développent le goût de lire mais la plupart en viennent à voir le livre comme un objet d'analyse et d'étude à mille lieues de toute expérience personnelle authentique. Pour animer avec profit, il faut toucher l'acte – la lecture – et non ses manifestations – les livres. Pour animer, il faut comprendre ce qui se passe lors de la lecture d'œuvres littéraires. Au fait, qu'est-ce donc qui se produit lorsqu'on lit? J'en suis venu à la conclusion qu'au fond, un lecteur crée, vit, assimile et choisit une expérience unique et personnelle à partir d'un texte. Et pour animer la lecture, je crois qu'il faut intervenir sur ces quatre composantes. Regardons chacune de plus près.

Lire, c'est créer une expérience

Lire, c'est tout d'abord créer une expérience unique et personnelle à partir d'un texte. Deux aspects principaux distinguent l'exercice de la créativité dans le contexte de la lecture de l'exercice de la créativité dans d'autres contextes.

D'ailleurs, ce sont ces distinctions qui rendent la lecture non seulement immensément riche et unique, mais encore irremplaçable dans le domaine de l'expression créative.

Premièrement, le produit qui résulte de l'effort créatif de la lecture, c'est-à-dire ce qu'on a créé, n'est pas tangible et, en conséquence, ne peut être observé d'aucune façon. Cela prend la forme d'une expérience qui se passe dans le domaine de l'imaginaire du lecteur. Il n'y a que celui qui a créé cette expérience qui peut l'apprécier, qui peut percevoir ses multiples dimensions, qui peut ressentir son impact. En effet, même si personne d'autre ne peut la voir, l'expérience du lecteur est bel et bien réelle. L'essence de l'expérience de la lecture est semblable à celle de nos rêves: même s'ils sont entièrement subjectifs, nos rêves sont quand même tellement absorbants et captivants qu'ils constituent de réelles expériences. Ainsi en va-t-il de l'expérience de lecture.

Deuxièmement, les processus de création qui entrent en jeu dans la lecture expérientielle exigent une collaboration entre deux personnes: l'auteur et le lecteur. La contribution est essentielle; sans l'une ou l'autre, l'expérience de lecture ne peut se produire.

Par ailleurs, et cela est singulier, ces contributions sont faites à des moments différents et à des endroits différents. C'est à travers son texte que l'auteur offre sa propre contribution à la collaboration. Notons tout de suite qu'un texte n'est qu'un objet inanimé, fait d'encre et de papier, et qu'il exige la contribution d'un lecteur pour être transformé en expérience vivante.

Le lecteur, lui, offre sa contribution en puisant dans son vécu les scènes, les sons, les couleurs, les sentiments, les connaissances, enfin tout ce qu'il a emmagasiné dans sa mémoire. Il exerce les pouvoirs créateurs de son imaginaire sur le texte par le biais des opérations mentales particulières à la lecture expérientielle. C'est grâce à cette collaboration que l'objet inanimé, le texte, se trouve intériorisé et transformé en une expérience vivante et réelle, même si cela ne se produit que pour celui qui l'a lu.

Sans l'exercice actif et constant de la créativité du lecteur, pas de lecture!

De ce point de vue, il est évident qu'un texte donné produira autant d'expériences uniques et personnelles qu'il y aura de lecteurs. Et que, de plus, toutes seront valides!

C'est justement parce que la lecture est, de par sa nature, un processus de création qu'elle est, en soi, porteuse de plaisir.

Les plaisirs de créer, les plaisirs de l'expression créative personnelle constituent donc quelques-uns des multiples plaisirs de la lecture, qui donne lieu à l'animation.

Lire, c'est vivre une expérience

Une expérience n'est pas observée, elle est vécue. Dans la lecture, on est transporté, comme par magie, dans d'autres mondes, à d'autres époques... Le lecteur est pourtant là, présent et actif, partie intégrante de l'expérience au fur et à mesure qu'elle se déroule.

Malgré son apparence, ce phénomène n'a rien à voir avec la magie. C'est bien plutôt la conséquence de l'exercice des processus mentaux faisant partie de la lecture expérientielle. En effet, nous, lecteurs, sommes appelés à mettre de côté, temporairement, notre réalité physique actuelle ainsi que notre propre personnalité pour pénétrer dans cette réalité subjective qu'est l'expérience de lecture.

Deux éléments principaux forment cet «abandon» temporaire. Tout d'abord, lorsque nous lisons, nous quittons notre environnement physique pour nous perdre dans le monde imaginaire que nous nous créons en lisant. Bien sûr, le chien continue de japper, les odeurs arrivent toujours de la cuisine, la radio joue dans la pièce d'à côté et ainsi de suite. Pourtant, en lisant, nous ne percevons plus l'environnement immédiat. Comme dans un rêve, les choses qui commandent normalement notre attention – les sons, les couleurs, les atmosphères – font alors partie d'un autre monde, d'un monde imaginaire. En second lieu, il y a abandon de notre personnalité, c'est-à-dire des opinions, des attitudes, des convictions, de la morale, des attentes qui nous distinguent des autres. Notre personnalité est pour ainsi dire mise entre parenthèses. Elle est mise en suspens afin que nous puissions, sans préjudice et sans idée préconçue, par l'entremise de notre imagination, faire l'expérience du monde d'un point de vue qui n'est pas le nôtre, du point de vue d'un autre.

En lisant, nous devenons les personnages de ce monde; nous voyons, ressentons et humons à travers eux. Nous vivons dans leur peau. Nous prenons leur place par procuration pour ainsi dire.

Comme je l'ai déjà dit, cet abandon est temporaire et sa durée dépend de la nature du texte d'une part et de notre propre capacité d'y accéder, de le prolonger en n'importe quelle circonstance d'autre part. Enfin toute lecture est ponctuée de pauses fréquentes et momentanées durant lesquelles nous passons silencieusement de cette expérience imaginaire à notre propre réalité.

C'est durant ces pauses que le lecteur peut savourer l'expérience qu'il est en train de vivre.

Cette forme de plaisir, la délectation, est immédiate et ressentie comme une

sorte de satisfaction d'ordre sensuel. C'est un sentiment particulier de jouissance dont le lecteur est conscient et qui vient d'une source déterminée: peut-être est-ce la beauté du langage du texte; peut-être est-ce le plaisir d'acquérir des connaissances nouvelles, intéressantes et souvent utiles; peut-être encore est-ce le plaisir de se perdre dans une expérience qui n'a rien à voir avec les contraintes du quotidien; peut-être sont-ce les couleurs, les sons, les atmosphères, les émotions qui font partie de l'expérience; peut-être enfin est-ce le plaisir de l'inédit et de l'interdit qui ne nous sont pas accessibles ou permis dans nos autres expériences...

Enfin, selon sa sensibilité, ses intérêts et ses goûts, chaque lecteur trouvera dans des composantes qui sont aussi uniques que sa personnalité le plaisir qu'il tire de l'expérience qu'il est en train de vivre. Autre piste, donc, à explorer en animation.

Lire, c'est assimiler une expérience

Inévitablement, la lecture terminée, l'expérience finie, le lecteur retourne à son quotidien. Mais il s'est produit quelque chose de particulier. L'individu a vécu une vraie expérience! Et l'individu, le lecteur, est appelé à prendre en main cette expérience. Il faut qu'il l'assimile.

Dans le processus de l'assimilation, le lecteur prend ses distances par rapport à l'expérience, par rapport au texte et par rapport au livre-objet. Il l'examine, il le soumet à la critique, il lui donne une signification, il l'interprète, il l'évalue, il en tire du plaisir et il en tire des leçons.

Bref, il traite l'expérience imaginaire de la même façon qu'il traite les expériences faisant partie de sa vie de tous les jours. À partir de cela, il fait une évaluation critique du texte qui est à son tour partie intégrante de la création de cette expérience.

Les plaisirs associés à l'assimilation d'une expérience de lecture appartiennent à deux grandes catégories. Tout d'abord, il y a les plaisirs de maîtriser une expérience vécue, d'intégrer ce qui est intégrable dans nos connaissances et notre personnalité, de comprendre ce qui nous est arrivé pendant le déroulement de l'expérience. Ensuite, il y a les plaisirs de revivre une expérience plaisante que nous gardons maintenant dans nos souvenirs, expérience qui fait désormais partie de ce que nous sommes. L'animation lecture touche également ce volet de l'expérience.

Lire, c'est choisir une expérience

La lecture d'un texte est un acte qui découle d'une décision consciente. Le lecteur est appelé à choisir son expérience parmi toutes celles qui lui sont offertes.

Ce choix est un facteur crucial dans la création d'une expérience de lecture satisfaisante. Indépendamment de la valeur littéraire que les critiques leur accordent ou refusent de leur accorder, tous les livres ne conviendront pas à tous les lecteurs à un stade donné de leur développement social et personnel. Ils ne s'accordent pas non plus nécessairement avec les préférences ou les intérêts du lecteur, et ainsi de suite.

Pour ceux qui ont déjà acquis des habitudes de lecture solides, un mauvais choix de lecture ne signifiera pas l'abandon de la poursuite de cette activité. Pour les non-lecteurs, cependant, le choix des lectures est crucial. Pour eux, une expérience peu satisfaisante ne fera que renforcer la réaction habituelle qu'ils ont vis-à-vis de la lecture qui, comme vous le savez bien, en est une de rejet.

Faire un choix est également source de plaisirs dans l'acte de lire. Ces plaisirs sont du même ordre que ceux que l'on éprouve à choisir une destination de voyage, par exemple; on imagine, on anticipe, on fait des plans, on espère, on s'excite et ainsi de suite. D'où l'importance, en animation lecture, de multiplier les activités de choix.

Quelques conséquences... pour agir

La conception de l'acte de lire que je viens d'esquisser a des implications importantes et nombreuses pour toute personne qui veut intervenir. J'ai décrit en détail dans l'ouvrage mentionné dans l'introduction la stratégie et les outils techniques qui permettent d'atteindre l'objectif principal visé: donner et nourrir le goût de lire. Objectif que j'ai essayé d'atteindre depuis plusieurs années auprès de milliers d'enfants et de jeunes. Je me contenterai donc, en conclusion, de présenter quelques-unes des caractéristiques de cette pédagogie de la créativité par la lecture, en espérant alimenter ainsi vos propres réflexions.

Tout d'abord, le point de mire de l'animation lecture est le processus (l'acte de lire) et non pas le produit (le livre). Les activités offertes aux enfants et aux jeunes, toutes à caractère ludique, sont basées sur le faire. Elles exigent et

provoquent à la fois leur participation active. Ceux-ci cessent d'être des récepteurs passifs de connaissances pour devenir des expérimentateurs, des explorateurs, des découvreurs. L'animation lecture s'apparente beaucoup à ce qui se passe dans un atelier d'arts plastiques, par exemple.

En second lieu, l'atmosphère dans laquelle se déroulent les activités d'animation lecture joue un rôle prépondérant dans leur réussite. La créativité et son aboutissement dans une création spécifique et personnelle comme l'est l'expérience de lecture suppose, comme elle l'engendre également, un climat de détente, de plaisir et de joie, de tolérance et d'appui.

Ensuite, les textes et livres utilisés en animation lecture sont choisis en fonction de leur capacité à engendrer la dynamique recherchée. L'objectif est de provoquer la création et la prolifération d'expériences de lecture chez les enfants et les jeunes, d'accroître leur capacité de lire et de les rendre autonomes, et non pas de les amener à lire tel ou tel livre.

Enfin, une place de tout premier plan est donnée à la délectation de toute expérience de lecture faite dans le cadre des activités d'animation. La dégustation immédiate de textes nombreux et variés constitue un élément très important en vue de créer le désir de répéter ou de continuer les expériences de lecture.

Je peux vous assurer que cette intervention, étant enfin focalisée au cœur même du problème, a bien des chances d'atteindre le véritable objectif: donner le goût de lire!

Référence

BEAUCHESNE, Yves. 1985. *Animer la lecture*. Montréal, Asted. 305 p.

Developing the Spectrum of Human Intelligences

Howard Gardner

ALLOW ME TO TRANSPORT all of us to the Paris of 1900 – La Belle Époque. Around 1900 the city fathers of Paris approached a psychologist named Alfred Binet with an unusual request: Could he devise some kind of a measure which would predict which youngsters would succeed and which would fail in the primary grades of Paris schools? As everybody knows, Binet succeeded. He produced a set of test items which could predict a child's success or failure in school. In short order, his discovery came to be called the "intelligence test"; his measure, the "IQ." Like other Parisian fashions, the IQ soon made its way to the United States, where it enjoyed a modest success until the First World War. Then, it was used to test over one-million American recruits, and it had truly arrived. From that day on, the IQ test has looked like psychology's biggest success – a genuinely useful scientific tool.

What is the vision that led to the excitement about IQ? At least in the West, people had always relied on intuitive assessments of how smart other people were. Now intelligence seemed to be quantifiable. You could measure someone's actual or potential height, and now, it seemed, you could also measure someone's actual or potential intelligence. We had one dimension of mental ability along which we could array everyone.

The search for the perfect measure of intelligence has proceeded apace. Here, for example, are some quotations from an ad for a widely used test:

Need an individual test which quickly provides a stable and reliable estimate of intelligence in four or five minutes per form? Has three forms. Doesn't depend upon verbal production or subjective scoring. Can be used with the severely physically handicapped (even paralyzed) if they can signal yes or no. Handles two-year-olds and superior adults with the same short series of items and the same format. Only \$16.00 complete.

Now, that's quite a claim. Arthur Jensen suggests that we could look at reaction time to assess intelligence: a set of lights go on; how quickly can the subject react? Hans Eysenck suggests that investigators of intelligence should look directly at brain waves.

There are also, of course, more sophisticated versions of the IQ test. One of them is called the Scholastic Aptitude Test (SAT). It purports to be a similar kind of measure, and if you add up a person's verbal and math scores, as is often done, you can rate him or her along that dimension. Programs for the gifted, for example, often use that kind of measure.

I want to suggest that along with this one-dimensional view of how to assess people's minds comes a corresponding view of school, which I will call the "uniform view." In the uniform school, there is a core curriculum, a set of facts that everybody should know, and very few electives. The better students, perhaps those with higher IQs, are allowed to take courses that call upon critical reading, calculation, and thinking skills. In the "uniform school," there are regular assessments, using paper and pencil instruments, of the IQ or SAT variety. They yield reliable rankings of people: the best and the brightest get into the better colleges, and perhaps – but only perhaps – they will also get better rankings in life. There is no question but that this approach works well for certain people – Harvard is eloquent testimony to that. Since this measurement and selection system is clearly meritocratic in certain respects, it has something to recommend it.

But there is an alternative vision that I would like to present – one based on a radically different view of the mind, and one that yields a very different view of school. It is a pluralistic view of mind, recognizing many different and discrete facets of cognition, acknowledging that people have different cognitive strengths and contrasting cognitive styles. I would also like to introduce the concept of an individual-centred school that takes this multifaceted view of intelligence seriously. This model for a school is based in part on findings from sciences that did not even exist in Binet's time: cognitive science (the study of the mind), and neuroscience (the study of the brain). One such approach I have called my "theory of multiple intelligences." Proceeding rapidly, I will now tell you something about its sources, its claims, and its educational implications for a possible school of the future.

Dissatisfaction with the concept of IQ and with unitary views of intelligence is fairly widespread – one thinks, for instance, of the work of L.L. Thurstone, J.P. Guilford, and other critics. From my point of view, however, these criticisms do not suffice. The whole concept has to be challenged; in fact, it has to be replaced.

I believe that we should get away altogether from tests and correlations among tests, and look instead at more naturalistic sources of information about how peoples around the world develop skills important to their way of life.

Think, for example, of sailors in the South Seas who find their way around hundreds, or even thousands, of islands by looking at the constellations of stars in the sky, feeling the way a boat passes over the water, and noticing a few scattered landmarks. A word for intelligence in a society of these sailors would probably refer to that kind of navigational ability. Think of surgeons and engineers, hunters and fishermen, dancers and choreographers, athletes and athletic coaches, tribal chiefs and sorcerers. All of these different roles need to be taken into account if we accept the way I define intelligence – that is, as the ability to solve problems, or to fashion products, that are valued in one or more cultural settings. For the moment I am saying nothing about whether there is one dimension, or more than one dimension, of intelligence; nothing about whether intelligence is inborn or developed. Instead I emphasize the ability to solve problems and to fashion products. In my work I seek the building blocks of the intelligences used by the aforementioned sailors and surgeons and sorcerers.

The science in this enterprise, to the extent that it exists, involves trying to discover the right description of the intelligences. What is an intelligence? To try to answer this question, I have, with my colleagues, surveyed a wide set of sources which, to my knowledge, have never been considered together before. One source is what we already know of the development of different kinds of skills in normal children. Another source, and a very important one, is information on the ways that these abilities break down under conditions of brain damage. When one suffers a stroke or some other kind of brain damage, various abilities can be destroyed, or spared, in isolation from other abilities. This research with brain-damaged patients yields a very powerful kind of evidence, because it seems to reflect the way the nervous system has evolved over the millennia to yield certain discrete kinds of intelligence.

My research group looks at other special populations as well: prodigies, idiot savants, autistic children, children with learning disabilities, all of whom exhibit very jagged cognitive profiles – profiles that are extremely difficult to explain in terms of a unitary view of intelligence. We examine cognition in diverse animal species and in dramatically different cultures. Finally, we consider two kinds of psychological evidence: correlations among psychological tests of the sort yielded by a factor analysis of a test battery; and the results of efforts of skill training. When you train a person in skill A, for example, does that training transfer to skill B? So, for example, does training in mathematics enhance one's musical abilities, or vice versa?

