

Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé

Voices of students in difficulty: a television interview

La voz de alumnos con dificultades de aprendizaje en un dispositivo de entrevista televisada

Tommy Collin-Vallée, Geneviève Fortier-Moreau and Maryvonne Merri

Volume 47, Number 1, Spring 2019

Entre décrochage(s) et rattrapage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060847ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060847ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G. & Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50–72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>

Article abstract

The Anglo-Saxon studies on student voice (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007) examined conditions that would allow students to express their experiences on learning, teaching and education. They did not address the issue of student voice for those involved in extra-curricular activities and who are at risk of dropping out of school. We propose examining the possibility of inviting students to speak in televised conversations with their parents and an education specialist. These interviews are excerpts from the Quebec docu-drama «Les Persévérants» (Ferron and Baer, 2014), which describes a school dropout prevention program. Our approach to analyzing discussions with a structural and operational approach is based on the Davis framework (1986). This approach is divided into two stages by describing (a) the themes and tasks performed in each interview and (b) the operations and processes implemented by the education specialist. The results show that students' voices confirm the existence of a preconceived problem identified by the education specialist and legitimizes his or her expertise.

Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé

Tommy COLLIN-VALLÉE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Geneviève FORTIER-MOREAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Maryvonne MERRI

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les travaux anglo-saxons sur la *Student voice* (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007) se préoccupent des conditions permettant aux élèves d'exprimer leurs expériences sur l'apprentissage, l'enseignement et la scolarité. Ils ont laissé en suspens la question de la *voix des élèves* à risque de décrochage scolaire dans des dispositifs extra-académiques. Nous proposons d'interroger ici la possibilité d'une prise de parole des élèves dans des dispositifs d'entretiens télévisés entre un élève, ses parents et une orthopédagogue. Ces entretiens sont extraits du docu-feuilleton québécois *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014) qui met en œuvre un programme de prévention du décrochage scolaire. Notre démarche d'analyse des discours en interaction selon une approche structurale et opératoire s'appuie sur le cadre de Davis (1986). Cette démarche se décline en deux étapes par la description: a) des thèmes et tâches accomplies dans chaque entretien et b) des opérations et procédés mis en œuvre par l'orthopédagogue. Les résultats mettent en évidence que la parole des élèves permet

la confirmation d'un problème préconçu par l'orthopédagogue et une légitimation de son expertise.

ABSTRACT

Voices of students in difficulty: a television interview

The Anglo-Saxon studies on student voice (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007) examined conditions that would allow students to express their experiences on learning, teaching and education. They did not address the issue of student voice for those involved in extra-curricular activities and who are at risk of dropping out of school. We propose examining the possibility of inviting students to speak in televised conversations with their parents and an education specialist. These interviews are excerpts from the Quebec docu-drama «Les Persévérants» (Ferron and Baer, 2014), which describes a school dropout prevention program. Our approach to analyzing discussions with a structural and operational approach is based on the Davis framework (1986). This approach is divided into two stages by describing (a) the themes and tasks performed in each interview and (b) the operations and processes implemented by the education specialist. The results show that students' voices confirm the existence of a preconceived problem identified by the education specialist and legitimizes his or her expertise.

RESUMEN

La voz de alumnos con dificultades de aprendizaje en un dispositivo de entrevista televisada

Los trabajos anglosajones sobre la Student voice (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007) se han ocupado de las condiciones que permiten a los alumnos expresar sus experiencias de aprendizaje, de la enseñanza y de la escolaridad. Han dejado en suspenso la cuestión de la voz de los alumnos con riesgos de deserción escolar en los dispositivos extraacadémicos. Nuestro propósito es interrogar aquí la posibilidad del uso de la palabra de los alumnos en los dispositivos de entrevistas televisadas entre un alumno, sus padres y una ortopedagoga. Dichas entrevistas son extractos de la docu-miniserie quebequense *Les persévérants* (Ferron y Baer 2014) que realiza un programa de prevención de la deserción escolar. Nuestra estrategia de análisis del discurso en interacción en el cuadro de una perspectiva estructural y operatoria se apoya en el cuadro de Davis (1986). Esta estrategia se articula en dos etapas con la descripción de: a) los temas y las actividades realizadas durante cada entrevista y b) las operaciones y procedimientos ejecutados por la ortopedagoga. Los resultados evidencian que la voz de los alumnos permite confirmar un problema preconcebido por la ortopedagoga y una legitimación de sus conocimientos especializados.

PROBLÉMATIQUE

Le décrochage scolaire s'est imposé dans les années 1990 comme la principale désignation des problèmes du système éducatif des pays industrialisés (Bernard, 2015). Au Québec, ce phénomène est défini comme la sortie de la formation générale des jeunes sans diplôme et sans qualification du secondaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014). Depuis son plan d'action *L'école, j'y tiens!* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2009), le gouvernement québécois considère le décrochage scolaire comme un problème devant mobiliser l'ensemble de la société civile (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et Ménard, 2009) c'est-à-dire comme un « fait social total » (Mauss, 1923). En effet, selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : « l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires » et « aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi » (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2009, p. 3). Un acteur social inhabituel, la télévision, a répondu à cet appel.

À l'hiver 2014, la chaîne canadienne ICI RDI diffusait *Les persévérants* (Ferron et Baer, 2014), un docu-feuilleton en six épisodes sur la mise en œuvre d'un programme d'aide en persévérance scolaire à l'école secondaire Cavelier-De LaSalle à Montréal. L'école a accueilli le programme *Les persévérants* car elle est attentive à la prévention du décrochage scolaire. Neuf élèves en difficulté scolaire participent à ce programme de 13 semaines qui promeut une alimentation saine, l'activité physique et le bien-être psychologique, sous la supervision de cinq experts (psychologue, médecin, nutritionniste, orthopédagogue, coach sportif). Le téléspectateur suit l'évolution de ces jeunes au fil des séminaires, des ateliers et des activités sportives et au contact d'invités (maître de karaté, humoriste, chef cuisinier, etc.). Le docu-feuilleton *Les persévérants* a été reçu avec enthousiasme par les journalistes. Ceux-ci sont confiants que « des parents et enseignants trouveront certainement des outils » (Daignault, 2014) dans cette « télé-réalité utile, intelligente, éducative » (Dumas, 2014) qui « pourrait générer bien des discussions et, pourquoi pas, inspirer des institutions scolaires à implanter des programmes semblables entre leurs murs » (Roy, 2014).

