

Université de Montréal

Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire:  
Analyse de projets de services innovateurs au primaire

par  
France Dubé

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Psychopédagogie

Novembre 2007

© France Dubé, 2007



LB

5

U57

2008

V. 006

Direction des bibliothèques

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire:  
Analyse de projets de services innovateurs au primaire

Présentée par France Dubé

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Président du jury : ..... [redacted] .....

Serge J. Larivée

Directrice de recherche [redacted] .....

Manon Théorêt

Membre du jury : ..... [redacted] .....

Sylvie Carlier

Examinatrice externe: ..... [redacted] .....

Nadia Rousseau

Représentant de la Faculté  
des Études Supérieures : ..... [redacted] .....

Thèse soutenue le : ..... 22 novembre 2007 .....



## Résumé

L'objectif de cette étude qualitative est de déterminer quelles sont les innovations pédagogiques mises en place dans les écoles primaires du Québec pour des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Notre cueillette de données a été réalisée au terme de l'implantation de la réforme scolaire au Québec en 2005, en vue de décrire et d'analyser les projets mis en place au primaire dans ce nouveau contexte. Les élèves bénéficiaires ne redoublent pas actuellement et sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Les données empiriques ont été recueillies au moyen de questionnaires adressés aux directeurs d'école, d'entretiens semi-structurés réalisés auprès d'intervenants scolaires impliqués dans un projet de services innovateur, complétés par des observations non participantes des séances d'aide offertes aux élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire. Ces résultats nous ont permis de présenter huit projets de services innovateurs offerts au primaire. Les écoles innovantes offrent du décloisonnement horizontal ou vertical à l'élève en difficulté, ce qui lui permet de changer de groupe, de classe et d'enseignant pour quelques périodes par semaine. Plusieurs manifestations de différenciation pédagogique ont été relevées, notamment lorsque les enseignants réduisent la tâche, donnent davantage de temps à l'élève en difficulté, proposent des devoirs différents, lui permettent d'effectuer la lecture à la maison la veille d'une évaluation ou lui attribuent un tuteur plus âgé. Les modalités d'évaluation et de communication peuvent aussi être différenciées, plusieurs enseignants utilisent le portfolio de même qu'un bulletin adapté, qui présente les divers échelons de compétences, afin de communiquer fidèlement la progression de l'élève. Afin de mettre en place des structures différenciées, les directeurs, les enseignants et les orthopédagogues travaillent en étroite collaboration pour implanter ces projets dans les écoles pour un ou plusieurs élèves en difficulté, ce qui nécessite davantage de temps de concertation pour planifier et organiser les services offerts. Nos résultats montrent que, malgré l'absence d'une enveloppe budgétaire supplémentaire, les intervenants scolaires innover et mettent en place des structures variées qui favorisent la réussite éducative des élèves en difficulté inclus. Toutefois, ils ne permettent pas de conclure que les projets de services étudiés entraînent une hausse des résultats scolaires des élèves ciblés lorsqu'ils sont offerts pour un an.

### MOTS CLÉS:

Difficulté d'apprentissage, Différenciation, Innovation, Enseignement primaire, Inclusion scolaire

## Abstract

The goal of this qualitative study is to determine those pedagogical innovations put in place in Quebec elementary schools that support successful learning among students with learning difficulties enrolled in regular classes. Our data sampling was taken at the conclusion of the 2005 Quebec school reforms implantation, with the goal of describing and analysing those programs put in place at elementary in this new context. Under these reforms, students who failed would not be held back in grade. Instead, they would be automatically promoted to the next level even though they may have not developed the required competences to advance. Empirical data for the study has been gathered from questionnaires sent to school principals, semi-formal interviews with pedagogical specialists involved with a particular program innovation and through non-participatory observations made during support sessions offered to integrated students at risk. From the data we can highlight eight innovative programs in place within elementary schools. Progressive schools offer greater latitude for these students by permitting them to change group or class and teacher for a few periods a week. Other examples of pedagogical variations noted for students who have difficulty of learning included cases where teachers either reduced the task at hand or allowed additional time to complete the task, assigned different homework, permitted students to prepare for evaluations by allowing them time to read up at home the evening before or assigned them more mature tutors. Differentiation was also found in the methods of evaluation and communication with students with learning difficulties. Many teachers use a portfolio and adapted school report that presents the various skill levels or competences of the student in order to more clearly communicate their progression. In order to set up differentiated structures, school principals, teachers and pedagogical experts work in tight collaboration and whether it is for one or several students, sufficient consultation time is required to plan, organize and implement the new services. Our results show that despite the absence of new investment, school stakeholders innovate and set up different structures that support the educational success of integrated students with learning difficulties. However, the service programs studied do not support a conclusion that school performance is enhanced among targeted students when these programs are offered for only one year.

**Key Words:** Learning difficulty, Education, Differentiation, Innovation, Elementary education, Inclusion

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé	iii
Abstract	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
Liste des tableaux	xi
Liste des sigles et abréviations	xiv
REMERCIEMENTS	xvi
INTRODUCTION	xviii
CHAPITRE I	1
PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Historique	1
1.1.1 Statistiques sur le redoublement, le retard et l'abandon scolaire	2
1.2 Contexte de recherche : la réforme scolaire au Québec	7
1.2.1 L'approche par compétences	7
1.2.2 Modifications apportées au <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> et à la Loi sur l'instruction publique	10
1.3 Les mesures affectées à l'élève en difficulté d'apprentissage	12
1.3.1 Le redoublement scolaire	13
1.3.2 La promotion automatique	17
1.4 La situation des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage	19
1.4.1 La <i>Politique de l'adaptation scolaire</i>	22
1.4.2 Les élèves à risque et en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire	23
1.6 Pertinence et utilité de la recherche	27
1.7 Énoncé du problème général de recherche	28

CHAPITRE II	29
RECENSION EMPIRIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE	29
2.1 Le concept d'innovation pédagogique	30
2.2 Le concept de pédagogie différenciée	31
2.2.1 Différenciation de l'enseignement	35
2.2.1.1 Enseignement direct	35
2.2.1.2 Enseignement explicite	37
2.2.1.3 Enseignement stratégique	39
2.2.1.4 Remédiation	40
2.2.1.5 Coopération	43
2.2.1.6 Tutorat	46
2.2.2 Différenciation des structures	51
2.2.2.1 Classe multi-âge ou multi-niveau	51
2.2.2.2 Bouclage	54
2.2.2.3 Décloisonnement	55
2.2.3 Différenciation des outils	61
2.2.3.1 Enseignement assisté par ordinateur	61
2.3 L'adaptation scolaire	65
2.3.1 Le plan d'intervention	67
2.3.2 Les services	73
2.3.2.1 Classe ressource et dénombrement flottant	73
2.3.2.2 Aide intégrée	74
2.3.2.3 Inclusion scolaire	77
2.4 Potentiel d'efficacité selon les études recensées	80
2.5 Les théories en amont de l'innovation	81
2.5.1 Le behaviorisme ou théorie comportementale	81
2.5.2 La pédagogie de la maîtrise	82
2.5.3 Le cognitivisme	82
2.5.4 Le sociocognitivisme	83
2.5.5 Le constructivisme	84
2.5.6 Le socioconstructivisme	85

CHAPITRE III	87
CADRE OPÉRATOIRE ET MÉTHODE	87
3.1 But de l'étude et type de recherche	87
3.2 Question spécifique de recherche	89
3.3 Objectifs de la recherche	90
3.4 Opérationnalisation de la question spécifique de recherche	90
3.5 Présentation de l'échantillon et du terrain	92
3.5.1 Procédures d'échantillonnage	92
3.5.2 Taille de l'échantillon	94
3.6 Instrumentation	96
3.7 Traitement des données	99
3.7.1 Données du questionnaire	99
3.7.2 Données de l'entrevue	100
3.7.3 Données d'observation	105
3.8 Justifications méthodologiques	105
3.9 Précautions éthiques	108
3.10 Critères de regroupement des projets de services	109
3.11 Grille d'analyse des projets étudiés	109
3.11.1 Précocité des services offerts	110
3.11.2 Caractère des projets quant à l'inclusion scolaire	111
3.11.3 Portée des services offerts	111
3.11.4 Présence de la coopération	112
3.11.5 Implication des parents	112
3.11.6 Effets escomptés et effets obtenus	113
CHAPITRE IV	114
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	114
4.1 Questionnaire	115
4.1.1 Description des élèves bénéficiaires	116
4.1.2 Description des intervenants impliqués	119
4.2 Entrevue	128

4.2.1 Analyse du discours	129
4.2.1.1 L'ensemble du corpus	131
4.2.1.2 Synthèse de l'analyse de l'ensemble du corpus	136
Classe 1: Les orthopédagogues et leurs interventions	136
Classe 2: Les directeurs d'établissement et le suivi des dossiers	138
Classe 3: Les enseignants et la réussite de l'élève	139
4.2.1.3 Analyse de l'ensemble du corpus avec tri-croisés sur trois variables	140
4.2.1.3.1 La variable «niveau»	140
4.2.1.3.2 La variable «effet»	146
4.2.1.3.3 La variable «service»	151
4.2.1.4 Analyse des catégories d'intervenants impliqués	154
4.2.1.4.1 Les enseignants	155
4.2.1.4.2 Les orthopédagogues	162
4.2.1.4.3 Les directeurs	169
4.2.1.5 Entrevues par site	175
4.2.1.5.1 1 <sup>er</sup> cycle	176
4.2.1.5.2 2 <sup>e</sup> cycle	183
4.2.1.5.3 3 <sup>e</sup> cycle	194
4.2.1.6 Synthèse des entrevues	200
4.3 Observation	202
4.3.1 1 <sup>er</sup> cycle	203
4.3.2 2 <sup>e</sup> cycle	207
4.3.3 3 <sup>e</sup> cycle	213
4.3.4 Synthèse des observations	219
CHAPITRE V	221
ANALYSE ET INTERPRÉTATION	221
5.1 Triangulation des résultats	221
5.1.1 Classe multi-niveau, aide individuelle supplémentaire à l'intérieur et à l'extérieur de la classe	222
5.1.2 Décloisonnement vertical vers le haut en mathématique	225

5.1.3 Décloisonnement vertical vers le bas en français	230
5.1.4 Différenciation, tutorat, aide individualisée	233
5.1.5 Différenciation de l'enseignement, des structures et de l'évaluation	236
5.1.6 Différenciation de l'enseignement et coopération	239
5.1.7 Bouclage, remédiation, aide individualisée et décloisonnement en sous- groupes d'intérêts	242
5.1.8 Décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins	245
5.2 Classement des huit projets de services étudiés selon les types de services	251
5.3 Classement des huit projets de services étudiés selon les intervenants impliqués	257
5.4 Synthèse de l'analyse des projets de services étudiés	263
CHAPITRE VI	266
DISCUSSION	266
6.1 Modèles théoriques qui sous-tendent les innovations	266
6.1.1 Les interventions des enseignants	267
6.1.2 Les interventions des orthopédagogues	273
6.1.3 Les décisions des directeurs	276
6.2 Projets de services innovateurs	278
6.2.1 Précocité des projets de services offerts	278
6.2.2 Caractère des projets quant à l'inclusion scolaire	280
6.2.3 Portée des projets de services offerts	282
6.2.4 Présence de la coopération	286
6.2.5 Implication des parents	287
6.2.7 Effets escomptés et effets obtenus	289
6.3 Synthèse de la discussion	297
CHAPITRE VII	304
CONCLUSION	304
7.1 Limites de l'étude	305
7.2 Retombées de l'étude	309
7.3 Prospectives	314

BIBLIOGRAPHIE	317
---------------	-----

ANNEXES	xxi
ANNEXE I : Lettre aux directeurs généraux	xxii
ANNEXE II : Grille d'échantillonnage des projets de services	xxiv
ANNEXE III : Questionnaire	xxvi
ANNEXE IV : Entretien	xxx
ANNEXE V : Grille de relevé continu	xxxiii
ANNEXE VI : Liste des abréviations et matrices	xxxiv
MATRICE A.1: Élèves bénéficiaires	xxxvii
MATRICE A.2: Intervenants impliqués	xxxviii
MATRICE A.3: Interventions	xxxix
MATRICE A.4: Objectifs, effets escomptés et communication	xl
ANNEXE VII : Traitement des u.c.e	xli
ANNEXE VIII : Tableau des résultats de l'analyse du discours	xlii
ANNEXE IX : Figures des classes formées lors de l'analyse du discours	lxviii



### Liste des tableaux

Tableau I : PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE	64
Tableau II : ADAPTATION SCOLAIRE	79
Tableau III : PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE	96
Tableau IV : SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE	114
Tableau V : FORME RÉDUITE CHOISIE	129
Tableau VI : SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS	221
Tableau VII : CLASSE MULTI-NIVEAU ET AIDE INDIVIDUELLE	225
Tableau VIII : DÉCLOISONNEMENT VERTICAL VERS LE HAUT	228
Tableau IX : DÉCLOISONNEMENT VERTICAL VERS LE BAS	232
Tableau X : DIFFÉRENCIATION, TUTORAT ET AIDE INDIVIDUALISÉE	235
Tableau XI : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT, DES STRUCTURES ET DE L'ÉVALUATION	238
Tableau XII : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT ET COOPÉRATION	241
Tableau XIII : BOUCLAGE, REMÉDIATION, AIDE INDIVIDUALISÉE ET DÉCLOISONNEMENT	244
Tableau XIV : DÉCLOISONNEMENT EN SOUS-GROUPES DE BESOINS	248
Tableau XV : TYPES DE SERVICES	256
Tableau XVI : INTERVENANTS IMPLIQUÉS	262
Tableau XVII : RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SCOLAIRE	296
Tableau XVIII : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 1	xlii
Tableau XIX : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 2	xliiii
Tableau XX : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 3	xliv
Tableau XXI : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 1	xlv
Tableau XXII : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 2	xlvi
Tableau XXIII : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 3	xlvii
Tableau XXIV : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 4	xlviiii
Tableau XXV : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 1	xlix
Tableau XXVI : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 2	1

Tableau XXVII : TRICROISÉ «EFFET» classe 3	li
Tableau XXVIII : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 4	lii
Tableau XXIX : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 1	liii
Tableau XXX : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 2	liv
Tableau XXXI : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 3	lv
Tableau XXXII : ENSEIGNANTS classe 1	lvi
Tableau XXXIII : ENSEIGNANTS classe 2	lvii
Tableau XXXIV : ENSEIGNANTS classe 3	lviii
Tableau XXXV : ENSEIGNANTS classe 4	lix
Tableau XXXVI : ENSEIGNANTS classe 5	lx
Tableau XXXVII : ORTHOPÉDAGOGUES classe 1	lxi
Tableau XXXVIII : ORTHOPÉDAGOGUES classe 2	lxii
Tableau XXXIX : ORTHOPÉDAGOGUES classe 3	lxiii
Tableau XL : ORTHOPÉDAGOGUES classe 4	lxiv
Tableau XLI : DIRECTEURS classe 1	lxv
Tableau XLII : DIRECTEURS classe 2	lxvi
Tableau XLIII : DIRECTEURS classe 3	lxvii

**Liste des figures**

Figure 1 : PROBLÉMATIQUE	26
Figure 2 : SCHÉMA DU PLAN D'INTERVENTION QUÉBÉCOIS	69
Figure 3 : DESCRIPTION DES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES	118
Figure 4 : INTERVENANTS IMPLIQUÉS	121
Figure 5 : LES SERVICES	123
Figure 6 : OBJECTIFS ET COMMUNICATION DE L'ÉVALUATION	126
Figure 7 : PROJETS DE SERVICES INNOVATEURS	250
Figure 8 : CORPUS ENTIER	lxxviii
Figure 9 : TRI-CROISÉ «NIVEAU»	lxxix
Figure 10 : TRI-CROISÉ «EFFET»	lxxx
Figure 11 : TRI-CROISÉ «SERVICE»	lxxxi
Figure 12 : ENSEIGNANTS	lxxxii
Figure 13 : ORTHOPÉDAGOGUES	lxxxiii
Figure 14 : DIRECTEURS	lxxxiv

**Liste des sigles et abréviations**

Khi <sup>2</sup>	Chi carré
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
N	Nombre d'items
n	Nombre de u.c.e
u.c.e	Unité de contexte élémentaire

À mes fils,  
Ismaël, Zacharie et Thomas,  
Qui furent source de motivation et d'inspiration  
Au long de cette aventure

## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu se réaliser sans l'aide, la participation et l'appui de personnes qui me sont chères.

Mes premiers remerciements vont à madame Manon Théorêt, directrice de thèse et professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal. Elle m'a guidée, a alimenté mes réflexions, m'a judicieusement conseillée et a lu et relu chacun des chapitres de cette thèse avec une attention et une célérité incomparables. Sa disponibilité, son écoute et son souci de la rigueur scientifique ont largement contribué à l'aboutissement de cette étude. Je garde un souvenir impérissable de nos nombreuses rencontres et de nos discussions sur les enjeux pédagogiques actuels et leurs fondements théoriques.

J'aimerais également remercier les membres du jury de mon examen de synthèse et de mon projet de recherche, mesdames Sylvie Cartier et Marie-Françoise Legendre, ainsi que ceux qui se sont joints à elles pour ma thèse, madame Nadia Rousseau et monsieur Serge J. Larivée. Leurs recommandations m'ont permis de concevoir cette étude dans le respect de la rigueur scientifique et de mettre la touche finale à ce rapport de recherche.

Je tiens à remercier les dirigeants de la Commission scolaire des Patriotes ainsi que ceux de la Commission scolaire des Hautes-Rivières qui ont accepté de participer à cette étude. Merci aux enseignants, orthopédagogues, directrices et éducatrice pour leur générosité et leur disponibilité. Leur implication auprès des élèves en difficulté est une source d'inspiration pour moi ainsi que pour tous leurs collègues.

Les différentes étapes de cette étude ont été jalonnées d'une contribution particulière de la part de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal ainsi que du Vice-Décanat aux études supérieures et à la recherche qui m'ont accordé les bourses d'accueil, de persévérance et de rédaction pendant mes études de troisième cycle.

Je voudrais souligner la participation de madame Roseline Garon, professeure au département de fondements et administration pour ses enseignements sur le traitement et l'analyse de données qualitatives ainsi que pour ses conseils portant sur le logiciel d'analyse utilisé pour cette étude. Un merci tout particulier à Catherine Bertrand, étudiante de ma cohorte au doctorat et amie, pour ses précieux conseils techniques au sujet de Tic et pour ses encouragements et sa patience. J'aimerais aussi adresser ma gratitude à André Moreau pour la traduction du résumé et à Louise Constantin pour la révision linguistique.

Enfin, merci à Harold, pour tout le reste...

Son écoute, sa patience, ses nombreux encouragements et sa bienveillante présence à mes côtés ont fait de lui un précieux allié. Sans son aide, je n'aurais pu mener à terme ce projet... sans négliger tous les autres et ce, durant ces cinq années d'études et de recherche.

Merci d'avoir participé à la réalisation de ce projet.

## INTRODUCTION

À la suite des États généraux sur l'éducation, qui se sont déroulés de mai à octobre 1995, le ministère de l'Éducation du Québec a proposé, dans le cadre de sa réforme et de la refonte de son curriculum en 2000, de ne plus retenir le redoublement comme moyen d'aide à l'élève en situation d'échec, sans toutefois l'interdire totalement:

L'article 42 de l'ancien régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire établissait que l'élève qui n'avait pas atteint les objectifs et maîtrisé les contenus notionnels obligatoires nécessaires à l'accès aux programmes d'études de l'année suivante pouvait être admis, une seconde fois, à la même année du primaire. Le nouveau régime ne retient plus cette disposition (Loi 180, Loi sur l'instruction publique, 2002, p. 32).

Le nouveau régime pédagogique ne prévoit plus dorénavant que l'élève soit admis une deuxième fois à la même année du primaire, ce qui signifie que le redoublement n'est plus une mesure préconisée par les décideurs. Plutôt que de faire reprendre une année à l'élève, on lui propose de développer les compétences visées au cours d'un cycle scolaire de deux ans. Le redoublement serait toutefois possible en fin de cycle; l'élève pourrait alors demeurer trois ans dans le même cycle, mais seulement pour des cas spécifiques non précisés. Plusieurs pays ont déjà aboli cette mesure : Danemark, Finlande, Norvège, Suède, Corée, Malaisie, Japon, Papouasie, Nouvelle-Guinée, Seychelles, Soudan, Zimbabwe. Les élèves y sont automatiquement promus d'une année à l'autre au cours de leur cheminement primaire et secondaire (Crahay, 1996).

C'est dans le contexte de la réforme scolaire au Québec que s'est réalisée notre étude. Nous voulions connaître quels étaient les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Afin de faire la lumière sur les pratiques innovantes mises en place par les praticiens dans les écoles primaires québécoises à la suite de ces nouvelles



politiques, nous avons effectué un sondage auprès d'intervenants scolaires, nous nous sommes entretenue avec eux et nous sommes allée les observer en action.

Divisée en sept chapitres, la thèse expose d'abord la problématique et met en relief l'impact qu'entraînent les modifications apportées depuis 1999, année où la nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* voit le jour, suivie de la réforme pédagogique au Québec, en 2000 et du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001. Nous présentons dans le premier chapitre un bref historique suivi de statistiques qui permettent d'obtenir un éclairage sur le redoublement, le retard et l'abandon scolaire. Nous traitons de façon détaillée des récentes modifications apportées au *Programme de formation de l'école québécoise*, au régime pédagogique du préscolaire et du primaire de même qu'à la *Politique de l'adaptation scolaire*. Nous effectuons un état de la situation des élèves en difficulté d'apprentissage et des changements qu'entraînent les modifications apportées pour les élèves québécois et pour les praticiens, et nous présentons le problème général de recherche qui en découle.

Nous avons effectué une recension des études antérieures qui portent sur la différenciation pédagogique ainsi que sur les aspects relatifs à l'adaptation scolaire. La classe ordinaire et l'adaptation scolaire sont intimement liées, puisque les élèves qui présentent des besoins particuliers, notamment les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, bénéficient de l'inclusion scolaire et sociale et cheminent avec leurs pairs du même âge. Le deuxième chapitre présente les modèles théoriques qui influent sur les pratiques pédagogiques innovantes ainsi que les principaux concepts qui y sont reliés.

La question spécifique de recherche ainsi que les quatre objectifs poursuivis introduisent le troisième chapitre. Nous décrivons la méthode de recherche, soit l'analyse de cas multiples, l'échantillon et le cadre opératoire, de même que les instruments de cueillette de données, questionnaire, entrevue et observation. Pour conclure ce chapitre, nous exposons le cadre d'analyse.

Le quatrième chapitre est constitué des résultats de la recherche qui, comme nous l'avons indiqué, s'est déroulée en trois temps. Nous présentons les données du questionnaire, l'analyse du discours des intervenants rencontrés et les éléments observés en classe. Plusieurs tableaux y résument les données recueillies. Nous regroupons les projets de services étudiés selon les modèles connus et selon les intervenants impliqués.

Une triangulation des cas multiples compose notre cinquième chapitre et présente l'analyse et l'interprétation des projets de services innovateurs étudiés.

Dans la discussion présentée au sixième chapitre, nous reprenons chacun des éléments du cadre d'analyse en relevant les modèles théoriques sous-jacents aux pratiques innovatrices et nous soulignons les plus prometteuses quant à la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire.

Enfin, dans le chapitre sept, nous présentons les limites, les retombées théoriques et pratiques de même que les perspectives quant aux recherches futures.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Historique

C'est à partir de 1948 que Philbrick implante des classes par niveaux distincts aux États-Unis. Auparavant, les classes étaient composées d'élèves d'âges et de niveaux multiples dirigées par un seul maître (Leblanc, 1991). Les classes aux niveaux scolaires découpés sont ensuite apparues. Le découpage des niveaux en fonction de compétences spécifiques impose la nécessité d'un classement et, par le fait même, de l'évaluation, afin de déterminer si l'élève peut passer au niveau supérieur. Un élève qui ne réussit pas ces épreuves échoue alors au classement.

Le terme «échec» apparaît dans la littérature en 1950 et commence à être utilisé couramment vers 1960. En effet, si l'élève n'a pas les connaissances et les habiletés nécessaires, il se retrouve en situation d'échec et il doit alors demeurer deux ans dans la même classe. De là l'apparition du redoublement. La segmentation des apprentissages dans un curriculum défini pour tous, la répartition du cheminement scolaire en années distinctes de même que la détermination d'un seuil de réussite minimal à atteindre en fonction du groupe d'âge entraînent la possibilité de retenir l'élève un an de plus s'il n'a pas atteint les objectifs de la classe suivie (Isambert-Jamati, 1985).

Auparavant, l'école n'était pas accessible à tous et certains enfants commençaient très jeunes à travailler dans des conditions souvent précaires, la scolarité est dorénavant obligatoire jusqu'à 16 ans au Québec. Avant 1943, date à laquelle la Loi établit la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 14 ans, les élèves qui ne réussissaient pas ou encore qui venaient de milieux ouvriers pouvaient quitter tout simplement l'école pour le

marché du travail sans toutefois apparaître dans les statistiques du décrochage scolaire (Langevin, 1994).

Au Québec, à la suite du Rapport Parent (1967), on crée, en 1964, le ministère de l'Éducation chargé d'établir des règles (statut confessionnel, statut linguistique, fréquentation scolaire, etc.) et d'unifier les visées pédagogiques des diverses commissions scolaires. En 1976, le rapport du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (Copex) regroupe 62 recommandations qui portent, entre autres, sur les orientations du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec et sur l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques. Ces recommandations servent de base à la rédaction, en 1979, de La politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Trois grandes orientations en découlent pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : permettre l'accessibilité à un service public d'éducation, offrir une éducation de qualité et assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible (Horth, 1998). Les commissions scolaires québécoises doivent désormais adopter une politique relative à l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, tel que stipulé par l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2002). De plus, chaque école constitue dorénavant son propre conseil d'établissement formé d'enseignants, de membres du personnel non enseignant, de la direction ainsi que de parents et de membres de la communauté (article 42). Celui-ci doit alors déterminer son projet éducatif (article 74) de même que son plan de réussite et mettre sur pied des projets particuliers qui répondent aux besoins spécifiques des élèves qui relèvent de son territoire.