Obviously, through looking at all these sources – information on develop-

ment, on breakdowns, on special populations, and the like – we end up with a cornucopia of information. Optimally, we would perform a factor analysis, feeding all the data into a computer and noting the kinds of factors or intelligences that are extracted. Alas, this kind of material didn't exist in a form that is susceptible to computation, and so we had to perform a more subjective factor analysis. In truth, we simply studied the results as best we could, and tried to organize them in a way that made sense to us, and hopefully, to critical readers as well. My resulting list of seven intelligences is a preliminary attempt to organize this mass of information.

I want now to mention briefly the seven intelligences we have located, and to cite one or two examples of each intelligence. Linguistic intelligence is the kind of ability exhibited in its fullest form, perhaps, by poets. Logical-mathematical intelligence, as the name implies, is logical and mathematical ability, as well as scientific ability. Jean Piaget, the great developmental psychologist, thought he was studying *all* intelligence, but I believe he was studying the development of logical-mathematical intelligence. Although I name the linguistic and logical-mathematical intelligences first, it is not because I think they are the most important – in fact, I think all seven of the intelligences have equal claim to priority. In our society, however, we have put linguistic and logical-mathematical intelligences, figuratively speaking, on a pedestal. Much of our testing is based on this high valuation of verbal and mathematical skills. If you do well in language and logic, you will do well in IQ tests and SATs, and you may well get into a prestigious college, but whether you do well once you leave is probably going to depend as much on the extent to which you possess and use the other intelligences, and it is to those that I want to give equal attention.

Spatial intelligence is the ability to form a mental model of a spatial world and to be able to manoeuvre and operate using that model. Sailors, engineers, surgeons, sculptors, and painters, to name just a few examples, all have highly developed spatial intelligence. Musical intelligence is the fourth category of ability we have identified: Leonard Bernstein, Harvard Class of '39, has lots of it; Mozart, presumably, had even more. Bodily-kinesthetic intelligence is the ability to solve problems or to fashion products using one's whole body, or parts of the body. Dancers, athletes, surgeons, and craftspeople all exhibit highly developed bodily-kinesthetic intelligence.

Finally, I propose two forms of personal intelligence – not well understood, elusive to study, but immensely important. Interpersonal intelligence is the

ability to understand other people: what motivates them, how they work, how to work cooperatively with them. Successful salespeople, politicians, teachers, clinicians, and religious leaders are all likely to be individuals with high degrees of interpersonal intelligence. Intrapersonal intelligence, a seventh kind of intelligence, is a correlative ability, turned inward. It is a capacity to form an accurate, veridical model of oneself and to be able to use that model to operate effectively in life.

These, then, are the seven intelligences that we have described in our research. This is a preliminary list, as I have said; obviously, each form of intelligence can be subdivided, or the list can be rearranged. The real point here is to make the case for the plurality of intellect. Also, we believe that individuals may differ in the particular intelligence profiles with which they are born, and that certainly they differ in the profiles they end up with. I think of the intelligences as raw, biological potentials, which can be seen in pure form only in individuals who are, in the technical sense, freaks. In almost everybody else the intelligences work together to solve problems, to yield various kinds of cultural endstates – vocations, avocations, and the like.

This is my theory of multiple intelligence in capsule form. In my view, the purpose of school should be to develop intelligences and to help people reach vocational and avocational goals that are appropriate to their particular spectrum of intelligences. People who are helped to do so, I believe, feel more engaged and competent, and therefore more inclined to serve the society in a constructive way.

These thoughts, and the critique of a universalistic view of mind with which I began, lead to the notion of an individual-centred school, one geared to optimal understanding and development of each student's cognitive profile. This vision stands in direct contrast to that of the uniform school that I described earlier.

The design of my ideal school of the future is based upon two assumptions. The first is that not all people have the same interests and abilities; not all of us learn in the same way. (And we now have the tools to begin to address these individual differences in school.) The second assumption is one that hurts: it is the assumption that nowadays no one person can learn everything there is to learn. We would all like, as Renaissance men and women, to know everything, or at least to believe in the potential of knowing everything, but that ideal clearly is not possible anymore. Choice is therefore inevitable, and one of the things that I want to argue is that the choices that we make for

ourselves, and for the people who are under our charge, might as well be informed choices. An individual-centred school would be rich in assessment of individual abilities and proclivities. It would seek to match individuals not only to curricular areas, but also to particular ways of teaching those subjects. And after the first few grades, the school would also seek to match individuals with the various kinds of life and work options that are available in their culture.

I want to propose a new set of roles for educators that might make this vision a reality. First of all, we might have what I will call "assessment specialists." The job of these people would be to try to understand as sensitively as possible the abilities and interests of the students in a school. It would be very important, however, that the assessment specialists use "intelligence-fair" instruments. We want to be able to look specifically and directly at spatial abilities, at personal abilities, and the like, and not through the usual lenses of the linguistic and logical-mathematical intelligences. Up until now nearly all assessment has depended indirectly on measurement of those abilities; if students are not strong in those areas, their abilities in other areas may be obscured. Once we begin to try to assess other kinds of intelligences directly, I am confident that particular students will reveal strengths in quite different areas, and the notion of general brightness will disappear or become greatly attenuated.

In fact, I am now involved with colleagues in two collaborations through which we are attempting to determine what assessment might be like in the future. One such effort, undertaken with my colleague David Feldman, is taking place at a local preschool, with which we are working closely. We have richly equipped the school with materials that should engage the range of the students' intelligences, and in fact we call our effort "Project Spectrum." The children are allowed to gravitate naturally to a wide variety of games, puzzles, and other materials, and they can show us, through their play activities, what their particular combinations of interests and strengths are. At the conclusion of the school year, we present what we call a "spectrum profile" for each child to his or her parents and teachers. This is a description in plain English of a child's particular cognitive profile, together with some concrete suggestions of what might be done at home, in school, and in the wider community, to help that particular child to develop his or her interests and abilities.

Our second research collaboration involves the teaching of the arts and humanities to preadolescent and adolescent students. We are working with

ETS, which does many things other than administer the SAT. In this project, named ARTS PROPEL, we are trying to develop new ways of figuring out the strengths of students in the junior and senior high school in the arts and humanities. We are agreed that, whatever use paper-and-pencil tests may have in other areas, they are not the optimal way to reveal students' latent abilities in the arts and humanities. In ARTS PROPEL, students are working instead in a much more molar way on large-scale projects, which will then be collected in portfolios for us to assess. It is my hope that a student profile based on such assessments might serve at least as an adjunct to standardized testing, and that perhaps it may eventually even serve as an alternative to testing.

In addition to the assessment specialist, the school of the future might have the "student curriculum broker." It would be his or her job to help match students' profiles, goals, and interests to particular curricula and to particular styles of learning. Incidentally, I think that the new interactive technologies offer considerable promise in this area: it will probably be much easier in the future for "brokers" to match individual students to ways of learning that prove comfortable for them.

There should also be, I think, a "school-community broker," who would match students to learning opportunities in the wider community. It would be this person's job to find situations in the community, particularly options not available in the school, for children who exhibit unusual cognitive profiles. I have in mind apprenticeships, mentorships, internships in organizations, "big brothers," "big sisters" – individuals and organizations with whom these students might work to secure a feeling for different kinds of vocational and avocational roles in the society. I am not worried about those youngsters who are good in everything. They're going to do just fine. I'm concerned about those who don't shine in the standardized tests, and who, therefore, tend to be written off as not having gifts of any kind. It seems to me that the school-community broker could spot these youngsters and find placements in the community that provide chances for them to shine.

There is ample room in this vision for teachers, as well, and also for master teachers. In my view, teachers would be freed to do what they are supposed to do, which is to teach their subject matter, in their preferred style of teaching. The job of master teacher would be very demanding. It would involve, first of all, supervising the novice teachers and guiding them, but the master teacher would also seek to ensure that the complex student-assessment-curriculum-community equation is balanced appropriately. If the equation is seriously

unbalanced, master teachers would intervene and suggest ways to make things better.

Clearly, what I am describing is a tall order; it might even be called utopian. And there is a major risk to this program, of which I am well aware. That is the risk of premature billeting – of saying, “Well, Johnny is four, he seems to be musical, so we are going to send him to Juilliard and drop everything else.” There is, however, nothing inherent in the approach that I have described that demands this early overdetermination – quite the contrary. It seems to me that early identification of strengths can be very helpful in indicating what kinds of experiences children might profit from, but early identification of weaknesses can be equally important. If a weakness is identified early, there is a chance to attend to it before it is too late, and to come up with alternative ways of teaching or of covering an important skill area.

We now have the technological and the human resources to implement such an individual-centred school. Achieving it is a question of will, including the will to withstand the current enormous pressures toward uniformity and unidimensional assessments. There are strong pressures now, which you read about every day in the national and local newspapers, to compare students, to compare teachers, states, even entire countries, using one dimension or criterion, a kind of a crypto-IQ assessment. Clearly, everything I have described today stands in direct opposition to that particular view of the world. Indeed that is my intent – to provide a ringing indictment of such one-track thinking.

I believe that in our society we suffer from three biases, which I have nicknamed “Westist,” “Testist,” and “Bestist.” “Westist” involves putting certain Western cultural values, which date back to Socrates, on a pedestal. Logical thinking, for example, is important; rationality is important; but they are not the only virtues. “Testist” suggests a bias toward focussing upon those human abilities or approaches that are readily testable. If it can’t be tested, it sometimes seems, it is not worth paying attention to. My feeling is that assessment can be much broader, much more humane than it is now, and that psychologists should spend less time ranking people and more time trying to help them.

“Bestist” is a not very veiled reference to a book by David Halberstam called *The Best and the Brightest*. Halberstam referred ironically to figures such as Harvard faculty members who were brought to Washington to help John F.

Kennedy and in the process launched the Vietnam War. I think that any belief that all the answers to a given problem lie in one certain approach, such as logical-mathematical thinking, can be very dangerous.

It is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world. If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and more readily able to join with the rest of the world community in working for the broader good. Perhaps if we can mobilize the full range of human intelligences, and ally them to an ethical sense, we can help to increase the likelihood of our survival on this planet, and perhaps even contribute to our thriving.

Author's Note

In the interests of greater clarity this article has been edited from an earlier talk. No formal references have been included. The reader interested in documentation of the theory of multiple intelligences is referred to my book *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983). More recent articles, which treat educational implications of the theory, are: Joseph Walters and Howard Gardner, "The development and education of multiple intelligences," in *Essays on the Intellect*, ed. Frances Link (Washington, D.C.: Curriculum Development Associates, 1985); and Joseph Walters and Howard Gardner, "Multiple intelligences: Some issues and answers," in *Practical Intelligences*, ed. Robert Sternberg and Richard Wagner (New York: Cambridge University Press, 1987). The work reported in this article was supported by the Rockefeller Foundation, the Spencer Foundation, and the Bernard Van Leer Foundation.

Editor's Note

GARDNER, Howard. "Developing the spectrum of human intelligences." *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 187-193. Copyright © 1987 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. Permission to reprint this article must be obtained in writing from Harvard University.

La programmation de la gestion mentale: un modèle pour apprendre aux enfants à gérer et organiser l'information*

Pierre Paul Gagné

LA PROGRAMMATION DE LA GESTION MENTALE (PGM) est un ensemble de concepts associés au fonctionnement cognitif d'une personne, plus précisément au fonctionnement métacognitif. Le rationnel sous-jacent à ce modèle s'inscrit dans une approche au sein de laquelle ce qui est davantage privilégié est relié au comment l'enfant pense plutôt que ce à quoi il pense. En ce sens, les modèles qui privilégient le décodage et l'analyse des processus sous-tendant l'apprentissage trouvent ici une place d'importance puisqu'ils nous aident à comprendre davantage la «mécanique» d'un geste mental. Et ce dont il s'agit ici, c'est de comprendre un peu mieux les gestes cognitifs, la dynamique qui caractérise un enfant qui apprend, mémorise, se souvient de, se rend compte d'une erreur, génère une idée nouvelle, traite de l'information. Bref, ce que l'enfant fait avec sa pensée lorsqu'il se retrouve en situation d'apprentissage, d'exécution d'une tâche ou de résolution de problèmes.

Plutôt qu'une synthèse théorique, le modèle de la programmation de la gestion mentale (PGM) est davantage le résultat d'observations directes d'enfants en situation d'apprentissage et des dialogues qui accompagnent leur démarche de traitement de l'information. Plusieurs des outils d'intervention qui seront présentés plus bas ont été expérimentés avec succès auprès des enfants. À cet égard, les nombreuses expériences que nous avons eues auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation nous ont permis de nous rendre compte que ces enfants «en savent beaucoup plus qu'ils pensent qu'ils en savent». Elles ont également permis de modifier de façon sensible la croyance des intervenants qui œuvrent auprès de ces derniers, à savoir qu'un enfant en difficulté d'apprentissage est davantage un enfant qui apprend différemment qu'un enfant brisé.

Ce modèle s'intéresse donc particulièrement aux stratégies et aux *patterns* d'excellence privilégiés par les enfants qui réussissent. Il s'y intéresse en tentant de définir ce qui caractérise une stratégie efficace et élégante. Il s'y intéresse également en tentant d'enseigner à l'enfant en difficulté une «façon de faire» différente de ce qui lui avait été proposé antérieurement. Et cette «façon de faire» est concernée par les processus mentaux indispensables pour

* Une partie du texte qui suit est constituée d'un extrait du *Pouvoir de réussir: la programmation de la gestion mentale appliquée à l'apprentissage et à l'enseignement*, manuscrit soumis pour publication.

«apprendre à apprendre». Ce que nous voulons essentiellement faire, à travers l'utilisation des principes et techniques suggérés par la programmation de la gestion mentale, est de redonner à l'enfant du pouvoir sur sa propre façon d'apprendre. Lui apprendre à assumer ce pouvoir qui lui appartient mais qu'il ne sait pas comment, quand et où utiliser. Car pour avoir du contrôle sur sa propre destinée, il faut dans un premier temps être convaincu que l'on peut en avoir. L'enfant en difficulté d'apprentissage a la croyance bien établie que ce qui se passe «entre ses deux oreilles» est hors de son contrôle.

L'approche qui est privilégiée par la PGM vise donc à mettre l'accent sur les points forts de l'enfant; découvrir ses domaines de compétence, le rendre conscient du «comment» il a fait pour arriver à un résultat, l'aider à établir des liens entre les stratégies et les ressources qu'il utilise lorsqu'il réussit bien quelque chose et un autre contexte d'application dont le contenu peut être totalement différent.

En Amérique du Nord, le nombre de problèmes soulevés au niveau éducatif par le domaine des difficultés d'apprentissage est en voie d'atteindre des proportions épidémiques. Les solutions traditionnelles comme les classes à effectif réduit, les groupes spéciaux, les programmes d'intervention orthopédagogique sont loin de donner les résultats attendus.

Compte tenu du fait qu'au moment d'atteindre la quatrième année du cours primaire, jusqu'à 25 % des enfants auront fait l'objet d'un diagnostic de difficulté d'apprentissage, il nous semble qu'il est plus que temps que nous nous intéressions au comment de leur façon d'apprendre, de manière à ce que nous puissions nous aussi apprendre à nous adapter!

La spécificité de l'apprentissage oblige les éducateurs à prendre en considération les caractéristiques individuelles de traitement de l'information propres à chaque enfant qui apprend. La question de l'heure demeure toujours liée au comment s'y prendre pour satisfaire cet objectif. La PGM suggère aux éducateurs un modèle basé sur les stratégies privilégiées par les enfants pour apprendre, exécuter des tâches, traiter de l'information. Notre intérêt ici est moins d'élaborer un construit théorique pouvant supporter la technologie psycho-éducative dont nous ferons état plus loin, mais davantage de rendre disponible aux intervenants du monde de l'éducation un modèle structuré visant à instrumenter les enfants en ce qui concerne leur façon d'organiser les contenus qui leurs sont présentés, de résoudre des problèmes, d'enrichir leur répertoire de stratégies cognitives et donc d'augmenter leur compétence.

Les modèles d'intervention mis de l'avant doivent tenir compte de ce que

l'enfant peut et doit faire, au plan cognitif, afin de permettre à son cerveau d'organiser et de traiter l'information qui lui est fournie par l'environnement. L'objectif est de donner du pouvoir à l'enfant de manière à ce qu'il puisse savoir comment influencer de façon positive et structurée ses propres processus mentaux.

Le monde intérieur de l'enfant qui apprend

Le contexte environnemental dans lequel l'enfant apprend demeure un des éléments clés de la réussite scolaire. Tout éducateur – qu'il soit parent ou enseignant – est sensible au fait que l'enfant doive bénéficier d'un cadre dans lequel il se sentira confortable, en confiance et détendu pour pouvoir être disponible à tout acte d'apprentissage. De nombreuses recherches démontrent de façon évidente que l'environnement physique, social et émotif joue un rôle important à cet égard. Ce n'est que récemment qu'une insistance a été mise, en milieu scolaire, sur la restructuration cognitive de l'environnement interne de celui qui apprend.

En ce sens, il nous apparaît important de décrire les facteurs et les conditions qui favorisent, chez l'enfant, la création d'une « ambiance interne positive » facilitant l'utilisation des ressources personnelles présentes chez ce dernier. Par « ambiance interne », nous entendons ici la qualité de l'état interne et de la disponibilité que ressent un enfant lorsqu'il doit mobiliser ses ressources cognitives pour résoudre un problème ou faire face à une situation nouvelle. Cet état donc, qui est conditionné par les expériences antérieures et la manière dont l'enfant perçoit ses compétences (et c'est le cas des enfants qui sont aux prises avec des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage), doit être modifié, de façon à ce que celui-ci puisse accéder aux ressources cognitives qu'il possède mais qu'il ne parvient pas à utiliser pour résoudre avec succès les tâches qui lui sont prescrites.