Bien que le titre *Les persévérants* évoque une prise de parole privilégiée des jeunes en difficulté scolaire, la proportion du temps de parole des « persévérants » ne correspond qu'au quart de la durée de chaque épisode (en moyenne 10 minutes sur 43 minutes). De plus, une majorité des échanges incluant les élèves sont de type question-réponse, ce qui restreint la possibilité d'une prise de parole spontanée. Dès lors, il semble que la réalisation de *Les persévérants* ait cherché à délimiter un espace et une durée de prise de parole des élèves. Toutefois, les élèves et des membres de leur famille prennent part à des échanges longs avec l'orthopédagogue lors de séquences présentant des entretiens de définition de la difficulté des élèves.

Le docu-feuilleton *Les persévérants* illustre donc pour le téléspectateur la mission de prévention du décrochage scolaire aujourd'hui dévolue à l'école (Doray, Prévost, Delavictoire, Moulin et Beaud, 2011) par la mise en place de dispositifs extra-académiques. En particulier, les psychologues, les orthopédagogues, les psychoéducateurs mettent en place des dispositifs de consultation sur les difficultés scolaires. La difficulté scolaire exprimée initialement par l'élève y est documentée et reformulée. Ces dispositifs reposent sur deux tendances potentiellement contradictoires (Grossen et Salazar Orvig, 2006; Nathan, 1998) : d'une part, ils offrent une opportunité aux élèves de *Les persévérants* de prendre la parole sur leur difficulté et d'autre part, l'orthopédagogue dispose *a priori* de catégories interprétatives de la difficulté, les parents ajoutant leur point de vue.

Dans cet article, nous souhaitons contribuer théoriquement et méthodologiquement aux travaux sur la *voix de l'élève* (*Student voice*), principalement développés par des auteurs anglo-saxons (Baroutsis, Mills, McGregor, Te Riele et Hayes, 2016; Clarke, Boorman et Nind, 2011; Cook-Sather, 2007; Fielding, 2004; Lumby, 2012; Robinson et Taylor, 2007). Dans une perspective théorique, nous proposons d'élargir le concept de la *voix de l'élève* en prenant en compte la spécificité d'un dispositif extra-académique et télévisuel de présentation et de reformulation de la difficulté scolaire mis en œuvre par une orthopédagogue. Dans une perspective méthodologique, nous proposons une méthode d'analyse discursive en interaction qui permet de rendre compte de l'influence du cadre d'interaction sur la *voix de l'élève*.

CADRE CONCEPTUEL

Tout comme les docu-feuilletons diffusés aux États-Unis et en Grande-Bretagne (*The Scholar, Dream School*), le docu-feuilleton canadien *Les persévérants* promet au téléspectateur d'entendre la voix des élèves les moins audibles, car issus de quartiers défavorisés ou à risque de décrochage scolaire. Pourtant, la participation des élèves ne garantit ni l'expression de leurs expériences et perspectives sur l'apprentissage, l'enseignement et la scolarité (Cook-Sather, 2006) ni une parole influente sur le contexte éducatif et le public.

Ces préoccupations caractérisent les travaux anglo-saxons sur la *Student voice* (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2007). Fielding (2001) propose d'évaluer la présence et l'influence d'une *voix de l'élève* par un ensemble de questions. Une première question *Qui est autorisé à parler?* considère les compétences sociales et langagières de l'élève dans une asymétrie qui existe dans *Les persévérants* (1) entre l'élève et le praticien, (2) entre les parents présents et l'élève. De plus, les discours antérieurs (parents, enseignants, experts) à l'entretien sur la difficulté de l'élève ajoutent autant de voix qui peuvent avoir préséance sur celle de l'élève (Cook-Sather, 2006).

Une seconde question *Quels sont les sujets de discussion autorisés?* concerne les mécanismes de censure et d'orientation interprétative qui restreignent les sujets de discussion de l'élève. En effet, les entretiens suivent des directions préférées par les praticiens, par exemple l'orientation vers une cause interne de la difficulté (Grossen & Salazar Orvig, 2006). Dès que l'élève présente son problème, celui-ci devient objet de discours (Grossen & Salazar Orvig, 2006) et est interprété par l'expert dans sa logique d'interprétation de la difficulté scolaire, par exemple une logique du trouble (TDAH, anxiété...) pour l'attribution de services spécifiques (Morel, 2014).

Enfin, Fielding (2001) nous invite à considérer la question *Comment et pourquoi les adultes écoutent-ils?* relative aux dispositifs, aux instruments et aux opérations mis en œuvre par le praticien. En effet, l'entretien se déroule selon certaines phases récurrentes (Davis, 1986) désignées comme des opérations par Grossen et Salazar Orvig (2006) : (1) la présentation du problème par l'élève¹ (pourquoi vient-il consulter?), (2) la re-formulation du problème avec (2a) la définition d'un problème, (2b) la documentation du problème (recueil d'informations par le praticien pour construire sa définition du problème) puis (3) l'organisation de l'assentiment par l'élève pour partager la même définition du problème.

Ainsi, la prise de parole et l'écoute de l'élève dans les entretiens varient selon l'opposition symétrie-asymétrie, le degré de structuration, la dimension sémiologique et les voix extérieures portées par la parole de l'élève (Salazar-Orvig et Grossen, 2008). La dimension de symétrie-asymétrie se traduit par des différences dans l'expertise, l'autorité et le pouvoir entre le professionnel et l'élève. Ensuite, un entretien directif se caractérise par un fort degré de structuration de l'entretien par le professionnel, au risque d'une réduction de l'étape de présentation du problème par l'élève, tandis qu'un entretien semi-directif ou non-directif laisse une plus grande place à l'expression de la parole de l'élève. La dimension sémiologique de l'entretien s'illustre lorsque le discours de l'élève est considéré par le professionnel non comme une transmission d'information, mais plutôt comme un indice requérant une activité interprétative. Enfin, le cadre de l'entretien (Goffman, 2009) n'inclut pas seulement les participants présents mais également des voix autres (personnes absentes, discours de l'institution scolaire) car le problème de l'élève peut avoir été discuté avant l'entretien (Grossen et Orvig, 2011). Ainsi, la voix de l'élève est elle-même porteuse de différentes voix (Bakhtin et Holquist, 1981) en concordance ou en tension.

1. Grossen et Salazar Orvig (2006) emploient le terme patient, car elles traitent du premier entretien dans une pratique de consultation thérapeutique. Dans le cadre de cet article, la dénomination « élève » est employée pour éviter toute confusion avec le contexte parascolaire des séquences analysées.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Deux objectifs spécifiques se précisent : 1) Caractériser la structure de deux entretiens télévisés de négociation de la difficulté scolaire entre un élève, ses parents et une orthopédagogue; 2) Identifier des opérations spécifiques de négociation de la définition de la difficulté scolaire mises en œuvre par l'orthopédagogue.