### **1.1.1 Statistiques sur le redoublement, le retard et l'abandon scolaire**

Au Québec, ordres primaire et secondaire confondus, il y avait 6,9 % des élèves qui redoublaient en 1993-1994, soit l'année qui précède la tenue des États généraux sur l'éducation. En 1999-2000 c'est 5,9 % des élèves du primaire et du secondaire qui redoublent. À la suite de l'application de la nouvelle disposition de la Loi 180, on note,

en 2001-2002, le taux de redoublement le plus bas jamais observé avec 4,7 % pour les deux ordres confondus (MEQ, 2003a). À la lumière de ces indicateurs, on constate une diminution graduelle du taux de redoublement ces dernières années au Québec.

Si on revoit ce taux selon les ordres distincts, en 1993-1994, il y avait 4,9 % des élèves du primaire et 9,3 % des élèves du secondaire qui recommençaient une année. En 1999-2000, au primaire 4 % des élèves redoublaient tandis que 8,5 % recommençaient une année au secondaire pour la même année. Quant à l'année 2001-2002, nous observons 3,1 % de redoublement pour le primaire et 8 % pour le secondaire. Notons que les redoublements étaient donc deux fois plus importants au secondaire qu'au primaire (MEQ, 2001a; MEQ, 2003a). Une diminution est toutefois observable pour les deux ordres scolaires.

Lors de la consultation des *Indicateurs de l'éducation 2006*, on explique que «avec la réforme de l'éducation et le nouveau système par cycle, le calcul du redoublement au primaire, tel qu'il était effectué dans les anciennes éditions des *Indicateurs de l'éducation*, n'est plus possible» (MELS, 2006a, section 2.8). Nous n'obtenons donc plus de statistiques quant aux taux de redoublement pour le primaire après l'année 2001-2002. Pour le secondaire, toutefois, le taux de redoublement apparaît encore et est à la baisse à 7,6 % en 2004-2005.

La 1<sup>re</sup> année du secondaire est celle qui est la plus souvent recommencée. Ceci s'explique, selon le MEQ (2003), par le fait que tous les élèves sont admis en 1<sup>re</sup> secondaire lorsqu'ils atteignent l'âge de 13 ans et ce, même s'ils n'ont pas réussi leur 6<sup>e</sup> année. En effet, selon le régime pédagogique auparavant en vigueur au Québec, l'élève «...doit obligatoirement passer au secondaire après 7 ans au primaire» (Gouvernement du Québec, 1997). Toutefois, de nouveaux amendements au Régime pédagogique modifient cet article. En effet, «...l'article 13 stipule que le passage du primaire au secondaire est obligatoire après 6 années d'études primaires, sauf pour les élèves qui ont débuté leurs études primaires avant le 1<sup>er</sup> juillet 2002 (et sauf dans les cas de dérogation accordée par le

directeur de l'école en vertu de l'article 96.18) » (Loi 180, Loi sur l'instruction publique, Gouvernement du Québec, 2002, p. 30).

La Loi 180 explique en partie le taux toujours élevé de redoublement observé en 1<sup>re</sup> année du secondaire, comme nous le verrons plus bas. Cette loi doit retenir particulièrement notre attention, car c'est elle qui vient modifier, en 2002, la législation au sujet du nombre d'années accordées à l'élève du primaire afin qu'il puisse développer les compétences attendues avant le passage au secondaire. La modification apportée par l'article 13 fait passer d'une possibilité de 7 ans à 6 ans la durée de la scolarité au primaire. Cette loi a donc un impact considérable sur la décision d'appliquer le redoublement ou la promotion vers la classe supérieure des élèves dans les écoles primaires de la province.

Pour l'année 2001-2002, on remarque qu'à l'âge de 12 ans, 20,3 % des élèves n'ont pas encore atteint le secondaire. Cette proportion est de 24,3 % chez les garçons et 16,2 % chez les filles. On constate aussi qu'un garçon sur six redouble sa 1<sup>re</sup> année du secondaire contre une fille sur dix pour cette même année (MEQ, 2003a). En 1993-1994, il y avait 16,3 % des élèves qui recommençaient la 1<sup>re</sup> année du secondaire dans une proportion de 19,8 % de garçons et de 12,4 % de filles. Pour l'année 2001-2002, on observe un taux global de 13,1 % : ce sont 15,7 % de tous les garçons et 10,1% de toutes les filles qui reprennent leur 1<sup>re</sup> année du secondaire (MELS, 2006a). En 2004-2005, c'est encore la 1<sup>re</sup> année du secondaire qui est la plus souvent redoublée avec un taux de 13,8 %, pour une proportion de 16,8 % de garçons et 10,5 % de filles. On observe, entre 1993-1994 et 2001-2001, une baisse du taux de redoublement pour ensuite observer une légère hausse du taux de redoublement de la 1<sup>re</sup> année de secondaire en 2004-2005. On note dans les *Indicateurs de l'éducation 2006* qu'avec l'élargissement de la réforme au secondaire, le calcul du redoublement ne sera bientôt plus possible pour le secondaire (MELS, 2006a). On propose plutôt la mesure du retard scolaire.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mesure le taux de retard scolaire en considérant que : «Le retard scolaire peut être observé lorsqu'un élève inscrit dans une

classe est plus vieux que l'âge attendu des élèves dans cette même classe» (MELS, 2006a, section 2.7). On constate un retard scolaire de 16,2 % au primaire et 32,9 % au secondaire pour un retard global de 24 % pour l'année 1994-1995. En 2001-2002, ces taux sont respectivement de 11,6 % et de 28,5 % pour un taux global de 18,9 % tandis qu'en 2004-2005, on observe un taux de 9,1 % de retard au primaire et de 26 % au secondaire pour un taux global de 17,1 %. On explique la baisse du taux de retard scolaire entre la 1<sup>re</sup> année du secondaire et la 5<sup>e</sup> année par le fait que les élèves qui ont abandonné l'école ne sont plus considérés dans le calcul des statistiques du retard scolaire. Par exemple, pour l'année 2004-2005, 27,2 % des élèves en 1<sup>re</sup> année secondaire présentaient un retard scolaire, tandis que seulement 23,4 % des élèves de 5<sup>e</sup> année du secondaire avaient accumulé du retard, pour un taux global de 26 % pour toutes les années du secondaire, ce qui représente tout de même près du quart de tous les élèves (MELS, 2006a). En définitive, nous constatons que les taux de retard scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, sont à la baisse au Québec ces dix dernières années.

Plus l'élève a du retard, plus il aurait de risque d'abandonner. En effet, 97 % des élèves qui abandonnent en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du secondaire ont déjà pris un an de retard. Les élèves qui entrent au secondaire sans avoir terminé leurs études primaires courent plus de risque d'abandonner leurs études secondaires (69 %), de même que ceux qui ont pris deux ans de retard au primaire (59 %) (Brais, 1991). Cette étude a été réalisée en tenant compte des données issues des Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire du Ministère de l'éducation du Québec (1990).

En ce qui concerne l'abandon scolaire, on relève un taux de décrochage à la baisse depuis 1979, année où il était de 26,2 % pour atteindre 10,4 % en 1999 et 8,9 % en 2001 pour les élèves de 17 ans, âge où la fréquentation scolaire n'est plus obligatoire au Québec. Là encore, les garçons décrochent dans une plus forte proportion : 12,4 % pour les garçons contre 7 % pour les filles en 2001 (MEQ, 2003a). Lors de la consultation des *Indicateurs de l'éducation*, édition 2006, les dernières statistiques disponibles faisaient état d'un taux de décrochage, toujours à la baisse, de 11,1 % pour les étudiants de 17 ans en 2004 (MELS, 2006a).

En 1994-1995, moins de 2 % des élèves de quatre à onze redoublaient leur dernière année, près de 4 % de tous ces élèves avaient redoublé auparavant (Statistiques Canada, 1997). Dans l'ensemble du Canada, 71 % des élèves âgés de 13 ans ont atteint le niveau attendu en sciences, tandis que 64 % des élèves de 16 ans l'ont atteint selon la mesure effectuée en 2004. Lors de l'évaluation en écriture menée dans le cadre du PIRS en 2002, 84 % des jeunes âgés de 13 ans et 61 % des jeunes âgés de 16 ans ont atteint le niveau attendu. Le rendement en écriture des garçons serait inférieur à celui des filles, tandis qu'en sciences, la différence entre les garçons et les filles ne serait pas significative. En 2001, le taux de diplomation au Canada atteignait 75 %; 78 % des filles et 70 % des garçons auraient obtenu leur diplôme d'études secondaires (Statistiques Canada, 2005).

Aux États-Unis, en 1990, c'est 11,2 % des jeunes garçons et filles de 16 à 19 ans qui ne fréquentent plus l'école et ce, sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, toutes races et États confondus. Plus récemment, 7,5 % des hommes et 5,4 % des femmes de race blanche qui sont nés entre 1968 et 1972 n'avaient pas complété leurs études secondaires (*high school*) en 1998. En 2004, c'est 3,4% des étudiants de 16 et 17 ans qui ont abandonné, 10,5% de ceux qui ont entre 18 et 21 ans et 12,4% de ceux qui ont entre 22 et 24 ans. (U. S. Census Bureau, 2007). C'est la neuvième année qui est la plus souvent redoublée aux États-Unis, l'équivalent pour nous de la 3<sup>e</sup> année du secondaire (McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999).

En France et dans la communauté française de Belgique, le taux de retard scolaire au primaire dépasse 20 % (Crahay, 1996) et, dans le canton de Genève, il est de 22, 6% (Allal et Schubauer-Leoni, 1993). Plus précisément, ce sont 7,4 % des élèves français qui redoublent leur cours préparatoire, l'équivalent de la 1<sup>re</sup> année au Québec, de même que 10,3 % des étudiants de 6<sup>e</sup> année au collège (l'équivalent de la 1<sup>re</sup> année du secondaire au Québec). Au Brésil, la situation est tout aussi préoccupante puisqu'en 2001, 25 % des élèves du primaire ont déjà redoublé (Unicef, 2003).



## 1.2 Contexte de recherche : la réforme scolaire au Québec

Nous présentons maintenant le contexte dans lequel se situe notre recherche. En premier lieu, nous faisons état des nouveaux paradigmes de la réforme scolaire au Québec. Nous exposons les approches favorisées par les décideurs en vue de mieux comprendre les fondements sur lesquels reposent les divers changements apportés au système scolaire québécois. Nous énumérons ensuite les principales modifications apportées au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) ainsi qu'à la Loi sur l'instruction publique (2002) de même que la nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) pour enfin circonscrire le problème général de recherche qui en émerge.

### 1.2.1 L'approche par compétences

L'approche par compétences s'inspire, d'une part, de la théorie constructiviste, et se distingue notamment par la notion d'acquisition de connaissances et le développement de l'intelligence par l'action et, d'autre part, de la théorie socioconstructiviste où les interactions avec les autres membres du groupe participent à la construction de nouveaux instruments cognitifs qui permettraient de participer à des interactions plus élaborées et favoriseraient de nouveaux progrès intellectuels (Grangeat, 1993). En fait, c'est à l'entraînement de la mobilisation des savoirs en situation complexe que l'école fait place en adoptant cette approche (Perrenoud, 2000). De même, l'adoption d'un modèle dit «intégratif» plutôt que «sommatif» permettrait d'organiser les objectifs ou les contenus notionnels afin de favoriser le développement des capacités supérieures telles que l'analyse, la synthèse et la résolution de problèmes (Sellami et Roegiers, 2000). Sous le paradigme de l'approche par compétences, les situations deviennent le point de départ des activités d'apprentissage. Plutôt que d'apprendre d'abord des contenus et ensuite de les utiliser dans d'autres situations, l'apprenant mobiliserait ses compétences dès le départ lors d'une situation contextualisée (Jonnaert, 2002). Le but ultime est alors de voir l'élève transférer la mobilisation des compétences acquises dans des situations à l'extérieur des murs de l'école.

Selon le point de vue socioconstructiviste, la compétence se résume à « la capacité de retrouver, d'assembler, de reconstruire, de relire voire de réapprendre » (Perrenoud, 1997, p. 69). Pour Rey (1996), une compétence réside dans la capacité à mobiliser et à organiser les ressources cognitives et affectives nécessaires pour faire face à une situation. En effet, l'élève est perçu comme l'agent principal de développement de ses compétences et l'enseignant comme l'organisateur de situations globales, significatives, au cours desquelles l'élève est amené à développer des compétences variées et complémentaires aussi appelées « savoir-agir ». Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b), on distingue les compétences disciplinaires des compétences transversales.

Les compétences disciplinaires correspondent aux compétences liées aux savoirs disciplinaires jugés essentiels au développement de l'élève. Chacune d'entre elles intègre un ensemble de composantes qui renvoient ensuite à un ensemble de manifestations observables. Les compétences transversales sont, elles, d'ordre plus général et permettent à l'élève d'affronter des situations-problèmes complexes dans le but de les résoudre. Bien que parfois d'ordre intellectuel, elles peuvent aussi être d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication, intégrant par le fait même des attitudes et des valeurs visant la formation globale de l'individu. Les compétences transversales (aussi appelées capacités) peuvent être définies comme des « savoir-faire » communs à plusieurs disciplines (Ruano- Borbalan, 2001).

Les compétences transversales dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie (...). Leur développement est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école (...) Elles sont complémentaires les unes aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois (MEQ, 2001b p. 12).

L'approche par compétences permettrait une réponse originale face à une famille de situations. L'élève se doit alors d'analyser toutes les composantes de la situation afin d'apporter une réponse spécifique, souvent unique. De plus, la réponse devrait comporter

une utilité et idéalement une pertinence sociale. Les « savoir-faire » prendraient alors un sens, ils seraient utiles et utilisés dans un contexte significatif. La réponse nécessiterait alors l'intégration d'un ensemble de «savoir-faire» et de «savoir-être» pour construire une solution originale et efficace (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

Selon ses postulats, cette approche aurait comme particularité de favoriser les transferts. En effet, l'élève habitué à mobiliser ses connaissances dans des situations liées à un contexte significatif, plutôt que dans des séquences morcelées en sous-tâches, donnerait ainsi un sens à ses apprentissages, ce qui favoriserait ensuite le transfert de celles-ci lors d'une autre situation. C'est pourquoi le concept de compétences est étroitement lié à celui de transfert (Legendre, 2002). L'approche par compétences positionne l'élève comme étant l'agent principal de développement de compétences et l'enseignant comme l'organisateur de situations globales, significatives, au cours desquelles l'élève est amené à développer des compétences variées et complémentaires aussi appelées « savoir-agir » (Scallon, 2004).

L'évaluation authentique, mise de l'avant dans le cadre de l'approche par compétences, peut prendre des formes variées et se réaliser dans le cadre d'activités contextualisées. Pour ce faire, les individus devraient être placés dans des situations qui simulent la réalité quotidienne, de façon à offrir aux apprenants la possibilité de vérifier leurs capacités, voire leurs compétences, et de pouvoir s'améliorer après rétroaction (Scallon, 2004). L'évaluation, pour être en adéquation avec cette approche, ne doit plus porter seulement sur l'acquisition de savoirs, mais bien sur la capacité à les mobiliser, sur l'état de développement des compétences qui sont en devenir, et aussi sur le degré d'intégration des différentes notions abordées et compétences développées. Pour ce faire, l'évaluation doit aussi faire l'objet de situations complexes, intégrées et contextualisées (Delory, 2002). L'évaluation, lorsqu'elle adopte un caractère «formatif», peut être effectuée par un enseignant, un pair et l'élève lui-même (MEQ, 2003c). L'évaluation authentique en situation complexe diffère grandement de l'évaluation «sommative», réalisée sous forme d'examen de type «bonne réponse/mauvaise réponse». Les nouvelles perspectives d'évaluation feraient en sorte que les problèmes proposés exigeraient la construction

d'une réponse élaborée, dans le cadre de situations réalistes, signifiantes et contextualisées, en interaction avec l'évaluateur qui pourrait demander des précisions ou poser des sous-questions. L'évaluation s'effectue en regard de la performance et non pas en comparaison avec les autres membres du groupe et le jugement de l'évaluateur est valorisé. On s'intéresse au «savoir-agir», mais aussi à la façon de faire ou à la démarche; l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et pourrait s'effectuer à tous les jours (Scallon, 2004). Par exemple, l'évaluation des compétences reliées à l'écriture d'un texte devra se faire en situation complexe d'écriture (plan, brouillon, autocorrection, rédaction) plutôt qu'au moyen de tests vérifiant l'utilisation de telle ou telle règle de grammaire. L'élève est alors évalué en situation concrète, situation faisant partie d'une famille de situations-problèmes, donc dans un contexte semblable à celui au moyen duquel il a développé ses compétences.

Cette nouvelle façon d'évaluer constitue un autre changement important pour les enseignants qui doivent alors revoir leurs pratiques évaluatives et se familiariser avec ce nouveau cadre d'évaluation. Les évaluations, réalisées au moyen d'observations, devraient être effectuées lors de situations complexes à résoudre et favoriser la rétroaction nécessaire et immédiatement utilisable, afin que l'élève puisse graduellement prendre en charge ses apprentissages (MEQ, 2003c).

### **1.2.2 Modifications apportées au *Programme de formation de l'école québécoise* et à la Loi sur l'instruction publique**

Le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* propose une vision centrée sur l'apprenant. Cette vision amène un changement de paradigme : du paradigme de l'enseignement où l'apprentissage est subordonné à l'enseignement au paradigme de l'apprentissage où «l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir » (Legendre, 2001, p.15). Cette conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau Programme entraîne une restructuration des pratiques pédagogiques.

Tout d'abord, le ministère de l'Éducation du Québec a modifié le cadre de référence qui sert de guide aux enseignants, aux directeurs et aux autres intervenants scolaires. Il était auparavant présenté au moyen d'«objectifs taxonomisés» issus de Bloom (1976) et de la pédagogie de la maîtrise; il adopte maintenant une approche plus globale appelée «approche par compétences». Le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage entraîne des changements dans les pratiques tant dans les modalités qui permettent aux élèves de développer leurs compétences que dans les approches évaluatives (MEQ, 2003c).

Dans un deuxième temps, une restructuration du curriculum du primaire est effectuée; on regroupe désormais les niveaux scolaires par cycles de deux ans afin de tenir «...compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique» (MEQ, 2001b, p. 5). En effet, à compter de 2001-2002, la notation 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>...jusqu'à la 6<sup>e</sup> année passe à une nouvelle formule, par exemple: 1.1 pour 1<sup>er</sup> cycle, première année de fréquentation et 3.2 pour 3<sup>e</sup> cycle, deuxième année de fréquentation (MELS, 2006a). L'élève bénéficie de ces deux années afin de développer les compétences requises au passage vers le cycle supérieur. Si, par mesure exceptionnelle, un élève passe une année supplémentaire dans un cycle, par exemple au 2<sup>e</sup> cycle, on notera cette année supplémentaire 2.2+.

Le recul de l'évaluation et l'octroi de plus de temps à l'élève, afin de développer les compétences attendues de façon significative et durable tout en tenant compte de la continuité des apprentissages, pourraient, selon Perrenoud (2002), favoriser la réussite scolaire dans le cadre d'un choix de curriculum « normalisé ». Le parcours scolaire serait ainsi moins morcelé et une individualisation des parcours pourrait être réalisée, ce qui respecterait ainsi davantage le rythme personnel des apprenants. On favoriserait par cette nouvelle organisation une continuité à l'intérieur du cycle au moyen d'une cohésion entre l'équipe enseignante en vue d'établir le bilan de fin de cycle de l'élève.

La Loi 180, qui modifie la Loi sur l'instruction publique en 2002, de concert avec les modifications apportées au régime pédagogique restreignent désormais l'emploi du redoublement pour l'élève qui n'a pas développé les compétences attendues à des cas « exceptionnels » (Gouvernement du Québec, 2002). Toutefois, la perspective d'offrir des solutions de rechange éprouvées et adaptées aux différents besoins de ces élèves n'a pas été clairement évoquée.

Ces élèves risquent, année après année, d'accumuler du retard sur le plan des apprentissages scolaires fondamentaux malgré leur promotion vers la classe supérieure. Ils pourraient alors se retrouver, après quelques années, en situation d'échec ou d'abandon scolaire. Lorsque leurs retards s'accumulent, la motivation scolaire s'en trouve entachée de même que l'estime de soi de l'élève. En effet, une étude antérieure établit clairement le lien entre le succès scolaire et la motivation intrinsèque (Adam et Engelmann, 1996). Une seconde étude montre un lien, cette fois de cause à effet, entre les résultats scolaires de l'élève et la hausse de l'estime de soi (Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs, 2003). Une étude québécoise nous porte à croire qu'un élève en situation répétée d'échec abandonnera tôt ou tard ses études. En effet, 80 % des élèves décrocheurs de cette étude ont pris du retard scolaire au moment du décrochage. On observe même que, plus le retard scolaire est enregistré tôt dans la vie scolaire de l'élève, plus le risque de décrocher est grand (Brais, 1991).

### **1.3 Les mesures affectées à l'élève en difficulté d'apprentissage**

L'élève qui se retrouve en situation d'échec, situation qui est communiquée au moyen du bilan de fin de cycle (MEQ, 2003c), voit ses parents et les intervenants scolaires discuter de son cheminement scolaire futur et des décisions à prendre pour favoriser sa réussite. Les administrateurs se retrouvent alors face à deux mesures administratives lors du classement de l'élève pour l'année suivante : le redoublement ou la promotion.

Le taux de redoublement au primaire est à la baisse depuis 2001. Auparavant, lorsqu'un élève éprouvait des difficultés d'apprentissage importantes et qu'il ne démontrait pas

l'acquisition des connaissances attendues à la fin de l'année, la mesure de redoublement de la classe échouée pouvait alors être appliquée: il devait entreprendre une seconde fois la même année scolaire. Parmi les élèves qui cheminent au primaire, rappelons qu'en 2003-2004, 9,1 % d'entre eux accusaient un retard scolaire tandis que 26 % étaient dans la même situation au secondaire (MELS, 2006a).

Actuellement, l'élève qui n'a pas développé les compétences disciplinaires attendues à la fin des deux années du cycle, peut, exceptionnellement, demeurer une année supplémentaire dans le même cycle ou, en vertu des nouvelles dispositions du Régime pédagogique du préscolaire et du primaire, effectuer tout de même le passage vers la classe supérieure (MEQ, 2003b), puisque l'élève du primaire bénéficie désormais de six ans pour compléter le cursus primaire. Nous observons qu'il y a un écart entre les amendements au Régime pédagogique et les faits observés dans le contexte scolaire. Nous verrons, à la lumière des indicateurs de l'éducation que, malgré les nouveaux amendements, le redoublement est encore utilisé au primaire.

### **1.3.1 Le redoublement scolaire**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le redoublement est une mesure administrative qui peut être appliquée à l'élève qui ne réussit pas à développer les compétences nécessaires à la promotion vers le niveau scolaire supérieur. Depuis le dépôt de la Loi 180 (Gouvernement du Québec, 2002) cette mesure est appliquée exceptionnellement au Québec.

Plusieurs études montrent que cette mesure est peu efficace. Depuis plusieurs années, des chercheurs en arrivent à la conclusion que les effets bénéfiques escomptés ne durent guère plus d'un an après l'année redoublée (Shepard et Smith, 1989); encore récemment, on établissait le même constat (Hauser, 1999). Il apparaît même, à la lecture des recherches antérieures sur le redoublement, que cette mesure ne permet pas aux élèves d'améliorer leur rendement scolaire (Rose, Medway, Cantrel et Marus, 1983), et qu'elle engendrerait des résultats inférieurs à ceux des élèves promus (Schueler et Matter, 1983).

Plusieurs études concluent que cette forme d'aide ne doit pas être choisie comme stratégie afin d'aider les élèves plus faibles à mieux performer, comme le montrent les résultats d'une méta-analyse (Holmes, 1989) de même qu'une étude portant sur les effets engendrés par le redoublement (Jackson, 1975).

Tout récemment, Jimerson, Pletcher, Grayson, Shnurr, Nickerson et Kundert (2006) rappellent que, si des effets positifs se manifestent, ils sont temporaires, mais que des impacts négatifs comme des difficultés d'adaptation peuvent perdurer et mener au décrochage scolaire ainsi qu'à d'autres conséquences négatives à l'âge adulte. Ils comparent trois méta-analyses, celle de Holmes et Matthews (1984), celle de Holmes (1989) et celle de Jimerson (2001), qui montrent une fois de plus les effets positifs limités du redoublement scolaire, effets qui sont de courte durée au niveau des résultats scolaires.

Selon Best (1997), le redoublement «...est le signal d'alarme qui a une forte valeur prédictive de l'échec scolaire » (p. 23). Selon cette auteure, les enseignants font redoubler l'élève qui éprouve des difficultés dans les apprentissages fondamentaux (mathématique, français lecture et écriture) en pensant que cette mesure lui permettra de se « remettre en selle » ou de « reprendre un bon départ ». Selon nous, le redoublement serait plutôt la conséquence de l'échec scolaire, puisque l'élève qui échoue dans l'atteinte des objectifs du Programme de formation redouble lorsqu'on constate cet échec. Ce premier redoublement risque d'en engendrer un autre ou fera en sorte que cet élève sera orienté vers des groupes spéciaux ou encore vers une sortie du système, et ce, sans diplôme.