Avant même de penser à induire des changements chez l'enfant auprès duquel on intervient, que ce soit en terme de restructuration cognitive ou affective, il faudra prendre soin de s'assurer qu'un climat de confiance satisfaisant existe entre ce dernier et l'intervenant. Il demeure que la meilleure façon d'établir une relation de confiance avec quelqu'un d'autre est de faire en sorte que cette autre personne se sente rejointe dans la manière dont elle perçoit et vit ses expériences. C'est ce qu'on appelle rejoindre quelqu'un dans son modèle du monde.

Le concept de modèle du monde

Loin d'être un construit théorique inaccessible, ce concept de modèle du monde n'est en fait que la façon dont une personne se représente sensoriellement et subjectivement ses expériences passées, présentes et futures. Un des principes fondamentaux de la Programmation neurolinguistique™ postule que la carte n'est pas le territoire, c'est-à-dire que la représentation que l'on se fait d'une expérience n'est en fait qu'un modèle de la réalité. Tout comme une carte géographique n'est qu'une représentation d'un territoire délimitant une partie de la terre. Selon la nature de la représentation que l'enfant se fait d'une situation ou d'une expérience, sa façon d'approcher la réalité sera différente. Selon également le mode de représentation qu'il utilisera, sa façon de composer avec la situation sera différente.

Le cadre de temps

La perception que l'enfant possède d'une situation est ici d'une importance capitale, puisque en fait il perçoit le monde et réagit aux événements de la façon la plus signifiante pour lui, fonction de ses expériences passées, de ses préoccupations actuelles et de ses anticipations futures. Comme le rapporte Frank Smith (1979) dans *La compréhension et l'apprentissage*:

Même quand [un enfant] a une réaction émotive à un événement, cela est causé par la perception particulière (niveau intellectuel) [entendre cognitif] de cet événement... Les enfants qui ne semblent pas avoir le goût ni même la capacité d'apprendre, du moins dans certaines circonstances, peuvent avoir pris la décision qui, pour eux, est rationnelle, à savoir que cet apprentissage ne convient pas, qu'il ne donne rien...

Le cadre de temps est ici un paramètre déterminant puisque le processus décisionnel [entendre ici les choix que l'enfant doit faire] est affecté par les perceptions qu'il possède de son passé, de son présent et de son futur. En ce sens, il nous apparaît indispensable d'instrumenter l'enfant de manière à ce qu'il puisse élargir considérablement son répertoire de choix, en l'aidant à faire la synthèse de son passé [c'est-à-dire savoir utiliser des stratégies qui lui permettront de «faire avec»] et enfin, de pouvoir anticiper son futur [entendre ici savoir utiliser les constructions visuelles, planifier et évaluer].

Il faut donc comprendre que, dans les faits, le monde tel que l'enfant le

perçoit ne peut pas être tel qu'il est en réalité. C'est le cerveau qui prend les décisions en ne se basant que partiellement sur les informations sensorielles qu'il reçoit de l'extérieur. Comme le rapporte Smith (1979), les yeux ne font que regarder, c'est le cerveau qui voit. «Étant donné que ce que le cerveau voit dépend de la décision qu'il a prise et seulement indirectement de ce qui stimule les organes sensoriels, il s'ensuit que les perceptions sont teintées de ce que nous savons et de ce que nous nous attendons de voir.»

Le système VAK

John Grinder et Richard Bandler (1981) rapportent que les individus se représentent les situations, les expériences selon trois modalités sensorielles différentes: visuelle, auditive et kinesthésique. Il est question plus bas, dans cet ouvrage, de l'importance du langage intérieur et de la médiation verbale chez les enfants en tant que processus favorisant le développement des stratégies de résolution de problèmes. Ce type de langage n'est pas qu'exclusivement linguistique et on peut, sans difficulté, lui donner de l'extension en y associant également les démarches d'imagerie visuelle et l'utilisation du vécu kinesthésique. On aurait tort de dissocier ce vécu kinesthésique du processus menant à l'apprentissage d'une tâche, même de nature essentiellement académique.

Si l'on accepte le principe que toutes les expériences sont vécues et intégrées aux trois niveaux (visuel, auditif et kinesthésique), il est essentiel pour l'intervenant de connaître comment l'enfant traite l'information qui lui est présentée. Dans la mesure où l'intervenant développe les habiletés suffisantes pour découvrir comment un enfant pense, et qu'il parvient à rétroagir en utilisant les mêmes modalités sensorielles que celles utilisées par l'enfant, il vient de créer un rapport de confiance. L'enfant s'étant senti rejoint dans la façon dont il approche une tâche ou se représente une situation se sentira compris et aura tendance à être davantage réceptif à ce que l'environnement peut lui apporter comme soutien.

Accéder à la mémoire de soi-même

L'apprentissage des habiletés de base de la résolution de problèmes nécessite la présence d'un contexte facilitateur. L'environnement interne de l'enfant en situation d'apprentissage est en grande partie mobilisé par le

traitement de l'information présentée à ce dernier, de façon à pouvoir satisfaire les objectifs académiques proposés par l'école. Du moins, on s'attendrait à ce que tout se passe ainsi! Le fait est que dans plusieurs cas l'enfant a appris une certaine façon de faire, a adopté une stratégie pour accomplir ou ne pas accomplir les tâches qui lui sont présentées. Il importe donc d'instrumenter l'enfant de manière à ce qu'il acquière davantage de souplesse et qu'il puisse accéder à la mémoire de soi, donc à toutes les dimensions sensorielles de son expérience et, par le fait même, à un plus grand nombre de choix. Cette souplesse cognitive favorise également l'atteinte d'une plus grande compétence et d'une plus grande estime de lui-même.

Gérer un processus d'apprentissage

David Lewis (1981), dans son excellent ouvrage *You Can Teach Your Child Intelligence*, fait état de quatre facteurs d'importance qu'il qualifie de fondamentaux dans le contexte de l'expression de l'intelligence. De ces quatre facteurs – les attitudes, l'image de soi, la motivation et les habiletés de résolution de problèmes –, le dernier retiendra davantage notre attention. Deux volets de cette habileté sont mis en évidence de façon plus particulière, à savoir, l'habileté à voir un problème et celle qui consiste à le résoudre. Pour en arriver à un degré supérieur au niveau de l'expression des capacités mentales, un enfant se doit de développer les deux habiletés.

Alors que l'aspect mécanique de la résolution de problème consiste à appliquer la bonne stratégie au bon moment et à l'utiliser de façon fonctionnelle pour arriver au résultat désiré, il demeure tout aussi important de développer chez l'enfant la capacité de s'auto-interroger et de poser des questions qui permettront de mettre en relief les perspectives inexplorées ou moins évidentes d'une situation ou d'un problème.

Les outils cognitifs «de base» essentiels au traitement de l'information

Il importe que l'enfant possède les outils cognitifs «de base» qui lui permettront de traiter l'information, résoudre un problème, exécuter une tâche de façon fonctionnelle. Le coffre à outils de l'enfant devrait contenir les accessoires suivants:

L'appareil photo. Un appareil photo qui constitue en fait le substrat physique du canal visuel qui permettra à l'enfant de s'approprier l'information

qui lui est fournie par l'environnement externe. Cet appareil photo fournit à l'enfant le moyen de capter l'information extérieure à lui-même. À l'aide de cet outil, il peut décider de traiter toute l'information (image globale) ou encore de ne cadrer qu'une partie de cette information dans son viseur. Il importe par contre que son appareil soit dirigé au bon endroit et que les conditions environnementales soient propices à la prise d'une photo qui soit révélatrice du champ d'informations visé, c'est-à-dire que l'on puisse retrouver dans la photo prise les éléments d'information importants, que l'image soit claire, précise.

Chez un grand nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage, on observe un niveau de passivité très grand au niveau de leur façon d'apprendre. Quoiqu'il soit très utile de posséder un appareil photo pour capturer l'information qui vient de l'environnement extérieur, il importe de faire l'effort de pousser sur le bouton qui déclenchera le mécanisme de l'obturateur. C'est là où l'enfant commence à faire preuve de dynamisme dans son processus d'apprentissage. Le fait de regarder une situation n'implique pas nécessairement que l'on voit les parties qui la composent. Plusieurs enfants s'imaginent que le seul fait de regarder leur colonne de mots de vocabulaire est tout ce qu'il faut pour pouvoir s'en souvenir. Aucun geste mental précis permettant de conserver cette information n'étant posé par l'enfant, il n'est pas étonnant de constater que le niveau de rétention est faible. L'enfant n'ayant pas été en projet de conserver, d'organiser, de manipuler cette information, il n'a pas géré son processus mental de manière adéquate.

C'est une chose importante que de posséder un bon appareil photo. En posséder un très dispendieux et ne pas disposer d'un rouleau de pellicule photographique pour conserver l'information ne sera pas très utile. Cette pellicule est l'équivalent du geste mental que l'enfant doit poser pour traiter l'information qui lui est présentée. Si l'information regardée par l'enfant n'est pas conservée pour usage ultérieur, l'action de cadrer l'information est peu utile. À l'école, l'enfant a intérêt à savoir que lorsqu'il regarde, il doit également se mettre en mouvement cognitif «entre ses deux oreilles» de façon à organiser l'information qu'on lui présente, lui donner une structure, y introduire des éléments qui favoriseront le rappel, etc. C'est uniquement lorsqu'il tentera d'organiser cette information de façon cohérente qu'il pourra voir s'il comprend ou non.

Le magnétophone. L'enfant doit également posséder un magnétophone qui lui permettra de capturer l'information que lui fournit l'environnement par son

sens de l'audition. Pour des raisons identiques à celles formulées plus haut, il importe que le micro soit dirigé dans la bonne direction, mais il est également indispensable que l'enfant dispose d'une cassette audio pour pouvoir conserver l'information captée par l'intermédiaire de ses oreilles. Écouter n'implique pas nécessairement entendre. À cet effet, l'enfant a intérêt à être informé que ce qu'on lui demande d'écouter, c'est dans le but de pouvoir le réentendre dans sa tête plus tard. C'est là toute la différence entre écouter pour écouter et écouter pour entendre.

L'enfant doit, de plus, posséder les habiletés qui lui permettront dans certains cas de doubler l'information initiale reçue par l'intermédiaire de ses sens. Par exemple, un enfant peut être sollicité à écouter un exposé oral et pouvoir en même temps mettre des images sur ce qu'il entend. C'est ce que l'on appelle un processus synesthésique. De la même manière, l'enfant qui regarde peut se commenter intérieurement avec des mots ce qu'il voit. Ce qu'il se dit à l'intérieur de lui-même peut être enregistré pour usage ultérieur. Un magnéscope et la cassette vidéo qui l'accompagne sont ici des accessoires fort utiles.

La balance. Une balance est également indispensable. Celle-ci lui permet de comparer et d'évaluer des informations. Dans plusieurs cas, il sera utile pour l'enfant de comparer une information qu'il vient tout juste de saisir avec ses yeux (appareil photo) avec une information visuelle déjà emmagasinée dans le passé (pellicule photographique), ce qui lui permettra de prendre une décision. Ou encore évaluer ce qu'il vient d'écouter (magnétophone) par rapport à ce qu'il a déjà entendu (cassette audio) ou au commentaire interne qu'il se passe (langage intérieur). Une balance sera utile dans la mesure où l'enfant possède des informations qu'il peut comparer (le poids associé à chaque information). Si l'enfant n'a rien à comparer ou à évaluer, il sera difficile voire même impossible pour lui de prendre des décisions. Et comme le cerveau humain utilise de façon maximale les comparaisons pour décider, alors... La balance représente en fait la capacité d'évaluation interne de l'enfant. C'est ici un geste cognitif et non émotif.

- L'enfant peut-il donner du sens à ce qu'il entend?
- Peut-il se reformuler ce qu'il vient d'entendre?
- Une question est-elle générée en même temps qu'il écoute?
- Peut-il décrire avec des mots ce qu'il regarde?
- Est-il capable d'associer un commentaire verbal à l'image mentale?

visuelle qu'il a en tête?

- Comment fait-il pour savoir que ce qu'il vient de faire est OK?
- Qu'est-ce qui fournit l'information la plus utile, ce qu'il voit ou ce qu'il entend?

L'ordinateur. L'ordinateur constitue également pour l'enfant un outil indispensable. C'est ici le pendant de tout l'appareil physiologique de l'enfant. Toutes les parties du corps comme toutes les composantes d'un ordinateur ne peuvent fonctionner harmonieusement que si le cerveau, pour le corps, et l'unité centrale de traitement (UCT), pour l'ordinateur, donnent les bonnes directives, au bon moment et dans le bon contexte. Autant les composantes visuelle, auditive, sensorielle de la physiologie de l'enfant sont indispensables au traitement de l'information, autant le cerveau doit coordonner le tout à l'aide de programmes efficaces, de stratégies fonctionnelles. L'ordinateur, aussi perfectionné soit-il, doit posséder un programme de gestion (dont le code est enregistré sur une disquette). La disquette dont il est ici question correspond chez l'enfant au programme, à la stratégie à privilégier pour traiter l'information sous-jacente à la résolution d'un problème ou l'exécution d'une tâche. De la même façon, l'ordinateur ne s'engagera dans aucun traitement tant et aussi longtemps que l'utilisateur ne lui fournira pas le programme de gestion indispensable; il en sera de même pour l'enfant en situation d'apprentissage. S'il ne possède pas les stratégies indispensables pour permettre à son cerveau de s'auto-interroger, comparer, se faire des images mentales, questionner, mettre à niveau des informations, etc., le traitement qui en résultera ne sera pas de grande qualité.

L'ordinateur parvient à traiter un très grand nombre d'informations grâce à des programmes de gestion constitués d'étapes bien précises et de tests que le programme doit effectuer de façon rigoureuse. Ces programmes comportent également des tests autodiagnostiques qui permettent à l'ordinateur de prévenir l'utilisateur si ce dernier oublie des procédures, commet des fautes de syntaxe en formulant les instructions, demande au programme de faire des actions «illogiques».

L'enfant en situation d'apprentissage a également besoin d'un programme interne qui lui permette de savoir comment procéder, d'identifier par quelle étape il doit passer pour résoudre le problème, d'être averti lorsqu'il vient de commettre une erreur, de déclencher des mécanismes d'auto-interrogation lorsque l'information est partielle, incomplète ou encore mal organisée.

Le langage intérieur, comme outil de médiation

Au fur et à mesure que l'enfant découvre et expérimente le monde qui l'entoure, il acquiert des habiletés cognitives pour appréhender et organiser les informations. En bas âge, l'enfant auquel on présente une illustration n'examinera pas toutes les données du champ informatif. Avant l'âge de cinq ans, l'enfant ne portera attention qu'aux dimensions plus «évidentes» de l'illustration et omettra d'opérer des différenciations entre les différentes composantes. Vers six ou sept ans, l'enfant sera capable d'un niveau de réflexion plus élevé. Il commencera à exercer un certain degré de contrôle cognitif sur sa capacité d'attention. Les enfants plus âgés démontreront une habileté plus grande à s'engager dans une démarche interne de traitement de l'information où la logique est privilégiée par rapport à une simple exploration perceptuelle des éléments informatifs.

Piaget (1973) associe ce passage à la transition entre le stade préopératoire et la pensée opératoire, l'enfant parvenant à maîtriser les limites imposées par l'égoïsme, la centration et l'irréversibilité. Cette étape est caractérisée par le passage du raisonnement perceptuel au raisonnement conceptuel. Vigotsky (1975) propose que le langage devient internalisé entre trois et sept ans et qu'il devient ainsi un instrument intellectuel pour se représenter, planifier et régulariser les actions.

Ainsi, ce langage intériorisé ou verbalisation interne en viendrait à assumer des fonctions qui faciliteraient l'organisation des stimuli pertinents à l'apprentissage proposé, en enrichissant le répertoire de stratégies utilisables par l'enfant lorsqu'il est confronté à une tâche à résoudre. Cela permettrait de favoriser le développement d'un processus de résolution de problèmes d'un niveau strictement perceptuel ou associatif à un niveau qui s'apparenterait progressivement à la pensée hypothético-déductive de Piaget (1973). Ce niveau supérieur de raisonnement permettrait de plus d'inhiber les réponses purement associatives au profit d'un processus de traitement de l'information plus fonctionnel parce que moins rapide et plus délibéré.

Lorsqu'un enfant se parle à lui-même, lorsqu'il est en train de résoudre un problème et qu'il s'interroge sur la stratégie à utiliser, ou qu'il évalue la pertinence ou la qualité de la déduction qu'il vient de faire ou encore qu'il pèse le pour et le contre de faire telle chose plutôt que telle autre, il expérimente la métacognition. La métacognition est l'habileté à savoir ce que nous savons et ce que nous ne savons pas. Selon Costa (1985), la métacognition, c'est «notre

habileté à planifier une stratégie de manière à satisfaire les objectifs de la tâche; être conscient des étapes et des stratégies utilisées durant le processus de résolution de problèmes; et d'évaluer le niveau de productivité de notre propre mode de pensée».

Les structures linguistiques

Le langage, donc, n'a de sens que parce qu'il est associé à une représentation mentale interne de la situation. L'expérience acquise antérieurement y joue un rôle d'importance puisque, pour une part, c'est là que l'enfant puisera le matériel nécessaire pour établir des relations avec le présent. Mais attention! La carte n'est pas le territoire, comme le rapportent John Grinder et Richard Bandler¹ (1981), et les mots que nous utilisons ne sont en fait que la traduction linguistique de représentations mentales. Or, les travaux sur la grammaire transformationnelle démontrent clairement l'existence de deux structures utilisées pour appréhender le langage. Grinder et Bandler les définissent comme suit:

Structure de surface: le mot ou l'ensemble des mots que nous utilisons pour communiquer avec l'environnement. Cette structure est composée des caractéristiques physiques de langue. C'est la partie visible (les symboles) et la partie audible (les sons) de la langue.