MÉTHODOLOGIE : ANALYSE DES DISCOURS EN INTERACTION SELON LES STRUCTURES, LES OPÉRATIONS ET LES PROCÉDÉS

Critères de sélection des extraits télévisuels

Les quatre critères suivants ont permis de sélectionner les extraits pour l'analyse : 1) L'extrait doit présenter un échange entre deux locuteurs ou plus (au moins un expert et un élève); 2) L'élève doit s'y exprimer spontanément; 3) L'élève doit être le sujet de la discussion; 4) L'extrait doit présenter un échange de plus d'un tour de parole sur un même thème afin de permettre une progression dans la thématique. De l'ensemble des extraits dans lesquelles les élèves s'expriment dans la série, sept répondent à ces critères. De ceux-ci, deux entretiens ont été retenus car ils sont les extraits les plus longs, sont menés par l'orthopédagogue dans un objectif de qualification du problème de l'élève. Ils permettent d'apprécier une progression thématique et donc, un véritable échange entre adultes et élèves.

Les deux entretiens retenus (Annexe 1) sont présentés au deuxième et au troisième épisodes de la série. Ils s'inscrivent dans les thématiques de la gestion du stress (épisode 2) et de l'autonomie et la gestion du temps (épisode 3). Chaque extrait dure trois minutes. Des indices de montage, soit des changements de plans qui coïncident avec de brusques changements de thèmes et la courte durée des entretiens, permettent de supposer que les extraits sont le produit d'un montage.

Selon le site Web de la série², l'orthopédagogue « a développé une expertise particulière en ce qui concerne les problèmes de motivation chez les enfants et les adolescents ». Notons que l'Office des professions du Québec (2014) ne reconnaît pas le droit aux orthopédagogues d'effectuer un diagnostic psychologique. Elle rencontre respectivement les « persévérants » Marc-Antoine et Talia. Marc-Antoine est un garçon de 13 ans en secondaire 2, il est accompagné de sa marraine. Talia est une élève de secondaire 3 âgée de 14 ans, elle est accompagnée de ses deux parents.

La disposition des participants dans l'espace est influencée par la présence de l'équipe de tournage : les locuteurs sont assis en demi-cercle et de deux à trois caméras sont placées dans l'ouverture du cercle.

2. <http://perseverants.radio-canada.ca/la-perseverance-scolaire>

Démarche d'analyse

Notre démarche d'analyse se déploie en deux étapes. L'étape de caractérisation de la structure des entretiens permet de répondre aux questions *Qui est autorisé à parler?* et *Quels sont les sujets de discussion autorisés?* (Fielding, 2001). Cette étape requiert à la fois une identification des tours de parole et un découpage séquentiel de l'entretien. Une séquence est «un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème ou centré sur une même tâche» (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 37).

Chaque tour de parole a été attribué à un locuteur (ex. Ort = orthopédaogogue, M-A = Marc-Antoine...) et numéroté. Ensuite, nous avons quantifié le nombre d'interventions pour chaque locuteur dans les deux entretiens. Sept séquences ont été repérées dans chaque entretien (Annexe 1). Pour chaque séquence, sont identifiés l'énonciateur, c'est-à-dire celui qui initie la séquence, les thématiques abordées et les opérations réalisées (Davis, 1986; Grossen et Salazar Orvig, 2006).

L'étape structurelle prépare l'étape de mise en correspondance des opérations et procédés mis en œuvre (Davis, 1986) par l'orthopédaogogue dans les deux entretiens analysés. Cette analyse opératoire et processuelle permet de répondre à la question *Pourquoi et comment les adultes écoutent-ils?* (Fielding, 2001) en dégagant les invariants dans la reformulation par l'orthopédaogogue de la difficulté scolaire dans les deux entretiens analysés.

RÉSULTATS DE L'ANALYSE STRUCTURELLE: QUI EST AUTORISÉ À PARLER? DE QUOI?

Analyse des tours de parole: qui est autorisé à parler?

Lors de la rencontre avec Marc-Antoine et sa marraine, l'orthopédaogogue réalise la moitié des tours de parole (29/60), c'est-à-dire le double de ceux de Marc-Antoine et sa marraine (respectivement 16 et 15 tours de parole). L'orthopédaogogue et la mère de Talia partagent le statut de locutrices principales au cours du second entretien, chacune réalisant le tiers des tours de parole. Talia et son père se partagent à égalité l'autre tiers des interventions. L'orthopédaogogue initie les deux entretiens et introduit la majorité des thématiques discutées. À l'opposé, les élèves n'initient aucune des thématiques.

Description des séquences: quels sont les sujets de discussion autorisés?

Dans les deux entretiens, la progression des séquences est similaire au regard des tâches et des thématiques (tableau 1). Chacun des entretiens débute par une séquence visant l'énonciation par l'élève de sa difficulté, soit une difficulté scolaire en anglais et en mathématiques chez Marc-Antoine (séquence 1) et une difficulté à s'exprimer verbalement chez Talia (séquence 1). Une autre séquence ayant pour objectif une critique du diagnostic de déficit d'attention (TDA) est présente dans les deux entretiens, au début de la rencontre avec Marc-Antoine (séquence 2), à la fin de la rencontre avec Talia (séquence 6). L'orthopédagogue remet en question la validité du diagnostic de TDA avec hyperactivité pour Marc-Antoine. Il s'agit, pour les parents de Talia, de rapporter leur expérience entourant la prise de la médication pour un TDA. Dans les deux entretiens, l'orthopédagogue propose une nouvelle hypothèse: un problème d'anxiété chez Marc-Antoine (séquence 3) et un problème d'accès lexical chez Talia (séquence 2). S'ensuivent deux séquences qui ont pour fonction de documenter le problème énoncé. D'abord, l'orthopédagogue rappelle une situation dans laquelle l'anxiété s'est exprimée chez Marc-Antoine (séquence 4) et une situation hypothétique où le problème d'accès lexical de Talia pourrait s'illustrer (séquence 3). Ensuite, une situation vécue est proposée par un parent de l'élève. Ainsi, le père de Talia mentionne qu'elle a parfois de la difficulté à nommer un mois de l'année (séquence 4) et la marraine de Marc-Antoine raconte un voyage au cours duquel Marc-Antoine avait peur de tomber en panne d'essence (séquence 5). Ces exemples sont suivis, dans les deux cas, d'une séquence où une interprétation d'une conséquence du problème sur la personnalité de l'élève est énoncée. La marraine de Marc-Antoine affirme qu'«une personne curieuse est une personne intelligente» (séquence 6) alors que l'orthopédagogue dit de Talia qu'elle est «une jeune fille charmante» ayant des difficultés à développer des liens sociaux (séquence 5). Finalement, la dernière séquence des deux entretiens sert de conclusion à la rencontre. Il s'agit, pour l'orthopédagogue, d'énoncer sa volonté de poursuivre l'investigation avec un engagement des parents (séquence 7 des entretiens avec Marc-Antoine et Talia).