Depuis longtemps, des chercheurs ont établi que les effets négatifs engendrés par l'application de la mesure de redoublement sont de beaucoup supérieurs aux effets bénéfiques. Dès 1952, une étude de Coofield, Goodlad, John et Cook dénote l'écart dans les résultats scolaires qui persistent entre les élèves redoublants et les promus. Godfrey (1972) a analysé les résultats de 1200 élèves de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année aux États-Unis et a constaté que le redoublement n'est pas efficace pour aider les élèves à récupérer leurs retards scolaires. Une étude qui regroupe les résultats de 54 recherches montre très nettement que la mesure de redoublement est inutile dans la lutte contre l'échec scolaire et peut même



être dommageable (Shepard et Smith, 1989). Ces chercheurs notent que le manque de persistance dans les effets positifs liés au redoublement est un élément important à considérer, puisque l'amélioration des résultats ne dure que l'année qui suit le redoublement; au-delà de ce délai, les résultats décroissent pour rejoindre les résultats des élèves en difficulté qui ont été promus sans aide. Dix ans plus tard, McCollum, Cortez, Maroney et Montes (1999) arrivent aux mêmes conclusions. Sur 66 études effectuées de 1990 à 1997 qui portent sur le redoublement (recension et analyse de rapports de recherches récentes, méta-analyse de la littérature portant sur le redoublement et documents d'archives qui fournissent des données sur l'historique des pratiques en éducation), 65 d'entre elles avançaient que cette mesure s'avère inefficace et serait même traumatisante pour les élèves, que 50 % des élèves qui en ont « bénéficié » ne réussissent pas mieux à l'école et que 25 % réussissent moins bien après avoir vécu le redoublement.

Déjà en 1988, Martin, Andrieu et Bain en étaient arrivés à ces conclusions :

Le redoublement ne sert à rien s'il ne fait que répéter le parcours que l'élève a déjà réalisé;

La progression linéaire du découpage par classe s'avère tout à fait inadéquate pour certains élèves;

Le redoublement signifie dans bien des cas le refus d'une individualisation de l'enseignement et de l'absence d'objectifs;

La menace du redoublement demeure encore la motivation essentielle du travail scolaire;

La probabilité d'effets négatifs du redoublement scolaire l'emporte nettement sur les résultats positifs;

Le redoublement coûte très cher à l'état et constitue une pure perte à laquelle le système éducatif devrait remédier (p. 48).

Bien que maints résultats de recherches témoignent de ces effets, Roderick (1995) décrit une augmentation des taux de redoublement aux États-Unis de 1980 à 1992, qui sont passés de 20 % à 32 %. Cette augmentation est aussi notée de la part de Hauser (1999) et Hartke (1999). Owings et Magliaro (1998) plaident donc pour une pratique moins « blessante » pour l'élève : l'école durant l'été et la remédiation intensive avant et après l'école. Ils souhaitent un changement des perceptions chez les enseignants et les directeurs d'école envers les effets du redoublement étant donné les nombreux résultats

de recherches, ainsi qu'une augmentation des attentes des enseignants à l'égard des élèves. Les auteurs avancent qu'on doit cesser de punir les élèves en difficulté d'apprentissage, mais plutôt leur fournir des chances de réussite. Néanmoins, une étude de Pouliot et Potvin (2000) effectuée auprès de 230 enseignants québécois montre que les enseignants croient que les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base, soit la lecture, l'écriture et les mathématiques, devraient redoubler dans une proportion de 89,9 %. Les répondants estiment que le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé (81,2 %). Les auteurs concluent que les praticiens, malgré les nombreuses études qui mettent en doute l'efficacité du redoublement, se disent d'accord avec la pratique de cette mesure.

Les études recensées montrent que la baisse du taux de redoublement engendrée par l'application de la Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique (2002) est appuyée par des résultats d'études qui ne datent pas d'hier; d'autres plus récentes confirment que le redoublement n'est pas une mesure considérée comme efficace pour favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Il serait douteux de croire que seule l'abolition règle le problème. On constate que le retrait de cette mesure rencontre des résistances auprès du personnel enseignant; en effet, une enquête menée dans une commission scolaire du Québec montre que 48,9 % des 262 enseignants qui ont répondu au questionnaire n'aboliraient pas le redoublement au profit d'une autre forme d'aide à l'élève et que 74,5 % d'entre eux trouvent le redoublement utile dans le cheminement scolaire de l'élève (Dubé, 1997). Une étude belge dirigée par Stegen (1994) montre que 62 % des enseignants craignent le nivellement vers le bas du système scolaire si le redoublement est aboli en début de secondaire, tandis qu'une étude américaine menée par Di Maria (1999) montre que les enseignants sont majoritairement contre la promotion automatique et en faveur du redoublement scolaire.

Selon les observations de Perrenoud (1997), professeur dans le canton de Genève, après un temps de sensibilisation du personnel, les taux de redoublement diminuent pour ensuite s'accroître de nouveau. Les élèves qui poursuivent le cursus ne maîtrisent pas

pour autant les acquis leur permettant de suivre le programme sans difficulté. C'est pourquoi il note que la suppression du redoublement sans que soient mises en place d'autres mesures de soutien entraîne l'accroissement de l'hétérogénéité des classes sans aucun moyen supplémentaire pour y faire face. Inizan (1992), affirme quant à lui que l'abolition du redoublement n'est pas une mesure souhaitable en soi, si elle n'est pas accompagnée de changements majeurs «...dans l'organisation et la technologie de l'action enseignante en faveur des écoliers "à risque" tout particulièrement, elle ne peut que constituer un camouflage des échecs vécus et perçus » (p. 122). Selon Perrenoud (1997), « ...le supprimer sans rien changer d'autre est une tactique à courte vue pour les élèves (...). L'échec est différé, on ne s'est pas attaqué à ses causes» (p. 35).

### **1.3.2 La promotion automatique**

On appelle promotion automatique la décision de faire passer à la classe supérieure un élève, peu importe son degré de maîtrise des compétences qui sont jugées nécessaires à la réussite de la classe suivie (Denton, 2001). Les élèves suivraient ainsi leur cohorte année après année. Plusieurs études se sont penchées sur les effets de la promotion automatique.

Leinhardt (1980) a comparé l'évolution en lecture d'élèves qui redoublent tout en bénéficiant d'une assistance individualisée avec des élèves en difficulté mais promus en bénéficiant du même type d'aide. Il a obtenu des résultats qui montrent que les élèves promus en bénéficiant d'un encadrement individualisé ont fait des progrès largement supérieurs à ceux des élèves qui ont redoublé tout en bénéficiant du même encadrement.

Une enquête réalisée en 1992, publiée par Elley et qui porte sur la réussite de tests de compréhension de lecture de textes narratifs et informatifs administrés à des élèves de 9 ans et de 14 ans, montre les taux de réussite élevés des pays qui pratiquent la promotion automatique. L'auteur avance que les pays qui ne font pas redoubler gèrent autrement et de façon sans doute plus efficace les difficultés d'apprentissage que ceux qui utilisent le redoublement.

Selon Crahay (1996), il a été observé, dans le canton de Genève en Suisse de même qu'en communauté française de Belgique, que le redoublement disparaît quasiment lorsque les enseignants «montent» avec leur classe. C'est donc dire que, lorsqu'on diminue le nombre de transmissions d'un groupe, d'un enseignant à l'autre, on diminue le redoublement. Cette observation avait aussi été effectuée par Hutmacher (1993) qui avait constaté que, si un enseignant conserve les mêmes élèves deux ou trois ans, il y a quasi-absence de redoublement.

La promotion automatique n'est cependant pas considérée positivement de la part de tous les chercheurs. En effet, Riley (1999) ainsi que Thompson et Cunningham (2000) dénoncent cette forme de pratique arguant que les élèves se retrouvent dans une situation dans laquelle ils peinent à effectuer les travaux demandés et sont ainsi confrontés à l'échec, ce qui force les enseignants à travailler avec des élèves qui ne sont pas prêts.

On observe, en examinant les courants éducatifs des 30 dernières années aux États-Unis, que la politique scolaire en regard de la promotion automatique et du redoublement passe d'un extrême à l'autre; McCollum et ses collaborateurs (1999) l'appellent « *the educational pendulum* », le pendule de l'éducation. En effet, à tous les 10 ans, ce pendule change de direction. Dans les années 1970, la promotion automatique est favorisée aux États-unis; toutefois, les années 1980 ont vu l'élévation des standards de réussite ainsi que l'exigence de la réussite de tests de compétences minimales. Ces pratiques ramènent le redoublement au goût du jour. Dans les années 1990, deux districts importants de par l'ampleur de leur clientèle, Chicago et NewYork, reviennent à la pratique qui permet à l'élève de suivre son groupe d'âge, donc à la promotion automatique. Dès le début des années 2000, on a vu poindre le retour du redoublement, mesure que l'on administre aux élèves qui obtiennent de piètres résultats scolaires (McCollum *et al.*, 1999).

Au Québec, l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage au cours de son cheminement au primaire pouvait bénéficier auparavant de sept ans pour le compléter, au besoin. Les nouvelles dispositions apportées par la Loi 180 en 2002 décrètent que l'élève du primaire doit compléter ce cursus en six ans (Gouvernement du Québec, 2002). La

nouvelle politique établit l'importance du respect des différences et des capacités des élèves et affirme que : «Tenir compte de ces différences suppose que l'enseignant insère dans sa pratique la différenciation pédagogique qui permet aux élèves de développer les compétences exigées, tout en empruntant des voies diverses. Il convient donc que l'évaluation des apprentissages s'inscrive dans cette logique de différenciation, notamment en ajustant les méthodes d'évaluation...» (MEQ, 2003c, p. 16). L'enseignant doit tenir compte de ces différences en ayant recours à la différenciation pédagogique afin de favoriser la réussite des élèves du primaire promus sans avoir développé les compétences attendues.

#### **1.4 La situation des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage**

Des modifications dans la nomenclature qui permettait d'identifier les diverses sources des difficultés d'apprentissage et d'adaptation ont aussi été apportées ces dernières années au Québec. Le terme «élève à risque» regroupe, au moment de notre étude, des types de difficultés ou de troubles variés. Pour les commissions scolaires du Québec, la définition d'élève à risque est la suivante :

Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'elles ou ils présentent une ou plusieurs caractéristiques suivantes :

- des difficultés pouvant mener à un échec;
- des retards d'apprentissage;
- des troubles émotifs;
- des troubles du comportement;
- un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

(MEQ, 1999b, p. 37)

Plus spécifiquement, au primaire, les élèves à risque sont des élèves qui :

- éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise* ;
- présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière) ;
- sont considérés comme sur-réactifs (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe) ;
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage ;
- ont des retards d'apprentissage ;

- ont une déficience intellectuelle légère ;
  - ont des problèmes émotifs ;
  - ont des troubles du comportement.
- (MEQ, 2000b, p. 6)

Plusieurs définitions du concept « élève à risque » prévalent actuellement; elles varient selon les auteurs, leurs conceptions et les paradigmes qui sous-tendent ces définitions comme on peut le constater dans une recension portant sur ce concept (Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003).

En identifiant qui sont les élèves susceptibles de redoublement scolaire, Di Maria (1999) fait ressortir quelques caractéristiques qui décrivent bien les conditions pouvant placer un élève à risque d'échec scolaire: des élèves ayant des problèmes scolaires persistants depuis la maternelle et à travers tous les niveaux du primaire; des élèves ayant une histoire de problèmes de comportement ou qui sont dérangeants, ayant déjà répété une année depuis leur entrée dans le système scolaire et ayant maintenu une moyenne inférieure; des élèves ayant des problèmes d'absentéisme; des élèves ayant des compétences limitées dans la langue et des ressources limitées pour les soutenir; des élèves ayant un statut économique défavorisé, un poids faible à la naissance, une nutrition pauvre et des parents qui sont exposés à l'alcool et à la drogue; des enfants ayant été abusés ou négligés et ayant des parents rigides et autoritaires détenant des perceptions négatives envers leur enfant.

Selon un document paru en 2007, «on entend par élèves à risque des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation "élève handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. "» (MELS, 2007, p.2)

Les facteurs expliquant les difficultés d'apprentissage sont nombreux ; elles peuvent provenir de causes biologiques et être liés à des facteurs environnementaux (famille, école, milieu social et milieu culturel) (MEQ, 2003b). Les façons d'expliquer les difficultés d'apprentissage ont une incidence sur les actions posées par les praticiens, la façon de les identifier aussi. Une nouvelle conception non catégorielle des services éducatifs offerts aux élèves dits en «difficulté» est désormais privilégiée. Elle s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins et sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité.

En 2007, une nouvelle définition de élève en difficulté d'apprentissage a été publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

Au primaire celui :

Dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au programme de formation de l'école québécoise.

Les exigences minimales de cycle décrivent les caractéristiques d'un élève dont la compétence est considérée acceptable à la fin du cycle. L'élève reconnu comme ayant des difficultés d'apprentissage est celui qui n'atteint pas ces exigences, sous réserve des autres aspects de la définitions de la convention collective. La section III du chapitre 8 de la convention collective précise la démarche d'identification des élèves en difficulté d'apprentissage.

Les exigences minimales de réussite du cycle ont été élaborées en concordance avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Leur utilisation nécessite une application appropriée du Programme. Les exigences minimales de réussite doivent être utilisées comme un outil permettant d'interpréter les informations recueillies et de porter un jugement global sur les compétences des élèves selon le processus d'évaluation défini à l'intérieur de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. » (MELS, 2007, p.4)

Ce modèle de définition est fondé sur la reconnaissance d'un besoin et sur l'intention d'offrir un service rendant possible une réussite éducative qui, autrement, demeurerait peu probable. (*Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage [EHDA]*, Définitions, MEQ, 2000b, p. 5).

#### 1.4.1 La Politique de l'adaptation scolaire

La nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b) entraîne des changements quant à la perception de l'élève en difficulté, à ses besoins, au rôle de l'école, des intervenants scolaires et les interventions à favoriser. Nous présentons les six voies de cette Politique:

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
- Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
- Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
- Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats. (MEQ, 1999c, p. 37).

On encourage l'enseignant titulaire à différencier son enseignement, les outils, la forme et l'ampleur des travaux présentés aux élèves de même que ses modalités d'évaluation et, d'autre part, les écoles à différencier les structures. Le réseau dit de l'« adaptation scolaire », comme son nom l'indique, prévoit des adaptations de l'enseignement en vue de répondre aux besoins des élèves selon les difficultés éprouvées au primaire comme au secondaire.



Actuellement au Québec, les élèves à risque intégrés en classe ordinaire peuvent bénéficier des services dispensés par les enseignants spécialisés en adaptation scolaire qu'on appelle aussi orthopédagogues. L'orthopédagogue est un enseignant qui a reçu une formation en adaptation scolaire et qui intervient auprès d'un sous-groupe ou plus rarement auprès d'un seul élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage ou un trouble de l'apprentissage. Cette aide peut être disponible à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (Giroux et Royer, 1991). Un élève peut ainsi bénéficier d'une ou de plusieurs périodes d'aide par semaine habituellement d'une durée de 45 à 60 minutes. Lors de ces rencontres, l'orthopédagogue effectue de la rééducation pour les matières de base, soit le français lecture, le français écriture et la mathématique. Ces mesures d'aide étaient en place bien avant la réforme et les façons de dispenser ces services font l'objet de critiques depuis de nombreuses années (CRIRES, 1996), comme nous l'aborderons dans le prochain chapitre.

#### **1.4.2 Les élèves à risque et en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire**

L'intégration scolaire est favorisée par divers dispositifs actuellement mis en place au Québec. En effet, «...la Loi privilégie clairement l'intégration à la classe ordinaire lorsqu'il est établi qu'elle est profitable à l'élève» (Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 2001, p. 31). Les élèves à risque et les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage devraient être scolarisés en classe ordinaire en compagnie des pairs du même âge. Les services qui entourent la classe ordinaire peuvent varier d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Le directeur de l'établissement scolaire est responsable d'approuver ou non la mise en place des services qui favorisent la réussite scolaire des élèves sous sa responsabilité (*ibid*, article 96.15).

Le courant de l'intégration scolaire, aussi appelé «*mainstreaming*» dans les milieux anglophones, vise à permettre à l'élève à risque ou à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage d'être scolarisé avec ses pairs qui ne présentent pas de trouble spécifique ou de handicap. Les dimensions physique, sociale et pédagogique sont

visées ainsi qu'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation de ces élèves (Vienneau, R. 2004). Suivant ce courant, les services sont offerts et structurés en un système, appelé système en cascades, qui devait, en théorie, favoriser le retour dans le cursus régulier des élèves ayant des besoins particuliers. Il implique d'intégrer un élève de nouveau dans le courant général (*mainstream*) après en avoir été exclu. Dans les faits, les élèves pouvaient se retrouver en situation partielle ou totale de ségrégation (Doré, 2001). C'est en réaction avec ces situations d'intégration mitigée qu'est apparu le courant de l'inclusion.

L'inclusion totale renvoie à l'éducation des élèves, quels que soient leurs besoins ou difficultés, dans la classe et dans l'école de quartier. L'inclusion requiert que tous les élèves soient inclus dans la vie sociale et éducative de leur école. Le but de l'inclusion est de faire en sorte de ne laisser aucun élève à l'extérieur de l'enseignement ordinaire, et ce, dès le départ. Suivant ce courant, on ne cherche plus désormais à aider les élèves en difficulté en classe ordinaire, mais aussi les membres de l'école afin de favoriser la réussite de l'inclusion (Stainback et Stainback, 1992). Cette vision prône la fusion du système de l'enseignement spécial avec l'enseignement régulier (Stainback et Stainback, 1984). « (L') inclusion institue l'intégration de façon plus radicale et plus systématique, et met l'accent sur les applications pratiques de l'intégration » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 39).

Dans la nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire*, l'intégration à la classe ordinaire des élèves handicapés et des élèves à risque et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est privilégiée de même que l'organisation des services éducatifs qui la favorise en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence (MEQ, 1999c). Une commission scolaire au Québec, la commission scolaire Lester B. Pearson à Montréal, applique actuellement une politique d'inclusion de tous les élèves HDAA de son territoire (Commission scolaire Lester B. Pearson, Politique 3.5, 2 février 1998).

Dans notre problématique, nous avons fait état de la réforme de l'éducation au Québec, du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique (2002). Nous y avons aussi traité de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999), de la situation des élèves à risque et plus particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage qui sont scolarisés en classe ordinaire de même que des mesures administratives qui leur sont affectées. Comme nous l'avons vu, ces derniers peuvent être promus sans avoir développé les compétences attendues. Nous pensons que les enseignants du primaire se doivent d'innover, parfois en combinant des choses anciennes, tel que Cros (2001) le définit, afin de faire face au contexte québécois actuel. Dans la figure 1 nous présentons, de manière schématisée, les principales composantes de la problématique de recherche.

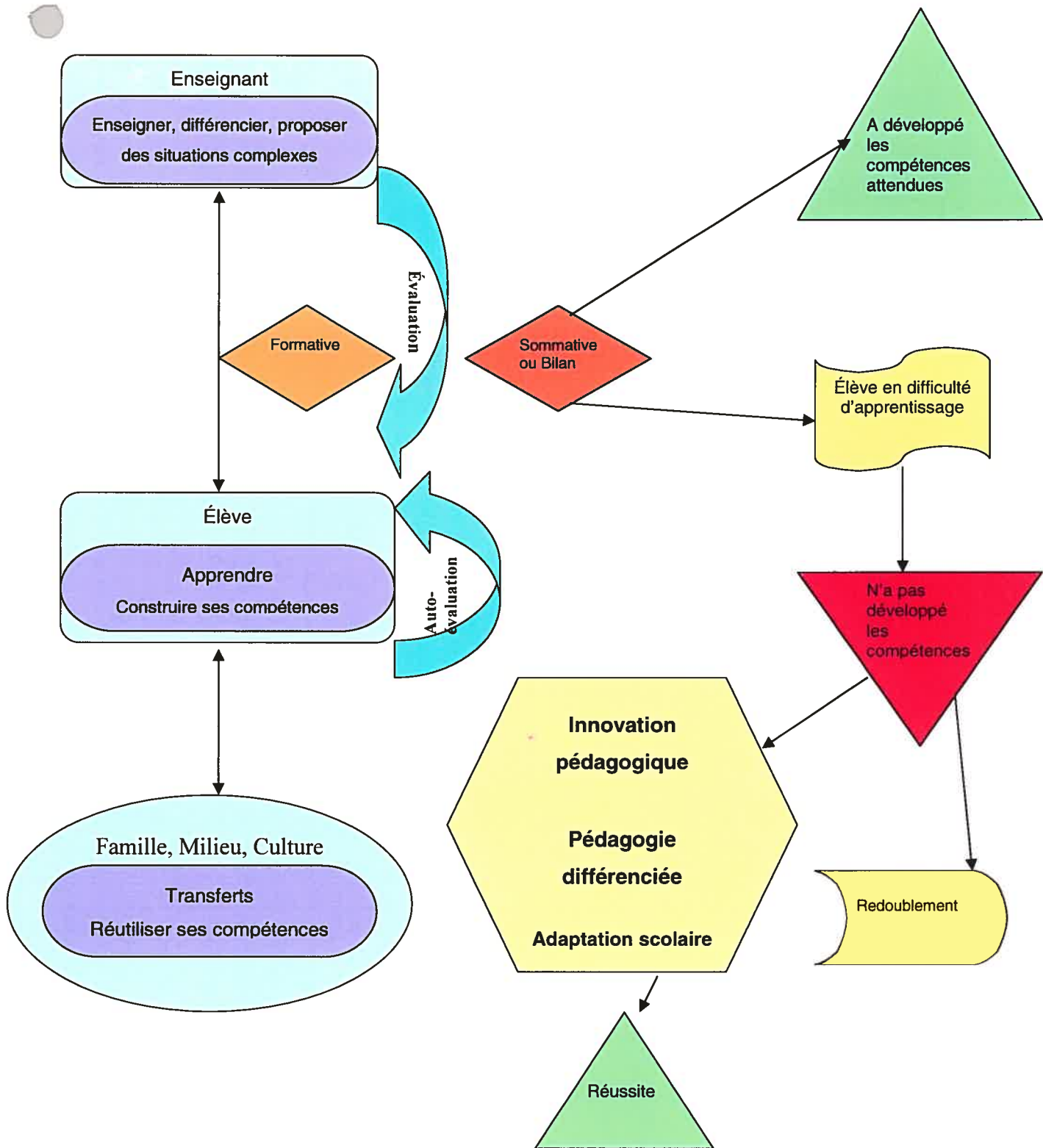


Figure 1 : PROBLÉMATIQUE

## 1.6 Pertinence et utilité de la recherche

Nous ne connaissons pas les innovations pédagogiques mises en place afin de favoriser la réussite des élèves promus sans avoir développé les compétences attendues. L'application de la loi 180 en 2002 fait en sorte que la mesure de redoublement n'est appliquée qu'exceptionnellement par les dirigeants scolaires. Les écoles ayant dorénavant plus d'autonomie et de responsabilités, ce contexte laisse donc place au jugement des intervenants scolaires concernés par le dossier de l'élève qui présente des difficultés: l'enseignant, le psychologue, l'orthopédagogue, le directeur, les parents et parfois l'élève lui-même. Les milieux y font face de diverses façons et ce, en lien avec leur situation économique, leur organisation interne, les services professionnels disponibles et les besoins de la clientèle scolaire locale.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît que les besoins et les capacités des élèves en difficulté d'apprentissage nécessitent des interventions adaptées; il propose aux enseignants de mettre en pratique la différenciation pédagogique et même de différencier l'évaluation au besoin, de favoriser leur intégration en classe ordinaire et de coordonner les services éducatifs disponibles en vue de favoriser leur réussite. Certains services sont offerts aux élèves en difficulté dans les écoles du Québec : remédiation de la part de l'enseignant, service d'orthopédagogie, informations et soutien aux parents de l'élève en difficulté, rédaction d'un plan d'intervention (PI) qui décrit les rôles et responsabilités de chacun des intervenants. Certains milieux font preuve de créativité et tentent actuellement de mettre en place de nouveaux moyens afin de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Nous constatons toutefois que le redoublement est encore utilisé, sans doute faute de pouvoir offrir une autre forme d'aide à l'élève. Le recours au redoublement en l'absence de solutions de remplacement a aussi été observé aux États-Unis (Denton, 2001).

## 1.7 Énoncé du problème général de recherche

Dans le contexte scolaire québécois actuel, les milieux scolaires doivent faire preuve de créativité et parfois innover afin de répondre aux difficultés d'apprentissage des élèves promus sans avoir développé les compétences attendues. Cette éventualité était déjà prévue lors de la réforme, puisqu'on peut lire à la disposition 3.2.2 de la Formation générale des jeunes (2001-2002), texte qui précise ou modifie certains articles de la Loi sur l'instruction publique, que : « Le ministre de l'Éducation peut autoriser, aux conditions qu'il détermine, le remplacement d'un programme ministériel par un programme local pour un élève ou une catégorie d'élèves incapables de tirer profit des programmes d'études ministériels » (p. 10, qui actualise l'article 222.1, 3<sup>e</sup> alinéa). Toutefois, ces innovations sont rarement communiquées aux autres enseignants, au public ou aux dirigeants scolaires. Cet état de fait tient peut-être au manque d'informations sur les mesures prises par les acteurs scolaires et aussi sur l'efficacité de ces divers dispositifs eu égard particulièrement aux conditions de leur mise en oeuvre.

Dans la foulée de la réforme scolaire du Québec amorcée en 2000 et à la suite des modifications apportées au Régime pédagogique du préscolaire et du primaire par la Loi 180 (2002), nous nous pencherons sur les actions entreprises par les praticiens afin de favoriser la réussite des élèves du primaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Nous ignorons actuellement quelles innovations pédagogiques sont mises de l'avant, comment elles le sont, avec quelle intention, pour quels élèves de même que leur potentiel d'efficacité.

Nous proposons donc, dans la présente étude, de répertorier différentes innovations pédagogiques mises en place afin de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage qui sont promus et qui cheminent en classe ordinaire au primaire. Puisqu'il nous semble important de lutter contre l'échec, le retard et éventuellement le décrochage scolaire, nous ciblerons les premières années du cheminement scolaire de l'élève : le primaire. Cette analyse descriptive devrait nous permettre de sonder la réaction des milieux scolaires et ainsi de constater les effets des nouvelles politiques sur

les services offerts aux élèves. Nous tenterons d'établir des balises qui nous permettront de suggérer de nouveaux modèles qui pourraient favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves au cours du cursus primaire.

C'est pourquoi nous tenterons de répertorier, de décrire et d'analyser les innovations pédagogiques mises en place à l'initiative des praticiens en vue de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire au primaire et qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues.