Structure profonde: la signification que prend le mot ou le message pour la personne qui communique. Cette structure est beaucoup plus complexe, mais par contre davantage révélatrice du processus de pensée privilégié par la personne pour communiquer son expérience. Cette structure est en fait constituée de l'expérience sensorielle elle-même.

Étant donné que l'information transmise par la langue est affectée par la structure cognitive et le processus de pensée de la personne qui émet le message [la structure profonde], on peut donc établir un rapport entre le langage et la perception [la façon qu'a la personne de percevoir le monde].

Comme le rapportent Cayrol et De Saint-Paul (1984) dans leur ouvrage *Derrière la Magie*, «si la structure profonde est la représentation linguistique complète de ce que communique une personne, cette représentation est elle-même dérivée d'une origine plus riche et plus complète: l'expérience sensorielle sur laquelle elle repose (ce que la personne a vu, entendu ou ressenti...). Le passage de la structure profonde à la structure de surface s'accompagne presque toujours d'une perte ou d'une distorsion de l'information.»

Ainsi, cette perte d'information que l'on observe ne peut finalement qu'appauvrir le niveau de communication, puisque la pensée que traduira celui qui communique ne sera pas une représentation complète de l'idée qu'il veut émettre.

Les croyances

Une croyance est en fait une conviction qu'une certaine chose est vraie ou réelle. Elle constitue une généralisation, une présupposition que nous avons d'une autre personne, d'une chose, d'une situation, d'une habileté. La croyance de l'enfant dans le fait qu'il ne peut pas réussir aussi bien que les autres, que pour lui c'est beaucoup plus long pour comprendre ou encore que plus il essaie moins il réussit, est extrêmement limitative et ne résulte qu'en un appauvrissement du modèle du monde de cet enfant. Il est évident que si l'enfant croit qu'il lui est impossible de réussir une chose, cet état affectera de façon significative l'accès à ses ressources cognitives personnelles. Comme la compétence se traduit à travers l'action, ce dernier se prive d'une occasion de vérifier et limite sa créativité.

Par contre, une observation attentive de l'enfant nous laisse généralement découvrir que ce dernier possède dans son répertoire cognitif d'autres croyances qui elles lui permettent de réaliser certaines actions avec compétence. Il importe ici de rendre cet enfant conscient de cet état de fait en l'aidant à découvrir non pas pourquoi il croit être capable de faire telle ou telle chose, mais davantage comment il s'y prend pour croire qu'il peut y arriver.

Les métaprogrammes

Le métaprogramme est un schéma interne qui détermine comment l'enfant forme ses représentations mentales internes et dirige son comportement. Un métaprogramme fournit la structure nécessaire au traitement de l'information en déterminant ce sur quoi l'enfant portera son attention de manière à conférer du sens à ses expériences et donner au cerveau une direction à privilégier. Cette dimension sous-jacente à l'organisation mentale et au traitement de l'information constitue un des concepts clés de la programmation de la gestion mentale.

Les mémoires

Nous parlons ici de mémoires et non de la mémoire parce qu'il s'agit ici d'un ensemble, d'une collection de mémoires. On sait qu'il n'y a pas d'apprentissage possible sans mémoire et qu'à chaque fois que l'enfant est confronté à la résolution d'un problème ou à l'exécution d'une tâche, il doit retourner dans son modèle du monde pour retrouver des expériences qui lui sont familières par rapport à la nouvelle situation pour des fins de rappel, de comparaisons, de complémentarisation. L'enfant est sa mémoire. Et ces mémoires affectent de façon significative ses perceptions et ce qu'il est comme personne.

Apprendre à l'enfant à traiter l'information: un cadre d'intervention

Il s'agit ici d'une dimension qui est reliée de très près au déficit attentionnel de l'enfant en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation: comment gère-t-il les informations qui lui sont fournies par l'environnement par l'intermédiaire de ses sens? Les observations cliniques nous laissent croire que l'enfant en difficulté d'apprentissage éprouve une difficulté manifeste à organiser l'information, que cette dernière soit inhérente à un texte écrit ou encore sous la forme d'une consigne ou d'un énoncé verbal. Ce type d'enfant ne possède pas de stratégies pour procéder «étape par étape» à la résolution d'un problème ou l'exécution d'une tâche. D'une part, à cause d'un niveau d'impulsivité cognitive passablement élevé, et d'autre part à cause d'un tempo d'exécution qu'il ne parvient pas à réajuster, l'enfant identifie mal les informations dominantes, néglige de faire certains liens importants, oublie de se référer à des expériences passées, utilise peu sa capacité d'imagerie mentale pour planifier sa démarche d'exécution, ne possède pas un niveau suffisamment élevé de conscientisation cognitive pour repérer les erreurs en cours d'exécution ou encore reconsidérer son plan et enfin, n'évalue pas la qualité du travail fourni ou la concordance avec les objectifs de départ.

Cadre d'intervention visant à instrumenter l'enfant dont le fonctionnement fait état d'un déficit attentionnel, d'une difficulté d'organisation ou d'un trouble de l'apprentissage, la démarche de Réflecto² est présentée succinctement ici. Cette démarche d'intervention vise à faire acquérir à l'enfant les habiletés cognitives de base pour résoudre des problèmes de façon efficace. La démarche s'adapte autant à un contenu académique qu'à la résolution d'un

conflit interpersonnel. La démarche de Réfecto permet également à l'enfant, à l'aide d'une métaphore, d'identifier ses ressources cognitives personnelles et d'apprendre à les utiliser de la bonne manière et dans le bon contexte. Le modèle propose à l'enfant onze déclencheurs visuels. Chaque vignette est associée soit à une des étapes de la résolution d'un problème, soit à une des ressources cognitives.

Dans le but d'aider l'enfant à utiliser une façon de faire lors de l'exécution d'une tâche, l'approche proposée ici s'inspire de la démarche utilisée par Meichenbaum pour l'apprentissage des auto-instructions. Ce concept d'auto-instruction réfère à la médiation verbale qui se définit comme étant l'utilisation du langage en tant que régulateur et instrument de logique et de pensée rationnelle. Dans sa forme la plus simple, on peut décrire ce processus comme «se parler à soi-même» ou «se faire une idée dans sa tête». Ainsi, ce langage intériorisé ou verbalisation interne en viendrait à assumer des fonctions qui faciliteraient l'organisation des stimuli pertinents à l'apprentissage proposé, en enrichissant le répertoire de stratégies utilisables par l'enfant lorsqu'il est confronté à une tâche à résoudre. Cela permettrait également de favoriser le développement d'un processus de résolution de problème d'un niveau strictement perceptuel ou associatif à un niveau qui s'apparenterait progressivement à la pensée hypothético-déductive de Piaget. Le langage intériorisé assumerait donc, dans le contexte d'une démarche de résolution de problème utilisée par l'enfant, des fonctions de guide, de contrôle et de support, par le biais d'auto-instructions, d'évaluation et d'autorenforcement.

La démarche d'entraînement à l'auto-instruction situe le rôle de l'éducateur en rapport avec la poursuite de l'objectif d'enseigner à l'enfant à apprendre à apprendre, apprendre à penser. Ce rôle l'oblige à se proposer comme modèle cognitif à l'enfant auprès duquel il intervient. Il s'agit ici en fait d'enseigner par l'exemple, non pas un contenu notionnel relié à un objectif d'apprentissage académique, mais plutôt une démarche généralisable à n'importe quel contenu. Ce processus d'auto-instruction implique, dans un premier temps, la maîtrise de quatre auto-instructions de base et conséquemment des habiletés reliées à chacune d'elles.

Introduire les enfants à la démarche de Réfecto implique que ces derniers ont acquis préalablement quelques habiletés à accéder à leurs ressources cognitives personnelles. Les habiletés qui nous apparaissent essentielles sont les suivantes:

- 1) savoir se faire des images mentales;
- 2) avoir acquis la capacité à catégoriser;
- 3) avoir développé un niveau de conscientisation suffisamment élevé pour pouvoir identifier les attitudes et comportements qui facilitent ou nuisent à l'apprentissage.

À cet effet, l'activité qui suit a été conçue pour aider les enfants à devenir plus habiles à accéder «aux bonnes ressources cognitives et au moment propice pour les utiliser». De plus, cette activité leur fournit un répertoire de «modèles cognitifs» utiles au niveau de la résolution de problèmes. Avec les enfants plus jeunes, le rééducateur ou le parent peut aisément associer le personnage Réfecto à un style particulier. Et ce personnage peut avoir une «façon de faire»:

- 1) lorsqu'il a un problème à résoudre, une tâche à exécuter;
- 2) Réfecto lui dit en ses propres mots ce qu'il doit faire;
- 3) il retire toutes les informations pertinentes de la consigne;
- 4) il demande à sa partie «détective» de l'aider à identifier les informations les plus importantes et à se poser les bonnes questions;
- 5) il imagine qu'il est un «bibliothécaire», de manière à pouvoir retrouver les informations qu'il ne possède pas;
- 6) il s'interroge pour dissocier ce qu'il comprend bien de ce qui lui semble confus. Dans un premier temps, il faut entraîner l'enfant pour qu'il puisse correctement identifier la nature et le contenu de la tâche qui lui est proposée. Un bon moyen de vérifier consiste à demander à l'enfant, une fois qu'il a pris connaissance des données du problème, de reformuler en ses propres mots, mais de manière précise, ce qu'on lui demande de faire. Souvent, l'enfant impulsif aura tendance à escamoter des parties de la consigne afin d'en arriver le plus rapidement possible à l'exécution proprement dite. Il se trouvera alors confronté à une tâche qu'il ne saura résoudre puisqu'il aura négligé des informations indispensables qui devraient l'orienter vers la recherche d'une solution fonctionnelle. Aussi faut-il prendre soin de ralentir, s'il le faut, le tempo d'exécution (vitesse) de l'enfant durant cette première séquence, de façon à s'assurer qu'il possède les éléments essentiels et pertinents au problème.



La séquence 2

Apprendre à l'enfant à s'interroger et à poser des questions est une habileté indispensable à acquérir à cette étape de la démarche. À la structure de la question ou de l'auto-interrogation est associé un ensemble d'informations, lequel peut être satisfaisant ou non en ce sens qu'il permet de trouver la réponse recherchée ou des indices exploratoires. Apprendre à faire des inférences demeure également une habileté essentielle reliée à l'art de poser des questions. Dans un deuxième temps, habiliter l'enfant à faire des inférences à partir d'indices visuels, puis, par la suite, d'après des mots clés dans une phrase, d'après un paragraphe, puis plusieurs, etc. Les messages et les affiches publicitaires, par exemple, constituent des outils de premier choix pour apprendre aux enfants à faire de l'analyse inférentielle, parce que le contenu peut être interprété de différents points de vue.

À chaque séquence sont associées des ressources cognitives qui prennent ici la forme d'un réfecto-détective ou encore d'un bibliothécaire. À chaque métier sont greffées des caractéristiques qui définissent les fonctions principales du personnage. Par exemple, le détective est celui qui cherche attentivement les indices, celui qui pose des questions, celui qui observe, celui qui est attentif aux détails, etc.



L'architecte

Dans la deuxième séquence, l'entraînement vise à exercer l'enfant à atteindre un niveau de pensée alternative et conséquentielle, c'est-à-dire l'amener à trouver le plus de solutions différentes possible pour résoudre un problème et à évaluer chacune de ces possibilités. Une fois cette étape satisfaite, il lui faut prendre une décision quant à la façon de procéder pour exécuter la tâche.

C'est de stimuler sa créativité que de l'aider à inventorier plusieurs façons différentes de s'y prendre pour résoudre un problème. Plus un enfant possède un répertoire riche, plus il a de chance de réussir. Si une possibilité de solution s'avère inefficace, il en aura d'autres en réserve. Il risque moins d'être frustré rapidement et, de là, de se désintéresser de la tâche ou d'adopter des comportements inadéquats pour manifester l'«émotivité» reliée à son échec. Ce procédé aide également l'enfant à renforcer son autonomie face à des problèmes à résoudre. Si l'enfant, de par ses propres ressources, en vient à réussir une tâche, il n'en sera que davantage satisfait et aura tendance, dans les prochaines éventualités, à adopter la même attitude réflexive.

La troisième séquence a pour objectif d'amener l'enfant à gérer le cheminement de sa propre démarche d'exécution de la tâche. Il s'agit ici de l'entraîner à porter attention à ce qu'il fait en cours d'exécution de façon à

pouvoir identifier immédiatement les erreurs éventuelles. Par exemple, se rendre compte que le décodage d'un mot est dysfonctionnel puisqu'il ne fournit pas une valeur référentielle l'orientant vers la compréhension du message véhiculé par ce mot. Cette étape permet de plus à l'enfant d'évaluer lui-même la qualité et la pertinence du plan d'action qu'il a retenu à la séquence 2. En exerçant un « monitoring » constant, il deviendra plus facile d'opérer les réajustements nécessaires à une démarche susceptible d'aboutir à une solution fonctionnelle. De plus, cela permettra à l'enfant de régulariser son tempo d'exécution en fonction de la nature et de la complexité de la tâche.

L'enfant doit faire preuve d'une capacité d'autocontrôle suffisante pour parvenir à opérer une sélection des distracteurs issus de l'environnement externe et à gérer simultanément le traitement des informations internes. Par exemple, certains enfants éprouvent de la difficulté à « faire taire » leur magnétophone intérieur lorsque ce dernier répète indéfiniment un message inconsistant avec la tâche à accomplir. D'autres sont aux prises avec des images visuelles qui contaminent l'exécution du travail prescrit. Certains possèdent un niveau de distractibilité à ce point élevé que le moindre bruit environnant les détourne de la tâche.

Dans la dernière étape du processus rééducatif, il s'agit d'amener l'enfant à évaluer sa performance :

- 1) d'abord en s'interrogeant sur la conformité avec la consigne et le plan d'action;
- 2) en s'autorenforçant devant le produit fini;
- 3) en s'engageant dans une démarche critique de la stratégie qu'il a utilisée;
- 4) en faisant des liens avec la façon dont il a procédé pour exécuter la tâche prescrite et d'autres situations similaires.

Il importe également d'entraîner les enfants à devenir sensibles à leur langage intérieur lorsqu'il s'agit d'évaluer la pertinence et/ou la qualité d'une performance ou d'une solution. La majorité des enfants hyperactifs ignorent ces signaux internes. D'où des productions souvent pauvres et non conformes aux objectifs et le renforcement d'un sentiment d'inadéquacité face à l'objectivation et le développement d'incompétence à produire un travail de qualité dont l'enfant soit fier.

Aider les enfants à élever leur niveau de conscientisation face à l'harmonie interne que procure un accord entre les différentes parties présentes à l'intérieur

d'eux-mêmes (chacun des métiers de la métaphore) les rend également plus aptes à évaluer si les stratégies qu'ils utilisent ou les comportements qu'ils manifestent sont conformes à l'objectif poursuivi et facilitants face à lui. Un exemple de langage intérieur que l'enfant pourrait tenir est le suivant: «Cette partie de MOI qui veut aller rapidement est-elle en accord avec cette autre partie de MOI qui me dit que je dois faire attention et procéder minutieusement?» Inciter l'enfant à se donner crédit pour les «bons coups» qu'il a fait, les stratégies nouvelles qu'il a découvertes pour résoudre un problème constitue une excellente occasion de renforcer son répertoire de choix et d'augmenter le niveau d'estime qu'il a de lui-même.

Dans la démarche brièvement décrite plus haut, un des objectifs les plus importants est d'introduire dans le répertoire verbal de l'enfant un certain nombre d'auto-instructions cognitives. Ces verbalisations intériorisées visent à aider l'enfant à se tenir à l'intérieur de lui-même un discours qui soit cohérent avec le problème à résoudre de manière à ce que ce langage l'accompagne dans sa démarche d'apprentissage ou d'exécution d'une tâche facilitant d'autant la gérance personnelle du processus, donc la capacité d'autocontrôle.

Conclusion

Le modèle présenté succinctement plus haut décrit les principes sous-jacents à la programmation de la gestion mentale et à l'utilisation de la technologie cognitive dans le but d'instrumenter l'enfant en difficulté au niveau de ses habiletés d'organisation, de traitement et de gérance de l'information qui lui est présentée en classe. Un des objectifs fondamentaux de la PGM est de redonner à l'enfant du pouvoir sur son propre processus d'apprentissage de manière à ce qu'il parvienne à diriger ses processus de pensée et à développer une plus grande compétence cognitive.

Notes

1. Grinder et Bandler sont les créateurs de la Programmation neurolinguistique. De nombreux ouvrages ont été publiés sur le sujet depuis 1975.
2. Le matériel d'intervention «Trousse d'intervention Réflecto» est disponible auprès des ateliers Cogito, C.P. 641, Boucherville, Québec, J4B 6Y3, (514)

449-2698. Cette trousse inclut un guide de l'intervenant ainsi que tout le matériel nécessaire à la mise en place du modèle: affiches, grilles d'observation, guides pour les parents, macarons, autocollants.

Références

BANDLER, R. et J. GRINDER. 1981. *Les secrets de la communication*. Montréal, Le jour. (Traduction de *Frogs into Princes*.)

CAYROL, A. et J. DE SAINT-PAUL. 1984. *Derrière la magie*. Paris, Interédition.

COSTA, A.L. 1985. *Developing Minds*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

LEWIS, D. 1981. *You Can Teach Your Child Intelligence*. New York, Berkeley Books.

PIAGET, J. et B. INHELDER. 1973. *Memory and Intelligence*. New York, Basic Books.

SMITH, F. 1979. *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, Éd. HRW.

VIGOTSKY, L. 1975. *Thought and Language*. Cambridge, Mass., MIT Press.