La progression thématique des deux entretiens montre une prédominance du discours sur le trouble (trouble de déficit de l'attention, anxiété, problème d'accès lexical) comme cause de la difficulté scolaire des élèves. Les participants privilégient une explication individuelle et psychologique des causes de la difficulté scolaire des élèves plutôt qu'externe et sociale. Ainsi, l'orthopédagogue ne considère pas que l'intimidation vécue par Marc-Antoine puisse expliquer son anxiété à prendre un transport scolaire. Pour Marc-Antoine lui-même, l'hyperactivité explique que son attention en classe soit détournée par un bruit (tour de parole 4). Marc-Antoine exprime également un soulagement à la fin de l'entretien alors qu'un trouble anxieux est envisagé comme alternative au TDAH (tour de parole 54).

La synthèse du découpage séquentiel des deux entretiens est présentée dans le tableau suivant (tableau 1). Ce découpage est reporté dans les verbatim de l'annexe

1. La première colonne du tableau synthèse présente la progression particulière des opérations qui se présente dans les deux entretiens. Les deux autres colonnes font correspondre aux opérations, pour chaque entretien, les thèmes discutés, l'énonciateur qui initie les thèmes et l'ordre séquentiel dans lequel une opération a été repérée.

Tableau 1. **Structure des entretiens**

Opérations	Entretien avec Marc-Antoine	Entretien avec Talia
Présentation du problème par l'élève	<i>Séquence 1 (27:30)</i> Thématique : Difficulté en anglais et en mathématiques Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 1 (25:24)</i> Thématique : Difficulté à s'exprimer verbalement Énonciateur : Orthopédagogue
Présentation du problème par l'élève	<i>Séquence 2 (27:36)</i> Thématique : Difficulté à gérer l'attention Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 6 (26:46)</i> Thématique : Trouble de déficit de l'attention et médication Énonciateur : Orthopédagogue
Définition du problème	<i>Séquence 3 (28:06)</i> Thématique : Anxiété Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 2 (25:45)</i> Thématique : Problème d'accès lexical Énonciateur : Orthopédagogue
Documentation du problème par des exemples du quotidien et organisation de l'assentiment du client	<i>Séquence 4 (28:23)</i> Thématique : Peur de prendre l'autobus scolaire Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 3 (25:54)</i> Thématique : Raconter quelque chose dans le désordre Énonciateur : Orthopédagogue
Documentation du problème par des exemples du quotidien et organisation de l'assentiment du client	<i>Séquence 5 (29:08)</i> Thématique : Peur de manquer d'essence Énonciateur : Marraine	<i>Séquence 4 (26:04)</i> Thématique : Difficulté à nommer les mois de l'année Énonciateur : Père
Définition du problème	<i>Séquence 6 (29:51)</i> Thématique : Une personne curieuse est une personne intelligente Énonciateur : Marraine	<i>Séquence 5 (26:16)</i> Thématique : Une jeune fille charmante Énonciateur : Orthopédagogue
Documentation du problème	<i>Séquence 7 (29:55)</i> Thématique : Noter les observations Énonciateur : Orthopédagogue	<i>Séquence 7 (28:02)</i> Thématique : Envoi d'informations à lire Énonciateur : Orthopédagogue

Discussion des résultats de l'analyse structurale

Sur un plan strictement quantitatif, les données montrent une asymétrie entre les participants dans les entretiens. Il est possible que le montage accentue cette asymétrie.

D'autre part, les échanges créent une médicalisation des difficultés vécues par Marc-Antoine et Talia. La médicalisation est un processus de réification de problèmes non médicaux, comme la difficulté scolaire, en handicap ou pathologie (Diet, 2013). Elle limite l'interprétation des difficultés des jeunes à une approche biomédicale ou psychologique qui privilégie le diagnostic, et elle consiste à « reléguer au second plan la prise en compte des aspects psychosociaux ainsi que des identités plurielles » des étudiants (Rodriguez, 2006). Comme le montre Fine (1991), la médicalisation est l'une des manières de mettre au silence (*silencing*) les élèves. L'adhésion des élèves à une interprétation pathologisante de leur difficulté peut s'expliquer à la fois par un historique personnel d'évaluation et de diagnostic et par une possible répétition des entretiens dans le cadre du tournage. Les individus peuvent également retirer des bénéfices de leur étiquette. L'étiquetage opère sur les individus et leur milieu une déculpabilisation morale et sociale de leurs gestes tout en ouvrant un espace d'écoute (Goffman, 1975).

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES OPÉRATIONS ET DES PROCÉDÉS : POURQUOI ET COMMENT LES ADULTES ÉCOUTENT-ILS ?

Nous identifions deux opérations de négociation de la définition de la difficulté scolaire mises en œuvre par l'orthopédagogue : la requalification et la persuasion.

Première opération : la requalification par les procédés de la question et de la ratification

La première opération, la requalification, repose sur deux procédés qui diffèrent selon l'entretien. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, il s'agit pour l'orthopédagogue de disqualifier un diagnostic en vigueur. Lorsque Marc-Antoine aborde son diagnostic de déficit de l'attention, l'orthopédagogue le presse de questions : « T'es sûr que t'es en déficit de l'attention? (tour de parole 7) Est-ce que tu as été diagnostiqué? (tour de parole 10) Une évaluation comment? (tour de parole 12) ».

Dans l'entretien avec Talia, l'orthopédagogue n'a pas à convaincre les parents de l'invalidité du diagnostic de déficit de l'attention. La disqualification de l'expertise diagnostique est donc initiée par les parents et ratifiée par l'orthopédagogue. En effet, les parents racontent leur expérience négative lorsque, à la suite d'une demande du milieu scolaire, Talia a pris du Ritalin³ pour son déficit d'attention (tour de parole 25). Tandis que les parents évoquent les conséquences de la médication, l'orthopédagogue adopte une position d'écoute et, par ses courtes interventions (tours de parole 35 et 37), elle valide l'expérience négative des parents.

3. Le Ritalin®, connu aussi sous le nom de Ritaline®, est un nom commercial du méthylphénidate, un stimulant utilisé pour le traitement du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la disqualification des évaluations antérieures est suivie par la formulation d'une nouvelle problématique par l'orthopédagogue. L'orthopédagogue fait alors intervenir une deuxième opération, la persuasion.