## **CHAPITRE II**

### **RECENSION EMPIRIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord l'innovation pédagogique. Nous présentons ensuite une recension de la littérature qui traite de la pédagogie différenciée, de l'adaptation scolaire et des services offerts aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Cette recension nous permettra d'analyser le potentiel d'efficacité des innovations pédagogiques répertoriées. Nous avons classé les études recensées selon les concepts suivants : différenciation de l'enseignement, différenciation des structures, différenciation des outils. Nous présentons, dans un deuxième temps, des aspects relatifs à l'adaptation scolaire : le plan d'intervention, les modèles de services connus et l'inclusion. Nous exposons enfin les modèles théoriques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques en éducation.

Nous décrivons les recherches empiriques publiées récemment au Canada, aux États-Unis et en Europe en vue de dresser le portrait des diverses approches et interventions pédagogiques étudiées au cours des dernières années. Afin de répondre au problème de recherche consistant dans le fait que nous ignorons ce que les milieux scolaires mettent en place pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage promus automatiquement, nous avons recensé des études qui présentent divers types d'approches et qui s'appuient sur des modèles théoriques distincts, et parfois complémentaires, en considérant leur potentiel d'efficacité en terme de réussite scolaire et de réussite éducative.

Selon la Loi sur l'instruction publique (2002) : « (L'école) a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (art. 36). Nous avons effectué une revue de la littérature, dans la perspective où l'école a la responsabilité et la liberté d'adapter ses interventions, approches et services pédagogiques aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage en différenciant l'enseignement, les



structures et les outils tout en favorisant leur intégration en classe ordinaire. Bien que les avenues proposées dans notre recension ne soient pas spécifiques à la promotion automatique, celles-ci pourraient être envisagées par les milieux scolaires afin de permettre aux élèves en difficulté de réussir tout en évitant le redoublement.

## **2.1 Le concept d'innovation pédagogique**

Devant une réforme de l'éducation qui propose un renouvellement des pratiques pédagogiques et évaluatives, les praticiens sont confrontés à un changement de paradigmes, ce qui entraîne des modifications majeures quant à l'enseignement et aux interventions à privilégier et les amène à innover en vue de favoriser les apprentissages. Selon Bécharad et Pelletier (2001), « ...l'innovation se définit par une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (p. 133).

Bien que refusant une définition hermétique du concept d'innovation, Cros (2001) dit de celle-ci qu'elle est portée par un désir d'amélioration, de faire mieux que ce qui existe. Selon elle, « ...l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une combinaison de choses anciennes); son déroulement relève d'un processus et elle poursuit des valeurs hautement défendues en décalage par rapport à celles existantes » (p. 29). Cros (1996) définit l'innovation en éducation comme une action qui prend son origine dans une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant. « L'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (Cros, 1998, p. 13). Finkelsztein et Ducros (1996) définissent l'innovation scolaire « comme une tentative pour transformer, afin de les améliorer, des aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants » (p. 33). Selon Cros (2001), ce qui peut arriver de mieux à une innovation, c'est son institutionnalisation, c'est-à-dire son inscription dans les termes qui définissent l'institution. Sans cette action, l'innovation perdurera rarement plus de 3 à 5

ans. Bien sûr, elle perdra, du coup, son caractère de transgression, mais participera à l'évolution, remplissant ainsi un rôle de régulation (Finkelsztein et Ducros, 1996).

Pour Van der Maren (1993), l'innovation est une action sur soi-même ou sur son propre milieu. Elle s'exprime en terme de rupture, création, changement radical par rapport à des routines ou des pratiques traditionnelles et conservatrices, voire étouffantes. Elle permet à son acteur et à ses collaborateurs de se réaliser dans un nouveau développement, au-delà d'une situation qui les bloquait. Toutefois, l'innovation reste souvent locale ou marginale. « Pour ne pas se faire récupérer et pour garder son statut d'innovation, elle se doit de rester isolée du système éducatif, ce qui la conduit souvent à être perçue comme réservée à des cas particuliers, sinon à une élite. Dans la mesure où une innovation se diffuse, elle devient réformatrice, adopte des enjeux politiques et prend plutôt la forme d'une recherche-action » (p. 100-101). Il indique que «...une fois l'innovation réalisée, un récit doit en être fait, une chronique doit être constituée: il faut une trace de l'innovation, une inscription pour l'analyser et y réfléchir. Une fois la chronique disponible, le chercheur, qu'il soit l'innovateur lui-même ou un tiers, peut l'analyser et en construire la compréhension» (Van der Maren, 1996, p. 177).

Nous pensons que le contexte scolaire québécois actuel pousse les enseignants à innover afin de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage promus; c'est pourquoi nous avons recensé des études portant sur, comme le dit Cros, «des choses anciennes» que les praticiens pourraient devoir combiner dans leur pratique. Nous présentons la pédagogie différenciée et l'adaptation scolaire.

## **2.2 Le concept de pédagogie différenciée**

Le concept de pédagogie différenciée est souvent relié à celui de soutien pédagogique ou encore, sous l'impulsion de Bloom (1976), à la pédagogie de la maîtrise (Perrenoud, 1997). La différenciation serait née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves (Gillig, 1999). Rejetant l'idée d'un parcours scolaire identique pour tous les élèves sans égard à leurs forces et leurs besoins différents, la différenciation

du curriculum individualisé est pensée comme une micro-orientation qui répartirait les élèves « entre des groupes ou des dispositifs censés travailler à assurer l'égalité des niveaux d'acquisition, par la diversification des démarches et des prises en charge » (Perrenoud, 1997, p. 41). Selon lui, chaque élève devrait bénéficier d'un parcours qui lui est propre, parfois plus rapide que ses pairs, parfois y mettant plus de temps, afin de développer les compétences visées. L'individualisation du curriculum n'a rien à voir avec un « enseignement individualisé ». L'individualisation dont il est question porte sur le cheminement, le parcours de l'élève. Elle ne signifie par qu'il travaille en solitaire ou qu'on lui donne des cours individuels, mais qu'il suit un chemin qui lui est propre, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres. La différenciation vise à ne pas laisser cette individualisation au hasard, à l'infléchir pour que les chemins conduisent moins souvent à l'échec. Cela ne signifie pas qu'on choisira dès le départ un chemin pour chaque élève. Le cheminement est le produit d'une série de décisions pédagogiques et didactiques, il n'est pas la réalisation d'un « programme » (groupe de pilotage de la rénovation, 1999).

Nous verrons que les paradigmes cognitiviste et socioconstructiviste influent aussi sur certaines opérationnalisations de la pédagogie différenciée. Selon les auteurs, la différenciation s'actualise sous différents aspects.

Selon Gillig (1999), les pédagogies différenciées s'articulent au moyen de la différenciation des contenus d'apprentissage, la différenciation des situations d'apprentissage et la différenciation des méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

La différenciation par les *contenus d'apprentissage* est le mode de différenciation le plus simple. Souvent rencontré dans les écoles de rang et qui comprend des classes multi-niveau. L'enseignant prend en charge l'ensemble des élèves en organisant des travaux en alternance dans chacun des sous-groupes. L'enseignant poursuit alors une programmation d'ensemble tout en dosant quantitativement les contenus selon les capacités de chacun. Une tâche en lecture pourra être subdivisée, ceux qui éprouvent des difficultés s'arrêtant après quelques lignes pour ensuite travailler à un atelier en groupe restreint tandis que les

plus rapides pourront être dirigés vers une tâche complémentaire ou une activité de recherche personnelle.

La différenciation par les *situations d'apprentissage* permet aux élèves qui n'ont pas, par exemple, atteint le stade de l'abstraction, situé par Piaget autour de 11-12 ans, de repasser par des phases de manipulation ou de représentation sous forme de schémas afin de mieux se représenter la situation problème réelle en vue de la résoudre. Le fait de permettre à l'élève de travailler en utilisant une méthode correspondant à ses goûts, ses aptitudes ou son style d'apprentissage lui facilitera ainsi l'atteinte des objectifs communs à tous. Selon Gillig (1999), plusieurs combinaisons sont possibles : travaux en équipe, individuels, travaux dirigés, avec l'assistance des pairs ou d'un tuteur. Chacun choisit le mode relationnel désiré, seul, en petit groupe, le tout accompagné de médiations offertes par l'adulte, ce qui lui permettrait de développer ses compétences dans la « zone proximale de développement ».

La différenciation par les *méthodes d'apprentissage et d'enseignement* se manifeste par le souci de varier les méthodes d'enseignement afin de rejoindre les modes d'apprentissage propres à chacun. La gestion mentale de de La Garanderie (1989) en est un bon exemple. Ainsi, selon le profil de l'apprenant, l'enseignant utilisera une méthode d'enseignement qui s'y adapte, maximisant ainsi les diverses stratégies employées. De plus, l'importance de permettre à l'élève de bénéficier du temps et de l'aide nécessaires à la réalisation d'une unité d'apprentissage, tel qu'il est préconisé par la pédagogie de la maîtrise, est une forme de différenciation pédagogique à ne pas négliger.

Selon Danvers (1992), différencier un enseignement, c'est offrir des projets différents, des objectifs appropriés et des itinéraires diversifiés à des sujets les plus divers, pour leur permettre l'accès à l'autonomie intellectuelle. Selon cet auteur, la différenciation concerne l'organisation de l'enseignement, les stratégies de remédiation, la dimension psycho-affective qui régit les rapports de chaque enfant avec les adultes chargés de son éducation, les valeurs accordées à l'école par l'environnement ainsi que la qualité et l'influence du milieu familial dans les tâches éducatives.

La pédagogie différenciée permet donc d'aider certains élèves qui en éprouvent le besoin pendant que les autres peuvent effectuer, entre autres, des activités d'approfondissement. Selon Perrenoud (1997), une nouvelle conception qui privilégie une régulation interactive, c'est-à-dire qui met l'élève devant des situations d'apprentissage et qui les différencie au moyen de groupes de besoins ou de projets, plutôt que de stabiliser des groupes/niveaux, émerge sous l'impulsion de Meirieu (1989, 1990b). La différenciation des structures peut aussi être une forme préconisée (Caron, 2003). Le décroisement entre les classes d'un même niveau scolaire, aussi appelé décroisement horizontal, permet alors des regroupements diversifiés d'élèves. Les élèves d'un même âge se retrouvent dans des groupes différents pour certaines périodes, et plusieurs enseignants les prennent alors en charge, constituant ainsi une réelle équipe pédagogique multidisciplinaire.

Cette organisation scolaire préconise, entre autres, la formation de groupes d'élèves hétérogènes du même âge afin qu'ils poursuivent ensemble les cours d'arts, d'histoire/géographie, de science et d'éducation physique. Par contre, ces élèves se voient placés en groupes homogènes pour suivre des cours différents de français et de mathématique. Cette forme de la pédagogie différenciée apparaît toutefois lourde à administrer, et les dispositifs d'aide seraient complexes à mettre en place, selon Best (1997), inspectrice générale de l'éducation nationale en France. On peut aussi associer à la différenciation des structures les classes multi-âge de même que la possibilité pour l'enseignant de suivre ses élèves à l'intérieur d'un cycle ou pendant plus de deux ans, cette dernière appelée aussi bouclage.

Dans un article récent, Tomlinson (2000) soulève que la différenciation s'avère nécessaire afin de répondre aux besoins divers d'une population d'élèves. Elle avance que la différenciation doit s'appliquer selon quatre aspects : le contenu, les processus, le produit et l'environnement d'apprentissage. Selon elle, un curriculum et un enseignement de haute qualité sont nécessaires de même que le souci des intérêts de l'élève et le respect de son profil d'apprentissage.

Afin d'en clarifier la présentation et d'établir un pont entre les recommandations liées à la réforme scolaire québécoise et les innovations pédagogiques possibles, nous avons regroupé les divers modes d'intervention recensés sous les concepts suivants : différenciation de l'enseignement, différenciation des structures et différenciation des outils.

## **2.2.1 Différenciation de l'enseignement**

Nous avons recensé des études empiriques traitant de diverses formes de différenciation de l'enseignement. Nous présentons des recherches antérieures qui traitent de l'enseignement direct, de l'enseignement explicite, de l'enseignement stratégique, de la remédiation, de la coopération et du tutorat.

### **2.2.1.1 Enseignement direct**

L'enseignement direct vise à favoriser l'apprentissage des élèves au moyen de séquences d'enseignement subdivisées en étapes successives qui ont pour objectif l'apprentissage de savoirs mais aussi de stratégies. L'enseignement direct a pour objectif de maximiser l'apprentissage de chacun des élèves et le temps d'apprentissage actif au moyen d'un enseignement structuré en leçons planifiées où l'improvisation tient peu de place (Théorêt, 2007). L'enseignement direct s'apparente aux principes de la pédagogie de la maîtrise issue de Bloom. On peut décrire le but de l'enseignement direct comme étant celui d'enseigner une matière de façon à ce que tous les élèves en maîtrisent le contenu en requérant un minimum de temps et qu'ils soient ensuite en mesure de manifester leurs savoirs dans le plus de contextes possibles (Watkins et Slocum, 2004, dans Théorêt, 2007). Les programmes qui en découlent emploient des méthodes d'enseignement particulièrement préconisées pour favoriser les apprentissages de base. Ces méthodes favorisent l'enseignement d'une démarche structurée, rigoureuse, que les élèves doivent ensuite employer systématiquement (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Nous présentons les résultats d'études antérieures portant sur l'enseignement direct.

Une étude longitudinale menée auprès d'élèves de la maternelle jusqu'en 2<sup>e</sup> année a été réalisée pour comparer trois approches d'enseignement phonologique direct pour prévenir les difficultés chez les jeunes lecteurs ayant un trouble de l'apprentissage affectant la lecture (Torgensen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conwau et Garvan, 1999). Avant l'expérimentation, la reconnaissance des lettres a été mesurée chez les élèves. Les 30 % qui présentaient un faible niveau de compétence ont aussi été évalués sur le plan de la conscience phonologique, le vocabulaire et du quotient intellectuel. Les élèves issus de 13 écoles primaires ont été répartis aléatoirement en quatre regroupements de 45 élèves : un groupe contrôle sans traitement, un groupe avec l'aide habituellement offerte en classe ordinaire (*Classroom Reading Instruction*), un programme de mémorisation des sons (*embedded phonics condition EP*) et un groupe de programme de conscience phonologique et phonèmes synthétiques (*phonological awarness plus synthetics phonics PASP*). Ils ont bénéficié de 88 rencontres individuelles à raison de 20 minutes deux fois par semaine au cours des trois années d'expérimentation. À l'aide de pré-test et de post-test, les chercheurs arrivent à la conclusion que les rencontres individuelles associées à un programme intensif permettent à l'élève à risque ayant un trouble d'apprentissage de bénéficier d'enseignement direct portant sur le décodage en lecture et la conscience phonologique. Les chercheurs notent que ces programmes, bien qu'ils conduisent à améliorer la lecture, ne permettent pas de façon significative de constater une progression dans sa compréhension de la lecture.

Une étude qui porte sur 32 élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en mathématique et qui visait à comparer deux types d'enseignement direct dans la résolution de problèmes mathématiques a été réalisée par Xin, Jitendra, Deatline-Buchman, Hickman et Bertram (2002). Le premier comportait un schéma explicite de résolution de problèmes et le second se fondait sur une démarche heuristique. Les élèves ont été répartis en deux groupes de 16 de façon aléatoire et ont été comparés à un groupe contrôle. L'efficacité de l'enseignement direct a été significativement supérieure lors de l'utilisation d'un schéma explicite de résolution de problèmes par rapport au modèle heuristique et ce, lors des mesures au post-test, de maintien (une à deux semaines après) et de suivi (de trois semaines à trois mois après l'administration du traitement).

L'efficacité de ce schéma explicite d'enseignement est soulignée par les résultats obtenus. Les chercheurs ont noté que les élèves du groupe qui ont bénéficié du schéma explicite ont surpassé les autres dans les transferts de résolution de problèmes qui comprennent une structure similaire mais qui sont plus complexes. Le schéma explicite de résolution de problèmes, basé sur les travaux de Marshall (1995) et Nesher (1992), comporte deux phases: des consignes pour schématiser le problème et des consignes pour résoudre le problème. Les résultats obtenus lors de cette expérimentation portant sur des problèmes de multiplications et de divisions confirment les résultats antérieurs d'autres études, notamment pour ce qui est de la résolution de problèmes mathématiques chez des élèves ayant un trouble d'apprentissage (Jitendra et Hoff, 1996) et chez les élèves à risque ou ayant une déficience légère (Jitendra, Griffin, McGoey, Gardill, Bhat, et Riley, 1998).

### **2.2.1.2 Enseignement explicite**

L'enseignement explicite provient des études effectuées sur les pratiques d'enseignement efficaces et découle de l'enseignement direct. Ce courant de recherche s'est penché sur les stratégies et techniques d'enseignement qui sont employées par les enseignants experts et dont on a prouvé empiriquement qu'elles étaient «efficaces». Rosenshine (1986) subdivise l'enseignement explicite en trois étapes distinctes et successives : le modelage où l'enseignant fait des démonstrations en rendant explicites la démarche et le raisonnement qui, sinon, seraient implicites ; la pratique guidée durant laquelle l'enseignant accompagne les élèves en leur proposant des tâches à réaliser en équipes ; et la pratique autonome où l'élève effectue seul quelques problèmes en réinvestissant ce qu'il a compris lors du modelage et de la pratique guidée. Cette pratique serait favorable au développement des compétences, notamment chez les jeunes élèves (Anderson, 1983). Swanson et Deschler (2003) présentent le schéma de l'enseignement explicite en sept étapes :

- rappeler les buts de l'activité et le niveau de performance attendu ;
- rappeler les connaissances antérieures nécessaires ;
- présenter des exemples et faire une démonstration ;
- poser des questions aux élèves, objectiver ;



- faire travailler les élèves seuls et en équipe afin qu'ils appliquent les stratégies ;
- évaluer la performance des élèves et leur donner du feed-back sur les réponses et stratégies employées ;
- effectuer une pratique autonome et réviser.

Selon plusieurs études, l'enseignement explicite serait efficace pour favoriser l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire et de la langue maternelle (Rosenshine, 1986); l'enseignement explicite serait efficace pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Swanson et Hoskyn, 1998; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Nous avons relevé les études antérieures qui ont étudié certaines variantes de l'enseignement explicite.

Au Québec, Boyer (1993) a mis au point une méthode d'enseignement explicite de la lecture. Cette approche favorise la prise en charge des apprentissages par l'élève de même que sa prise de conscience des stratégies qu'il utilise et devrait utiliser, l'appel à des stratégies cognitives et d'apprentissage et leur conscientisation de la part de l'apprenant. Elle vise à rendre visibles les procédures cognitives qui entrent en jeu lors de la lecture. Des activités pratiques permettent à l'élève de développer une automatisation du processus de décodage, de son exactitude et de sa fluidité (Boyer, 2001). La métacognition et les stratégies mnémoniques sont enseignées aux élèves afin qu'ils adoptent des processus d'auto-régulation, améliorent leurs stratégies et développent des habiletés langagières (Lecavalier et Brassard, 1995).

Cette approche, qui repose sur la psychologie cognitive, aurait pour effets l'augmentation du sentiment de compétence, de l'estime de soi, une plus grande responsabilisation et un meilleur engagement de la part de l'élève, une meilleure compréhension de ses difficultés et des moyens pour les surmonter ainsi qu'une amélioration sur le plan des apprentissages (Beckman, 2002). De nos jours, de nombreux chercheurs sensibilisent les enseignants au bien-fondé de l'utilisation de cette approche pour tous les élèves, notamment lorsqu'ils interrogent de futurs enseignants (Hamman, 1998), lorsqu'elle est associée à des

stratégies d'auto-efficacité chez l'élève (La Paz, 1999) et lorsqu'elle est utilisée pour favoriser les apprentissages chez les adolescents (Swanson et Deshler, 2003).

### **2.2.1.3 Enseignement stratégique**

L'enseignement stratégique se distingue de l'enseignement direct et de l'explicite et est issu du modèle de psychologie cognitive. Comme dans les deux types d'enseignement présentés précédemment, le rôle de l'enseignant y est prépondérant. L'enseignement stratégique vise à favoriser les apprentissages au moyen de phases distinctes relatives au rôle de l'enseignant : la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application et le transfert des connaissances. Chacune de ces phases est subdivisée en étapes successives menant l'élève à construire son savoir, à devenir un expert sur le plan cognitif et métacognitif et à transférer ses connaissances de manière efficace et autonome. Élaborée par Jones, Palincsa, Ogle et Carr (1987) et étudiée au Québec par Tardif (1992), cette approche vise, entre autres, à permettre à l'élève d'acquérir des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. L'enseignement stratégique a été utilisé et étudié dans le but d'en mesurer l'efficacité auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Une recherche de Brushaber (2003), effectuée afin de mesurer si l'enseignement d'un cadre stratégique de lecture, tel que le décrit Dowhoser (1999), allait améliorer les compétences en lecture des élèves qui éprouvent des difficultés, a été menée dans une classe de 4<sup>e</sup> année du primaire auprès de douze élèves. Pour cette étude, six garçons et six filles ont bénéficié de rencontres à l'extérieur de la classe d'une durée de 30 minutes par jour, trois à quatre jours par semaine pour un total de six semaines. L'étude prévoyait l'enseignement de stratégies précédant la lecture, telles que définir le but de la lecture, anticiper le contenu du texte et activer des connaissances antérieures sur le sujet et faire appel à la visualisation, pour ensuite répondre à des questions et se positionner par rapport au contenu du texte. Au fil des semaines, les diverses stratégies ont été expliquées par l'expérimentatrice, discutées et pratiquées par les élèves. Il en est ressorti que les élèves éprouvant des difficultés qui ont bénéficié de cet enseignement stratégique ont

nettement amélioré l'utilisation des diverses stratégies enseignées. Ils ont notamment pris conscience que leurs piètres connaissances du sujet de la lecture pouvaient expliquer les difficultés éprouvées. Bien qu'utilisant mieux les stratégies enseignées, les élèves n'ont pas amélioré leurs résultats au test de compréhension de lecture. La moyenne des résultats obtenus à la version récente du « *Reading TAAS Test* » est passée de 63 % à 79 %. La chercheuse en vient à la conclusion que les effets de cet enseignement sur une année scolaire entière seraient plus significatifs s'il était employé à l'intérieur même de la classe.

Une synthèse des résultats des recherches empiriques effectuées pour identifier les pratiques efficaces pour les élèves à risque montre que l'enseignement stratégique, suivant le modèle théorique cognitiviste, serait efficace pour favoriser leur réussite scolaire (Baley, Lauer, Arens, Aothorps, Englert, Snow et Akiba, 2002). Précisons que la théorie cognitiviste, ainsi que les autres modèles théoriques, seront présentés dans la section 2.5.

#### **2.2.1.4 Remédiation**

La remédiation consiste à porter remède aux difficultés intellectuelles en favorisant l'élaboration par le sujet de stratégies d'apprentissage, transposables et généralisables à des domaines divers (Danvers, 1992). La remédiation est liée de très près à la pédagogie de la maîtrise et se veut une approche réparatrice de la différenciation qui n'intervient que lorsque les difficultés sont importantes (Perrenoud, 1997). Selon Meirieu (1989), cette approche doit être utilisée seulement lorsque la nécessité de reprendre un apprentissage spécifique se fait sentir. La remise à niveau proposée à un apprenant implique, par conséquent, une centration sur les processus de la pensée (situation-problème) et non sur les contenus proprement dits. Remédier ne serait pas répéter, mais plutôt aborder le problème d'une autre manière (de Vecchi, 1992). Nous avons recensé les études qui traitent de la remédiation, de ses composantes et des effets de cette approche sur les apprentissages des élèves.

La démarche de remédiation, souvent effectuée après l'évaluation formative et offerte soit par l'enseignant titulaire généraliste ou par un enseignant spécialiste (orthopédagogue), permet à l'élève qui éprouve des difficultés, ainsi qu'à l'intervenant, de travailler à partir de l'erreur. Roegiers (2000) subdivise la démarche de diagnostic des difficultés en quatre étapes :

Première étape, le repérage de l'erreur : cette étape présente un travail technique de correction. Il est important de repérer l'erreur en contexte, par exemple, lors d'une production écrite de l'élève.

Deuxième étape, la description des erreurs : il s'agit de décrire les erreurs le plus précisément possible, selon des critères pré-établis, par exemple, erreur de ponctuation, erreur lexicale, ou erreur de conjugaison et de regrouper les erreurs similaires.

Troisième étape, la recherche des sources des erreurs : il s'agit de repérer les mécanismes déficients chez l'élève et d'émettre des hypothèses, par exemple, l'élève fait des erreurs lexicales car il a un lexique insuffisant, l'élève ne met pas de verbe dans ses phrases, il a une mauvaise maîtrise de la structure de la phrase (groupe nominal+groupe verbal).

Quatrième étape, la mise en place d'un dispositif de remédiation : on émet des propositions et des stratégies de remédiation, selon la fréquence et l'importance de l'erreur. On établit les acteurs de la remédiation : l'élève seul, un autre élève qui joue le rôle de tuteur, l'orthopédagogue ou l'enseignant.

Une fois le repérage effectué, il est important de décrire le plus fidèlement possible les erreurs en tentant de les regrouper. Ensuite, il s'agira d'émettre des hypothèses sur les sources potentielles des difficultés de l'élève, ce qui permettra par la suite la mise en place d'une remédiation ciblée. Certains outils de diagnostic peuvent faciliter la vérification des hypothèses soulevées. L'enseignant devra alors s'interroger, à savoir si les sources d'erreurs sont de nature intrinsèque ou extrinsèque. Si elles sont extrinsèques, certaines pratiques en classe devront être revues; toutefois, s'il s'avère qu'elles sont de

nature intrinsèque, la mise en place d'un dispositif de remédiation sera alors envisagée, tout en tenant compte de la fréquence et de l'importance de l'erreur. Différentes stratégies peuvent alors être utilisées :

Les remédiations par feed-back : elles peuvent être effectuées en communiquant à l'élève la correction, en donnant à l'élève des outils d'autocorrection ou en confrontant l'autocorrection de l'élève à celle d'un autre correcteur (enseignant ou pair) afin de susciter un conflit sociocognitif.