Dispositions in Early Childhood Education

Lilian G. Katz

THE BROAD GOALS of early childhood education include helping the child acquire at least three types of learning: knowledge, skills, and dispositions.

Knowledge can be defined roughly as such "contents of mind" as facts, ideas, concepts, constructs, and schemas. In the early childhood years, knowledge includes concepts concerning living things, names of common objects, words to various songs and poems, and so forth.

Skills are defined as relatively small units of action or behaviour, as in tests of motor ability – walking along a balance beam or writing the letters of the alphabet, for example. Mental skills (for instance, arithmetic computation or word attack skills) are relatively easily inferred from observed behaviour that occurs in small units of time or on a given single occasion. Skills may be learned, strengthened, and improved by instruction, observation, trial and error, and optimum amounts of drill and practice.

Dispositions are broadly defined as relatively enduring "habits of mind" or characteristic ways of responding to categories of experience across types of situations. Examples of dispositions include curiosity, humour, creativity, affability, and quarrelsomeness.

As distinct from knowledge and skills, dispositions are not likely to be acquired through workbook exercises, lessons, or direct instruction. While some may be linked to inborn individual characteristics, most are likely to be learned from observation and emulation of models and strengthened by being appreciated and acknowledged.

In order for positive dispositions to be strengthened, they first must be expressed; these expressions then must be followed up by encouragement. For example, if a child's disposition to be curious is to be encouraged, opportunities to act upon or otherwise express curiosity must be provided. Appreciation of the disposition must then be conveyed with appropriate responses. If a disposition is not desirable (hostility or selfishness, for example), responses to weaken it are appropriate.

Optimizing Learning

A major challenge confronting teachers at every level of education is to optimize the acquisition of both skills and dispositions and to minimize the

risks of teaching skills in ways that might undermine the disposition to use the skills.

For example, it is possible to emphasize the acquisition of the basic component skills involved in reading to such an extent that the child's disposition to be a reader is jeopardized. While it would be unfortunate to have the disposition to be a reader and not have the skills, it also would be a pity to have the skills and lack the disposition to use them.

Long-term follow-up studies of children enrolled in different kinds of preschool and kindergarten programs suggest that when the curriculum allocates large portions of time to practising skills, initial test results are impressive. While this approach seems to have positive results in terms of children's acquisition of skills and knowledge, such results are mainly short term.

On the other hand, curriculum models that emphasize strengthening such dispositions as interest, curiosity, and creativity show relatively unimpressive test results in the short term but reveal considerable benefits over longer periods of time (Miller and Bizzell, 1983).

These results suggest that curricula and teaching methods for early childhood education should be approached in ways that optimize the acquisition of both skills and the disposition to use them. In other words, the issue for curriculum design and teaching methods is not whether to emphasize basic skills, knowledge, or dispositional learning; rather, it is to develop approaches that make the acquisition of all three mutually inclusive.

Implications for Teaching

Formulating the goals of early childhood education programs in terms of skills, knowledge, and dispositions carries several implications for curriculum and teaching.

First, the acquisition of all three types of learning is an objective of the curriculum for every child and is thus a desired outcome of early childhood education. A major challenge to the educator is therefore to identify and apply that range of treatments most responsive to and appropriate for learners with diverse backgrounds, abilities, and learning styles.

Second, emphasis on strengthening desirable dispositions suggests that teachers can help by being alert to those situations in which it may be necessary to back off from demanding practice, drill, or workbook exercises lest a disposition be undermined by what a child may experience as excessive

skill work. The teacher's diagnosis of children's dispositional development is thus an important component of the professional judgment involved in curriculum implementation.

Third, it is likely that dispositions can become robust only if they can be supported and strengthened throughout the long period of development. Such an outcome is most likely if the educational environment provides an optimum opportunity to behave or express desired dispositions and if such expressions are reinforced.

The Importance of Interest

One of the most important dispositions among those of concern to educators of young children is *interest*, or the capacity to "lose" oneself in something outside of oneself. Interest also means being absorbed in something deeply enough to pursue it over time and with sufficient commitment to accept its routine as well as interesting aspects.

Sometimes called "intrinsic motivation," "continuing motivation," or "self-directed learning," this disposition appears to be present in the normal human at birth (in the form of the orienting response) and is affected by a variety of social psychological processes throughout childhood (Morgan, 1984).

The "Overjustification Effect"

Recent research has illuminated the effects of different kinds of feedback on learners' interest. Research on the so-called "overjustification effect" suggests that when children are rewarded for tasks in which they have initially shown spontaneous interest, they subsequently lose interest (Deci and Ryan, 1982). In such cases, rewards actually can undermine children's interest.

General versus Specific Feedback

Another line of research suggests that when positive feedback given to children is general in nature, it may serve to increase productivity but not interest. Curricula and teaching methods that attempt to provide children with constant fun and excitement therefore also risk undermining the disposition to be interested (Katz, 1977).

However, if positive feedback is specific rather than general, and if it

includes information about the competence of performance, it serves to strengthen interest. (The latter type of response is called a "tribute"; the former, an "inducement.")

Conclusion

Clearly, the teacher's role in encouraging positive dispositions is a complicated one. Nonetheless, an understanding of the development of dispositions may be important in the success of programs for early childhood education and care.

References

- DECI, E.L. and R.M. RYAN. 1982. Curiosity and self-directed learning: The role of motivation in education. In *Current Topics in Early Childhood Education* (Vol. 3), L.G. Katz (ed.). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- KATZ, L.G. 1977. *Talks with Teachers*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- MILLER, L.M. and R.P. BIZZELL. 1983. Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, Vol. 54, No. 3, pp. 727-741.
- MORGAN, M. 1984. Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 1, pp. 5-30.

Editor's Note

This article was previously published in the ERIC/EECE Bulletin (Vol. 18, No. 2) and is reprinted by permission of the author and ERIC.

Le dépistage précoce et continu: pourquoi? quand? comment?*

Lorraine Boucher

D'APRÈS LES MINISTÈRES CONCERNÉS par les enfants de l'Ontario, on avance que pour chaque dollar dépensé au stade du dépistage ou de l'intervention précoce, le gouvernement épargnerait de quatre à sept dollars en services spécialisés. Nous vivons dans une société où le bien-être de chaque individu a une importance primordiale; raison de plus pour placer au plus haut échelon de nos valeurs fondamentales l'éducation de nos enfants, y compris toutes les composantes des programmes et services nécessaires pour répondre à leurs besoins d'apprentissage, afin qu'ils puissent atteindre l'épanouissement de leur plein potentiel. Ce but ultime en éducation peut être atteint par le dépistage précoce et continu.

Le but principal du dépistage précoce est de dépister les besoins d'apprentissage, les capacités, les forces et les faiblesses de l'enfant afin de créer des modalités d'intervention qui permettront de répondre à ces besoins et de faciliter le développement et l'épanouissement du plein potentiel de chaque enfant.

Le but de cet article est de faire connaître le travail qui s'effectue dans ce domaine en Ontario et plus particulièrement au Conseil scolaire d'Ottawa où j'œuvre présentement. Dans un premier temps, nous ferons un survol de l'historique du dépistage précoce en Ontario, et dans un deuxième temps, je vous ferai part de ma philosophie d'éducation et de mes expériences en ce qui a trait particulièrement au dépistage précoce et continu au Conseil scolaire d'Ottawa. Puisque la majeure partie de mes vingt-cinq ans d'enseignement a été consacrée à l'enfance en difficulté, je prône avec la plus grande conviction autant la nécessité d'un dépistage précoce que le besoin de poursuivre ce processus tout au long de la scolarité de l'enfant.

En Ontario, les conseils scolaires exécutent, depuis 1978, le mandat du ministère de l'Éducation, qui est de mettre au point des modalités d'identification des capacités et des besoins d'apprentissage de chaque enfant et de veiller à ce que les programmes éducatifs soient conçus de façon à répondre à ces besoins et à faciliter le développement et l'épanouissement de chaque enfant. Depuis

* Cet article fait suite à l'atelier que j'ai présenté au Congrès national de l'Association canadienne pour les jeunes enfants à Kingston, Ontario, en octobre 1989.

1981, ces modalités font partie du processus continu d'évaluation et de planification des programmes qui doit être amorcé dès qu'un enfant est inscrit à la maternelle et doit se poursuivre pendant toute la scolarité de l'enfant. Plusieurs notes de service ont été émises entre 1978 et 1982 afin de préciser les étapes et la direction du processus. En Ontario, les notes de service du ministère de l'Éducation ont autant d'importance que les règlements qui accompagnent la Loi sur l'éducation.

Le ministère de l'Éducation détermine les éléments du dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant

D'après la note de service n° 11, Politique/Programmes, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, révisée en 1982, tout dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant comportera les éléments suivants:

1. L'évaluation du niveau de développement du langage est un élément essentiel du dépistage précoce des besoins d'apprentissage. Il est donc important que le dépistage soit fait en anglais lorsque l'enfant est anglophone et en français lorsqu'il est francophone. Lorsque l'enfant parle une autre langue que le français ou l'anglais, on devrait prévoir un délai raisonnable pour évaluer les capacités qui font appel au langage.
2. En accord avec les parents, les enseignants feront des efforts suivis pour connaître chaque enfant le plus tôt et le mieux possible, de façon à favoriser l'apprentissage propre à chacun d'eux. Il s'impose de ne pas donner aux enfants ni à leurs parents l'impression de «passer un test» lorsqu'on leur demande de fournir les renseignements nécessaires à la mise en place d'expériences d'apprentissage. On aura recours, s'il y a lieu, aux services de spécialistes.
3. Différents procédés aideront à suivre de façon constante le développement affectif, social, intellectuel et physique de chaque enfant.
4. L'évaluation diverse et continue sera suivie de programmes conformes à la perception qu'on a de chaque enfant à tout moment. Ces programmes seront mis en œuvre dans un cadre favorisant la sécurité de l'enfant.
5. L'information tirée de l'évaluation sera considérée comme provisoire; il n'y a pas lieu d'utiliser de telles données pour prédire le comportement à long terme d'un enfant.

6. Les enseignants peuvent percevoir, chez certains enfants, la nécessité d'une évaluation plus poussée. Ils verront, en accord avec les spécialistes, à établir des programmes d'apprentissage appropriés.

En 1982, le ministère de l'Éducation de l'Ontario mit sur pied une enquête auprès des maternelles (quatre ans), des jardins d'enfants (cinq ans) et des classes du primaire afin de déterminer jusqu'à quel point les conseils scolaires avaient mis leurs programmes de dépistage précoce en place. Du mois d'avril au mois de juin 1984, une autre enquête plus poussée fut menée aux niveaux primaire (maternelle-3^e année) et moyen (4^e-6^e années) de tous les conseils scolaires ontariens afin d'examiner la nature des processus de dépistage précoce et d'évaluer l'impact de ce dépistage sur les interventions pédagogiques.

Rapport de l'enquête provinciale: le dépistage précoce et continu de l'identification des besoins d'apprentissage des enfants 1986

En 1984, le ministère de l'Éducation de l'Ontario mit sur pied une enquête provinciale sur le dépistage précoce et continu de l'identification des besoins d'apprentissage de l'enfant afin de déterminer la nature des processus d'identification employés par les différents conseils scolaires à travers la province; de déterminer les perceptions du personnel scolaire, des parents, du personnel de la santé publique et des garderies; d'identifier les activités de développement professionnel entreprises par les conseils scolaires, d'identifier les pratiques exemplaires de dépistage précoce en province et enfin, d'évaluer l'impact du dépistage précoce dans les modalités d'apprentissage offertes aux enfants d'âge scolaire.

Trente-deux conseils scolaires furent choisis au hasard à travers l'Ontario. Quarante-huit écoles de langue anglaise et seize écoles de langue française font ainsi partie de l'échantillonnage, selon les critères suivants: école publique ou séparée, rurale ou urbaine, petite ou grande et avec ou sans maternelle. Les équipes d'enquêteurs ont passé jusqu'à quatre jours auprès des commissions scolaires à interviewer les conseillers scolaires, les agents de supervision, le personnel de consultation, et à étudier le matériel pertinent relié à leurs processus de dépistage précoce.

En ce qui concerne l'école même, les enquêteurs ont aussi interviewé la direction, les enseignants et les enseignantes, le personnel de l'unité sanitaire

œuvrant dans l'école, le personnel des garderies dans la communauté et enfin les parents des enfants concernés par le dépistage précoce. Ils ont aussi visité les salles de classe à tous les niveaux où le dépistage précoce était en cours. De plus, les directeurs et les enseignants ont répondu aux questionnaires des enquêteurs.

Résultats et commentaires

Afin d'établir un guide référentiel quantitatif, les déterminants suivants prendront la valeur attribuée ci-dessous:

- peu: jusqu'à 24 %
- quelques-uns: jusqu'à 49 %
- plusieurs: de 50 à 74 %
- le plus: de 75 à 99 %

La mise en œuvre et les modifications des procédures suggérées

La plupart des conseils scolaires avaient déjà entrepris ou perfectionné leurs processus de dépistage précoce. Certains ont étudié le matériel disponible des autres conseils scolaires ou le matériel commercial. Quelques conseils ont adapté l'approche suggérée par le Projet de dépistage précoce de Windsor. D'autres avaient établi des projets pilotes ou faisaient la mise en essai de procédures de dépistage précoce.

Dans plusieurs conseils scolaires, la modification des procédures comprenait le développement ou le raffinement des techniques d'observation, de contrôle et du processus de communication entre les professionnels – enseignants, personnel de soutien, personnel de ressource – et les parents.

Malgré les directives du ministère de l'Éducation, quelques conseils scolaires avaient fait peu d'efforts pour réviser ou modifier leur processus de dépistage précoce.

Le phénomène le plus important qui se produisit lors de cette étape fut le fait que l'approche de «testing» formel qui existait auparavant est maintenant remplacée par l'observation guidée et continue de l'enseignant ou de l'enseignante. Un autre changement tout aussi important doit être souligné: l'effort considérable et continu de planification, de contrôle, de rajustement et de consultation entre professionnels et parents qui a été fourni.

En général, plus la direction de l'école et le personnel enseignant étaient engagés dans le processus de dépistage précoce, plus la mise en œuvre et les résultats reflétaient les recommandations et les politiques du ministère de l'Éducation.

La rentrée scolaire

Dans leurs efforts pour mieux connaître l'enfant dès la rentrée scolaire, les conseils scolaires ont employé diverses approches telles que «À la loupe», «Getting to Know You», «First Impressions» et «At a Glance». Dans toutes ces approches, la participation active des parents est un élément commun de valeur considérable.

La plupart des conseils scolaires ont intéressé les parents de plusieurs façons; sessions d'orientation, séminaires, matériel d'information, rencontres individuelles, visites à domicile et visite d'orientation à l'école et dans la salle de classe. Toutefois, quelques conseils ne se contentent d'obtenir à l'inscription que les antécédents sociaux et les informations du formulaire de santé pour le programme d'intervention préventive.

Plus de trois cents parents ont participé aux entrevues. Leurs commentaires valent la peine d'être soulignés. Ils ont apprécié les efforts du personnel scolaire pour l'approche «sans stress» de la rentrée scolaire qui est adoptée. Plusieurs ont beaucoup aimé la visite à domicile. D'autres expriment leurs inquiétudes face à la rentrée échelonnée et aux attentes que supposent les tests d'habiletés psycho-motrices et de langage. Certains semblent croire que l'information requise par le personnel de santé publique est une invasion de l'intimité familiale.

Le personnel des garderies accueille les échanges et les visites réciproques avec le personnel scolaire d'une façon positive. Les échanges d'informations, avec l'accord des parents, sont très bénéfiques, autant pour les professionnels que pour les enfants dont ils s'occupent. Toutefois, quelques garderies déplorent le manque de communication entre l'école et la garderie.

L'évaluation formelle d'habiletés présente deux aspects quant au dépistage précoce. Dans un premier temps, elle est positive. Les données de base qu'elle fournit peuvent servir de point de départ pour renforcer l'apprentissage. Dans un deuxième temps, elle se montre négative. Une trop grande importance risque d'être attribuée aux résultats dans les communications aux parents et d'étiqueter prématurément l'enfant.

Même si le processus de dépistage précoce comprend un aspect très positif face aux meilleures conditions possibles à offrir à l'enfant à sa rentrée et pendant sa vie scolaire, il faut néanmoins se méfier des conséquences moins désirables qui pourraient se produire sans l'attention particulière du personnel de l'équipe scolaire. Il est important de prendre toutes les précautions possibles pour que les parents et les enfants ne se sentent pas soumis à une situation de «test», pour que les premières impressions de l'évaluation ne surplombent pas l'aspect dynamique, changeant et complexe du développement de l'enfant, pour que ces approches tiennent compte des différences individuelles, des besoins particuliers et du style d'apprentissage de l'enfant et enfin, pour que ces approches ne renforcent pas les attitudes négatives ni ne limitent la gamme variée de stratégies qui pourraient fournir des informations et des connaissances valables au sujet de l'enfant à sa rentrée.

Le langage

En ce qui concerne l'évaluation du langage dans le processus du dépistage précoce, la plupart des conseils scolaires ont respecté les directives du ministère de l'Éducation. Les anglophones ont été évalués dans leur langue maternelle tout comme les francophones l'ont été dans la leur. Cependant, la directive du ministère qui a été la moins bien respectée est celle qui traite du délai dans l'évaluation des habiletés langagières des enfants dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français. Dans les commissions où l'on se servait de tests standardisés, on a négligé de retarder et de modifier les instruments de mesure ou de se servir de méthodes alternatives pour évaluer les habiletés langagières et les expériences culturelles des enfants.