Seconde opération: la persuasion par les procédés de l'intuition et de la répétition

La deuxième opération, la persuasion, repose sur les procédés d'affirmation de l'autorité et de la répétition. Dans les deux entretiens, la formulation d'un problème est le moment pour l'orthopédagogue d'affirmer son autorité. Pour ce faire, elle s'appuie sur un savoir dont la source diffère dans les deux entretiens.

Dans l'entretien de Marc-Antoine (tour de parole 14), l'orthopédagogue recourt au savoir « intuitif » :

Ort: **Intuitivement, ce que je perçois** c'est moins un trouble de l'attention et de la concentration qu'un problème d'anxiété.

Dans l'entretien de Talia (tour de parole 4), l'énonciation du nouveau problème est appuyée par une référence au « jargon » scientifique :

Ort: **En jargon, on dit un problème d'accès lexical** ça veut dire de la difficulté à aller mettre un mot sur ce qu'elle tente d'exprimer.

L'emploi de ces procédés de requalification a toutefois des effets distincts dans les deux entretiens. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la proposition de l'orthopédagogue est accueillie avec scepticisme par la marraine (tour de parole 15) : « Si on parle déficit d'attention ok anxiété, **je ne sais pas où il peut se situer dans tout ça.** » Dans l'entretien avec Talia, elle est acceptée d'emblée par la mère (tour de parole 2) : « **Effectivement.** »

Le procédé d'affirmation de l'autorité de l'orthopédagogue est suivi, dans les deux cas, d'un procédé de répétition du problème. L'orthopédagogue traduit alors en termes scientifiques et en écho de l'élève l'expérience de celui-ci comme l'illustre l'échange suivant lors de l'entretien de Marc-Antoine à cinquième séquence (tours de parole 32 à 46) :

Mar: si c'est arrivé très peu, puis si un moment donné, on fait un voyage puis qu'elle arrive à la moitié, il est en arrière là: « est-ce que vous allez arrêter mettre de l'essence? »

Ort: **Ben oui, là l'anxiété monte, le stress monte.**

Mar: On n'a jamais manqué d'essence.

M-A: Non ben je le sais mais je ne suis pas capable de contrôler ça.

Ort: **Non**

(Mar rit)

M-A: Je ne suis pas capable.

Ort: **Je sais.**

M-A: Je, je...

Mar: C'est de l'insécurité ça.

Ort: Ben oui.

M-A: J'ai jamais vu l'aiguille mais j...

Ort: Ça t'inquiète hein.

M-A: Oui, moi ça ne me tente juste pas de tomber en panne là.

Ort: C'est de l'anxiété, c'est de l'insécurité, c'est du stress qui monte et comme Marc-Antoine nous le dit si bien il ne peut pas contrôler ça.

Le même procédé est repris dans l'échange avec Talia à la différence que le père, la mère et Talia y participent également (tours de parole 30 à 37):

Mère: Il a fallu se plier aux exigences de l'école puis Talia a pris du Ritalin ce qui s'est avéré pas une très bonne expérience pour elle parce que ça l'a rendue très euh...

Père: **amorphe.**

Mère: Ça l'a beaucoup affectée.

Tal: Tu disais que ça me rendait **dépressive.**

Mère: Oui, ça la **déprimait**, elle avait peur qu'on meure elle avait peur qu'on la laisse toute seule.

Ort: De **l'anxiété,**

Mère: Beaucoup d'**anxiété**, beaucoup de **difficulté à dormir**, elle m'envoyait des...

Ort: **sommeil, appétit**

Le procédé de répétition est mis en œuvre par l'orthopédagogue avec une intensité plus ou moins grande selon l'entretien. Dans l'entretien avec Marc-Antoine, la répétition survient en réponse au doute de la marraine relatif au problème formulé par l'orthopédagogue. Elle est alors employée par l'orthopédagogue pour persuader la marraine que Marc-Antoine souffre d'anxiété. Dans l'entretien avec Talia, l'ensemble des participants adhèrent à la nouvelle formulation du problème et la répétition a pour fonction de valider les commentaires de Talia et de ses parents sur celle-ci.

Discussion des résultats de l'analyse des opérations et des procédés

L'orthopédagogue utilise dans les deux entretiens des opérations de requalification et la persuasion. Ces opérations permettent à l'orthopédagogue de se positionner en tant qu'experte crédible: elle discrédite des évaluations antérieures et énonce des pistes de diagnostic bien que son ordre professionnel ne la dote pas d'une compétence de diagnostic psychologique.

L'orthopédagogue ne peut donc pas s'appuyer uniquement sur son titre pour convaincre l'élève et ses parents. Dès lors, le savoir intuitif, qui relève de l'expérience personnelle, et le jargon scientifique, qui relève des apprentissages techniques, sont

autant de façons pour l'orthopédagogue de rendre son expertise opaque et de créer une distance avec les élèves et leurs parents.

Ce faisant, l'orthopédagogue assume également la démonstration de la logique du programme, faute de prise en charge des deux entretiens par la psychologue du docu-feuilleton : l'aide apportée à un élève ne peut être que consécutive à l'identification de son problème. En conséquence, il est possible que les opérations de requalification et de persuasion soient accentuées par le montage télévisuel.

DISCUSSION GÉNÉRALE : L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ PRÉSENTÉ AUX TÉLÉSPECTATEURS COMME MALADE SPECTACULAIRE

L'entretien de négociation de la difficulté scolaire entre un élève, ses parents et une orthopédagogue offre *a priori* un cadre permettant l'expression de la parole et la négociation du problème. Pourtant, si la *voix de l'élève* est ici entendue, elle est peu écoutée. Nous proposons de montrer d'abord que les opérations mises en œuvre par l'orthopédagogue reproduisent des procédés déjà théâtralisés par Molière dans la scène 10 de l'acte III (annexe 2) du *Malade imaginaire* (date de création : 1673) dans laquelle Toinette, déguisée en médecin, rencontre Argan, malade imaginaire. Nous montrerons ensuite que l'élève, tout comme Argan, est privé de sa voix dans le contexte télévisé de l'entretien.

Du *Malade imaginaire* aux *Persévérants*

Dans *Le malade imaginaire* comme dans *Les persévérants*, l'expert amorce les séquences et les échanges et la prise de parole de la personne qui consulte est ainsi encadrée dans son contenu comme dans son expression.