Les remédiations par répétition ou par travaux complémentaires : l'élève révise la partie de la matière concernée par les erreurs, en effectuant du travail complémentaire, en révisant les prérequis non maîtrisés, en reprenant un apprentissage antérieur ou en effectuant un travail qui permet de consolider les prérequis.

Les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage : en adoptant une nouvelle démarche de formation (découpage plus fin, avec un seul élève, avec l'ordinateur) ou en adoptant une nouvelle démarche sur les prérequis non maîtrisés.

Les actions sur des facteurs plus fondamentaux : à prendre, par exemple, en conseil de classe, au niveau des attitudes face à la tâche ou au niveau du climat d'apprentissage (Roegiers, 2000).

Des études empiriques ont été réalisées afin de connaître les effets de la remédiation sur les apprentissages. En effet, lors d'une étude longitudinale réalisée auprès d'élèves de 1<sup>re</sup> année qui éprouvent des difficultés en lecture, Papadopoulos, Das, Parrila et Kirby (2003) comparent deux approches de remédiation différentes et leur effet à court et long termes. La première visait le sens des mots (*Meaning-Base*) et la seconde visait le décodage phonologique (*PASS Reading Enhancement Program* ou *PREP*). Ils ont réparti de manière aléatoire un échantillon de 40 élèves ayant des difficultés à décoder les mots. Les résultats obtenus montrent que les élèves ayant bénéficié du PREP se sont améliorés, et ce de manière plus significative, que ceux qui ont participé à la remédiation portant sur

le sens des mots; les chercheurs avaient mesuré leur lecture tout juste après la séance de remédiation. Une seconde mesure a été réalisée durant leur 2<sup>e</sup> année du primaire; les élèves de ces deux groupes ont continué à progresser de manière significativement positive lorsqu'on compare leurs résultats en lecture avec ceux du groupe témoin.

Une deuxième étude porte sur 24 élèves de 2<sup>e</sup> année (Papadopoulos *et al.*, 2003), et montre l'efficacité de la remédiation phonologique lorsque des élèves éprouvent d'importantes difficultés en lecture. En effet, ces élèves éprouvaient toujours des difficultés en lecture en 2<sup>e</sup> année et ils ont bénéficié cette fois-ci de séances intensives de PREP. La comparaison entre le pré-test et le post-test fait ressortir une amélioration notable de leur niveau de lecture surtout sur le plan de la compréhension et du décodage. Ces élèves, ayant été réévalués une fois rendus en 3<sup>e</sup> année, ont montré une amélioration continue en compréhension de même qu'en reconnaissance des mots, mais une stagnation au niveau du décodage. Les résultats obtenus illustrent l'efficacité à long terme de cette forme de remédiation de même que la transformation des compétences de base en compétences plus complexes, notamment en ce qui a trait à la compréhension de lecture. Cette étude confirme les résultats d'autres recherches sur l'efficacité de la remédiation phonologique chez les jeunes lecteurs dès la maternelle (Olfson and Lundberg, 1983), à la prématernelle (Lundberg, Frost, et Petersen, 1988) et chez les jeunes élèves évalués sur une durée d'une année (Byrne and Fielding-Barnsley, 1993).

### **2.2.1.5 Coopération**

La pédagogie de la coopération prend appui sur le modèle théorique socioconstructiviste et s'effectue lorsque plus d'un élève effectuent une tâche commune en vue de réaliser un produit à teneur pédagogique. Plusieurs chercheurs ont étudié cette approche, nous vous présentons les études antérieures recensées.

Slavin (1983) a analysé les résultats de 28 recherches qui portent sur l'apprentissage coopératif et ses structures. Il a comparé ces recherches selon trois modèles différents : le travail coopératif de l'équipe est évalué selon la somme des performances individuelles

de chacun des membres de l'équipe, le travail coopératif est évalué selon la production finale de tous les membres de l'équipe et le travail coopératif est évalué individuellement selon la performance à un test après l'activité coopérative. Il conclut que le premier modèle, celui au moyen duquel les élèves doivent performer individuellement et contribuer au travail coopératif, encouragerait la responsabilisation de chacun des membres et serait plus efficace. Ces résultats permettent de dégager les conditions favorables à l'apprentissage coopératif : les membres doivent travailler de concert à la réalisation de buts ou d'objectifs communs; les résultats doivent reposer sur le produit final, mais aussi sur l'apport individuel de chacun des membres; une formation sur les stratégies de travail en coopération doit être suivie par les élèves avant la situation d'apprentissage coopératif.

Pour Taylor (2000), une équipe évoluant en coopération comporte deux ou plusieurs élèves travaillant ensemble à un objectif commun où chacun des membres est actif. L'apprentissage en coopération s'effectue au moyen d'une approche pédagogique utilisant le groupe et qui comporte cinq éléments de base à développer entre les partenaires: une interdépendance positive; une responsabilisation individuelle; une démarche de groupe; des habiletés sociales en petits groupes; des interactions en face-à-face.

Cet auteur précise que les avantages de cette méthode vont au-delà des effets sur le plan social. La coopération favoriserait le développement affectif et la réussite scolaire, particulièrement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Une étude qui visait à comparer l'apprentissage par les pairs avec le monitorat réalisé au moyen de la communication par ordinateur a été effectuée auprès d'élèves néerlandais du primaire (Van der Meijden et Veenman, 2003). Les chercheurs ont étudié 42 dyades d'élèves de 6<sup>e</sup> année issus de neuf écoles des Pays-Bas qui travaillaient en coopération sur des tâches mathématiques. Avant l'étude, ces élèves avaient peu ou pas d'expérience de la coopération lors d'activités d'apprentissage. Les 84 élèves ont été subdivisés en trois catégories selon leur niveau de compétence en mathématique, bas niveau, niveau moyen

et niveau élevé. Deux types de regroupements ont été effectués : certains élèves parmi les plus faibles ont été placés avec des élèves moyens et d'autres élèves moyens ont été placés avec des élèves forts, de façon à favoriser les apprentissages se situant dans la zone proximale de développement; dans la plupart des cas un garçon et une fille étaient associés. Les chercheurs voulaient comparer le degré d'élaboration de la tâche, la performance à la tâche et la perception que les élèves ont de la tâche lorsqu'ils travaillent en coopération, face à face, ou lors de médiation par ordinateur. Les chercheurs ont proposé une tâche mathématique à chacune des dyades; les élèves de sept écoles travaillaient en coopération face à face, les deux autres groupes en coopération au moyen de la communication par ordinateur. Ils ont analysé les interactions verbales et les résultats obtenus quant à la réalisation de la tâche. Les résultats montrent que les élèves qui ont coopéré dans une situation face à face ont mieux réussi la tâche que ceux qui communiquaient au moyen d'un ordinateur. Ils utilisaient des stratégies plus élaborées et ils terminaient dans une plus large proportion la tâche proposée, tandis que les élèves qui communiquaient au moyen de l'ordinateur utilisaient plutôt des stratégies de bas niveau.

Dans une étude française, qui visait à analyser les effets de situations asymétriques de co-résolution de problèmes sur les progrès cognitifs des élèves, six dyades d'élèves de 5-6 ans, de grande section maternelle, ont été formées. Les élèves qui ont obtenu les performances les plus faibles au pré-test ont été jumelés à des élèves du même sexe de niveau supérieur, en situation expérimentale. Quatre séquences de problèmes de géométrie ont été présentées aux dyades et les élèves ont été évalués deux semaines après la dernière séance. Les résultats montrent une nette progression dans la maîtrise des relations spatiales chez neuf d'entre eux, particulièrement chez quatre sujets qui étaient parmi les six moins compétents (Roux, 2003). Ces conclusions nous amènent à considérer les situations coopératives entre élèves de niveaux de compétence différents comme efficaces pour favoriser les apprentissages des élèves en difficulté, mais aussi chez les élèves experts.



### 2.2.1.6 Tutorat

Le tutorat est l'association d'un enseignant ou d'un élève tuteur avec un élève novice, un élève plus jeune ou encore un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage pour lui permettre de progresser en bénéficiant d'une aide individualisée. Cette approche relève du modèle socioconstructiviste en ce sens que la collaboration entre pairs, de type novice-expert, favorise une bonne représentation de la tâche, des confrontations efficaces tel que le conflit sociocognitif, et entraînerait des effets positifs sur le contrôle de l'activité et sur les activités métacognitives des partenaires. La résolution de situations-problèmes pourrait déclencher des dynamiques sociocognitives qui favoriseraient le développement de connaissances et de compétences cognitives individuelles (Roux, 2003). Le tutorat repose aussi sur la théorie du développement socioconstructiviste, puisque lorsque le novice se situe dans sa zone proximale de développement, il peut développer des compétences nouvelles grâce à l'aide de l'enseignant ou de l'élève tuteur (Vygotski, 1985). Nous présentons des études antérieures recensées qui présentent divers modèles du tutorat ainsi qu'une portant sur la médiation par les pairs.

Les chercheurs Morris, Tyler et Perney (2000) ont étudié les effets d'un tutorat réalisé auprès de jeunes lecteurs de six ans en 1<sup>re</sup> année. Cette étude s'est réalisée dans onze écoles primaires de villes moyennes du Tennessee; six écoles expérimentales et cinq écoles contrôles. Pour l'expérimentation, les chercheurs ont sélectionné deux groupes comparables : un groupe expérimental et un groupe contrôle de 43 élèves qui éprouvaient des difficultés en lecture, 23 garçons, 20 filles. Un pré-test et un post-test ont été utilisés pour mesurer les performances des jeunes lecteurs avant et après l'intervention. Un programme de tutorat individualisé et structuré a été utilisé, appelé *Early Steps*. Les entraîneurs tuteurs sont formés et supervisent les pairs tuteurs dans leurs rencontres quotidiennes. Le matériel utilisé comporte une vingtaine de livres dont le niveau de difficulté est gradué, des cartes de mots hiérarchiquement ordonnés selon le niveau de difficulté (consonnes et voyelles, syllabes simples) et des crayons et du papier pour la pratique de l'écriture des mots et des phrases. Chaque rencontre de 30 minutes est répartie en quatre étapes : lecture de courtes histoires connues, étude de mots et jeux

d'association, écriture de phrases et lecture d'un livre nouveau. Le programme *Early Steps* comporte plusieurs points en commun avec le programme *Reading Recovery*, tout en comportant une liste personnalisée des mots à travailler en fonction des difficultés propres à l'élève bénéficiaire. Une autre distinction à faire est que le programme *Early Steps* serait moins coûteux que le programme *Reading Recovery*, puisque chaque entraîneur tuteur peut former et superviser plusieurs pairs tuteurs, ce qui en réduit les coûts. Les pairs tuteurs sont formés par l'entraîneur et font partie des élèves bons lecteurs qui se retrouvent dans les 20 % supérieurs. Les résultats de l'expérimentation, mesurés par le post-test qui a été effectué en mai, ont permis de reconnaître que le programme a entraîné des progrès significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle pour l'apprentissage de la lecture. Ces résultats confirment les résultats d'une étude antérieure (Santa et Høiens, 1999) selon laquelle un tutorat, donc une aide individualisée, offerte par des pairs aidants, de manière intensive, organisée et structurée, entraîne une amélioration significative en lecture pour les élèves en difficulté, notamment les élèves à risque de 1<sup>re</sup> année. Cette étude révèle que l'aide individualisée, offerte tôt dans le cheminement scolaire de l'élève, entraîne des effets positifs sur l'acquisition des compétences en lecture.

Des études effectuées dans le cadre du programme *Success for all* indiquent que le tutorat individuel a des effets positifs sur la réussite scolaire. Le programme prévu comprend des sessions de tutorat individuel, de l'enseignement phonétique, en compréhension de lecture et en compréhension auditive. Une session typique de tutorat comprend la lecture d'une histoire familière, de l'entraînement à la lecture des sons ou des lettres, la lecture de textes comprenant un vocabulaire prédéterminé ainsi que des activités d'écriture (Vaughn, Bos et Shay Schumm, 2000). Une étude fait ressortir l'efficacité de ce programme; les résultats de plusieurs années de recherche, et ce, tant aux États-Unis qu'au Mexique, au Canada et en Angleterre, arrivent à la conclusion que, dans tous les districts où il a été implanté, les élèves bénéficiaires ont vu leurs résultats augmenter significativement en comparaison avec les élèves des groupes contrôles (Slavin et Madden, 2001a).

Une autre étude a été réalisée sur l'apport d'un programme de tutorat expérimenté auprès d'élèves à risque du primaire par des étudiants universitaires n'ayant pas encore obtenu leur diplôme en enseignement. Les chercheurs ont sélectionné 107 élèves à risque de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Les étudiants ont suivi une formation spécifique qui comporte, à l'intérieur de leur formation universitaire, des cours sur l'évaluation de la lecture et la remédiation en lecture, ce qui leur a permis d'intervenir auprès d'élèves qui éprouvaient des difficultés en lecture. Le programme de tutorat était d'une durée de quatre mois. Les élèves ont été évalués avant et après l'intervention par le *Informal Reading Inventory (IRI)*, et d'autres outils ont été utilisés comme le *Names Test* et le *Yopp-Signer Phonemic Awareness Test*. Les séances de tutorat étaient d'une durée d'une heure, à raison de deux rencontres par semaine, après les heures de cours, pour un total de 30 heures. Chaque séance comportait une séquence de cinq activités structurées, dont des exercices de lecture à haute voix et d'écriture d'un livre dont ils étaient l'auteur ainsi que des jeux d'orthographe. Les élèves en difficulté ont amélioré significativement leur performance en lecture et ont été grandement motivés par la rédaction d'un livre. Ils ont dû corriger leurs erreurs pour ensuite le lire aux autres élèves. Les auteurs rappellent que les conditions favorables à un tutorat efficace en lecture sont de proposer plusieurs occasions de lire du matériel authentique, de mettre en place plusieurs occasions de lire intégrées à des activités d'écriture authentiques afin de favoriser la motivation et de promouvoir les activités qui tiennent compte des intérêts des élèves et de leur niveau de compétence (Leal, Johanson, Toth et Huang, 2004).

Une étude portant sur le tutorat entre élèves d'âges différents a été réalisée par Davenport, Arnold et Lassmann (2004). Elle visait à déterminer si le tutorat entre élèves de 5<sup>e</sup> année ayant des troubles d'apprentissage jumelés à des élèves de la maternelle pouvait avoir un effet sur les attitudes des lecteurs et la réussite en lecture. L'étude a été menée dans le but de répondre aux besoins des lecteurs de 5<sup>e</sup> année en trouble de l'apprentissage et d'enrichir le répertoire d'expériences de littérature des élèves de maternelle. Les deux groupes ont participé à un sondage sur leurs attitudes face à la lecture (*Elementary Reading Attitudes Survey*) et les élèves de 5<sup>e</sup> année ont été évalués sur leurs compétences en lecture avant et après l'implantation du programme de tutorat

(*The Brigance Comprehensive Inventory of Basic Skills, Revised Edition*). Dix élèves de 5<sup>e</sup> année et dix élèves de maternelle ont été sélectionnés. Ils provenaient d'une école du sud du Texas qui comporte un taux de 54 % d'élèves à risque. Les élèves de 5<sup>e</sup> année répétaient le texte avant d'en faire la lecture devant l'élève de maternelle avec lequel ils étaient jumelés pour les séances de tutorat. Les rencontres étaient d'une durée de 30 à 40 minutes à raison de deux fois par semaine. Des effets positifs ont été observés quant aux attitudes face à la lecture chez les élèves de la maternelle; toutefois, une baisse a été observée chez les élèves de 5<sup>e</sup> année. Quatre des élèves avec des troubles d'apprentissage ont vu leurs résultats en lecture augmenter d'un niveau scolaire, trois sont demeurés au même niveau et trois ont essuyé une baisse sur le plan du décodage. Quant à la compréhension, trois élèves ont amélioré leurs compétences en lecture d'un demi-niveau scolaire, tandis que les sept autres sont demeurés au même niveau. Malgré ces résultats mitigés et l'absence d'un groupe contrôle pour valider les causes des effets obtenus en lecture, les chercheurs avancent que les enseignants de classes spéciales et les enseignants de classes ordinaires pourraient favoriser la réussite de leurs élèves respectifs en développant et en implantant des programmes de tutorat entre élèves d'âges différents, notamment pour favoriser les attitudes envers la lecture des élèves plus jeunes.

Une étude réalisée dans quatre écoles du Nord-Est des États-Unis et qui porte sur le tutorat entre des élèves d'âges différents du primaire visait à cerner l'impact d'un programme de tutorat sur la fluidité de la lecture des tuteurs et sur celle des élèves bénéficiaires (Wright et Cleary, 2006). À l'aide des recommandations des enseignants, treize tuteurs de 3<sup>e</sup> année et quatorze tuteurs de 4<sup>e</sup> année ont été sélectionnés. Des élèves qui avaient une lecture hésitante comparativement aux élèves de leur classe ont été choisis pour bénéficier du programme structuré de tutorat en dix étapes; quatorze élèves de 2<sup>e</sup> année ont été sélectionnés de même que treize élèves de 3<sup>e</sup> année. Une évaluation des compétences en lecture des tuteurs, de même que des élèves bénéficiaires a été réalisée à l'aide d'une évaluation basée sur le curriculum (*Curriculum-Based Measurement*). Les tuteurs ont reçu une formation par des entraîneurs coordonnateurs. La fluidité de la lecture de chaque élève a été chronométrée selon les normes de Shapiro (1996). Les séances de tutorat se sont tenues à raison de 20 minutes par semaine sous la

supervision des coordonnateurs. Les résultats obtenus se traduisent par une amélioration de la fluidité de la lecture chez les deux groupes d'élèves, les tuteurs et les élèves bénéficiaires. Les élèves bénéficiaires ont toutefois amélioré dans une plus forte proportion leurs compétences en lecture. Les résultats de cette étude confirment les effets positifs obtenus lors de tutorat entre élèves d'âges différents lors de la mise en place d'un programme structuré de tutorat par les pairs (Wright et Cleary, 2006).

Une étude réalisée par Shamir, Tzuriel et Rozen (2006) a été effectuée pour mesurer les effets engendrés par un programme de médiation par les pairs pour de jeunes élèves (*Peer Mediation with Young Children, PMYC*). Les chercheurs ont étudié un échantillon de 108 élèves regroupés en 54 dyades, chaque dyade comportait un élève médiateur de 3<sup>e</sup> année et un élève apprenant de 2<sup>e</sup> année; ces élèves provenaient de six classes d'une école primaire d'un milieu socio-économique aisé en Israël. Chaque niveau scolaire a été divisé en trois catégories de niveau de compétence : bas, moyen et haut niveau selon les résultats obtenus au *Maths Achievement Test*. Seuls les élèves de bas et de haut niveaux de compétence ont été retenus pour former les dyades. Les séances d'une durée de 25 minutes ont été enregistrées sur vidéo et analysées à l'aide d'un instrument adapté appelé *Observation of Mediation Instrument*. Les médiateurs devaient assister les élèves en apprentissage durant une activité de résolution de six problèmes mathématiques. Le *Maths Achievement Test*, le *Raven's Colored Progressive Matrices*, le *Mann Abstract Verbal Thinking* et le *Auditory Association Subtest* ont été administrés avant et après l'intervention, auprès des médiateurs et des élèves apprenants, et les résultats ont été comparés à un groupe contrôle. Les résultats obtenus font état d'une amélioration significative au test de mathématique et ce, tant chez les élèves médiateurs que chez les apprenants par rapport à ceux du groupe contrôle. Le modèle de médiation par les pairs comporte une formation de sept rencontres d'une heure chacune, à raison d'une formation par semaine pour les médiateurs, au sujet des procédures qui favorisent les interactions mutuelles entre les deux élèves. Selon les auteurs, le programme de médiation ne se limite pas à un seul domaine de formation, mais pourrait être employé tant pour la résolution de problèmes que pour un apprentissage plus spécifique.

## 2.2.2 Différenciation des structures

### 2.2.2.1 Classe multi-âge ou multi-niveau

La classe multi-âge, qui s'apparente au décloisonnement vertical et est une manifestation de la différenciation des structures. Dans la classe multi-âge, des élèves d'âge différent sont regroupés pour une année entière avec le même enseignant. Des niveaux contigus sont alors réunis, par exemple des élèves de 1<sup>re</sup> année (6 ans) et de 2<sup>e</sup> année (7 ans), mais ils peuvent aussi provenir de cycles différents, tel que des élèves de 3<sup>e</sup> année (8 ans) et des élèves de 4<sup>e</sup> année (9 ans).

Dans un rapport de Clerc (1993), en France, le groupe multi-âge est étudié au niveau de l'école maternelle et du primaire. Dans ces groupes, des élèves d'un même cycle y sont réunis, et ce, selon une répartition d'un tiers d'élèves de chaque âge correspondant au cycle : 1<sup>er</sup> (2 ans ½ à 4 ans); 2<sup>e</sup> (5 à 7 ans; grande section, cours préparatoire, cours élémentaire 1) et 3<sup>e</sup> (8 à 10 ans; cours élémentaire 2, cours moyen 1, cours moyen 2). Leur enseignant demeure le même au cours des trois années d'un même cycle. Selon l'auteur, cette forme d'organisation est « ...la réponse la mieux adaptée afin d'augmenter les chances de réussite de chaque enfant » (p. 8). On y constate que les valeurs d'entraide et de coopération entre pairs, mais aussi entre élèves d'âges différents, y sont mises de l'avant et y sont considérées comme « facilitatrices » à l'apprentissage. Cette cohabitation en cycles dès l'âge de 2 ans ½ et ce, jusqu'à la fin du primaire, permet aussi à l'élève de se situer dans le temps et de développer des repères du type petit-grand par l'imitation, d'accepter la différence dans le respect et de se voir progresser et de tendre vers le « être grand » dans un climat affectif de confiance et de sécurité. Selon Clerc, le conflit socio-cognitif et l'émergence de tuteurs naturels à l'intérieur d'un groupe permettent à l'élève de se situer dans un groupe et d'y construire son savoir. L'enfant y est considéré comme un être global pouvant générer un réseau de relations où chaque individu est membre du groupe. L'adulte (enseignant) y est facilitateur, motivateur, accompagnateur et est garant des valeurs d'entraide et de coopération sous-jacentes aux apprentissages. Il incite chacun à confronter ses idées et est aussi co-évaluateur des progrès de l'élève. Ce dernier doit

être à même de gérer un groupe hétérogène, puisque cette caractéristique est à la base même de ce mode d'organisation des groupes.

Une étude récente porte sur les pratiques et les croyances des enseignants de classes multi-âge (Hoffman, 2003). Le chercheur a procédé à des entrevues et à des observations dans quatre classes primaires multi-âge du New Jersey. La recherche visait à décrire les modalités d'enseignement et leur opérationnalisation dans les classes multi-âge, à recueillir les croyances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage et à vérifier si celles-ci se reflètent dans leur pratique. Les points qu'ont en commun ces quatre enseignants ont été relevés : ils ont été sélectionnés pour leur expérience et ont été recommandés par leur directeur comme étant des enseignants de classe multi-âge exemplaires; ils ont implanté à leur propre initiative des classes multi-âge dans leur école respective, bien que ce type de classe ne soit pas obligatoire dans cet État et ils ont entre deux et trois ans d'expérience en classe multi-âge. Les observations d'une journée entière ont été enregistrées sur vidéo et ont été précédées et suivies d'entrevues. Les six croyances que ces enseignants ont en commun sont les suivantes:

- les enseignants et les élèves doivent prendre le temps de bien se connaître l'un l'autre afin de bien cerner le style d'apprentissage et les particularités de chacun;
- le rôle de l'enseignant est de faciliter les apprentissages et la résolution de problèmes;
- les élèves devraient pouvoir être regroupés dans des groupes flexibles, changeant selon les jours et selon les notions; lorsque ces dernières nécessitent de l'enseignement direct, on devrait favoriser les petits groupes où l'enseignement individuel est privilégié;
- les activités planifiées doivent pouvoir être adaptées ou modifiées selon le niveau de compétences ou le style d'apprentissage de l'élève;
- les élèves devraient pouvoir faire des choix afin de s'investir dans leurs apprentissages et de demeurer motivés;

-toutes les classes, qu'elles soient multi-âge ou non, comportent des élèves qui ont des styles d'apprentissage différents, des niveaux de compétence différents et des comportements variés.

Les pratiques des enseignants ont été regroupées en quatre catégories :

-l'emplacement des élèves favorise le travail en collaboration et les interactions, de même que l'hétérogénéité à l'intérieur des sous-groupes lors d'enseignement direct;

-l'enseignement et l'organisation de la classe stimulent l'apprentissage direct de l'élève, tout en permettant de faire des choix, en respectant les styles d'apprentissage et en offrant une multitude de matériels;

-l'enseignement et l'organisation de la classe respectent la diversité et les enseignants utilisent les regroupements flexibles, l'enseignement différencié et la collaboration entre les élèves; l'enseignant agit comme moniteur, facilitateur ou entraîneur;

-le contenu est organisé afin que des liens multiples puissent être faits, ce qui permettrait à chaque élève de le relier à un aspect de sa vie personnelle.

Selon plusieurs chercheurs, la classe multi-niveau serait parfois utilisée pour remplacer le redoublement au primaire (Di Maria, 1999; Hartke, 1999; McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999).



### 2.2.2.2 Bouclage

Le bouclage est la possibilité pour un enseignant et ses élèves de cheminer ensemble durant deux ans ou plus en suivant le cursus scolaire. Appelée aussi « *looping* » ou assignation pluriannuelle, cette forme de différenciation est une formule d'encadrement pédagogique verticale, dont le déploiement se fait sur quelques années (Black, 2000; Burke, 1997). L'objectif avoué de cette formule est de favoriser la motivation scolaire au moyen de relations interpersonnelles significatives entre élèves et enseignants (Desbiens, 2003). Cette pratique limiterait le redoublement (Huchmacher, 1993). Une étude étasunienne rapporte que, dans les écoles du district scolaire d'Attleboro au Massachusetts, le taux de fréquentation scolaire de la 2<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année est passé de 92 % à 97,2 % dans les écoles où le bouclage était utilisé. Le taux de redoublement a, quant à lui, chuté de 43 %. On note aussi une diminution significative du recours à la suspension et une réduction de la gestion disciplinaire. Le nombre d'élèves dirigés vers l'éducation spécialisée a diminué de 55 %. On a même remarqué une diminution de l'absentéisme du personnel (Rappa, 1993).