Puisque l'apprentissage du jeune enfant est essentiellement basé sur le développement d'habiletés langagières ou relié directement à lui, les stratégies d'évaluation doivent refléter cette approche «holistique», communicative et intégrée inhérente à l'apprentissage de la langue. Il est donc important qu'un délai raisonnable d'un mois, d'un trimestre, d'un an ou plus s'il le faut, dépendamment des besoins de l'enfant, soit respecté.

La variété des stratégies d'évaluation

Dans tous les conseils scolaires engagés dans cette enquête provinciale, on retrouva une bonne variété d'approches pour évaluer le développement

cognitif, social et physique des enfants. Dans certains conseils scolaires, l'observation par l'enseignant ou l'enseignante formait la base de l'évaluation tandis que dans d'autres conseils, on portait une grande importance aux tests administrés très tôt dans le processus.

Les enseignants employèrent une bonne variété de modalités pour noter les résultats des évaluations. Le développement et les habiletés des enfants furent résumés en se servant d'anecdotes, de dossiers renfermant des travaux de l'enfant, de fiches de contrôle et d'échelles numériques, alphabétiques ou sémantiques.

Le seul temps où les enquêteurs rencontrèrent des rapports moins complets fut dans les écoles où les enseignants se sentaient débordés par des classes trop nombreuses ou par les contraintes des exigences de programmation.

Puisque les méthodes d'évaluation et de rédaction des comptes rendus encourues dans les divers conseils scolaires offraient une gamme variée, il serait inutile d'essayer d'en attribuer une spécifiquement à un conseil en particulier. Il importe alors de noter que, dans tous les conseils scolaires, l'observation de l'enseignant ou de l'enseignante jouait un rôle intégral, sinon pivot, dans l'évaluation de l'apprentissage de l'enfant.

Les dangers qu'entraîne une évaluation formelle trop précoce ont déjà été discutés plus tôt. Toutefois, il est important de répéter que l'étiquette d'enfant «en danger» attribuée très tôt, à l'âge de quatre, cinq ou six ans, risque de se perpétuer à travers la scolarité de l'enfant. Les données au sujet de l'enfant sont temporelles et ne devraient en aucun cas servir de base pour prédire la performance future de l'enfant (syndrome de prophétie). D'autre part, l'enseignant ou l'enseignante bien au courant du développement de l'enfant peut mettre ses connaissances et ses aptitudes à profit pour faire un diagnostic et une planification/modification de programmes aptes à répondre aux besoins particuliers de l'enfant.

Les modifications de programmes

Dans certaines commissions, l'évaluation continue et basée sur plusieurs perspectives était employée couramment pour planifier et modifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement par groupe-classe, par petit groupe ou individuel, selon le besoin, donnait à chaque enfant l'occasion de développer ses talents selon son propre rythme et son style d'apprentissage. Dans plusieurs classes cependant, l'information obtenue au dépistage précoce

n'a aucunement été intégrée dans la programmation. Il est évident que le besoin de développement professionnel se faisait sentir afin que les enseignants apprennent comment interpréter les données du diagnostic et les exécuter dans les modifications de stratégies d'enseignement. Plusieurs enseignants ont indiqué qu'ils avaient besoin d'aide pour arriver à ce but.

Plusieurs classes visitées au cours de cette enquête reflétaient la philosophie et les directives du ministère de l'Éducation soulignées dans *Les années de formation* et *L'éducation aux cycles primaire et moyen*. Ces guides ministériels prônent un apprentissage basé sur les besoins et les stades de développement de l'enfant. Cette approche comprend une variété de stratégies et de situations où la participation active de l'enfant joue un rôle important. Elle suppose des situations d'apprentissage structurées, semi-structurées, non structurées, ouvertes et dirigées. C'est dans ce genre de classe que les enquêteurs ont retrouvé un programme basé sur l'exploration expérientielle et sur le développement des habiletés langagières, psycho-motrices, sociales, émotives et cognitives.

Les enquêteurs soulignent aussi les dangers qui existent dans le modèle contraire où l'on évalue trop tôt et trop formellement l'enfant. Cette approche médicale engendre un enseignement prescriptif plutôt que préventif et présume des problèmes d'apprentissage plutôt qu'une complexité de rythmes et de styles du développement cognitif, socio-émotif et psycho-moteur de l'enfant.

Le dépistage continu

D'après le ministère de l'Éducation, le dépistage précoce et continu est un processus d'évaluation et de planification de programmes qui devrait débiter dès la rentrée en maternelle ou immédiatement après la rentrée scolaire et devrait s'étendre sur toute la scolarité de l'enfant. Le dépistage continu implique une évaluation en cours, non seulement pendant l'année scolaire de l'enfant, mais suivie d'année en année, d'école en école et d'un conseil à l'autre.

Au moment de l'enquête, les procédés de dépistage étaient très variés. Certains conseils faisaient du dépistage précoce à la maternelle seulement, d'autres jusqu'en première année. Certains avaient poursuivi le processus en deuxième année et très peu jusqu'à la fin de la troisième année, tandis que quelques conseils prévoyaient en faire la mise en essai au niveau de la quatrième année. En général, les enseignants du cycle moyen n'étaient pas au

courant du processus de dépistage précoce et continu et s'étaient rendu compte qu'ils auraient besoin d'une aide professionnelle pour effectuer des stratégies d'évaluation et de modification aptes à répondre aux besoins particuliers d'apprentissage des enfants.

C'est un mythe de croire que, même au sein de l'école, la communication des besoins particuliers des élèves est partagée entre les enseignants. Ceux-ci discutent des besoins de leurs élèves avec la direction et le professeur-ressource ou le conseiller pédagogique, mais l'échange entre enseignants ne se fait pas de façon formelle à moins que le conseil ou l'école n'ait mis sur pied un système de rencontres-conférences où l'évaluation de l'apprentissage de l'enfant est continue. Dans les écoles où cette approche collaborative ou interdisciplinaire était utilisée, le diagnostic et les modifications offraient à l'enfant un programme nettement supérieur, un programme basé sur ses besoins individuels.

Le ministère de l'Éducation spécifie que les enseignants doivent identifier les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ils doivent aussi consulter les membres du personnel de soutien et avoir recours à eux pour les enfants qui auraient besoin d'évaluations et d'interventions plus poussées, et les aider à déterminer les stratégies particulières aptes à répondre aux besoins de ces enfants.

Les enquêteurs ont noté que plusieurs approches étaient en effet en usage courant dans les divers conseils. Dans certains endroits, l'on avait recours au professeur-ressource, qui, selon les règlements du ministère, doit détenir les qualifications de spécialiste en enfance en difficulté et qui, dans plusieurs cas, était spécialiste du niveau primaire. Ces professeurs-ressources agissaient parfois comme diagnosticiens, parfois comme conseillers en curriculum et travaillaient soit dans la salle de classe avec le titulaire, soit individuellement avec un enfant ou un petit groupe d'enfants d'une façon intensive et personnelle. Dans certains cas, le professeur-ressource retirait les élèves pour effectuer le travail de récupération.

Dans certains conseils scolaires, l'on avait recours à l'approche multidisciplinaire pour évaluer les besoins d'apprentissage de l'enfant et pour faire des recommandations précises face aux modifications de programme. Dans ces cas, l'équipe multidisciplinaire de l'école était composée du titulaire de classe et des autres enseignants qui connaissaient bien l'enfant, de la direction de l'école, de la diagnosticienne, du professeur-ressource, du psychologue, de la travailleuse sociale, de l'infirmière, du thérapeute de langage et de toute autre

personne concernée par l'éducation de cet enfant. Dans certains conseils, les enfants qui éprouvaient des besoins particuliers étaient référés au Comité central d'identification, de placement et de révision (CIPR) du conseil scolaire. Il faut noter ici qu'il existait des obstacles tout au long de ce processus. J'en cite quelques-uns: le manque de personnel de soutien, la longue liste d'attente pour les services connexes et des recommandations appropriées pour la classe d'enfance en difficulté qui étaient difficilement exécutées en classe régulière.

Les enquêteurs ont souligné le fait que le dépistage précoce était bien établi dans la plupart des conseils scolaires mais que ce processus n'était pas continu. Ils ont cependant souligné l'importance cruciale du processus de dépistage précoce et continu et des modifications de programmes qui répondent de façon appropriée aux besoins de l'enfant. Ils ont aussi fait valoir l'effet profond qu'une bonne intervention personnelle ou qu'un manque d'intervention peut avoir sur la performance scolaire de l'individu. Ils notent aussi un besoin de miser sur les forces de l'enfant pour diminuer les faiblesses autant chez l'enfant en difficulté d'apprentissage que chez l'enfant en douance.

Le concept du dépistage précoce a pris racine dans le secteur de l'enfance en difficulté mais il devint, au début des années quatre-vingt, la responsabilité partagée de tous ceux et celles qui œuvrent auprès des enfants, c'est-à-dire tous les membres de l'équipe multidisciplinaire mentionnés ci-haut.

Le respect des données confidentielles

Au moment de l'enquête, très peu de conseils scolaires avaient établi des politiques gouvernant la garde, le transfert ou l'échange des informations confidentielles (antécédents sociaux et de santé) fournies lors de l'entrevue. Les pratiques pour la garde des données confidentielles étaient très variées. Tantôt les informations faisaient partie du dossier scolaire de l'élève, tantôt elles étaient retenues par le titulaire de classe pour être transmises au prochain titulaire et, dans certains cas, pour être détruites à la fin de l'année scolaire. Cette pratique, qui manquait de constance, souleva des inquiétudes chez les parents et chez les éducateurs.

Malgré ces pratiques, les enquêteurs étaient d'accord avec le personnel scolaire pour dire qu'il existait un besoin réel de prendre conscience de ces informations confidentielles dans l'évaluation des besoins de l'enfant. On recommanda alors au personnel scolaire de se référer au *Manuel pour le*

système des dossiers scolaires de l'Ontario pour se guider dans la façon de compiler et de garder les informations confidentielles au sujet de l'enfant. Ce manuel est continuellement mis à jour.

Le développement professionnel

Tout au long de l'enquête, les enseignants ont exprimé le désir et le besoin d'un développement professionnel pour parfaire leurs aptitudes d'entrevue et d'interprétation des données et du comportement de l'enfant ainsi que leur habileté à reconnaître à quel moment les services des autres professionnels étaient requis. Un autre but de l'enquête était de déterminer le degré et la nature des cours en formation offerts par les conseils scolaires. Dans tous les conseils scolaires engagés dans l'enquête, des cours en formation étaient offerts aux directeurs d'écoles et aux enseignants. Quelques conseils scolaires offraient des activités intensives de développement professionnel à la direction de l'école tandis que d'autres conseils n'offraient que des cours en formation très limités. Dans quelques conseils, les enseignants engagés dans le processus de dépistage précoce étaient bien préparés. On leur avait fourni l'occasion de participer aux ateliers de formation ou on leur offrait un support direct de la part des services de conseillers pédagogiques. On avait aussi encouragé les visites dans les classes de leurs collègues et le partage entre professionnels. Dans quelques commissions, le développement professionnel comprenait des cours intensifs sur les principes théoriques et l'application pratique en salle de classe.

Plusieurs directeurs et enseignants ont exprimé le besoin pressant d'assister aux ateliers ou aux cours reliés au dépistage précoce et continu.

Les enquêteurs ont aussi évalué la participation personnelle des enseignants dans leur développement professionnel. Afin de simplifier les données recueillies, je résume les faits. Environ un tiers des enseignants du jardin d'enfants et de la première année détenaient des qualifications en méthodes primaires, en enfance en difficulté ou en lecture. Dans plusieurs cas, les enseignants étaient des spécialistes dans le domaine et détenaient des qualifications dans plus d'une spécialisation. Dans le cas des éducateurs ci-haut mentionnés, le développement professionnel et l'adhésion aux associations professionnelles prenaient une importance considérable.

Recommandations aux conseils scolaires

Un survol de cette enquête provinciale met en évidence le fait que quelques conseils scolaires ont mis en œuvre les directives du dépistage précoce et continu telles que recommandées dans la note de service n° 11 (Politique/ Programmes) du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Toutefois, on suggère que tous les conseils scolaires entreprennent les démarches nécessaires pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'enfant, comme le recommande le ministère de l'Éducation.

Puisque tout processus de dépistage précoce et continu renferme des éléments essentiels à son efficacité, je me permets de synthétiser ces recommandations de l'enquête provinciale afin de les partager avec vous:

1. Que les enseignants et les directeurs d'école, de concert avec les cadres et le personnel de soutien du conseil scolaire, soient engagés dans la révision et le raffinement des stratégies du processus de dépistage précoce et continu entrepris par le conseil.
2. Que la participation des parents dans le processus du dépistage précoce et continu soit encouragée et facilitée.
3. Qu'une communication régulière entre enseignants, employés de la santé publique et autres professionnels au sujet du progrès des enfants soit facilitée.
4. Que les cours en formation pour les enseignants mettent l'accent sur les approches d'observation et sur la cueillette des données au sujet de l'enfant, et que ces informations servent de base à la modification des programmes d'apprentissage des enfants.
5. Que l'observation continue des enfants soit faite par le titulaire et que cette approche remplace l'évaluation formelle et standardisée effectuée avant ou immédiatement après l'entrée à l'école.
6. Que l'on ne donne pas une importance exagérée aux résultats des tests de groupe standardisés dans l'évaluation individuelle de l'élève.
7. Que des stratégies appropriées soient utilisées dans l'évaluation du progrès des enfants dont la langue et les expériences culturelles sont différentes de celles de la majorité des élèves de l'école et de la communauté.
8. Que la direction des écoles soit engagée dans le développement d'activités professionnelles visant à rehausser ses habiletés de leadership dans le processus de dépistage précoce et continu.
9. Que l'on porte une importance particulière à l'extension de tous les aspects

du processus de dépistage pendant l'année scolaire en cours et au-delà du niveau primaire.

10. Que les méthodes de collecte, de rétention et de disposition des informations au sujet de l'élève soient évaluées afin d'établir, au conseil scolaire, des politiques qui veilleront aux meilleurs intérêts des enfants.

Le dépistage précoce et continu au Conseil scolaire d'Ottawa

Au Conseil scolaire d'Ottawa, le processus du dépistage précoce et continu est en vigueur depuis 1981. Il y a quelques années déjà, une équipe multidisciplinaire avait étudié les documents disponibles de l'époque, entre autres celui du *Projet de dépistage précoce de Windsor*, et avait créé son propre modèle basé sur ce dernier. Un document-fiche de contrôle et un guide pédagogique furent préparés et distribués à tous les enseignants du cycle primaire. Le processus de dépistage précoce et continu fut constamment remis en question pendant les années qui suivirent et le document de travail employé par les titulaires de classe fut révisé à plusieurs reprises. Peu à peu, le processus prit de l'ampleur et s'améliora.

En 1988, un comité fut convoqué par un surintendant des écoles pour étudier de nouveau le processus du dépistage précoce et continu du Conseil scolaire d'Ottawa afin de déterminer si le processus et le document de travail avaient besoin de raffinement ou de changements radicaux et pour faire ses recommandations aux cadres supérieurs. Ce comité compta parmi ses membres toutes les disciplines d'une équipe multidisciplinaire (agent de supervision, directrice, infirmière de l'unité sanitaire, travailleur social, diagnosticienne, professeur-ressource, conseiller pédagogique, enseignants, rééducatrice de la parole, orthophoniste et conseillère d'enrichissement). J'ai eu l'honneur de travailler étroitement avec tous ces membres au sein du Comité du dépistage précoce et continu.

En plus de faire une étude approfondie de notre propre processus de dépistage précoce et continu et de notre documentation, l'équipe fut chargée d'étudier toute la documentation disponible dans les divers conseils scolaires de la province d'Ontario. Le surintendant responsable du comité communiqua avec tous les conseils scolaires et leur demanda de nous faire parvenir leur trousse de documentation pour le dépistage précoce et continu. Plusieurs conseils nous firent parvenir leur documentation tandis que d'autres nous ont avisé qu'ils n'avaient pas de documentation précise pour compiler les données recueillies.

Chaque membre de l'équipe fut chargé d'étudier un certain nombre de documents et d'en faire la présentation aux réunions suivantes du comité. Une grille fut complétée, comparant les processus, la documentation-fiche de contrôle et l'approche utilisée pour conserver les informations requises. Après avoir ainsi étudié un grand nombre de documents, l'équipe a constaté que l'approche de cueillette et de documentation déjà en place au Conseil scolaire d'Ottawa répondait à tous les critères d'évaluation auxquels on avait soumis les documents, ainsi qu'aux critères du ministère de l'Éducation. Le comité recommanda alors que le document de dépistage précoce et continu du Conseil scolaire d'Ottawa soit retenu dans sa forme actuelle.

L'équipe s'est alors penchée sur le processus même. Il était évident, tout comme pour les enquêteurs provinciaux, qu'il existait des lacunes et des inconsistances au sein du conseil. Dans certaines écoles, les enseignants connaissaient bien les étapes du processus et un système de conférences multidisciplinaires formellement établi permettait d'étudier les besoins d'apprentissage de chaque enfant du cycle primaire et d'y apporter les modifications de programmes requises pour répondre à leurs besoins. Cependant, l'équipe s'est vite rendu compte que la mise en œuvre du dépistage continu ne s'étendait pas toujours au cycle moyen d'une façon aussi régulière à travers le conseil. L'équipe fit une autre constatation importante. Depuis la mise en œuvre du processus de dépistage précoce et continu au début de la décennie, il y avait eu peu de développement professionnel sous forme de cours en formation. Et depuis les ateliers obligatoires de 1981, plusieurs nouveaux membres s'étaient ajoutés au personnel du conseil. Il était donc temps d'y apporter les ajustements nécessaires pour que les enseignants soient mieux renseignés et que le processus devienne plus uniforme et plus efficace à travers tout le Conseil scolaire d'Ottawa.

