

Favoriser le développement du plein potentiel des élèves doublement exceptionnels par la CUA



Geneviève St-Denis

Doctorante en psychopédagogie; Conseillère pédagogique douance, CSSS

Université de Montréal

genevieve.st-denis@umontreal.ca



Gabrielle Ross

Doctorante en psychopédagogie

Université de Montréal

gabrielle.ross.1@umontreal.ca

Vers une classe inclusive

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant celui de la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement oublier nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des pratiques et des ressources, de même que les conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques.

La double exceptionnalité (2E) est une caractéristique mal comprise chez les professionnels du milieu scolaire. Désignant la cooccurrence d'une douance et d'un trouble associé comme le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H; Foley-Nicpon et Bolenbaugh, 2018), la 2E est difficile à cerner puisque les manifestations observables peuvent être contradictoires. En effet, le trouble associé implique plusieurs difficultés nécessitant des adaptations pour favoriser l'apprentissage, tandis que la douance est souvent perçue comme un ensemble de forces ne nécessitant pas d'implication particulière des professionnels du milieu scolaire. Dans ce contexte, plusieurs de ceux-ci se tournent vers des pratiques axées sur les difficultés en ne misant que peu sur les intérêts et les forces de ces mêmes élèves, ce qui permettrait pourtant de les mobiliser davantage dans leurs apprentissages (Missett et al., 2016).

La mise en place de pratiques est également affectée par la sous-identification des élèves doublement exceptionnels. En fait, les manifestations observables de la douance mènent parfois à un masquage du trouble associé, et vice-versa. Un effet de compensation peut également survenir, ce qui implique que les deux composantes de la 2E se balancent et mènent à une performance dans la moyenne chez l'élève concerné malgré son grand potentiel (Assouline et al., 2006). Il est donc difficile pour les professionnels du milieu scolaire de bien cerner cette caractéristique et d'intervenir adéquatement. Considérant cette problématique, des pratiques universelles réduisant les obstacles possibles chez l'ensemble des élèves de la classe s'avèrent pertinentes pour favoriser le développement du plein potentiel de tous les élèves. En mettant l'accent sur une planification adéquate basée sur les forces et les points à améliorer des élèves sans égard à leurs troubles, les professionnels du milieu scolaire peuvent passer outre ces difficultés et permettre à tous leurs élèves un développement optimal.

Des interventions universelles pour développer les talents

Pour ce faire, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) propose un cadre afin de répondre efficacement aux besoins de tous les élèves et prévenir les difficultés d'apprentissage et de comportements. Ce modèle suggère des stratégies d'intervention différenciées et graduées en fonction de trois niveaux d'intensification. Le niveau 1 d'intervention fait référence aux pratiques universelles, c'est-à-dire aux interventions axées sur les pratiques inclusives telles que la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et la différenciation pédagogique. La



mise en place de stratégies d'enseignement efficaces prenant en compte les forces, les défis et les intérêts des élèves permet une progression satisfaisante d'au moins 80 % des élèves de la classe. Lorsque les interventions de niveau 1 ne suffisent pas à répondre aux besoins des élèves, des interventions supplémentaires ciblées (niveau 2) peuvent être considérées. Celles-ci, souvent réalisées en plus petits groupes homogènes, apportent un soutien spécifique à certains élèves tel que des démonstrations et des explications supplémentaires. Pour les élèves présentant un potentiel élevé, des projets d'enrichissement peuvent être proposés pour répondre à leurs besoins cognitifs particuliers. Lorsque nécessaire, des interventions de niveau 3 sont mises en place. Celles-ci sont plus intensives et individualisées à l'élève concerné et portent la plupart du temps sur les difficultés persistantes de l'élève (p. ex., difficultés importantes à décoder les mots à l'écrit ou à orthographier correctement).

—

Considérant la sous-identification des élèves doublement exceptionnels, les pratiques de niveau 1 s'avèrent fort avantageuses pour favoriser le développement de leur plein potentiel. Dans ce sens, la CUA amène l'enseignant à planifier et mettre en œuvre des activités accessibles en réduisant voire éliminant les obstacles potentiels à l'apprentissage, à la participation et à la progression des élèves (Ok et al., 2016). Ces obstacles étant le résultat de l'interaction entre les caractéristiques des élèves et l'environnement (p. ex. matériel, pratiques pédagogiques), l'enseignant pourra planifier en amont des moyens en s'appuyant sur les principes et les lignes directrices du cadre de la CUA afin de favoriser l'accessibilité.

—

L'exemple suivant fait ressortir l'apport de la mise en œuvre des principes de la CUA pour favoriser le développement du plein potentiel de tous les élèves, dont les élèves présentant une double

exceptionnalité. Prenons l'exemple de Justin (nom fictif), un élève présentant une dyslexie-dysorthographe pairée avec une douance. Depuis le début de sa scolarité, Justin est en mesure de réussir la majorité des tâches avec un peu d'aide comme la plupart des élèves de la classe. Il présente un grand intérêt pour les sciences et persévère lorsque les textes à lire sont en lien avec ses intérêts. De plus, il a un rythme d'apprentissage très rapide lorsque les contenus sont présentés sous format audio ou vidéo. Toutefois, Justin a de grandes difficultés à lire et à écrire. Il doit mobiliser une grande quantité de ressources cognitives afin de réaliser les tâches demandées, mais ses difficultés passent inaperçues puisqu'elles sont compensées par la douance. En effet, les idées exprimées par l'élève sont créatives, mais ses textes sont peu développés et présentent un nombre élevé d'erreurs orthographiques. Comme la plupart des tâches demandées en classe impliquent la lecture de textes imprimés (p. ex., utilisation de cahiers d'activité) et l'écriture comme mode de réponse (p. ex., répondre à des questions de compréhension d'un texte par des phrases écrites), Justin n'est pas en mesure de démontrer son plein potentiel. Plusieurs obstacles à l'accessibilité peuvent donc être mis en évidence pour Justin mais aussi pour d'autres élèves de la classe qui présentent des caractéristiques similaires.