Une étude de Hampton, Mumford et Bond (1997) révèle que ce mode d'organisation aurait eu des effets positifs en langue et en mathématique (jusqu'à 40 points de différence en faveur des élèves ayant bénéficié du bouclage comparativement à ceux qui avaient changé d'enseignant). De plus, les résultats à un questionnaire remis aux parents dévoilent un taux de satisfaction de 97 % à l'égard du bouclage.

Dans une étude sur une expérience de bouclage où l'enseignante a conservé les élèves de sa classe en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année, des observations périodiques ont été réalisées la première année et 22 visites ont été effectuées la deuxième année; de plus, les 18 élèves et 16 parents ont répondu à un questionnaire en juin 1999 et en mai 2000. Les observations font ressortir un souci des styles d'apprentissage et des particularités de chacun de la part de l'enseignante, ce qui favoriserait la progression des élèves et leur implication dans leurs apprentissages. Les résultats au sondage montrent que les élèves ont les réponses les plus constantes et les plus fortes dans les trois catégories d'investigation : sociale,

émotionnelle et académique. Les élèves considèrent qu'ils ont appris beaucoup, qu'ils sont heureux d'avoir conservé le même enseignant et qu'ils apprécient d'avoir pu aider leurs pairs. Les parents anticipaient positivement le bouclage pour leur enfant et ont été satisfaits de le voir entretenir des relations positives et significatives avec leurs pairs et leur enseignante durant ces deux années (Chirichello et Chirichello, 2001).

Le bouclage pourrait être considéré comme une solution de rechange au redoublement comme l'avancent Reynolds, Barnhart et Martin (1999) de même que McCollum *et al.* (1999). Wheelock (1998) affirme que ce mode d'organisation obtient du succès dans l'aide apportée aux élèves en difficulté. En effet, l'élève qui n'a pas développé les compétences nécessaires pourrait ainsi se voir octroyer davantage de temps afin de consolider ses apprentissages sans subir les effets négatifs liés au redoublement. Selon Tardif (2000), cette organisation doit être considérée comme une pratique d'encadrement et d'accompagnement en lien avec la philosophie sous-jacente aux cycles d'apprentissages, tel que préconisé dans le nouveau curriculum québécois.

### **2.2.2.3 Décloisonnement**

Le décloisonnement, appelé en anglais «*flexible grouping*», est une pratique qui a émergé pour répondre aux besoins distincts et changeants des élèves, notamment lors de l'apprentissage de la lecture. Les regroupements variés permettraient aux jeunes lecteurs de lire des textes de niveaux de difficulté différents, mais aussi dans des conditions d'apprentissage diversifiées (Radencich et McKay, 1995). Les regroupements seraient effectués par les enseignants selon les forces et les difficultés des élèves, et les groupes seraient constitués et dissous selon les besoins. Ils comporteraient un nombre variable d'élèves et seraient formés selon les intérêts ou les besoins d'apprentissage des élèves ; cette mesure permettrait de répondre aux besoins spécifiques des élèves d'une même classe (Reutzell, 2003).

Comme Perrenoud (1997) l'a déjà évoqué, Tomlinson (2000) suggère, elle aussi, de différencier les regroupements afin que l'enseignant obtienne un portrait global de

l'élève, qui pourra évoluer et être évalué dans différents contextes d'apprentissage. De plus, elle rappelle que l'enseignement doit être constitué d'activités motivantes et attirantes tout en étant pertinentes pour les élèves en fonction de leur âge. L'utilisation de matériels variés, de niveaux de difficulté différents et de sujets pouvant rejoindre les intérêts divers des élèves sont des pratiques qui devraient être mises de l'avant. Selon elle, l'enseignement différencié doit permettre des regroupements flexibles afin d'offrir différents contextes d'apprentissage et faciliter l'établissement d'une vue d'ensemble des compétences développées par l'élève.

Dans une synthèse de dix études portant sur les structures de groupe en enseignement, Englert (1998) tire la conclusion que les regroupements d'élèves d'habiletés différentes permettent, d'une part, à ceux qui sont en difficulté de poser plus de questions et d'obtenir des réponses, se trouvant du même coup moins passifs et, d'autre part, à ceux ayant de la facilité à effectuer des transferts de connaissances en explicitant clairement leur pensée et leur méthode, ce qui peut être réalisé en favorisant la coopération entre pairs. Parmi les dix études qui portent sur les regroupements, une s'est avérée sans effet, cinq se sont révélées efficaces la plupart du temps et quatre efficaces en tout temps afin d'aider les élèves en difficulté à réussir. Une des conditions de réussite récurrentes dans plusieurs de ces études, et qui pourrait aussi être transposée en classe hétérogène, repose sur la détermination de consignes et de rôles clairs par l'enseignant afin de définir précisément les objectifs à atteindre ainsi que les attentes envers chacun des participants du groupe, ce qu'avait déjà avancé Repman (1993) à la suite d'une étude portant sur la coopération et l'utilisation de l'ordinateur.

Le système *Continuous Progress*, recensé par Gullatt et Lofton (1998), est jugé efficace pour venir en aide aux élèves à risque et permettrait une évaluation continue des élèves ainsi que des regroupements variables en fonction de leur progrès. Les élèves évoluent ainsi à leur rythme à l'intérieur de sous-groupes avec des camarades de même niveau qu'eux. Cette forme de décloisonnement s'apparente au décloisonnement horizontal. Les groupes peuvent être composés d'élèves d'âges différents et de degrés scolaires différents, mais dont la performance se situe au même niveau académique. Toutefois, nous ne parlons pas ici de « *tracking* », ou de voie de placement, qui consiste en des

regroupements d'élèves, pour toute une année, en fonction de leur niveau de performance ou d'habileté. D'ailleurs, selon Wheelock (1992), cette pratique devrait être remise en question tant sur le plan de la moralité et de l'éthique que sur le plan de son efficacité à aider les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires.

Dans une étude qui a été réalisée de septembre 2001 à janvier 2003 auprès de 35 élèves de 2<sup>e</sup> année, 27 élèves de 3<sup>e</sup> année et 25 élèves de 7<sup>e</sup> année issus de deux écoles primaires de l'Illinois, Baumgartner, Lipowski et Rush (2003) ont évalué les effets d'un programme structuré en 19 étapes qui vise à améliorer la réussite en lecture au moyen un enseignement différencié et de regroupements flexibles. Dans ce programme, les élèves peuvent choisir parmi une variété de tâches à réaliser, ils peuvent déterminer le moment où ils désirent lire et avoir à leur disposition une variété de matériel de lecture. Les performances en lecture des élèves des trois niveaux scolaires ont été évaluées en septembre au moyen du *Nonsense Word Test* et du *San Diego Quick Assessment*. De plus, un sondage portant sur les attitudes à l'égard de la lecture a été utilisé avant et après l'expérience. Un relevé des stratégies de lecture a été tenu par les enseignants. Avant l'intervention, le questionnaire a fait ressortir que les élèves portaient peu d'intérêt à la lecture, que le temps de lecture effectué en classe est considéré ennuyant, inutile et difficile et que le temps de lecture à l'extérieur de la classe était quasi-inexistant. De l'étape deux à l'étape dix-huit, les élèves ciblés ont participé à des regroupements flexibles où des mini-leçons en lecture étaient proposées portant sur les sons, le décodage et la compréhension de textes. Après l'expérimentation, les élèves utilisaient davantage de stratégies de compréhension de lecture qu'au début du programme. Ce sont les élèves de 7<sup>e</sup> année qui ont le plus augmenté les stratégies employées. Les trois groupes d'élèves ont amélioré leurs performances en lecture, tel que le montre la comparaison des résultats aux pré-test et post-test du *Nonsense Word Test* et du *San Diego Quick Assessment*. Les auteurs avancent que les mini-leçons effectuées en petits groupes ont favorisé l'amélioration des compétences en lecture et l'utilisation de stratégies variées. L'attitude à l'égard de la lecture s'est aussi améliorée, probablement grâce à la hausse du sentiment de compétence des élèves. Cette forme de décloisonnement s'apparente au décloisonnement horizontal.

L'acquisition de la fluidité en lecture a été étudiée lors de la formation de groupes flexibles (Khun, 2004). Des regroupements ont été formés en vue de permettre à des élèves qui utilisent exclusivement le décodage de développer une lecture plus fluide. Des élèves de 2<sup>e</sup> année qui éprouvent des difficultés à effectuer cette transition ont été placés en petits groupes flexibles pour y recevoir un enseignement qui comporte de la lecture répétée et des exercices de lecture globale. La chercheuse a expérimenté un programme modifié de lecture répétée (*Fluency-Oriented Oral Reading, FOOR*) accompagné d'un programme de lecture globale effectué au moyen du même nombre de lectures, cette fois-ci non répétitives. Vingt-quatre élèves de 2<sup>e</sup> année ont été sélectionnés sur la base qu'ils avaient un an de retard en lecture. Pour évaluer l'efficacité de ces programmes, les élèves ont été répartis en quatre groupes, un qui bénéficiait du *FOOR*, un qui était soumis à l'enseignement de lecture globale, un autre qui écoutait un lecteur et un groupe contrôle. L'intervention s'est déroulée durant six semaines, à raison de trois rencontres de 15 à 20 minutes par semaine. Comme l'explique l'auteure, ces programmes sont habituellement mis en place pour un enseignement individuel. Le programme *FOOR* comportait du modelage, de la répétition, du feed-back positif de l'entraîneur ou des pairs et la possibilité de réciter les textes pratiqués. La chercheuse a évalué l'efficacité d'un programme de lecture globale structuré par des activités étayées selon des niveaux de difficulté gradués à l'aide de petits livres d'histoire. Dans le troisième groupe, les élèves ont écouté la lecture des dix-huit mêmes livres que ceux qui étaient employés pour la lecture globale. Les élèves ont tous été évalués individuellement au moyen du *QRI* et du *QRI-II*, avant et après l'expérimentation, de même que par le *Test of Word Recognition Efficiency* ainsi que par le *Oral Reading Fluency Scale*. Les élèves qui ont participé au programme de lecture répétée et ceux qui ont participé au programme de lecture globale ont augmenté significativement leur fluidité en lecture comparativement aux élèves du groupe qui écoutaient un lecteur ou à ceux du groupe contrôle. Toutefois, les élèves du groupe de lecture globale sont ceux qui ont vu leur performance s'améliorer en compréhension de lecture (Khun, 2004). Cette étude montre que les regroupements flexibles, sous forme de décloisonnement horizontal, doublés d'un programme structuré de lecture répétée ou de lecture globale comportant une séquence graduée de courts textes, peuvent améliorer la fluidité des lecteurs de 2<sup>e</sup> année qui ont un retard de lecture.

Le programme de lecture globale en sous-groupe aurait, quant à lui, davantage d'effets sur la compréhension en lecture.

Une étude longitudinale de Castle, Baker, Deniz et Tortora (2005) effectuée dans une école primaire de 435 élèves du Connecticut, aux États-Unis porte sur les regroupements flexibles d'élèves et sur les apprentissages. Les auteurs rappellent que cette approche repose sur le postulat que chaque épisode d'enseignement requiert une attention soignée quant à l'association des élèves ayant les mêmes besoins dans le cadre de regroupements flexibles. Ces derniers sont favorisés pour permettre un enseignement individualisé, de haute qualité pour tous les élèves tout en visant l'élimination de stéréotypes occasionnés par le «*tracking*». Ces regroupements s'appuient sur le modèle théorique socioconstructiviste de Vygotsky qui reconnaît l'apport de l'influence des pairs et l'intervention de l'enseignant dans l'apprentissage. Durant les cinq années de l'étude, les chercheurs ont mesuré à l'aide d'outils standardisés (le *Qualitative Reading Inventory* et le *CMT Reading* pour la lecture et le *CMT Writing* et le *Writing Prompt* pour l'écriture) les progrès en lecture et en écriture des élèves bénéficiaires. Les chercheurs ont aussi étudié la façon dont les regroupements flexibles étaient mis en place, au moyen du classement IRT (*Instructional Resource Teacher*), de l'analyse de leur plan d'enseignement et d'entrevues réalisées auprès des enseignants. Ils ont analysé les effets de la mise en place de regroupements flexibles en décloisonnement horizontal en réalisant des entrevues auprès des enseignants où on leur demandait de faire état de la raison des décisions d'enseignement et de regroupement prises pour chaque élève, des progrès réalisés et observés, s'il y avait lieu, et à quoi ils attribuaient ces progrès. Les résultats font état des progrès importants en lecture sur six des sept années comparées et des progrès importants en écriture sur cinq des six années comparées. Les progrès les plus importants ont été observés, tant pour la lecture que pour l'écriture, chez les élèves qui ont bénéficié de regroupements flexibles dès la 1<sup>re</sup> année et ce, pour la durée des cinq années de l'expérimentation. Le classement IRT montre que seulement 25 % des enseignants utilisaient les regroupements flexibles au moins une fois par semaine l'année deux de l'expérimentation, mais qu'il y en avait 95 % qui les mettaient en place hebdomadairement à la 5<sup>e</sup> année. Sept des neuf enseignants interviewés ont observé des effets positifs sur les apprentissages des élèves, selon le type d'apprentissage pour lequel

ils recevaient précisément de l'aide, par exemple la fluidité de la lecture ou encore le décodage et la compréhension de lecture. Les effets positifs observés par les enseignants et entraînés par la mise en place de regroupements flexibles sont, selon eux, favorisés par la possibilité de travailler avec l'élève sur une notion spécifique en lien avec ses besoins particuliers d'apprentissage et de garder l'attention de l'élève fixée sur un objectif précis et circonscrit. Ils notent aussi une meilleure concentration dans les petits groupes et la hausse de la motivation et de l'aisance de l'élève et de sa confiance en soi. Selon les chercheurs, ces résultats illustrent les effets positifs entraînés par les regroupements flexibles, particulièrement lorsqu'ils sont implantés pour plus de trois ans. Ils précisent qu'ils doivent être constamment reconfigurés selon les besoins spécifiques des élèves et les progrès réalisés.

Pour récapituler, nous distinguons le décloisonnement sous deux formes distinctes : le décloisonnement horizontal, appelé aux États-Unis *flexible grouping*, et le décloisonnement vertical. Le décloisonnement horizontal s'actualise en subdivisant un ou plusieurs groupes d'élèves du même âge ou qui appartiennent à un même niveau scolaire en sous-groupes distincts, pour des périodes d'une durée variable. On distingue le décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins, lorsque les élèves bénéficient d'un enseignement adapté à leur niveau de compétence et à leurs besoins spécifiques d'enseignement dans une discipline donnée, et le décloisonnement en sous-groupes d'intérêts, lorsque les élèves y vivent des activités en fonction de leurs choix, d'une activité thématique ou de leurs intérêts. Le décloisonnement vertical, quant à lui, a lieu lorsque des élèves d'âges ou de niveaux scolaires différents sont regroupés dans le cadre d'activités pédagogiques. Le décloisonnement vertical peut être réalisé lors de périodes d'une durée variable entre élèves d'un même cycle ou de cycles distincts ou pour toute une année scolaire en classe multi-âge ou pour plusieurs années lors de bouclage. Cette formule d'encadrement pédagogique verticale peut être d'une durée variable, et c'est l'enseignant qui décloisonne et suit ses élèves pour deux années ou plus.

### 2.2.3 Différenciation des outils

#### 2.2.3.1 Enseignement assisté par ordinateur

Depuis les vingt dernières années, l'utilisation de l'ordinateur s'est accrue dans les écoles. Des études prouvent que l'enseignement assisté par ordinateur serait efficace auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Une méta-analyse (Akiba, 2002) portant sur des recherches récentes sur l'enseignement assisté par ordinateur, traite les résultats de 21 études empiriques datant de 1986 à 2002. Il appert que l'utilisation de l'ordinateur est une stratégie qui a un effet significativement positif sur la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces études portaient sur des applications de l'ordinateur à l'enseignement des mathématiques ou de la lecture à des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Cette méta-analyse révèle que l'utilisation de l'ordinateur est plus efficace pour l'enseignement des mathématiques que de la lecture.

Dans une étude nationale effectuée aux États-Unis, Wenglinsky (1998) analyse un échantillon de 6 227 élèves de 4<sup>e</sup> année et 7 146 élèves de 8<sup>e</sup> année quant aux relations à établir entre les différentes utilisations des TIC en éducation et à leurs effets. Le principal résultat obtenu est que l'utilisation des TIC peut être plus significative selon l'usage qui en est fait que selon sa fréquence. Ces technologies ne peuvent à elles seules prétendre régler tous les problèmes d'apprentissage, mais elles doivent être considérées comme un outil utile pour améliorer les compétences des élèves, notamment en mathématique, et dans l'ensemble de l'environnement social et éducatif de l'établissement scolaire. En effet, lorsque cette technologie est mise à contribution en vue d'atteindre des objectifs précis, comme de développer des concepts d'ordre supérieur, le tout associé à des enseignants compétents dans l'utilisation de cet outil, les effets en sont plus marqués. Les effets positifs obtenus se sont avérés négligeables chez les élèves de 4<sup>e</sup> année, mais plus remarquables chez les élèves de 8<sup>e</sup> année, ce qui fait dire au chercheur que l'utilisation des technologies en éducation est davantage cruciale vers la fin du primaire que chez les plus jeunes en regard des concepts plus complexes qu'ils ont à développer à cet âge.

Une étude recensée par Swanson (1999) montre l'efficacité d'un feed-back, au moyen d'un ordinateur et d'écouteurs, lors de la lecture individuelle chez des élèves présentant



des difficultés. Trente et un sujets furent étudiés et bénéficièrent de dix minutes de traitement par jour pendant dix à seize jours. L'utilisation du feed-back syllabique de même que du feed-back sur le mot en entier a été bénéfique dans la lecture et la mémorisation des mots présentés à l'écran (Van Daal et Reitsma, 1990).

Dans une étude de cas qui porte sur les effets d'un enseignement assisté par ordinateur, effectuée auprès de trois élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année, les chercheurs Mautone, DuPaul et Jitendra (2005) ont évalué trois garçons âgés de huit et neuf ans durant l'utilisation d'un logiciel d'enseignement des mathématiques, (*the Math Blaster Ages 6-9*). Ces trois élèves présentaient un retard d'apprentissage et étaient classés en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup> année du primaire en mathématique, puisqu'ils avaient des difficultés importantes à effectuer des additions et des soustractions; ils avaient tous un déficit d'attention diagnostiqué et ne prenaient pas de médication. Lors de l'expérimentation, ces trois élèves ont travaillé avec le didacticiel de mathématique, deux d'entre eux durant des périodes de dix à quinze minutes, trois fois par semaine, et l'autre pour deux périodes de quinze minutes par semaine; ils ont été comparés à un cas contrôle. Ils travaillaient à l'ordinateur de la classe ordinaire, supervisés par l'enseignant qui déterminait la leçon à travailler, pendant que les autres vauaient à leurs occupations. Les chercheurs ont employé l'observation, l'entrevue et une charte de profil d'intervention (IRP-15); les données ont fait l'objet d'un accord inter-codeurs. Les résultats montrent une amélioration graduelle des performances en mathématique des trois élèves qui ont bénéficié d'enseignement assisté par ordinateur en classe ordinaire. Les élèves ont apprécié ce type d'activité, et les enseignants ont trouvé que l'enseignement assisté par ordinateur était une intervention efficace et adéquate pour les élèves en difficulté du primaire et qu'il avait un impact positif sur les apprentissages en mathématique et sur l'attention à la tâche. Les chercheurs précisent l'importance de choisir un didacticiel qui réponde aux besoins spécifiques de l'élève visé. Ils avancent que d'ajuster le niveau de difficulté selon son niveau de performance, de présenter un nombre limité d'informations et d'offrir un feedback immédiat favoriserait les apprentissages scolaires des élèves, particulièrement ceux qui ont un déficit d'attention.

Selon certains auteurs, l'utilisation de l'ordinateur aurait pour effet de passer d'une approche centrée sur l'enseignant vers un modèle centré sur l'élève, ce qui serait

bénéfique pour favoriser les apprentissages chez les élèves à risque (Waxman, Padron, et Arnold, 2001). Les études récentes avancent que leur utilisation facilite l'enseignement individualisé de la part de l'enseignant (Sandholtz, Rnagstaff et Dwyer, 1992) et qu'elle motive les élèves à être plus engagés et actifs dans leurs apprentissages (Worthen, Vanduzen et Sailor, 1994).

Bien que nous ayons regroupé les études recensées selon trois conceptions distinctes de la pédagogie différenciée, plusieurs autres manifestations de ce concept ont vu le jour depuis trente ans. Entre autres aspects relatifs à la différenciation, Perrenoud (1997) suggère:

- l'ouverture de certaines options à l'intérieur du programme prévu, afin de répondre aux différents intérêts des élèves;
- l'accroissement de la fluidité dans la progression scolaire, possibilité de progresser plus rapidement ou plus lentement à l'intérieur d'un cycle scolaire;
- des dispositifs de soutien à l'intégration en classe régulière d'élèves présentant des troubles de développement, troubles de la personnalité ou atteint de divers handicaps;
- des structures d'accueil pour les enfants récemment immigrés;
- la progression en cours d'année d'un degré au suivant, éventuellement pour certaines disciplines seulement (p.42-43).

Nous présentons un tableau qui résume les études empiriques recensées et qui portent sur la pédagogie différenciée : différenciation de l'enseignement, différenciation des structures et différenciation des outils.

Tableau I : PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

<b>Différenciation de l'enseignement</b>	
<b>Enseignement direct</b> : serait bénéfique pour les apprentissages en lecture lorsque associé à des rencontres individuelles; serait bénéfique lors de résolution de problèmes mathématiques	Torgensen, <i>et al.</i> 1999 ; Brushaber, 2002; Xin, Jitendra, Deatline-Buchman, Hickman et Bertram, 2002
<b>Enseignement explicite</b> : serait efficace pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire et pour favoriser la réussite	Boyer, 1993; Lecavalier et Brassard, 1995; Barley <i>et al.</i> , 2002; Beckman, 2002; Gauthier <i>et al.</i> , 2004
<b>Enseignement stratégique</b> : améliorerait l'emploi des stratégies enseignées, augmenterait le sentiment de compétence, l'estime de soi et favoriserait l'engagement de l'élève	Jones, Ogle et Carr, 1987; Tardif, 1992; Brushaber, 2003
<b>Remédiation</b> : améliorerait le décodage, la reconnaissance et la compréhension du sens des mots	Roegiers, 2000; Papadopoulos <i>et al.</i> , 2003
<b>Coopération</b> : favoriserait les apprentissages des élèves en difficulté, mais aussi des élèves experts, notamment lorsque les buts sont communs, mais lors de tâches distinctes et prédéterminées	Slavin, 1983; Taylor, 2000; Van der Meijden et Veenman, 2003; Roux, 2003
<b>Tutorat</b> : entraîne une amélioration significative en lecture, lorsque offert de manière structurée et intensive par des pairs entraînés; par des futurs enseignants, au moyen d'activités authentiques; peut même être favorable aux tuteurs ayant des difficultés ; un programme de médiation en mathématique a montré des effets bénéfiques en résolution de problèmes	Torgensen <i>et al.</i> 1999, 2001; Morris, Tyler et Perney, 2000; Slavin et Madden, 2001a; Leal, Johanson, Toth et Huang, 2004; Davenport, Arnold et Lassmann, 2004; Wright et Cleary, 2006; Shamir, Tzuriel et Rozen, 2006
<b>Différenciation des structures</b>	
<b>Classe multi-âge</b> : favorise l'acceptation des différences, la coopération, l'apprentissage direct, remplacerait le redoublement	Clerc, 1993 ; Hoffman, 2003
<b>Bouclage</b> : effets positifs en langue et en mathématique, limiterait le redoublement, diminuerait la gestion disciplinaire, l'absentéisme et le recours à la classe spéciale	Rappa, 1993; Hampton, Mumford et Bond, 1997; Wheelock, 1998; Chirichello et Chirichello, 2001
<b>Décloisonnement</b> : permet à l'élève d'apprendre dans des contextes diversifiés, les élèves seraient moins passifs, favoriserait la coopération, le développement de compétences en lecture et l'utilisation de stratégies variées, notamment lorsque associé à un programme structuré	Perrenoud, 1997; Englert, 1998; Gullatt et Lofton, 1998; Tomlinson, 2000; Baumgartner, Lipowski et Rush, 2003; Khun, 2004; Castle, Baker Deniz et Tortora, 2005
<b>Différenciation des outils</b>	
<b>Enseignement assisté par ordinateur</b> : aurait un effet positif sur la réussite en mathématique, sur l'attention à la tâche, lors de feedback en lecture individuelle, motiverait les élèves à être plus engagés	Van Daal et Reitsma, 1990; Wenglinisky, 1998; Akiba, 2002; Mautone, DuPaul et Jitendra, 2005

### 2.3 L'adaptation scolaire

Les élèves du primaire promus sans avoir développé les compétences attendues ciblés dans notre problématique sont inclus en classe ordinaire. Nous postulons que les intervenants scolaires différencient l'enseignement, les structures et les outils pour répondre aux besoins de ces derniers, toutefois, nous ne pouvons pousser plus avant notre étude sans considérer les services offerts à ces élèves, services qui relèvent du champ de « l'adaptation scolaire ».

L'élève qui est identifié «à risque», selon les critères énoncés précédemment et émanant de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b), bénéficiera d'un plan d'intervention (PI) tel que le stipule l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique. Les élèves ainsi identifiés demeureront en classe ordinaire et pourront suivre la cohorte des élèves du même âge, tout en étant considérés comme ayant des besoins particuliers. Comme nous l'avons déjà énoncé, parmi les élèves dits «à risque» au primaire, ce sont plus spécifiquement les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage qui sont ciblés dans notre étude.