Cette parole apporte à l'orthopédagogue comme à Toinette la confirmation de leur conception initiale du problème. Le problème déterminé *a priori* oriente la recherche d'indices servant à l'appuyer, selon une démarche de confirmation plutôt qu'une démarche inductive. Dans cette seconde démarche, caractéristique de l'entretien clinique, la parole de l'élève constituerait le matériau à partir duquel se construirait la parole du thérapeute (Salazar-Orvig et Grossen, 2008). À l'opposé, Argan énonce les symptômes qui l'affligent, permettant à Toinette de confirmer par répétition le diagnostic proposé « Le poumon » :

8. Argan : Je sens de temps en temps des douleurs de tête.
9. Toinette : **Justement, le poumon.**
10. Argan : Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.
11. Toinette : **Le poumon.**
12. Argan : J'ai quelquefois des maux de cœur.
13. Toinette : **Le poumon.**

14. Argan : Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.
15. Toinette : **Le poumon.**
16. Argan : Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étaient des coliques.
17. Toinette : **Le poumon.** (...)

L'orthopédocographe emploie, tout comme Toinette, des procédés de disqualification et de requalification. En effet, elles portent toutes deux un discours d'autorité et, après avoir discrédité les autres experts, elles requalifient le problème. L'orthopédocographe remet en question l'évaluation et le diagnostic de TDAH tout comme Toinette disqualifie les médecins ayant procédé au diagnostic de maladie du foie et de la rate (tours de parole 6 et 7).

Enfin, la posture de démonstration clairement affirmée par Toinette dès le début de la scène et par l'orthopédocographe dans les entretiens renverse l'ordre des opérations d'un entretien de type clinique. L'organisation de l'assentiment par l'élève pour partager la même définition du problème précède et oriente la définition et la documentation du problème.

Du théâtre à la télévision

Dans *Le malade imaginaire*, l'expertise de Toinette ne peut être affirmée qu'avec un cas exemplaire. Toinette affirme son autorité de médecin dans une tirade où elle déclare vouloir « des maladies d'importance » et espère qu'Argan a toutes les anomalies pour « montrer l'excellence de mes remèdes et l'envie que j'aurais de vous rendre service » car « c'est là que je me plais, c'est là que je triomphe ». L'exemplarité du cas d'Argan est une caution pour l'exemplarité de la solution.

L'exemplarité dans *Les persévérants* est assurée par la sélection d'élèves provenant de classes ordinaires qui « avaient peut-être un petit peu de difficulté, soit au niveau académique, soit au niveau de la motivation ou du rendement scolaire » (Ferron et Baer, 2014). L'obligation de résultats est exacerbée par le contexte télévisuel qui doit dans ce docu-feuilleton offrir une solution au problème du décrochage. Le format télévisuel amène donc l'orthopédocographe à s'adresser indirectement aux téléspectateurs pour démontrer ses compétences à mener ce type de rencontre.

Ce faisant, les entretiens sont prototypiques d'une évaluation spectacle (Del Rey, 2013). L'évaluation spectacle dépossède l'individu de ses expériences et de sa capacité à les exprimer, car seul un savoir extérieur « expert » peut le constituer. Dès lors, la télévision prive non seulement l'élève de sa voix mais impose également un nouveau mode de subjectivation qui « réduit l'individu à ce qui apparaît de ce qu'il fait » (Del Rey, 2013, p. 88).

CONCLUSION

Nous avons examiné *Les persévérants* comme un cas exemplaire des nouveaux dispositifs extra-scolaires d'aide aux élèves à risque de décrochage scolaire qui prétendent donner la parole aux jeunes. Le cadre télévisuel de l'entretien de négociation de la difficulté scolaire apparaît favoriser davantage la démonstration d'une expertise que l'expression de la *voix des élèves*. Lorsque les élèves prennent la parole, leur voix est traversée d'une polyphonie de voix provenant de rencontres avec d'autres experts.

En définitive, *Les persévérants* perpétue une conception des élèves comme porteurs de symptômes et non, conformément à l'ambition du *Student voice*, comme personnes en capacité de prendre la parole. Nos analyses invitent donc à un examen prudent des nouveaux dispositifs extrascolaires quant à leur capacité à mettre en place une communication plus égalitaire.

Références bibliographiques

- BAKHTIN, M. M. et HOLQUIST, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAROUTSIS, A., MILLS, M., MCGREGOR, G., TERIELE, K. et HAYES, D. (2016). Student voice and the community forum: finding ways of 'being heard' at an alternative school for disenfranchised young people. *British Educational Research Journal*, 42(3), 438-453. doi:10.1002/berj.3214
- BERNARD, P.-Y. (2015, avril). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? *La vie des idées*. Repéré 8 septembre 2016, à http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150414_de_crochage.pdf
- CLARKE, G., BOORMAN, G. et NIND, M. (2011). 'If they don't listen I shout, and when I shout they listen': hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780. doi:10.1080/01411926.2010.492850
- COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- COOK-SATHER, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.

- COOK-SATHER, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 389–403.
- DAIGNAULT, D. (2014, février). Les persévérants: au coeur du décrochage scolaire. *Agence QMI*. Repéré à <http://fr.canoe.ca/divertissement/telemedias/nouvelles/archives/2014/02/20140218-152124.html>
- DAVIS, K. (1986). The process of problem (re)formulation in psychotherapy. *Sociology of Health and Illness*, (8), 45-74.
- DEL REY, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La Découverte.
- DIET, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire. *Connexions*, 100(2), 63. doi:10.3917/cnx.100.0063
- DORAY, P., PRÉVOST, J.-G., DELAVICTOIRE, Q., MOULIN, S. et BEAUD, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques: les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201. doi:10.7202/1008244ar
- DUMAS, H. (2014, février). Neuf ados, zéro décrochage. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/hugo-dumas/201402/20/01-4740716-neuf-ados-zero-decrochage.php>
- FERRON, S. et BAER, M. (2014, 24 février). Les persévérants. Montréal, Québec: ICI RDI.
- FIELDING, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? Dans *Forum for promoting 3-19 comprehensive education* (vol. 43, p. 100–109). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Michael_Fielding/publication/245584644_Beyond_the_Rhetoric_of_Student_Voice_new_departures_or_new_constraints_in_the_transformation_of_21st_century_schooling/links/5471bf360cf216f8cfad144a.pdf
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. doi:10.1080/0141192042000195236
- FIELDING, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. doi:10.1080/01596300701458780

- FINE, M. (1991). *Framing dropouts: notes on the politics of an urban public high school*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate* (traduit par A. Kihm). Paris: Ed. de Minuit.
- GOFFMAN, E. (2009). *Les cadres de l'expérience* (traduit par I. Joseph). Paris: de Minuit.
- GROSSEN, M. et ORVIG, A. S. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 31(1), 53-76. doi:10.1515/text.2011.003
- GROSSEN, M. et SALAZAR ORVIG, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques: analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris: Belin.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris: Ed. du Seuil.
- LUMBY, J. (2012). Disengaged and disaffected young people: surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38(2), 261-279. doi:10.1080/01411926.2010.541553
- MAUSS, M. (1923). Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique (1896/1897-1924/1925)*, 30-186.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Indicateurs de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *L'école, j'y tiens!: Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- MOREL, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- NATHAN, T. (dir.). (1998). *Psychothérapies*. Paris: O. Jacob.
- Office des professions du Québec. (2014). *Rapport: La situation des orthopédagogues au Québec*.