—

1^{er} obstacle

L'accès au contenu et la compréhension d'un texte en format imprimé peuvent être difficiles pour l'élève présentant des compétences limitées en lecture. Un savoir peut donc n'être que partiellement acquis par manque d'accessibilité à l'information transmise par les textes imprimés.

—

2^e obstacle

L'utilisation du mode de réponse à l'écrit limite l'élève dans la transposition et le développement de ses idées. En effet, les difficultés en orthographe

ou la capacité limitée à mettre en texte des idées ne permettent pas à l'élève de démontrer son plein potentiel. De plus, les réponses écrites ne traduisant pas la capacité réelle de l'élève, une baisse de motivation vis-à-vis les tâches à l'écrit peut être constatée.

—

3^e obstacle

L'engagement des élèves présentant des difficultés en lecture et en écriture est faible dans les tâches impliquant l'utilisation de textes imprimés et de l'écriture comme principal mode de réponse. Cela amène ces élèves à vivre des échecs malgré les efforts et les autres forces présentes, ce qui peut se traduire à long terme par de l'impuissance acquise.

—

Différents moyens peuvent être planifiés selon les principes et les lignes directrices de la CUA afin de réduire voire éliminer les obstacles précédemment nommés. Bien que des moyens soient pensés en fonction de certains élèves, ceux-ci peuvent profiter à l'ensemble du groupe, dont les élèves doublement exceptionnels non identifiés.

—

Moyens de représentations (en lien avec l'obstacle 1)

- Offrir d'autres solutions au contenu écrit en présentant du contenu sous format vidéo/audio → fourni des moyens variés de percevoir l'information afin de s'assurer de l'accessibilité pour tous les apprenants en tenant compte de leurs forces et leurs préférences;
- Présenter certains contenus aux élèves à l'aide de cartes mentales, de schémas ou d'infographies → permet la mise en évidence des concepts importants par des modes variés (p. ex., images ou des descriptions sonores) pour favoriser une compréhension optimale.

Moyens d'action et d'expression (en lien avec l'obstacle 2) :

- Offrir différents outils pour réaliser des

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
<p>1: Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception</p> <p>1.1 Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information</p> <p>1.2 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives</p> <p>1.3 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles</p>	<p>4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique</p> <p>4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction</p> <p>4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien</p>	<p>7: Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt</p> <p>7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie</p> <p>7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité</p> <p>7.3 Minimiser les risques et les distractions</p>
<p>2: Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</p> <p>2.1 Clarifier le vocabulaire et les symboles</p> <p>2.2 Clarifier la syntaxe et la structure</p> <p>2.3 Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles</p> <p>2.4 Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre</p> <p>2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports</p>	<p>5: Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication</p> <p>5.1 Utiliser plusieurs supports de communication</p> <p>5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition</p> <p>5.3 Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance</p>	<p>8: Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance</p> <p>8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs</p> <p>8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants</p> <p>8.3 Favoriser la collaboration et la communauté</p> <p>8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise</p>
<p>3: Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension</p> <p>3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base</p> <p>3.2. Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions</p> <p>3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information</p> <p>3.4 Maximiser le transfert et la généralisation</p>	<p>6: Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives</p> <p>6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés</p> <p>6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies</p> <p>6.3 Faciliter la gestion de l'information et des ressources</p> <p>6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès</p>	<p>9: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation</p> <p>9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation</p> <p>9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève</p> <p>9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion</p>
Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents	Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques	Des apprenants motivés et déterminés



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

projets tels que Bookcreator → permet de varier le mode de réponse (écrit, audio, image) en fonction des forces et des préférences des élèves;

- Favoriser l'accès aux outils numériques dont les aides technologiques à l'ensemble des élèves lors des tâches d'apprentissage telles que le prédicteur de mots ou l'enregistrement audio pour répondre à des questions de compréhension → permet d'offrir à l'élève un soutien adapté à son niveau pendant la réalisation de la tâche favorisant des réponses reflétant la réelle capacité de l'élève.

Moyens d'engagement (en lien avec l'obstacle 3) :

- Offrir des choix de textes et miser sur les tâches exploitant les intérêts des élèves et surtout les forces → Permet

d'augmenter l'engagement des élèves lors de la réalisation des différentes tâches.

En conclusion, tant pour les élèves doublement exceptionnels que pour les autres élèves présents dans les classes, les mesures de niveau 1 comme la CUA permettent de soutenir les apprentissages et la mobilisation de la majorité des élèves en favorisant l'accessibilité. Les moyens planifiés en amont en fonction des obstacles identifiés sont bénéfiques pour tous, réduisant ainsi la nécessité de mettre en place des adaptations spécifiques à certains élèves.

Références

- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. et Huber, D. H. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*, 10. 2156759X0601001S03. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S03>
- CAST. (2011). *Lignes directrices de la Conception Universelle de l'Apprentissage*. CAST.
- Foley-Nicpon, M. et Bolenbaugh, M. (2018). Potential Educational Challenges among High Ability Children. Dans I. González-Burgos, *Psychobiological, clinical, and educational aspects of giftedness* (p. 193–213). Nova Biomedical.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The Influence of Teacher Expectations about Twice-Exceptional Students on the Use of High Quality Gifted Curriculum: A Case Study Approach. *Exceptionality*, 24(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R. et McDougall, D. (2016). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116–138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>