C'est au regard des compétences définies par le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) que se manifestent les difficultés d'apprentissage. Ces dernières peuvent être éprouvées autant par des élèves à risque que par des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement. Elles touchent plus particulièrement les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit et à utiliser la mathématique. Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi chez l'élève. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci (MEQ, 2003b).

Les données recueillies dans les commissions scolaires en 2000-2001 situent le nombre d'élèves à risque, qui ont un plan d'intervention, autour de 11 %. Une grande majorité d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces statistiques ne tiennent cependant pas compte des élèves handicapés, qui sont nombreux à connaître des difficultés liées aux apprentissages. Par ailleurs, d'autres données révèlent que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage redoublent en grand nombre leurs classes. Pour le ministère de l'Éducation, «un point de vue interactionnel est privilégié. Ainsi, les difficultés d'apprentissage sont considérées comme la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il vit» (MEQ, 2003b, p. 2).

Chez certains élèves, les difficultés d'apprentissage sont causées par un trouble de l'apprentissage. Le concept «trouble d'apprentissage» fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. Ces troubles découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent, entre autres, le traitement phonologique et visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire ou l'attention et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision. Les troubles d'apprentissage peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel et social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui. Les troubles d'apprentissage durent la vie entière. Toutefois, leurs manifestations varient tout au long de la vie et sont tributaires de l'interaction entre les exigences du milieu, les forces et les besoins de l'individu. Un rendement scolaire en deçà de celui qui est anticipé, au même titre qu'un rendement obtenu au prix d'efforts et d'un soutien dépassant largement ceux qui sont normalement requis, sont des indices de troubles d'apprentissage. Ces derniers peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et

socio-affectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions médicales (AQETA, 2002).

Sans entrer dans la nomenclature détaillée qui relève de ce champ d'études et qui inclut les divers types de handicaps et de déficits qui peuvent être diagnostiqués chez l'élève, nous aborderons ici les services offerts à l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage et qui est scolarisé en classe ordinaire au primaire.

### **2.3.1 Le plan d'intervention**

Dans le cadre de l'individualisation du curriculum, le plan d'intervention est issu des politiques ministérielles québécoises qui font suite au rapport Copex (1976) et à la parution de recommandations en provenance du ministère de l'Éducation du Québec (1978). En effet, tout élève pour qui est nécessaire une assistance particulière quant à ses difficultés scolaires ou d'adaptation et de comportement, qu'il soit en classe ordinaire ou en classe spéciale, doit faire l'objet d'un plan d'intervention adapté (article 47, Loi sur l'instruction publique).

Appelé *Individualized Education Program (IEP)* aux États-Unis, ce plan d'intervention est rédigé dans le but d'offrir des services répondant le mieux possible aux divers besoins des élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et doit l'être dès que l'élève est évalué et qu'on a déterminé que ses difficultés sont importantes (Meese, 2001).

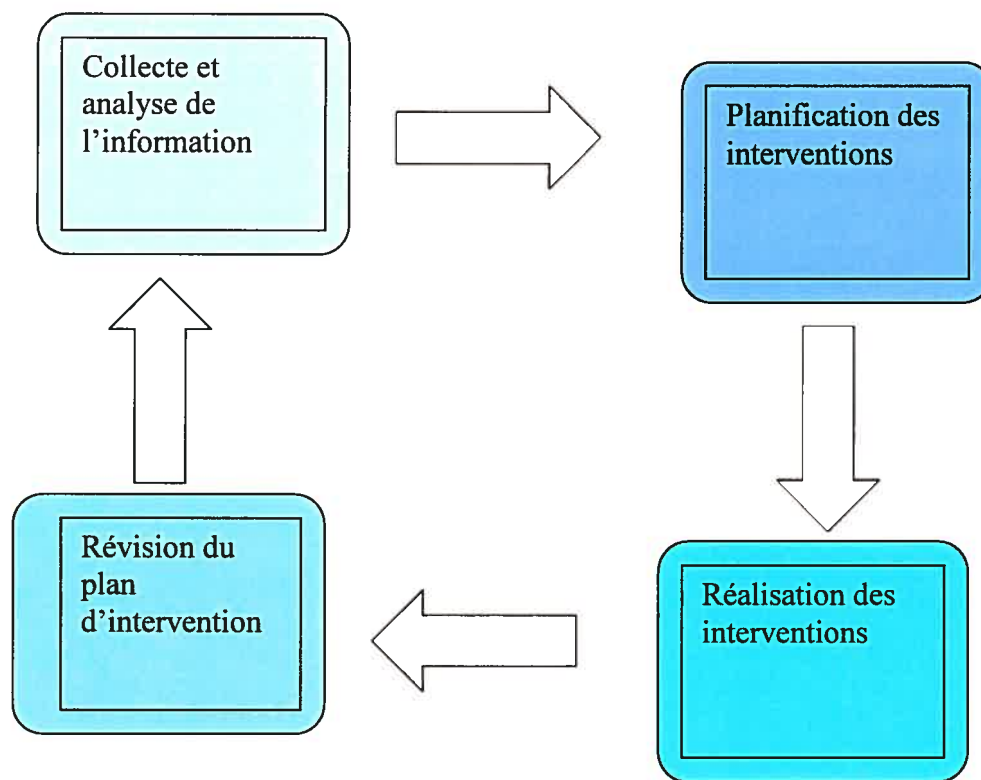
Plusieurs étapes doivent être suivies afin d'établir les besoins de l'élève et les ressources nécessaires dans le but d'offrir les meilleurs services possibles à l'élève à risque inclus en classe ordinaire qui éprouve des difficultés d'apprentissage. Généralement, après le constat des difficultés de l'élève par l'enseignant, une analyse plus poussée de la situation est effectuée par l'orthopédagogue à la suite de la demande effectuée par la direction de l'établissement scolaire. Une fois les difficultés cernées et les besoins de l'élève reconnus, une rencontre réunit les parents, le directeur, l'enseignant ainsi que les

intervenants scolaires qui ont participé à l'évaluation de l'élève (psychologue, travailleur social, technicien en éducation spécialisée). Ensuite, la rédaction du plan d'intervention et sa mise en application sont suivies de révisions périodiques afin de déterminer si le service offert répond toujours aux besoins de l'élève (Goupil, 1991). Cette procédure administrative vise à assurer un suivi annuel de l'évolution et des progrès de l'élève tout au long de son cheminement scolaire (MEQ, 1992). Toutefois, il est à noter que l'élève est souvent peu impliqué dans ce processus, bien qu'il soit informé des objectifs qui seront évalués périodiquement par un des intervenants scolaires. Voici en quoi il consiste :

Le plan d'intervention doit comprendre les informations suivantes :

- le rendement actuel de l'élève;
  - les buts annuels et les objectifs à court terme;
  - les services éducatifs spéciaux qui seront fournis à l'élève et sa capacité de participation aux programmes ordinaires;
  - la date et la durée prévues pour ces services;
  - les critères et objectifs de réussite ainsi que les dates et les modalités de l'évaluation, qui doit être au moins annuelle
- (Gouvernement américain, 1978, p. 491-492; traduit et tiré de Goupil, 1992).

La figure suivante présente un schéma en quatre phases de la démarche de réalisation du plan d'intervention.



(Tiré du site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)

**Figure 2 : SCHÉMA DU PLAN D'INTERVENTION QUÉBÉCOIS**

Comme le mentionne Beveridge (1999), le plan d'intervention devrait aussi comporter des informations sur la nature des difficultés d'apprentissage de l'élève, les actions qui seront entreprises pour lui venir en aide, les procédures pour effectuer un suivi des progrès et la date à laquelle sera évalué et réajusté le plan d'intervention au besoin. Ce dernier doit comporter des informations concernant tant les difficultés de l'élève que ses forces et habiletés. Les parents sont invités à y prendre part activement et devraient faire partie des intervenants impliqués dans la réussite de l'élève.

Une étude de Nelson, Martella et Marchand-Martella (2002) illustre les effets engendrés par un programme qui favorise les comportements positifs à l'école (SWPBIS). Ce programme comporte un volet disciplinaire pour toute l'école, un programme de tutorat en lecture, un volet d'accompagnement en résolution de problèmes et de formation vidéo



pour les parents. Cette combinaison de programmes a été implantée avec la constitution d'un plan d'intervention pour les élèves ciblés, plan qui porte sur leurs attitudes face à la tâche et leur comportement et qui vise à déterminer les conditions et les stratégies favorisant les apprentissages. Ce plan se réalise avec les membres du *School Assistance Team* de l'école. Les 60 élèves de 1<sup>re</sup>, 47 élèves de 2<sup>e</sup>, 26 élèves de 3<sup>e</sup>, 25 élèves de 4<sup>e</sup> et 20 élèves de 5<sup>e</sup> années ont été évalués au moyen de pré-tests et de post-tests portant sur leur performance en lecture, écriture et mathématique et par le *Behavioral Emotional Rating Scale* (BERS), de plus ils ont répondu à un questionnaire au sujet de leur appréciation du programme. Ces élèves proviennent de sept écoles primaires et les résultats ont été comparés à ceux de groupes témoins du même niveau scolaire. Cette étude s'est échelonnée sur une durée de deux ans. Les résultats montrent que les élèves qui ont bénéficié du programme ainsi que d'un plan d'intervention individualisé ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer, tandis que les interventions disciplinaires et les suspensions ont décliné. Les chercheurs établissent un lien entre la diminution des comportements perturbateurs et une meilleure concentration en classe, ce qui favoriserait la réussite scolaire.

Dans sa thèse déposée en 1991, Leblanc met de l'avant, au moyen d'une recherche-action, un plan d'action préventif du redoublement. Son plan d'action visait des élèves qui, à la fin de leur 1<sup>re</sup> année primaire, éprouvaient des difficultés et qui étaient en situation de redoubler leur année scolaire. Une fois leur rendement en lecture, écriture et mathématique évalué, de même que leur développement intellectuel (avec le Wisc-R), des informations furent consignées au dossier concernant leur milieu socioculturel, leur âge et leur comportement personnel et social. Un échantillon de six élèves fut sélectionné pour l'expérimentation : six garçons, tous d'intelligence « normale », provenant d'un milieu familial à revenu moyen. Une approche systémique et systématique fut retenue par les principaux intervenants pédagogiques impliqués dans ce projet de même qu'une approche motivationnelle selon la théorie behavioriste, se traduisant par un choix approprié de renforcement contingent afin de faire acquérir un comportement particulier à l'élève (Leblanc, 1991). Ce plan d'action a été conçu et mis à l'essai dans le but d'éliminer le plus possible les écarts entre les résultats des élèves susceptibles de

redoubler et leurs camarades du même groupe et a été planifié à partir de l'étude du rendement scolaire, du comportement, de l'environnement, des ressources pédagogiques disponibles et des besoins prioritaires de l'élève. Il est important de préciser que l'élève, ses parents de même que les intervenants scolaires ont été étroitement impliqués tout au long de l'expérimentation. Les résultats de cette étude montrent que les élèves en difficulté promus avec un plan d'action sont plus motivés à réussir et s'intègrent mieux socialement à leur groupe que ceux qui redoublent. Les six élèves ont été promus en 3<sup>e</sup> année à la suite de première phase d'implantation du plan d'intervention, puisqu'ils ont tous progressé de façon remarquable. Toutefois, étant donné des changements chez les membres de l'équipe d'intervenants, des modifications doivent être apportées. À la fin de la 3<sup>e</sup> année, les élèves accusent un retard moyen de six mois pour chacune des matières de base. Deux élèves ont été promus en 4<sup>e</sup> année conditionnellement à l'établissement d'un plan d'action. Les quatre autres élèves bénéficieront d'une classe de mesure d'appui afin de récupérer le retard accumulé. En conclusion, Leblanc (1991) rappelle l'importance de l'implication de chacun des intervenants, de même que du maintien de l'application du plan d'action malgré les progrès de l'élève. En effet, constatant les progrès, la cessation du plan d'action a entraîné, par la suite, une baisse de rendement très marqué en français chez les six élèves. On note aussi l'importance de l'individualisation de l'enseignement afin de répondre aux besoins particuliers de chacun des élèves en difficulté.

Plus récemment, Leblanc (2000) décrit un outil qu'elle a mis au point et qu'elle appelle le plan de rééducation individualisé (PRI). Cet outil, elle l'utilise spécifiquement comme solution de rechange au redoublement. Dans ce modèle, l'élève est le maître de son PRI, il est le seul responsable de son engagement, ce qui contribue à développer son autonomie. Il est toutefois accompagné dans sa démarche par l'orthopédagogue et par ses parents. Lors de la première rencontre, les parents et l'élève concerné sont présents ainsi que son enseignant et son directeur d'école, si cela est possible. L'élève y est libre d'effectuer la démarche, et celle-ci est présentée comme une récompense, un privilège. Celui-ci doit alors déterminer ses forces et ses faiblesses afin de cibler ce qu'il veut développer, ce qui est le plus important pour lui à améliorer. Il est ensuite amené à

s'exprimer sur ses craintes, sur les solutions envisagées et sur les moyens à utiliser afin d'atteindre son but. L'orthopédagogue planifie ensuite les activités pédagogiques avec lui. Pour être bénéfiques, les activités du PRI doivent avoir un effet d'entraînement sur les matières scolaires.

L'application du plan s'étend sur six à huit semaines, et le début et la fin en sont clairement définis avec l'élève. Durant cette période, les difficultés de l'élève sont travaillées quotidiennement avec l'appui de l'enseignant et des parents, ce qui peut se faire à la bibliothèque, durant les récréations, à la maison, durant les activités académiques en classe ou encore durant les périodes libres. Un suivi hebdomadaire est effectué avec l'orthopédagogue qui évitera, durant cette période, de prendre l'élève pendant le temps de classe. Bergeron (2000), qui a effectué une recherche sur le PRI, évoque même la possibilité de poursuivre la formule durant l'été, dans le cas d'élèves pour lesquels on hésite quant au classement pour l'année suivante. Parmi la centaine d'élèves qui ont entrepris cette démarche, un seul a abandonné en cours de route.

L'approche par PRI prévoit de guider les procédures mentales de l'élève afin de l'amener à une responsabilité pédagogique. En effet, selon Bergeron (2000), qui a effectué une étude sur la perception de cette approche du point de vue de l'élève qui en bénéficie, de l'orthopédagogue ainsi que sur les changements observés chez l'élève à la suite de l'application du plan, la philosophie sur laquelle repose le PRI est la prise en charge par l'élève de sa démarche de rééducation. Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves, lors d'entrevues individuelles, font peu référence aux stratégies pédagogiques apprises. Ils mentionnent toutefois se sentir plus autonomes et dénotent un sentiment d'accomplissement grâce à la réussite du plan de rééducation individualisé. Leurs résultats scolaires enregistrent une légère hausse, sans toutefois se maintenir après l'arrêt de cette mesure.

### 2.3.2 Les services

Les moyens employés pour venir en aide à l'élève en difficulté sont définis et intégrés dans le plan d'intervention et prendront forme selon les services éducatifs offerts et disponibles dans le milieu scolaire. Ces services peuvent prendre la forme d'aide à l'extérieur de la classe pendant les heures d'enseignement, aide habituellement offerte par un orthopédagogue, qu'on appelle aussi dénombrement flottant, mais qui peut être offerte à l'intérieur de la classe.

#### 2.3.2.1 Classe ressource et dénombrement flottant

En France, on nomme classe de soutien le fait d'offrir du temps supplémentaire en français ou en mathématique à de petits groupes d'élèves qui éprouvent des difficultés particulières. Toutefois, ce service pose problème en ce qui a trait à la répartition des groupes pour certaines périodes ciblées. De plus, selon Best (1997), certains enseignants se serviraient plutôt de ces périodes pour fragmenter le groupe en deux (donc pour diminuer leur ratio) certaines périodes de la semaine, mais sans toutefois en profiter pour reprendre une notion mal comprise.

Au Québec, comme en France, les écoles primaires comportent une équipe d'aide, appelée équipe multi-disciplinaire au Québec et réseau d'aide spécialisée en France. Chaque réseau d'aide comprend, en principe, un psychologue et un rééducateur spécialisé, appelés orthopédagogues au Québec. Cette équipe a pour mandat d'établir l'intervention individuelle la plus profitable à l'élève selon ses besoins et ses difficultés. Les stratégies à préconiser et le support spécifique pour l'élève seront déterminés avec la collaboration des parents et de l'enseignant titulaire. Par la suite, le rééducateur ou l'orthopédagogue « retire » cet élève de sa classe pour une période déterminée (de 30 minutes à une heure) afin de lui faire réaliser des exercices spécifiques, individuellement ou en groupe de trois ou quatre (classe-ressource /dénombrement flottant), souvent très différents de ceux utilisés par le titulaire. On observe aussi en France la possibilité qu'un enseignant, spécialisé ou non, prenne en charge le groupe de « forts » pendant que le

titulaire reprend avec les élèves en difficulté les notions moins bien comprises. Il semble que cette manifestation de la pédagogie différenciée ait de meilleurs résultats sous cette forme (Best, 1997).

Au Québec, la classe ressource est la principale forme d'aide offerte par les orthopédagogues. Elle équivaut à 95 % de tous les services offerts en adaptation scolaire (Giroux et Royer, 1991). Plusieurs études soulignent toutefois les effets négatifs de cette forme d'aide, tel qu'il a été recensé dans un article publié par le CRIRES en 1996: effet stigmatisant à l'égard de l'élève qui quitte la classe ordinaire (*pull-out programs*) pour recevoir ce service (Affleck, Madge, Adams et Lowenbraun, 1988), lorsqu'on compare les effets d'un programme de remédiation en lecture offert à l'extérieur et à l'intérieur de la classe (Bean, Cooley, Eichelberger, Lazar et Zigmond, 1991); perte du temps d'enseignement de sa classe ordinaire (Bean *et al.* 1991); absence de généralisation des habiletés et des comportements appris en classe-ressource (Adamson, Matthews et Schuller, 1990); manque de cohérence et de coordination entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui de la classe-ressource sur le plan de l'enseignement, du contenu, du matériel, de la terminologie et des moyens utilisés (Slavin, 1987).

### **2.3.2.2 Aide intégrée**

L'aide apportée à l'élève peut aussi être offerte à l'intérieur de la classe par l'orthopédagogue sous forme d'aide intégrée. Cette forme d'aide présente, selon certains auteurs, plus de cohérence et de coordination entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui de la classe-ressource sur le plan de l'enseignement, du contenu, du matériel, de la terminologie et des moyens utilisés (Slavin, 1987). De plus, elle aurait les effets positifs escomptés sans l'effet de stigmatisation (Stevens et Slavin, 1995), lorsqu'on considère les résultats des élèves et le point de vue des praticiens (Welch, Richards, Okada, Richards et Prescott, 1995).

Le dispositif d'aide intégrée prévoit que certains intervenants externes (orthopédagogue, psychologue, enseignant de soutien) viennent prendre en charge quelques élèves ou

viennent porter une assistance en classe (services intégrés). Lorsqu'un élève identifié comme élève en difficulté d'apprentissage demeure en classe ordinaire, il peut bénéficier des ressources professionnelles offertes sur place, selon leur disponibilité : psychologue, intervenant social, éducateur spécialisé, orthophoniste, psycho-éducateur. L'éducateur spécialisé de même que l'orthophoniste et le psycho-éducateur peuvent offrir en classe les services à l'élève de même qu'un support à l'enseignant afin de l'aider à adapter le matériel pédagogique utilisé (Gross, 2002).

Certains modèles de services prévoient ce genre de dispositifs, tel le programme PIER. Le programme d'intervention auprès des élèves à risque est une approche intégrée qui repose sur des concepts théoriques socioconstructivistes et qui comporte quatre composantes essentielles. Tout d'abord, la consultation collaborative, au moyen d'une rencontre hebdomadaire entre l'enseignant et l'orthopédagogue, leur permettra de planifier ensemble les différentes phases d'apprentissage et de répartir les tâches dévolues à chacun. En second lieu, l'enseignement coopératif sera favorisé, puisque l'enseignant et l'orthopédagogue sont présents en classe ordinaire, remplissant ainsi conjointement leurs tâches qu'ils auront préalablement déterminées ensemble. L'enseignement par l'étayage (*scaffolding*), sera privilégié misant sur des modalités telles que le modelage, l'interaction enseignant-élève au sujet des stratégies à adopter de même que des retours fréquents sur les stratégies cognitives et métacognitives. En troisième lieu, l'adaptation de l'enseignement permet de répondre aux besoins des élèves, personnalisant les approches utilisées et variant les activités afin de permettre aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage efficaces et une attitude positive à l'égard de la tâche à accomplir. En dernier lieu, la collaboration entre la famille et l'école permet un partenariat coordonnant les efforts de tous en vue de permettre la réussite des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Dans une étude qui porte sur un échantillon de 606 élèves de 3<sup>e</sup> année primaire issus de 26 écoles à raison d'une classe par école (Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Picard, 1998), 288 ont pu bénéficier du PIER, tandis que 318 ont composé le groupe-témoin. Lors d'évaluations « avant-après » en lecture, écriture et mathématique, les

chercheurs ont constaté que les résultats des élèves participant au PIER sont demeurés comparables au groupe témoin en mathématique et en lecture, mais ont augmenté en écriture. Ils ont remarqué que le PIER a été particulièrement bénéfique pour les élèves qui n'éprouvaient pas de difficultés particulières en étant présents dans les classes où a eu lieu l'expérimentation et ce, surtout en mathématique et en lecture. Des résultats similaires ont été obtenus lors d'études portant sur un modèle d'aide intégrée (Stevens et Salvin, 1995; Welch *et al.*, 1995). Ces chercheurs en sont venus à la conclusion que les modèles d'aide intégrée auraient davantage d'effets bénéfiques sur une plus longue période d'intervention auprès des élèves à risque et qu'ils comportent moins d'effets négatifs que les modèles d'aide offerts à l'extérieur de la classe.

Le projet APNÉ (Paul, 1998), établi dans la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles et s'inspirant du programme PIER, s'est échelonné sur une période de deux ans; il visait des élèves de 1<sup>re</sup> année primaire. Utilisant des modalités pédagogiques diverses (ateliers, mentorat, conseil des élèves, coopération, auto-évaluation), il vise le développement des habiletés coopératives, des habiletés sociales et des processus mentaux. Avec l'aide intégrée de l'orthopédagogue, sur les 20 élèves « à risque » visés par ce projet, seulement quatre redoublèrent leur 1<sup>re</sup> année primaire.

Il y a aussi la mesure « enseignant ressource » (Crespo et Carignan, 2001), qui préconise l'ajout de services en classe. Ces chercheurs ont effectué une étude sur les interventions éducatives en milieux socio-économiquement défavorisés et en ont mesuré l'efficacité au moyen d'un devis quasi-expérimental avec groupe contrôle. Ils ont obtenu des résultats significativement positifs quant à l'efficacité de cette mesure sur le plan du temps alloué ainsi que lors de l'application du projet enseignants-ressources par rapport aux écoles n'utilisant pas cette mesure. De nombreuses variables ont été considérées :

- structurelles (indice de défavorisation, taille de l'école);
- sociodémographiques (sexe, âge, structure familiale);
- socio-éducatives (cheminement scolaire, absences/année);

-intervention (budget, pourcentage du budget pour les enseignants ressources, nombre de projets, nombre d'enseignants ressources, temps moyen du travail des enseignants ressources).

Selon eux, cette mesure aurait un impact positif sur la réussite scolaire en milieux défavorisés. Toutefois, cet effet est plus marqué en 3<sup>e</sup>, qu'en 6<sup>e</sup> année. Ce type de modèle est considéré par ces auteurs comme faisant partie des interventions éducatives jugées efficaces pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

### 2.3.2.3 Inclusion scolaire

L'intégration scolaire fait opposition à l'institutionnalisation qui avait cours à certaines époques au Québec comme ailleurs. Ses premières manifestations ont vu le jour en Scandinavie et c'est entre 1900 et 1960 que la «normalisation» a pris racine aux États-Unis. Ce courant visait à ce que l'individu, quels que soient ses difficultés ou handicaps, puisse bénéficier des mêmes libertés, choix de vie et avantages que ses pairs. Un courant visant la désinstitutionnalisation et l'intégration à la communauté vit le jour sous le règne du président Kennedy aux États-Unis dans les années 1950 et 1960. Des actions concrètes furent entreprises visant à faire sortir les personnes qui présentent un handicap intellectuel hors des institutions. Vers 1970, la Loi sur l'éducation spécialisée, influencée par le courant des droits de la personne, exige que tous les enfants puissent accéder à une éducation et ce, dans l'environnement le moins restrictif possible (Kochhar, West et Taymans, 2000).

Le courant *mainstreaming* dans les années 1980 propose que le système éducatif mette en place des programmes et des structures afin de permettre aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou handicapés d'être scolarisés avec des élèves de classes dites ordinaires et avec des élèves du même âge. La distinction entre l'intégration physique et l'intégration sociale a été mise en lumière par Wolfensberger et Thomas (1988) de même que la valorisation des rôles sociaux des personnes socialement dévalorisées. Ils notent que des personnes physiquement rassemblées n'interagissent pas



nécessairement ensemble. Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic (1975) ont exploré les composantes de l'intégration pédagogique qui requière une programmation, une planification et une organisation individuelle favorisant les dimensions physique, temporelle et sociale de l'intégration.

Dans le milieu des années 1990 le courant appelé *full inclusion* ou inclusion totale prône que tous les élèves HDAA soient intégrés quel que soit le degré de sévérité de leur trouble ou de leur handicap. De 2000 jusqu'à nos jours, on parle de participation totale et de bénéfices significatifs pour l'élève inclus en classe ordinaire (Kochhar, West et Taymans, 2000). L'inclusion est donc l'intégration de tous les élèves, présentant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire qui correspond à leur âge chronologique dans l'école de leur quartier (Rousseau, Bélanger et Lafortune, 2006). Six caractéristiques complémentaires décrivent les écoles inclusives : tous les élèves du quartier y sont bienvenus et reçoivent les services et le soutien nécessaire; les classes y sont constituées d'un nombre représentatif d'élèves ordinaires et d'élèves aux besoins particuliers (10 % à 12 %); les élèves ordinaires ou qui ont des besoins particuliers y sont regroupés selon leur âge chronologique et non selon le niveau scolaire; tous les élèves participent à diverses activités tout en ayant la possibilité de poursuivre des objectifs individuels; les activités des élèves aux besoins particuliers se déroulent, pour la plupart, en même temps et au même endroit que celles des élèves ordinaires; enfin, les expériences éducatives vécues visent à maximiser le développement optimal de la personne et de son projet de vie (Giangreco et Doyle, 1999). Pour être dite inclusive, une école doit présenter ces six caractéristiques. Bien que la *Politique de l'adaptation scolaire* du Québec (1999), comme nous l'avons présenté précédemment, favorise l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté, nous comptons repérer, dans notre étude, le caractère des projets quant à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage.