Le comité chargé de faire l'étude du processus de dépistage précoce et continu présenta alors une série de recommandations aux cadres supérieurs du Conseil scolaire d'Ottawa:

1. que le document dépistage précoce et continu révisé en 1987 soit retenu dans sa forme actuelle;
2. qu'un montant d'argent soit attribué à l'achat de trois documents pertinents reliés au dépistage précoce et continu et pour le développement professionnel du personnel enseignant et de soutien;

3. que cette nouvelle documentation fasse partie d'une trousse sur le dépistage précoce et continu et qu'elle soit distribuée aux enseignants du cycle primaire lors des ateliers de formation en cours;
4. que le Conseil scolaire d'Ottawa, à travers ses services de soutien et de programmation, offre des ateliers de formation en cours aux directeurs d'école, aux enseignants de la maternelle, du jardin d'enfants et de la première année, et aux enseignants des deuxième et troisième années sur le processus du dépistage précoce et les techniques d'observation et de documentation;
5. que le processus du dépistage précoce et continu soit mis en place au cycle moyen;
6. que chaque école reçoive sa/ses trousse/s de dépistage précoce et continu contenant les trois documents recommandés: *The Learning Environment*, de Chris Nash; *Look! Hear! Developing Programs for Primary School Children Based on Observation of Learning Needs*, du Conseil d'éducation de la ville de North York; et *Observing Children through Their Formative Years*, de D. Norris et J. Boucher.

Les cadres supérieurs et les conseillers scolaires ont approuvé les recommandations et le budget nécessaire pour mettre à jour les recommandations du comité. Des ateliers furent organisés par l'Association des directeurs élémentaires du Conseil scolaire d'Ottawa pour leur permettre de rehausser leurs connaissances du processus de dépistage précoce et continu. Des ateliers obligatoires avaient été prévus et organisés pour les enseignants des maternelles, des jardins d'enfants et des premières années. Malheureusement, malgré les ressources financières et matérielles à notre disposition, la pénurie de suppléants dans la ville d'Ottawa nous empêcha de réaliser notre projet. Nous avons dû organiser des cours en formation après les heures de classe et nous résigner à la bonne volonté des enseignants qui ont assisté à ces sessions de formation. Toutefois, le comité s'assura que la distribution des trousse de documentation se fasse dans chaque école. Une trousse fut distribuée pour chaque groupe de cinq enseignants du primaire. On demanda à chaque directeur et à chaque directrice des écoles et à leur chef d'équipe du cycle primaire de discuter à fond du processus de dépistage précoce aux réunions du personnel de l'école.

Le processus du dépistage précoce et continu au sein de mon école

La première étape du processus du dépistage précoce et continu débute formellement par la première rencontre avec les parents. L'inscription pour les maternelles et les jardins d'enfants a lieu au mois de mars pour toutes les écoles du Conseil scolaire d'Ottawa. L'infirmière de l'unité sanitaire est invitée à l'école pendant cette période d'inscription afin de rencontrer le plus grand nombre possible de parents. Le formulaire d'inscription dûment rempli fournit déjà à l'école des informations importantes au sujet de l'enfant, de ses coordonnées et de sa famille. Un rendez-vous est fixé au moment de l'inscription avec le titulaire de la maternelle (ou des autres années si c'est le cas). De la mi-mai à la fin du mois de juin, les maternelles et les jardins d'enfants ouvrent leurs portes aux parents qui désirent visiter les classes et porter un jugement sur les programmes offerts avant d'y inscrire leurs enfants.

Lors de la première rencontre des parents, l'enseignant ou l'enseignante et l'infirmière de l'unité sanitaire (lorsqu'il est possible de tout coordonner) recueillent et inscrivent les antécédents sociaux de l'enfant et les informations nécessaires pour le formulaire de santé du programme d'intervention préventive de l'unité sanitaire. Une copie de la documentation est remise aux parents.

La rentrée à la maternelle est échelonnée sur une période de deux semaines afin de permettre aux enfants de s'initier à l'école et au groupe social dans une ambiance sécurisante. Les enfants entrent donc par petits groupes d'environ cinq enfants à la fois. Une fois tous les groupes accueillis, tout le groupe-classe est admis en même temps.

Au Conseil scolaire d'Ottawa, la rentrée à la maternelle peut s'échelonner jusqu'à la fin de la troisième semaine après le début de l'année scolaire. Les élèves du jardin d'enfants et de toutes les autres années entrent à l'école dès le premier mardi du mois de septembre après la fête du Travail.

Le processus de dépistage, une fois débuté, continue à être exécuté d'une façon régulière et constante dans la salle de classe. L'observation journalière et la documentation de ces observations fait partie intégrante du programme de la salle de classe. À certains moments au cours de chaque trimestre, l'enseignant ou l'enseignante fera un contrôle des acquisitions et une évaluation des habiletés de l'enfant. Ces données sont recueillies de plusieurs façons: fiches de contrôle, notation numérique, alphabétique ou sémantique, anecdotes, etc. Trois fois par année scolaire, une communication écrite est envoyée aux parents. Des journées d'activités professionnelles prévues après

la remise des bulletins sont désignées par le conseil pour rencontrer les parents et discuter du progrès de leur enfant.

Deux fois par année scolaire (fin octobre-début novembre et fin février-début mars), l'école organise des conférences multidisciplinaires pour étudier les besoins d'apprentissage des élèves. L'équipe multidisciplinaire se compose de la direction de l'école qui préside aux réunions, du titulaire de classe et d'autres enseignants qui travaillent directement avec l'enfant, de l'aide-enseignant, du professeur-ressource de l'école, de la diagnosticienne, de la conseillère pédagogique, du psychologue, de la travailleuse sociale, de la rééducatrice de la parole, du pathologiste de la parole, de l'infirmière de l'unité sanitaire et de la conseillère pédagogique. Le surintendant de l'école est invité ainsi que toute autre personne de soutien qui pourrait aider à dépister les besoins d'apprentissage de l'enfant.

En plus de ces réunions formelles, des rencontres et des discussions informelles ont lieu régulièrement tout au long de l'année. Les discussions informelles entre collègues et avec le personnel de soutien contribuent souvent à dépister des problèmes ou à modifier l'approche envers l'enfant. Les rencontres semi-formelles de l'équipe de l'école (enseignants, professeur-ressource, direction) peuvent être décidées en tout temps selon le besoin. Les parents sont invités à ces conférences. De toute façon, les parents sont toujours avisés des interventions proposées ou des modifications de programmes.

Je dois souligner ici que ce processus de dépistage précoce et continu et de rencontres formelles et informelles n'exclut pas le niveau moyen. Les besoins d'apprentissage de l'enfant ne cessent pas d'exister à la fin du cycle primaire et il est crucial que l'on continue à évaluer le progrès de l'élève pendant toute sa scolarité et à modifier le programme en conséquence. Tant et aussi longtemps que j'œuvrerai en éducation, je ne cesserai jamais de préconiser ce principe.

Lorsque l'équipe multidisciplinaire fait des recommandations pour une évaluation plus poussée afin de déterminer plus précisément les besoins de l'enfant, elle a recours aux professionnels. Les services d'un psychologue, d'un orthopédagogue ou d'un orthophoniste peuvent être requis pour évaluer formellement les habiletés de l'enfant. Le consentement écrit des parents est obligatoire pour toute évaluation ou consultation.

Il existe deux moyens d'avoir recours aux programmes spéciaux offerts au Conseil scolaire d'Ottawa pour tout enfant ayant besoin de placement dans les programmes d'enfance en difficulté. Le Comité d'identification, de placement

et de révision (CIPR), sous mandat du ministère de l'Éducation de l'Ontario, peut se tenir à l'école même. La direction de l'école ou le surintendant préside à cette réunion. Si l'école n'offre pas de classe spéciale qui pourrait répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève, le cas sera référé au CIPR central du conseil scolaire. Le surintendant responsable des services à l'étudiant présidera alors à cette réunion. Une détermination déclarera l'enfant exceptionnel ou non exceptionnel, selon le cas. Une détermination d'exception veut dire que l'on ne peut pas subvenir aux besoins d'apprentissage de l'enfant dans la salle de classe régulière et qu'il aura besoin d'être placé dans un programme désigné pour l'enfance en difficulté.

Les étapes du processus de dépistage précoce et continu sont-elles coûteuses? Certainement. Elles requièrent, en plus des ressources humaines, matérielles et financières, beaucoup de temps et d'énergie; chose qui n'est pas toujours facile de nos jours avec toutes les contraintes et les exigences d'un programme toujours de plus en plus surchargé en éducation. Mais le processus en vaut-il la peine? Plus j'observe le processus de près et plus j'analyse les résultats, plus je suis convaincue que c'est la meilleure façon d'assurer à chaque enfant l'accès à tous les services susceptibles de répondre à ses besoins d'apprentissage et de l'aider à atteindre son plein potentiel.

Les quatre «C» du processus de dépistage précoce et continu

Ce sont: 1) continu; 2) cascasant; 3) contenu; et 4) CDMRC (Cycle de développement, de mise en œuvre et de révision du curriculum).

Afin de s'assurer que le but ultime du dépistage précoce et continu, qui est de dépister les besoins d'apprentissage (forces et faiblesses) de l'enfant et d'apporter les modifications nécessaires à son programme qui faciliteront le plein épanouissement de son potentiel, soit atteint, les conseils scolaires, les écoles et tout leur personnel doivent assumer la responsabilité non seulement d'établir ce processus, mais aussi de le maintenir à travers toute la scolarité de l'élève.

Comment y arriver? Retournons aux quatre «C» du processus. Que chaque école assure la continuité du processus d'année en année à travers les cycles primaire et moyen. Que chaque conseil scolaire fournisse les ressources humaines, matérielles et financières pour permettre l'appui des services des professionnels, pour voir au développement professionnel de son personnel enseignant et de soutien et pour fournir des occasions d'étudier les processus régulièrement et d'y apporter des changements qui pourraient l'améliorer.

How Primary Practice

Que le processus cascade ou évolue au sein de l'école par la communication formelle et efficace entre professionnels enseignants et de soutien, et au sein du conseil par des études de cas et d'ateliers en cours de formation. Que le document contenant les données et les informations soit un document de travail propice à établir un profil des besoins d'apprentissage de l'élève, qu'il soit connu, consulté et mis à jour régulièrement et que son aspect confidentiel soit respecté selon les directives du ministère de l'Éducation. Et enfin, que chaque enseignant et enseignante au sein du conseil scolaire devienne un expert ou une experte en développement, en mise en œuvre et en révision du curriculum à travers l'étude des théories pédagogiques et la pratique de la bonne programmation.

Une vision idéaliste! Peut-être. Mais sans vision, comment peut-on atteindre l'excellence que chacun de nous recherche dans son travail auprès des enfants? Ce n'est que par le perfectionnement de nos approches que nous réussirons à offrir à nos enfants la possibilité d'atteindre l'épanouissement de leur plein potentiel.

How Primary Practice Evolved in England

Alice Yardley

TWENTIETH-CENTURY RECOGNITION of the significance of the early years has led to important changes in the way we think about children and plan their upbringing. Improved classroom practice is a direct result of current beliefs, not thought up by reformers, not arising from clinical and theoretical studies of children, but growing out of the efforts of practising teachers and emerging slowly over the last 50 to 60 years. Research findings have been used to support and develop ideas, not to initiate them. The purpose of this article is to outline the growth toward modern practice at its best.

The phenomenon of individuality and our respect for the unique nature of the individual is the core factor guiding our beliefs about education. As educators we aim to secure an environment from birth in which each child's intrinsic value as a human being is recognized and nurtured. Self-fulfilment is the right of every child and we provide the means whereby each may be able to create his or her own mind and personality and so contribute the best as a member of society.

The immediate aim then is to design a learning environment which suits the needs and interests of children at some specific stage in their development.

At the beginning of this century teaching young children how to read, to write and to calculate dominated practice in a child's first school. The importance of teaching children how to live emerged slowly. Student teachers in the thirties learned about John Dewey's experiments in America, and teaching and learning based on 'Dewey' project work was generally accepted by 1934. Publishers produced sets of pictures based on week-by-week interests throughout the year. Packs of information and related poems, stories, plays, etc., accompanied each topic. The teacher planned and directed the project and the class usually produced a model or frieze. Project work earned a place in the timetable, but only after formal tuition in reading, writing and calculation had been catered for.

It was through the field of art that teachers forged the first major breakthrough. Cizek, Viola, Marion Richardson and others recognized a child's need for many modes of communication. Even an illiterate child could express ideas with a paintbrush or other marking tool. 'The New Art' fired the imagination of many teachers but it was their children who illuminated the message.

In one infant school, for example, painting was a formal lesson where, once a week, each child in the class painted the same subject. From a corridor window the headmistress kept a vigilant eye and deviations from accepted practice were considered a threat to established standards. Two enterprising young teachers spread newspaper on the floor beneath the corridor window and unbeknown to the headmistress, allowed children, a few at a time, the freedom of expressing their own ideas.

One day a progressive local organizer visited the school. "I am mounting an exhibition of the New Art," she explained to the headmistress, "I expect your school will be able to provide examples of children's free work." The headmistress approached two amazed young teachers. "I'm sure you will have some pictures" she suggested and examples were produced from bottom drawers. Thereafter, all children in the school were allowed to paint and model according to their own ideas.

Little by little children were encouraged to articulate in ways which came naturally. Teachers began to do less talking and classroom furniture was rearranged to stimulate exchanges between children.

The upheaval of the war years reaped many benefits for education. Children from inner-city homes were evacuated with their teachers who found themselves working with groups of young children whose avid exploration of an unfamiliar environment was not to be curbed. Under the circumstances, traditional subjects seemed less important than learning how to live each moment to the full and children were encouraged to learn at first hand in a way they rarely learned before.

One young teacher found herself responsible for a group of energetic nine-year-old boys. The village school was overfull and unable to accommodate these evacuees. Their host farmers had little time for them during the day. Consequently they spent much of that autumn wandering the local countryside. One misty morning a boy stood transfixed staring over the wall at a cow in a field. "It's a cow," the teacher advised him. The boy remained absorbed. Eventually he turned, "I know it's a cow, Miss," he breathed in wonder, "but coo, Miss I never knew it was that big." His previous concept of a cow was based on a two-dimensional picture issued by the Milk Marketing Board. Those great luminous eyes, the warm sweet breath, the comforting rotundity and the exciting pulpy things from which milk emerged, were completely missing from his early concept. That boy and his companions taught their teacher lessons never forgotten.

Education through discovery came into its own, and the Education Act of 1944 supported this approach. It aimed first to improve the child's environment and then leave children free to learn at their own pace and in keeping with their ability.

Interpreting the Act, the Ministry of Education mounted national courses, bringing together head teachers, local organizers and college lecturers, encouraging educators to think together. Lectures were inspirational and there was no suggestion that schools should adopt any particular approach.

The diary of one headmistress records "September 1948. . . . The children come in as they arrive and start work straight away. Each day begins with a period for Free Activities. During the second part of the morning, more emphasis is placed on English and Mathematics, particularly with the older children." The afternoon was given over to 'Aesthetic Activities' in which each teacher "developed her unique flair as a means of providing inspiration, and the day ended with discussion and Service."

The financial situation in post-war Britain was extremely difficult, but this factor triggered ingenuity. Waste materials of all kinds were used for manipulative learning. Newspaper was whitewashed for children to paint on with gleaming results. Practical number work was based on handling peas, beans and lentils or on baking and selling cookies of different shapes and sizes. A great surge of excitement and adventure united teachers, children and their parents.

One school accommodating children aged five to nine operated on two L-shaped floors. Glass partitions divided the classrooms. Supplies of equipment and materials were grossly inadequate. Teachers pushed back the partitions so that all children could make maximum use of the facilities on each floor. The children readily recognized the advantage of using not only all the facilities but all the teachers as well. What they nicknamed 'free-range learning' became known as open-plan team-teaching.

Experiments were widespread and the following extracts from records kept by a headmistress working in an infant school, which served a large housing estate, illustrate the way in which other characteristic procedures emerged.

1954. Breaks in the day do not occur at set intervals. The so-called playtime break, for instance, is becoming a contradiction in terms. Children object; 'I don't want playtime, I'm busy,' or 'Must we clear away and go out and leave what we're doing?' Are we acting in the best interests of children when we turn them out in

large numbers onto an empty, uninteresting, asphalt patch? Can we plan the day so as to provide long, unbroken periods in which children have the opportunity to complete a job once they have started it?

1955. Activities is not a subject, or a time in the day, it is how the child learns. There isn't work and play, formal and informal. It is our business to provide a wealth of experience and encourage the children to learn at first-hand from them. Each child will be free to select his own job and have time to pursue it to a satisfactory conclusion. With advice and assistance from his teacher he will learn what he needs for his development and to fit himself for the adult world. Then follow detailed suggestions for operating an integrated day. We have a two-fold aim for the coming year; to make the child's day a whole, and to use the whole of that day.

1957. If we can break down the arbitrary divisions between classes, we can establish the feeling of unity throughout the school. Children and teachers will then be welded into a single community, sharing all the facilities in the school. The development of the school as a community in which every child has access to every teacher and to all facilities is our goal for this year.

These early changes focussed mainly on organizing the environment. At about the same time one other organizational change had taken place. It was traditional practice to accommodate newcomers to the infant school by transferring established children to a higher class at the beginning of each term. In a large school, admitting perhaps 60 children each term, children could have three different teachers in their first year. In order to secure a settled first year, the teachers in one school organized six reception classes, each of which retained a nucleus of six-year-olds. By the end of the year these classes had an age range of 18 months and became known as 'family classes'.