ROBINSON, C. et TAYLOR, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. doi:10.1177/1365480207073702

RODRIGUEZ, L. (dir.). (2006). *Repenser la qualité des services en santé mentale dans la communauté: changer de perspective*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

ROY, M.-J. (2014, février). Les persévérants, à ICI RDI: pour inciter les jeunes à «raccrocher». *Le Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/02/24/les-perseverants-rdi-inciter-jeunes-raccrocher_n_4850416.html

SALAZAR-ORVIG, A. et GROSSEN, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37. doi:10.3917/lis.123.0037

Annexe 1

ENTRETIENS AVEC MARC-ANTOINE ET TALIA

Situation 1: Épisode 2 (27:30- 30:16)

Orthopédagogue (Ort), Marc-Antoine (M-A) et sa marraine (Mar)

Séquence 1 (27:30)

1. Ort: Toi Marc-Antoine, tu disais que tu avais beaucoup de difficulté en anglais.
2. M-A: anglais mathématiques.

Séquence 2 (27:36)

3. Ort: Oui. Euh maintenant. On disait aussi que tu avais du mal à gérer ton attention.
4. M-A: Ben, genre, quand je, quand je suis assis devant mon bureau là, quand la madame parle ben, il y a un bruit (*M-A claque des doigts à côté de sa tête et tourne sa tête*) genre, toujours. Ah ben c'est ça l'hyperactivité.
5. Ort: Pas nécessairement.
6. M-A: Il y a un bruit il faut que je...
7. Ort: T'es sûr que t'es en déficit de l'attention?
8. M-A: Mais oui.
9. Mar: Ça oui.
10. Ort: Est-ce que tu as été diagnostiqué?
11. M-A: Oui, le... ouais, le docteur.

12. Ort: Une évaluation comment avec un di- un
13. Mar: avec l'orthopédagogue.

Séquence 3 (28:06)

14. Ort: Intuitivement, ce que je perçois c'est moins un trouble de l'attention et de la concentration qu'un problème d'anxiété.
15. Mar: si on parle déficit d'attention ok anxiété, je ne sais pas où il peut se situer dans tout ça.

Séquence 4 (28:23)

16. Ort: Ok. Le premier soir qu'on a rencontré Marc-Antoine, à la fin vous savez qu'il y a un transport qui est euh...
17. Mar: ouais.
18. Ort: qui est prévu là pour nos élèves, bon euh Marc-Antoine m'a semblé anxieux là. Tu te souviens Marc-Antoine t'avais mal au ventre.
19. M-A: Ouais.
20. Ort: T'étais anxieux, t'étais pas bien.
21. M-A: Non.
22. Ort: Tu ne voulais pas embarquer dans le mini-bus, je pense, Marc-Antoine.
23. M-A: ben non.
24. Ort: Parce que tu ne voulais pas que les gens sachent.
25. M-A: Non mais c'est parce que...
26. Ort: Où est-ce que tu habites.
27. M-A: C'est parce que, ok, à, à, l'année passée c'est que je marchais avec du monde, mais tu sais l'intimidation puis toute j'ai comme... t'habites dans un quartier pauvre je suis comme ben ouais mais je ne sais pas mais ça, ça m'a...
28. Ort: Ça, ça t'a affecté.
29. M-A: Ouais.

Séquence 5 (29:08)

30. Mar: Nous la voiture a toujours été gaz plus bas que les trois quarts en très peu très peu.
31. Ort: Ah! Puis là il...
32. Mar: si c'est arrivé très peu, puis si un moment donné, on fait un voyage puis qu'elle arrive à la moitié, il est en arrière là: «est-ce que vous allez arrêter mettre de l'essence?»
33. Ort: Ben oui, là l'anxiété monte, le stress monte.
34. Mar: On n'a jamais manqué d'essence.
35. M-A: Non ben je le sais mais je ne suis pas capable de contrôler ça.
36. Ort: Non
37. (*Mar rit*)
38. M-A: Je ne suis pas capable.
39. Ort: Je sais.
40. M-A: Je, je...

41. Mar: C'est de l'insécurité ça.
42. Ort: Ben oui.
43. M-A: J'ai jamais vu l'aiguille mais j...
44. Ort: Ça t'inquiète hein.
45. M-A: Oui, moi ça ne me tente juste pas de tomber en panne là.
46. Ort: C'est de l'anxiété, c'est de l'insécurité, c'est du stress qui monte et comme Marc-Antoine nous le dit si bien il ne peut pas contrôler ça.

Séquence 6 (29:51)

47. Mar: Ils disent qu'une personne curieuse c'est une personne intelligente.
48. Ort: Voilà.
49. Mar: C'est ce qu'ils disent.

Séquence 7 (29:55)

50. Ort: Je vous laisse là-dessus.
51. Mar: ok
52. Ort: Merci beaucoup as-tu aimé la rencontre qu'on a eue aujourd'hui?
53. M-A: Ça m'a ffffff...
54. Ort: Ah fffff c'est l'fun. Je ne veux pas vous donner des devoirs là mais essayez de noter là un peu les choses que vous observez et on va voir là ce qu'on peut offrir de mieux là à Marc-Antoine pour que tu te sentes fiou tout le temps.
55. M-A: Ouais.

Situation 2: Épisode 3 (25:24- 28:19)

Orthopédagogue (Ort), Talia (Tal), mère (Mèr) et père (Pèr)

Séquence 1 (25:24)

1. Ort: J'aimerais commencer par redemander à Talia: Talia te souviens-tu le premier la première fois qu'on s'est rencontrées?
2. Tal: Ouais, j'avais dit que parfois il y a des mots qui ne voulaient pas sortir puis j'avais de la misère avec ça.
3. Mèr: Talia, des fois euh ses paroles veut sortir trop vite tant que ses idées ça veut trop vite sortir donc les paroles se bloquent, là.