1958. After working for two years with family classes, we are convinced that there is much in this mode of organization to benefit the child. Beginners enter an established group and the rest of the school is undisturbed by reorganization. The older children enjoy increased responsibility and all the children can work with greater freedom at their various stages of development. The individuality of children is emphasized, and the flexibility of the groups allows them to be placed where their special needs are catered for. The teachers are united by their common problems, and no class feels obliged to prepare a child for transfer to a higher class. Teachers who keep their children for two or three years get to know them very well and can more easily follow the child's natural learning pattern. There are social advantages too, and the numbers of children requiring urgent tuition because they have reached a certain stage in developing a skill are never too great for the teacher to manage. Most important of all, each teacher feels fully stretched and many have

discovered unexpected skills. . . . This year the pattern will be completed and every class will contain children from each age group.

Once the problems of organization for learning had been solved, teachers were free to concentrate on developing different aspects of their work. Exploring the physical world opened the way toward improving mathematical and musical experience and the uses of spoken and written language. The importance to the child of movement and other creative modes of human communication were carefully considered. Gradually teachers began to recognize the orchestrated nature of learning.

By 1958 the basic principles of modern primary practice had taken shape. They had emerged from the work of practising teachers who then deepened their understanding through studying the findings of research and the philosophical observations of great educators. It was through following the lead of the children that practice changed. Directives from those in authority were scrutinized in the light of what teachers had learned from their children and the non-teaching specialist maintained no lasting influence in primary-school philosophy. Innovation emerged from within.

In 1967 the report of the Central Advisory Council for Education on primary education in England and a companion report in Wales (known as the Plowden and Gittins Reports) publicized these developments and made firm proposals for improving the conditions of the existing system. Public attention was focussed on education in the critical years of early childhood and provided impetus to reform at a time when it was needed.

We have gone a long way in our growth toward a realistic expression of education for young children. We now recognize that there is no final formula for educational practice. Any expression of ideas varies according to the people involved, that is the teachers, the children and their parents and the circumstances in which these people operate.

Education is a growth process and constant reappraisal of ideas and practice is required of every teacher. Practising teachers must constantly study their job and be prepared to revise practice in the light of improved knowledge and understanding. What the future shape of education will be we do not know. What we do know is that it will change and our best investment in the future of education is to concentrate on what we are thinking and doing now.

Canadian Association for Young Children Board of Directors 1990

President

Frances Poleschuk
1544 W. Broadway Ave., Box 281
Vicker Heights, P.O. Ontario
P0T 2Z0

Past President

Dr. Susanne Eden
83 Baker Avenue
Richmond Hill, Ontario
L4C 1X5

NATIONAL DIRECTORS

Dr. Mona Farrell
3445 Drummond, #1104
Montreal, Quebec
H3G 1X9

Barbara Champion
R.R. #4
Almonte, Ontario
K0A 1A0

Gayle Robertson
Early Years Consultant
Manitoba Education and Training
Winnipeg, Manitoba
R3G 0T3

Dr. Caroline Krentz
Faculty of Education
University of Regina
Regina, Saskatchewan
S4S 0A2

Dr. Florence Stevens
Department of Education
Concordia University
Montreal, Quebec
H3Z 1M8

PROVINCIAL DIRECTORS

British Columbia

June Meyer
4620 Cherbourg Drive
West Vancouver, British Columbia
V7W 1H9

Alberta

Dr. Susan Ditchburn
Faculty of Education
1304 Education Tower
University of Calgary
2500 University Dr., N.W.
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Saskatchewan

Martha Pauls
26 Selby Crescent
Regina, Saskatchewan
S4T 6W1

Manitoba

Anne Grewar
853 Jubilee Avenue
Winnipeg, Manitoba
R3L 1R1

Ontario

Sylvia McPhee
1 Benvenuto Place, #123
Toronto, Ontario
M4V 2L1

Quebec

Judy Steiner
3770 Cote Ste. Catherine Rd., #4
Montreal, Quebec
H3T 1E1

New Brunswick

Sally McCulloch
Box 317
Rothsay, New Brunswick
E0G 2W0

Yukon (Open)**Nova Scotia**

Brenda Putnam
Frobel Early Childhood Institute
Truro, Nova Scotia
B2N 5A9

Prince Edward Island (Contact)

Kathy Rochon
Coordinator of Early Childhood Services
Department of Health and Social Services
10 Box 2000
Charlottetown, Prince Edward Island
C1A 7N8

Newfoundland

Maxime Mercer
5 Roscommon Place
St. John's, Newfoundland
A1A 3C7

Northwest Territories (Open)**NON-VOTING MEMBERS****Journal Editor**

Dr. Glen Dixon
Director, Child Study Centre
University of British Columbia
Vancouver, British Columbia
V6T 1Z5

Past-conference Chairperson

Frank Fowler
Faculty of Education
Queen's University
Kingston, Ontario
K7L 3N6

1991 Conference Chairpersons

June Meyer
Dr. Glen Dixon

1991 CAYC NATIONAL CONFERENCE
Meaningful Connections for Young Children
March 14-17, 1991, Vancouver, British Columbia

CALL FOR PAPERS

Institute and Workshop Sessions

CAYC invites proposals from members and non-members for institutes and concurrent workshop sessions which focus on issues and practices in preschool, child care, nursery, kindergarten, primary, elementary, parent education, research, and other related areas of early childhood education. The audience at CAYC conferences is composed of teachers, care givers, administrators, parents, students, researchers, support professionals and college and university instructors.

Regular workshop or paper presentations will run for either 1 1/2 or 2 hours. Institute sessions will last all day (5 hours). The conference will include international, national, provincial, and local speakers. CAYC is particularly interested in presentations which focus on Canadian programs, practice, and research. We welcome proposals in French.

Three copies of proposals/papers, with the following information, must reach our office by September 30, 1990. No proposals will be accepted after this date. Enclose two stamped self-addressed envelopes for follow-up correspondence.

1. Name(s), address(es), phone number(s) of persons participating in session.
2. Title of session.
3. Category of subject (preschool, child care, research, etc.).
4. Principal intended audience (teachers, administrators, other researchers, etc.).
5. Brief description (200-400 words) giving purpose and scope.
6. Description of session for printing in program (25 words or less).
7. Audio-visual equipment needed.
8. Length of session preferred. If necessary, indicate preferred time or date. CAYC will try to accommodate all requests, if possible. (All institutes will be held on Thursday, March 14, 1991.)

Mail all proposals to: 1991 CAYC Conference, c/o Isabel Spears, Secretary, Child Study Centre, University of British Columbia, 2881 Acadia Road, Vancouver, B.C., V6T 1S1.

Notification of accepted proposals will be sent in late November 1990.

CONGRÈS NATIONAL DE L'ACJE 1991

Liaisons significatives pour jeunes enfants
14-17 mars 1991, Vancouver, Colombie-Britannique

APPEL DE COMMUNICATIONS

Sessions de conférences-ateliers et d'ateliers

L'ACJE sollicite auprès de tous ses membres et non-membres des projets de conférences-ateliers et d'ateliers parallèles portant sur les questions et approches concernant le préscolaire, les garderies, la maternelle, le primaire, l'élémentaire, l'éducation des parents, la recherche et autres domaines en relation avec l'éducation de la petite enfance. L'auditoire aux congrès de l'ACJE comprend des enseignants, des éducateurs, des administrateurs, des parents, des étudiants, des chercheurs, des professionnels de soutien et des chargés de cours de collèges et d'universités.

Les ateliers ou présentations d'exposés seront d'une durée de 1 h 30 min ou 2 h. Les sessions de conférences-ateliers dureront toute la journée (5 h). Le congrès invitera des conférenciers internationaux, nationaux, provinciaux et locaux. L'ACJE est particulièrement intéressée par les présentations orientées vers les programmes, approches et recherches canadiennes.

Trois exemplaires des projets de communications, avec les informations suivantes, doivent nous parvenir avant le 30 septembre 1990. Aucune proposition ne sera acceptée après cette date. Joindre deux enveloppes timbrées adressées à votre adresse pour la correspondance à suivre.

1. Nom(s), adresse(s), numéros de téléphone de la /des personne(s) participant à la session.
2. Titre de la communication.
3. Catégorie du sujet (préscolaire, garderie, recherche, etc.).
4. Type de l'auditoire concerné (enseignants, administrateurs, chercheurs, etc.).
5. Brève description (de 200 à 400 mots) exposant le but et la portée du sujet.
6. Résumé de la communication pour insertion dans le programme (25 mots ou moins).
7. Équipement audiovisuel nécessaire.
8. Durée prévue de la communication. Vous pouvez indiquer vos préférences pour la date ou l'heure: l'ACJE s'efforcera, dans la mesure du possible, de satisfaire ces demandes (toutes les conférences-ateliers se donneront le jeudi 14 mars 1991).

Envoyez vos projets de communications à: Congrès de l'ACJE 1991, a/s Isabel Spears, secrétaire, Child Study Centre, Université de Colombie-Britannique, 2881, ch. Acadia, Vancouver, C.-B., V6T 1S1

Les avis d'acceptation seront envoyés vers la fin-novembre 1990.

Guidelines for Authors

Canadian Children is the journal of the Canadian Association for Young Children (CAYC), the only national association specifically concerned with the well-being of children of preschool and elementary school age in Canada. The journal is published twice yearly and contains articles, book reviews and announcements of professional conferences.

Canadian Children is a multidisciplinary journal concerned with child development and early childhood education. Authors from across Canada, and elsewhere, are invited to submit articles and book reviews which reflect the variety and extent of both research and practice in early childhood education and child rearing.

Content: Submissions should appeal to an audience that includes parents, professionals in the field of childhood education and child services, as well as teachers and researchers. Most issues are multi-theme in nature and the editor will attempt to balance articles that are research-related with articles of a practical nature relating to programming, curriculum, classroom practice or child rearing.

Form, Length and Style: Articles may be of varying length, written in a readable style. Style should be consistent with an acceptable professional manual such as the *Publication Manual* (3rd edition) of the American Psychological Association. Three (3) typewritten double-spaced copies on 21.5 x 28 cm (standard 8 1/2" x 11") paper should be mailed directly to the editor at the address listed below. If appropriate, authors should send accompanying black and white glossy print photographs, tables, figures or illustrations with complete captions, each on separate pages. Authors are to obtain releases for use of photographs prior to mailing. Authors' names should appear only on the title page for the purpose of review. Please include a brief biographical sketch including the author(s) full name, title, professional affiliation, and other relevant information, such as persons assisting author, grant support or funding agency. It is expected that authors will not submit articles to more than one publisher at a time.

Review, Acceptance and Publication: The editor will acknowledge receipt of, and review all solicited and unsolicited manuscripts received, and will refer selected submissions to at least three reviewers external to the editorial committee. The final publication decision rests with the Editor, and will be communicated within three months. Manuscripts not accepted for publication will be returned only if a stamped, self-addressed envelope is included.

Please send all correspondence and completed manuscripts for publication consideration to: Dr. Glen Dixon, Editor, *Canadian Children*, Child Study Centre, The University of British Columbia, 2881 Acadia Road, Vancouver, B.C., Canada, V6T 1S1.

Guide à l'intention des auteurs

Canadian Children est la revue de l'association canadienne pour les jeunes enfants (ACJE), la seule association nationale vouée exclusivement au bien-être des enfants du préscolaire et de l'école primaire au Canada. Elle paraît deux fois l'an et regroupe des articles, comptes rendus de livres et annonces de rencontres professionnelles.

Canadian Children est une publication multidisciplinaire traitant du développement de l'enfant et de l'éducation de la petite enfance. Les auteurs du Canada et d'ailleurs sont invités à soumettre des articles et des comptes rendus de livres mettant en évidence la variété et l'étendue de la recherche et des approches en éducation de la petite enfance et en formation de l'enfant.

Contenu: Les articles visent un public de parents, de professionnels dans le domaine de l'éducation de l'enfant et des services à l'enfance, ainsi que les enseignants et les chercheurs. En général, chaque numéro comprend de multiples thèmes et le rédacteur en chef s'efforcera d'inclure à la fois des articles portant sur la recherche ainsi que d'autres de nature pratique traitant des programmes, des curriculums, des approches en salle de classe ou de la formation de l'enfant.

Format, longueur et style: Les articles peuvent être de longueur variée et doivent être rédigés dans un style accessible à tous les lecteurs. La présentation doit être conforme aux normes du *Publication Manual* (3^e édition) de l'American Psychological Association. Trois exemplaires, dactylographiés à double interligne sur du papier de 21,5 x 28 cm (8 1/2 x 11 po), devront être envoyés directement au rédacteur en chef à l'adresse indiquée ci-dessous. S'il y a lieu, les auteurs devront fournir toutes photographies accompagnant les articles tirées en noir et blanc sur papier glacé, tous les tableaux, figures ou illustrations avec leurs légendes, et nous les envoyer chacun sur une feuille séparée. Ils devront obtenir le permis de reproduction des photographies avant de les faire parvenir au rédacteur. Le nom de l'auteur ne doit figurer que sur la page-titre en vue de préserver son anonymat auprès des membres du comité de rédaction. Veuillez inclure une brève notice biographique incluant les noms au complet, titres, affiliations professionnelles et autres informations pertinentes telles que les noms des assistants, des supports financiers, des subventions. Il est entendu que les auteurs ne soumettront leurs articles qu'à une seule revue à la fois.

Révision, acceptation et publication: Le rédacteur en chef accusera réception et considérera tous les manuscrits reçus, qu'ils aient été sollicités ou non, et soumettra les textes qu'il aura retenus à au moins trois lecteurs externes au comité de rédaction. La décision finale quant à la publication est sous la responsabilité du rédacteur en chef et sera communiquée dans un délai de trois mois. Les manuscrits refusés seront retournés seulement si une enveloppe adressée et timbrée est incluse.

Veuillez adresser votre correspondance et vos manuscrits à: D' Glen Dixon, Rédacteur en chef, *Canadian Children*, Child Study Centre, Université de Colombie-Britannique, 2881, ch. Acadia, Vancouver, C.-B., Canada, V6T 1S1.

Contributors/Collaborateurs

Animer la lecture: donner le goût de lire

Yves Beauchesne

Écrivain, professeur agrégé et directeur du Département des études françaises et du Centre de littérature jeunesse de l'Université Sainte-Anne, Church Point, Nouvelle-Écosse.

Developing the Spectrum of Human Intelligences

Howard Gardner

Professor of Education, Harvard Graduate School of Education; Co-Director, Harvard Project Zero; Research Psychologist, Boston Veterans Administration Medical Centre; and Adjunct Research Professor of Neurology, Boston University School of Medicine.

La programmation de la gestion mentale:

un modèle pour apprendre aux enfants à gérer et organiser l'information

Pierre Paul Gagné

Psychologue dans le domaine des modèles associés à la gestion mentale, il partage ses activités professionnelles entre la formation des intervenants scolaires et sociaux, l'intervention directe auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage et la conduite de groupes de croissance auprès de parents d'enfants hyperactifs.

Dispositions in Early Childhood Education

Lilian G. Katz

Professor of Early Childhood Education and Director of the ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education at the University of Illinois Urbana-Champaign.

Le dépistage précoce et continu: pourquoi? quand? comment?

Lorraine Boucher

Directrice, Devonshire Community Public School, Ottawa, Ontario.

How Primary Practice Evolved in England

Alice Yardley

Miss Yardley's career in education has extended nearly a half century, during which she has held positions of teacher, consultant, head, lecturer and visiting university professor in both Britain and North America.

Association canadienne pour les jeunes enfants

Qu'est-ce que l'ACJE?

L'Association canadienne pour les jeunes enfants, issue du Council for Childhood Education, a reçu sa charte fédérale en 1974. C'est l'unique association nationale vouée exclusivement au bien-être des enfants d'âge préscolaire et de l'école primaire. Ses membres, des enseignants, des administrateurs, des parents et des étudiants, proviennent du Canada, des États-Unis et d'autres pays francophones ou anglophones.

Buts de l'ACJE

1. Travailler à l'épanouissement et au bien-être de l'enfant.
2. Améliorer les conditions, les méthodes et les programmes relatifs aux besoins de l'enfant.
3. Encourager le perfectionnement professionnel continu dans le domaine des connaissances du développement de l'enfant.
4. Susciter une collaboration active entre les groupes intéressés à l'enfance et au développement de l'enfant.
5. Disséminer l'information touchant le développement de l'enfant.
6. Promouvoir la coordination entre tous les organismes canadiens intéressés au bien-être de l'enfant.

Mise en œuvre des buts de l'ACJE

1. *Le congrès national*

Il constitue le grand événement de l'ACJE. On y entend des communications prononcées par des sommités internationales dans le domaine de l'enfance et on y participe à des ateliers et à des discussions ainsi qu'à diverses manifestations, des visites d'écoles et d'autres activités.

2. *Les événements provinciaux et locaux*

Nos membres sont invités à mettre sur pied des conférences, des séminaires ou des congrès à l'échelon local ou régional.

3. *Le journal*

Publication multidisciplinaire de premier ordre, le journal paraît deux fois l'an. Il regroupe des articles traitant de questions d'éducation et de formation des jeunes enfants et des écrits d'experts bien connus sur le plan national et international.

4. *Le bulletin*

Publié à intervalles réguliers, le bulletin traite de questions d'intérêt national et international.

Les cotisations doivent être réglées au moment de l'adhésion et renouvelées chaque année. Pour vous prévaloir de votre droit de vote, vous devez régler votre cotisation au moins 60 jours avant l'Assemblée générale annuelle.

Abonnement et cotisation de membre: Les organismes peuvent s'abonner au journal seulement (50 \$ par année pour deux parutions). Les membres de l'ACJE reçoivent en plus le bulletin de liaison et bénéficient de tarifs particuliers pour participer au congrès national et aux événements régionaux (40 \$ par année; 25 \$ pour les étudiants; 75 \$ pour les associations). Adressez toute votre correspondance à: ACJE, Service des publications, 36, Bessemer Court, Unité 3, Concord, Ontario, Canada, L4K 3C9.