Séquence 2 (25:45)

4. Ort: En jargon, on dit un problème d'accès lexical ça veut dire de la difficulté à aller mettre un mot sur ce qu'elle tente d'exprimer.
5. Mèr: Effectivement

Séquence 3 (25:54)

6. Ort: Ça, ça vous rejoint. Tu peux raconter quelque chose qui est arrivé mais dans le désordre

7. Tal: Ouais mais c'est parce que je commence par la fin puis après je commence par... après euh le début.
8. Ort: Voilà ok

Séquence 4 (26:04)

9. Pèr: Si je lui demande quel mois qu'on est, elle ne le sait pas.
10. Tal: Là pendant que vous parlez (rire)
11. Ort: Tu y as pensé.
12. Mèr: Elle cherchait.
13. Tal: Pendant que vous parliez, j'étais comme: «on n'est pas en septembre, on n'est pas en juillet, on est en octobre.»

Séquence 5 (26:16)

14. Ort: Ok si je devais décrire Talia je dirais on a devant nous là une jeune fille charmante, ok, qui pourrait développer des liens sociaux mais qui a de la difficulté à cause de sa communication verbale.
15. Pèr: Des fois on a des conversations qui sont fluides puis il y a d'autres fois, je ne sais pas pour quelles raisons là comme vous dites là ça «jam» pour quelles raisons je ne pourrais pas vous dire.
16. Mèr: Mais je dirais que comme tu dis elle «jam» plutôt qu'on est impatients plus souvent parce qu'elle voit que...
17. Pèr: Quand on est pressés.
18. Mèr: Ouais

Séquence 6 (26:46)

19. Ort: Il y a jamais personne dans le parcours scolaire de Talia qui vous a dit peut-être que ça serait une bonne idée d'aller consulter en orthophonie?
20. Mèr: En fait, quand elle était au primaire.
21. Ort: Oui
22. Mèr: si je me rappelle bien elle a fait un petit peu d'orthophonie
23. Tal: ouais au primaire on m'avait pour les médicaments pis
24. Ort: Puis là on lui avait donner de la médication pour son déficit d'attention
25. Mèr: Ok en fait c'est à peu près je pense qu'on a eu une réunion avec des professeurs et des intervenants qu'il y avait là parce que Talia avait une difficulté puis euh eux autres, ils prônaient beaucoup sur le Ritalin, ces choses-là ce que nous on est pas heu c'est pas quelque chose qui... qu'on était chaud à l'idée.
26. Ort: Ça ne plait jamais aux parents.
27. Pèr: L'école voulait donner du Ritalin à notre fille puis nous avant de donner du Ritalin on avait décidé de commencer à voir si elle avait pas des problèmes auditifs ou des choses comme ça.
28. Ort: Ouais, ok.
29. Pèr: Puis ça c'était révélé négatif.

30. Mère: Il a fallu se plier aux exigences de l'école puis Talia a pris du Ritalin ce qui s'est avéré pas une très bonne expérience pour elle parce que ça l'a rendue très euh...
31. Père: amorphe.
32. Mère: Ça l'a beaucoup affectée.
33. Tal: Tu disais que ça me rendait dépressive.
34. Mère: Oui, ça la déprimait, elle avait peur qu'on meure elle avait peur qu'on la laisse toute seule.
35. Ort: De l'anxiété,
36. Mère: Beaucoup d'anxiété, beaucoup de difficulté à dormir, elle m'envoyait des...
37. Ort: sommeil, appétit
38. Mère: Elle commençait à m'envoyer des emails dans ce temps-là, elle m'envoyait des petits messages.
39. Ort: Hon
40. Tal (rire): Je m'en souviens.
41. Mère: Euh qu'elle avait peur que...
42. Ort: Là maintenant, tu n'en prends plus du tout?
43. Tal: Non.
44. Père: Non, ça fait longtemps.

Séquence 7 (28:02)

45. Ort: C'est sûr que là je vais vous envoyer de l'information parce que je v.. je veux vraiment qu'on... j'aimerais vraiment qu'on fasse équipe ensemble. Ok, je suis certaine que ça peut être bienfaisant pour Talia d'identifier sa difficulté puis de travailler de façon précise sur sa difficulté.

Annexe 2

LE MALADE IMAGINAIRE DE MOLIÈRE (ACTE III, SCÈNE 10)

1. Toinette: Je suis médecin passager, qui vais de ville en ville, de province en province, de royaume en royaume, pour chercher d'illustres matières à ma capacité, pour trouver des malades dignes de m'occuper, capables d'exercer les grands et beaux secrets que j'ai trouvés dans la médecine. Je dédaigne de m'amuser à ce menu fatras de maladies ordinaires, à ces bagatelles de rhumatismes et de fluxions, à ces fièvres, à ces vapeurs et à ces migraines. Je veux des maladies d'importance, de bonnes fièvres continues, avec des transports au cerveau, de bonnes fièvres pourprées, de bonnes pestes, de bonnes hydrophobies formées, de bonnes pleurésies avec des inflammations de poitrine: c'est là que je me plais, c'est là que je triomphe; et je voudrais, monsieur, que vous eussiez toutes les

maladies que je viens de dire, que vous fussiez abandonné de tous les médecins, désespéré, à l'agonie, pour vous montrer l'excellence de mes remèdes et l'envie que j'aurais de vous rendre service.

2. Argan : Je vous suis obligé, monsieur, des bontés que vous avez pour moi.
3. Toinette : Donnez-moi votre pouls. Allons donc, que l'on batte comme il faut. Ah! je vous ferai bien aller comme vous devez. Ouais! ce pouls-là fait l'impertinent; je vois bien que vous ne me connaissez pas encore. Qui est votre médecin?
4. Argan : Monsieur Purgon.
5. Toinette : Cet homme-là n'est point écrit sur mes tablettes entre les grands médecins. De quoi dit-il que vous êtes malade?
6. Argan : Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.
7. Toinette : Ce sont tous des ignorants. C'est du poumon que vous êtes malade.
8. Argan : Je sens de temps en temps des douleurs de tête.
9. Toinette : Justement, le poumon.
10. Argan : Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.
11. Toinette : Le poumon.
12. Argan : J'ai quelquefois des maux de coeur.
13. Toinette : Le poumon.
14. Argan : Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.
15. Toinette : Le poumon.
16. Argan : Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étaient des coliques.
17. Toinette : Le poumon. Vous avez appétit à ce que vous mangez?
18. Argan : Oui, monsieur.
19. Toinette : Le poumon. Vous aimez à boire un peu de vin.
20. Argan : Oui, monsieur.
21. Toinette : Le poumon. Il vous prend un petit sommeil après le repas, et vous êtes bien aise de dormir?
22. Argan : Oui, monsieur.
23. Toinette : Le poumon, le poumon, vous dis-je.