Nous présentons ci-après un tableau qui résume les principaux auteurs dont nous avons recensé les écrits et qui traitent de l'adaptation scolaire.

Tableau II : ADAPTATION SCOLAIRE

<p><b>Plan d'intervention</b> : rédigé en vue d'offrir des services répondant le mieux aux besoins des élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, sa rédaction et sa mise en application sont suivies de révisions périodiques, devrait comporter des informations sur la nature des difficultés d'apprentissage de l'élève, les actions entreprises, les procédures pour effectuer un suivi des progrès, liens établis entre la diminution des comportements perturbateurs et une meilleure concentration en classe, ce qui favoriserait la réussite scolaire.</p>	<p>Goupil, 1991, 1992; Beveridge, 1999; Meese, 2001; Nelson, Martella et Marchand-Martella, 2002</p>
<p><b>Plan de rééducation individualisé</b> : les élèves en difficulté promus avec un plan d'action sont plus motivés à réussir et s'intègrent mieux socialement à leur groupe que ceux qui redoublent</p>	<p>Leblanc, 1991 et 2000; Bergeron, 2000</p>
<p><b>Aide à l'extérieur de la classe</b></p>	
<p><b>Classe-ressource/dénombrement flottant</b> : équivaut à 95 % de tous les services offerts en adpt. scol., serviraient plutôt à diminuer leur ratio, effet stigmatisant à l'égard de l'élève, perte du temps d'enseignement de sa classe ordinaire, absence de généralisation des habiletés et des comportements appris, manque de cohérence et de coordination entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui de la classe-ressource</p>	<p>Giroux et Royer, 1991; CRIRES, 1996; Best, 1997; Slavin, 1987; Affleck, Madge, Adams et Lowenbraun, 1988; Voltz et Elliott, 1990; Adamson, Matthews et Schuller, 1990; Bean, Cooley, Eichelberger, Lazar et Zigmond, 1991</p>
<p><b>Aide intégrée</b></p>	
<p>Présenterait plus de cohérence et de coordination entre l'enseignant de la classe ordinaire et celui de la classe-ressource, l'éducateur spécialisé de même que l'orthophoniste et le psycho-éducateur peuvent offrir en classe les services à l'élève de même qu'un support à l'enseignant afin de l'aider à adapter le matériel pédagogique</p>	<p>Slavin, 1987; Stevens et Slavin, 1995; Welch, Richards, Okada, Richards et Prescott, 1995; Gross, 2002</p>
<p><b>PIER</b> : augmentation des performances en écriture, effets bénéfiques sur une plus longue période et comportent moins d'effets négatifs que les modèles d'aide offerts à l'extérieur de la classe</p>	<p>Saint-Laurent <i>et al.</i>, 1998</p>
<p><b>APNÉ</b> : diminution du recours au redoublement</p>	<p>Paul, 1998</p>
<p><b>Enseignant ressource</b> : aurait un impact positif sur la réussite scolaire en milieux défavorisés</p>	<p>Crespo et Carignan, 2001</p>
<p><b>Inclusion scolaire</b> : requière une programmation, une planification et une organisation individuelle favorisant les dimensions physique, temporelle et sociale de l'intégration, tous les enfants peuvent accéder à une éducation dans l'environnement le moins restrictif possible, participation totale et de bénéfices significatifs pour l'élève inclus en classe ordinaire, l'intégration de tous les élèves, présentant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire qui correspond à leur âge chronologique dans l'école de leur quartier, ils participent à diverses activités tout en ayant la possibilité de poursuivre des objectifs individuels; les activités des élèves aux besoins particuliers se déroulent, pour la plupart, en même temps et au même endroit que celles des élèves ordinaires; les expériences éducatives vécues visent à maximiser le développement optimal de la personne et de son projet de vie</p>	<p>Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic, 1975; Wolfensberger et Thomas, 1988; Giangreco et Doyle, 1999; Kochhar, West et Taymans, 2000; Rousseau, Bélanger et Lafortune, 2006</p>

## 2.4 Potentiel d'efficacité selon les études recensées

À la lumière des études recensées, nous pouvons constater que plusieurs moyens pourraient être mis en place par les praticiens afin de favoriser les apprentissages chez les élèves en difficulté d'apprentissage; certains semblent toutefois être plus efficaces pour favoriser leur réussite. La différenciation de l'enseignement au moyen de l'enseignement direct, présenté de manière structurée ou au moyen d'activités étayées, semble entraîner des effets positifs et significatifs sur les apprentissages en lecture. Le tutorat par les pairs du même âge, mais ayant un niveau de compétence supérieur, ou par les élèves plus âgés, lorsqu'il est accompagné d'un programme structuré et lorsque les tuteurs ont précédemment reçu une formation, semble également bénéfique pour favoriser les apprentissages des élèves en difficulté et il entraîne aussi une hausse du niveau de compétence des élèves tuteurs. Le travail en coopération en vue de résoudre une situation problème a montré son efficacité, notamment lorsque les coéquipiers ont préalablement appris les stratégies coopératives et que leurs tâches individuelles sont clairement définies. La différenciation des structures au moyen du décloisonnement, qu'il soit vécu au moyen de classes multi-âge, de bouclage ou de groupes flexibles selon les besoins d'enseignement des élèves, est une modalité qui a été maintes fois étudiée. Encore ici, ces dispositifs entraîneraient des effets positifs lorsqu'ils sont employés en concomitance avec un programme structuré d'enseignement. La différenciation des outils au moyen de l'enseignement assisté par ordinateur, par son feed-back rapide et individualisé, aurait des effets bénéfiques pour favoriser la réussite des élèves à risque, notamment chez les élèves qui présentent un déficit d'attention. Le plan d'intervention est un outil qui permet de consigner les forces et les défis de l'élève à risque, d'organiser les moyens et les services de même que de préciser le rôle de chacun des intervenants, et il permettrait une mise à jour régulière des services offerts. Enfin, l'aide offerte à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage à l'intérieur de la classe, basée sur collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue, serait moins stigmatisante et favoriserait davantage la cohérence entre les interventions des divers praticiens.

## **2.5 Les théories en amont de l'innovation**

Les théories psychologiques ont contribué à l'avancement des connaissances et ont influé sur les courants pédagogiques ici, au Québec, et ailleurs, en Amérique et en Europe. Elles s'intéressent tantôt aux comportements, tantôt aux processus favorisant les apprentissages chez les individus. Nous présentons les principaux modèles théoriques qui ont contribué aux sciences de l'éducation, à savoir : la pédagogie de la maîtrise, le cognitivisme, le sociocognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

### **2.5.1 Le behaviorisme ou théorie comportementale**

Après des décennies d'enseignement frontal, magistral, où le maître transmettait les savoirs aux élèves, le behaviorisme, psychologie du comportement, adopté et popularisé dans le monde de l'éducation par la méthode de B.F. Skinner (1904-1990), propose une démarche expérimentale de l'apprentissage qui est considéré comme une modification du comportement provoqué par des stimuli issus de l'environnement. Le rôle de l'éducateur est alors perçu comme l'influence majeure sur le comportement de l'apprenant. L'enseignant est l'organisateur des éléments qui détermineront ses apprentissages, non seulement les contenus déclaratifs, mais tout autant ses savoirs procéduraux et conditionnels. Il est toutefois primordial de reconnaître que l'élève doit être actif pour apprendre (Théorêt, 2007). Dans le contexte scolaire, l'enseignant peut par exemple utiliser des récompenses, comme renforçateurs positifs à une bonne réponse, plutôt que des punitions employées par les méthodes d'enseignement traditionnelles. Skinner préconise la planification de tâches de complexité croissante tout en renforçant les comportements que l'on désire développer. Ce courant permet, entre autres, à l'enseignement programmé de voir le jour. L'enseignement programmé utilise l'ordinateur, où la réponse de l'élève détermine la question suivante (Ruano-Borbalan, 2001).

### **2.5.2 La pédagogie de la maîtrise**

La pédagogie de la maîtrise, aussi appelée pédagogie de la réussite ou pédagogie par objectifs, a été élaborée par Benjamin Bloom. Bloom propose une taxonomie de comportements cognitifs et affectifs et une taxonomie d'objectifs qui permettent de définir une activité précise de l'apprenant et, par la même occasion, de préciser les critères qui serviront à l'évaluation (Ruano-Barbalan, 2001).

Selon Bloom (1979), les enseignants doivent, pour adhérer à la théorie de la maîtrise, révolutionner complètement leur façon de considérer les différences individuelles : ne plus imputer les difficultés et les échecs aux seuls postulats des différences de maturation, au manque d'efforts ou de talent, mais plutôt aborder cette problématique sous l'angle des correctifs à apporter aux procédures d'enseignement, aux dispositifs didactiques mis en place et ainsi développer de nouvelles occasions d'apprentissage pour les élèves. Cette démarche insiste sur la nécessité de débiter à partir d'un niveau de base pour l'élève, niveau auquel il est capable de réussir. On analyse la tâche et on la décompose en sous-comportements accessibles à l'élève. Plusieurs programmes individualisés ont vu le jour, influencés par ce modèle théorique, notamment pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou pour les déficients intellectuels (Goupil et Lusignan, 2001). Bloom conclut, après l'analyse de plusieurs études, que ces résultats révèlent les effets positifs du suivi individualisé : 80 % des élèves placés dans des situations adéquates d'apprentissage peuvent réussir 80 % des apprentissages du programme scolaire obligatoire. La pédagogie différenciée, l'enseignement direct, la remédiation et certains programmes offerts conjointement avec le tutorat par les pairs découlent de la pédagogie de la maîtrise.

### **2.5.3 Le cognitivisme**

Se situant dans une perspective fonctionnelle, la psychologie cognitive, mise de l'avant dans le monde de l'éducation, entre autres théoriciens, par Bruner (1967), avance que l'apprentissage repose sur des processus mentaux permettant au sujet apprenant de

sélectionner et de mettre en forme les données issues de l'information. Contrairement au behaviorisme, le recours à la conscience y est légitime. Le paradigme de l'éducabilité cognitive repose sur le postulat suivant : l'intelligence est éducable quels que soient l'âge et le niveau de fonctionnement cognitif manifesté (Sorel, 1994). Il préconise l'utilisation de contrastes ou de différences entre les éléments, la participation active, le jeu et l'éveil de la conscience de l'élève aux stratégies qui favorisent les apprentissages (Goupil et Lusignan, 2001). Analysant la perception, la mémoire, les représentations ainsi que la résolution de problèmes, plusieurs études ont permis la création de méthodes inspirées de la psychologie cognitive: la théorie du double codage, l'enseignement stratégique, la gestion mentale de La Garanderie de même que la remédiation cognitive. Le concept de métacognition découle du cognitivisme et consiste en une prise en charge par l'élève de ses démarches et stratégies d'apprentissage. Selon la psychologie cognitive, il est possible, au moyen de méthodes spécifiques, de développer des stratégies mentales et le potentiel intellectuel qui favoriseraient les apprentissages. Plutôt que d'apprendre de nouvelles connaissances, le sujet est appelé à « apprendre à apprendre » ou à « apprendre à penser ». Ce sont les processus qui sont prépondérants plutôt que les connaissances proprement dites. L'entraînement, qui comporte divers exercices de raisonnement, de logique ou encore de manipulation, repose sur une situation composée de contenus quelconques et mise sur le transfert des stratégies développées. L'affectivité et l'estime de soi sont évacuées du processus. L'enseignant est y le médiateur, il adapte le niveau de difficulté, maintient l'attention du sujet et facilite l'évaluation des résultats obtenus (Huteau et Loarer, 1996).

#### **2.5.4 Le sociocognitivism**

Le sociocognitivism se distingue de la psychologie cognitive par l'intérêt porté à la relation entre la personne et son environnement. Plusieurs études portant sur la motivation ont été menées. En effet, la motivation prendrait origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui surviennent ou encore dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation (Viau, 1996). Weiner (1986), Dweck (1975) et Bandura (1977) ont établi les trois principales théories sous le

paradigme sociocognitif : l'attribution causale, la théorie des buts ainsi que la théorie de l'auto-efficacité exposent les différents aspects que peut prendre la motivation dans le cadre d'apprentissages divers et son impact sur la réussite scolaire. Bien qu'étudiée sous d'autres théories, notamment le behaviorisme, le cognitivisme ainsi que l'approche humaniste, la motivation, vu l'ampleur des études portant sur elle, joue un rôle primordial dans l'apprentissage. Les relations motivationnelles entre l'enseignant et l'élève, entre l'élève et le savoir de même qu'entre l'enseignant et le savoir, selon le cas, seraient des apports majeurs aux apprentissages de l'élève, à la persévérance et à la performance scolaire. Plusieurs auteurs d'études recensées rappellent l'importance de permettre à l'élève de faire des choix, d'utiliser du matériel pédagogique varié et en lien avec ses intérêts et d'établir un lien privilégié avec l'enseignant et avec les autres élèves d'une même classe, car cela aurait des effets positifs sur la motivation scolaire.

### **2.5.5 Le constructivisme**

Se situant, cette fois, dans une perspective structurelle, le constructiviste est basé sur l'interaction sujet-apprenant. Cette théorie insiste sur le rôle actif de l'apprenant qui structure ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir et de la réalité (Legendre, 2004). En effet, elle repose sur deux fondements : le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé au cours de l'activité est sa propre connaissance (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Selon la théorie ontogénique de Piaget (1896-1980), l'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations de l'environnement et à ses contraintes, ce qui permet ainsi de s'adapter à son environnement (Ruano-Borbalan, 2001). Les concepts d'assimilation et d'accommodation se traduisent par les actions qui contribuent à la construction de l'intelligence. L'assimilation permet au sujet d'agir sur les objets qui l'entourent en fonction de ses connaissances et de ses aptitudes. L'accommodation est, au contraire, l'effet du milieu sur le sujet, qui l'oblige à s'y ajuster. Piaget détermine le développement mental de l'enfant au moyen de stades successifs dont l'ordre est constant et dont chaque étape est le résultat de la précédente (Fournier, 1996) : l'intelligence sensorimotrice, de la naissance à deux ans; l'intelligence prélogique ou symbolique, de

deux ans à sept-huit ans; l'intelligence opératoire concrète, de sept-huit ans à onze-douze ans et l'intelligence opératoire-formelle, à partir de douze ans (Ruano-Borbalan, 1998). Pour Piaget, le sujet se construit une représentation du monde extérieur à travers ses propres actions et opérations, autant sur le monde physique que sur ses connaissances antérieures à propos de ce monde (Jonnaert, 2002). Cette construction s'effectue lorsque l'apprenant rencontre un conflit cognitif, l'obligeant ainsi à reconstruire ses connaissances afin d'apprendre davantage. Cette théorie, bien qu'inspirant maintes recherches en éducation, est maintenant critiquée pour sa conception linéaire du développement de l'enfant.

### **2.5.6 Le socioconstructivisme**

La théorie socioconstructiviste se distingue du constructivisme en accordant une importance au milieu et à la culture. Les tenants de cette théorie avancent que l'élève construit personnellement ses connaissances dans les interactions avec les autres. Lors d'un conflit sociocognitif, il construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses acquis aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même par rapport à l'objet à apprendre (Jonnaert, 2002). Le socioconstructivisme accorde de l'importance à l'apprentissage social, au développement de l'intelligence dans et par le groupe avant même que le développement intellectuel puisse être approprié et individualisé. L'objectivation permet alors à l'élève, en confrontant ses connaissances avec celles d'autrui, de mettre en perspective ses savoirs par rapport aux savoirs constitués, développant ainsi une certaine objectivité (Carbonneau et Legendre, 2002). Vygotsky (1896-1934) avance que c'est l'apprentissage qui est le moteur du développement : il donne naissance, réveille et anime chez l'élève toute une série de processus internes qui sont accessibles par la communication avec l'enseignant ou ses camarades de classes et qui, une fois intériorisés, deviendront propres à l'enfant. Dans cette perspective, l'apprentissage active le développement mental de l'élève. Il n'apprend pas à l'école ce qu'il sait déjà, mais ce qu'il ne sait pas encore et qui lui est rendu accessible en collaboration avec l'adulte ou les autres élèves (Vygotsky, 1985). Il distingue donc ce que l'élève peut accomplir seul (développement actuel) de ce qu'il peut



faire à l'aide de l'adulte ou de ses pairs (capacité potentielle de développement). Entre ces deux pôles se situe ce qu'il appelle la « zone proximale de développement », définie par la différence entre le niveau de résolution de problèmes, sous la direction d'adultes ou d'élèves plus avancés et avec leur aide, et celui qu'il atteint seul. L'apprentissage serait tributaire des relations triadiques qui s'effectuent entre l'individu, la situation-tâche et un ou plusieurs pairs, ou l'enseignant (Gilly, 1995). Ce dernier adopte le rôle de médiateur, émet des hypothèses sur les potentialités de l'élève et organise des dispositifs qui lui permettront de situer son intervention dans la « zone proximale de développement », afin que l'élève puisse dépasser ses compétences actuelles. Par la suite, son rôle est de permettre à l'élève d'intégrer les procédures acquises en interaction sociale afin qu'il puisse les utiliser de manière autonome (Sorel, 1994).

Les modèles théoriques présentés influent sur les pratiques des intervenants, que ceux-ci adhèrent à un modèle consciemment pour son efficacité reconnue ou en fonction de la formation qu'ils ont reçue; ils s'en inspirent aussi de manière non explicite dans les activités quotidiennes, en classe ou lors de séances d'aide auprès des élèves en difficulté. Nous analyserons ultérieurement les modèles théoriques qui influencent les innovations répertoriées dans notre étude.

## **CHAPITRE III**

### **CADRE OPÉRATOIRE ET MÉTHODE**

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux actions qu'entreprennent les intervenants scolaires en vue de favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire et qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues au primaire. Pour ce faire, nous avons d'abord circonscrit le problème de recherche, pour ensuite effectuer une recension des études antérieures qui traitent de la différenciation de l'enseignement, des structures et des outils de même que des études qui portent sur les services relevant de l'adaptation scolaire, c'est-à-dire le plan d'intervention, la classe ressource, le dénombrement flottant, l'aide intégrée et l'inclusion scolaire. Enfin, nous avons présenté les modèles théoriques qui influencent les actions des praticiens.

Dans le cadre opératoire, nous avons planifié chacune des étapes qui nous ont permis de recueillir les données utiles, fidèles et valides pour notre analyse. Nous traitons, dans ce troisième chapitre, du but et de la question spécifique de recherche ainsi que des objectifs fixés par la chercheuse. Nous exposons ensuite les procédures d'échantillonnage, l'échantillon et l'instrumentation ayant permis de recueillir les données. Enfin, nous présentons le traitement des données et la grille d'analyse.

#### **3.1 But de l'étude et type de recherche**

Notre recherche qualitative est descriptive, interprétative et exploratoire; la chercheuse doit avoir examiné les énoncés et inscripteurs appliqués à l'objet problématique pour que la recherche inductive soit efficace (Van der Maren, 1996). Notre étude pose la question des mécanismes et des acteurs impliqués dans les projets de services étudiés (Deslauriers et Kérisit, 1997). Dans un premier temps, les données ont été traitées et analysées en regard des informations recueillies à l'aide de chacun des instruments ayant permis la

cueillette de données sans égard au site. Toutefois, pour chacune des étapes du traitement des données, celles-ci ont aussi été compilées par site afin de permettre l'analyse inter-sites (Miles et Huberman, 2003).

Dans un deuxième temps, huit sites ont pu faire l'objet d'une triangulation des données en multipliant les méthodes : questionnaire, entrevue et observation (Roy, 2003). Selon cette perspective, l'étude de cas effectuée ne réfère pas à une méthode proprement dite, mais plutôt à une approche méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes où plusieurs entités différentes pourront être comparées entre elles afin de mieux distinguer les particularités de chaque cas (*Ibid*). Les cas suggestifs ont été sélectionnés lors de l'analyse descriptive de départ afin de mettre en lumière les projets de services qui sont innovateurs. Cette analyse descriptive de cas multiples (Yin, 2003; Stake, 2000) ou analyse multi-sites (Miles et Huberman, 2003), nous permet de décrire et d'analyser différentes innovations pédagogiques mises en place dans les écoles primaires à la suite des modifications apportées au *Programme de formation de l'école québécoise* et à la Loi sur l'instruction publique du Québec. Les recherches antérieures traitent d'interventions pédagogiques qui pourraient favoriser la réussite scolaire des élèves à risque et particulièrement des élèves en difficulté d'apprentissage, comme nous l'avons présenté dans le chapitre II. Aucune étude recensée ne traite de celles qui ont été mises en place depuis la réforme scolaire québécoise à l'initiative des intervenants scolaires (enseignants, orthopédagogues, directeurs, techniciens en éducation spécialisée), ni de leurs conditions de mise en oeuvre tant au niveau pédagogique qu'administratif. C'est pour ces raisons que nous avons recueilli des données empiriques de nature qualitative dans des écoles primaires québécoises. Nous croyons que cette étude arrive à point puisque, au moment de notre cueillette de données, la réforme en est à sa dernière année d'implantation au primaire et que tous les niveaux sont désormais assujettis aux nouvelles normes en vigueur.

Nous appelons «sites» les écoles qui participent à notre étude. Cependant, précisons que ce n'est pas toute l'école qui a mis en place le projet de services et qu'il y a seulement un ou quelques élèves qui en bénéficient. Une fois les sites identifiés, nous les décrirons. En

traçant un portrait des innovations pédagogiques émergeant à la suite du remaniement du curriculum québécois, nous obtenons des données empiriques importantes pour l'avancement des connaissances portant sur les pratiques innovatrices issues des intervenants scolaires du primaire. Nous souhaitons communiquer à l'ensemble des intervenants scolaires des résultats qui pourront permettre, ainsi qu'il est mis de l'avant dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, de favoriser la réussite de tous les élèves (MEQ, 2001b).

Le but de notre étude, sur le plan pratique, est de combler le vide quant aux innovations pédagogiques associées à la promotion automatique des élèves en difficulté d'apprentissage. Sur le plan scientifique, nous voulons décrire et analyser les innovations mises en place en classe ordinaire au primaire pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues ainsi que leurs influences théoriques.

Précisons que puisque nous sommes consciente que les innovations peuvent être mises en place pour répondre à des besoins spécifiques et ponctuels, ils peuvent l'être pour une durée limitée. Pour ces raisons, nous nommons «projet de services innovateurs» la combinaison innovatrice des services offerts aux élèves bénéficiaires. Nous souhaitons présenter divers projets de services innovateurs et effectuer une analyse critique des aspects favorables et défavorables à la réussite des élèves en difficulté afin de proposer des pistes de solution prometteuses et actualisées au terme de la réforme pédagogique au Québec.

### **3.2 Question spécifique de recherche**

Au terme de la réforme pédagogique au Québec nous posons la question de recherche suivante: quelles sont les caractéristiques des projets de services innovateurs mis en place au primaire en vue de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues?

### 3.3 Objectifs de la recherche

Voici les quatre objectifs de notre étude:

- a) Répertoire des projets de services innovateurs mis en place dans les écoles primaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues.
- b) Décrire les projets de services innovateurs répertoriés: les conditions de mise en œuvre, leur mode de fonctionnement, les types de services offerts, la fréquence des services, les intervenants impliqués, les élèves bénéficiaires et les coûts.
- c) Analyser l'adéquation des paradigmes de la réforme scolaire au Québec avec les différents projets de services innovateurs répertoriés.
- d) Présenter une synthèse des projets de services innovateurs en vue de souligner leur potentiel d'efficacité, selon les théories associées et les recherches empiriques recensées, quant à la réussite des élèves en difficulté qui en bénéficient.

### 3.4 Opérationnalisation de la question spécifique de recherche

La question spécifique de recherche s'opérationnalise ainsi:

L'innovation pédagogique se définit par une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné. Elle revêt un caractère pédagogique, parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants lors d'interactions et d'interactivité (Bécharde et Pelletier, 2001). La décentralisation des pouvoirs vers les écoles ainsi que la constitution des conseils d'établissement favorisent les initiatives qui émergent des milieux scolaires en vue de répondre aux besoins de leur clientèle réciproque. Puisque ce sont les intervenants qui oeuvrent auprès des élèves, ce sont donc eux qui mettent en pratique les réformes. La mise en œuvre et la survie d'une innovation dépend grandement du soutien, du financement et du suivi individuel et collectif qu'elle

suscite (Gather Thurler, 2000). Les projets de services innovateurs sont ainsi nommés puisqu'ils peuvent avoir été mis en place pour répondre à des besoins spécifiques et avec la collaboration des intervenants scolaires en place pendant une année scolaire donnée.

La réussite des apprentissages se définit par des compétences et des connaissances développées par l'élève, qui peuvent faire l'objet d'une mesure afin de démontrer que l'apprentissage a bel et bien eu lieu (Legendre, 2005). Nous prévoyons donc analyser les innovations en regard de leur potentiel d'efficacité au niveau de la réussite scolaire à l'aide des résultats scolaires des élèves bénéficiaires et de leur classement à la fin de l'année. Nous tiendrons aussi compte des aspects relatifs à la réussite éducative, soit l'intégration sociale, la motivation scolaire, l'estime de soi de l'élève visé et son engagement dans ses apprentissages. La réussite éducative dans un cadre scolaire relève de la conception qu'a une école d'une éducation réussie ainsi que des valeurs véhiculées dans le plan de réussite; elle dépasse les indices quantitatifs qui déterminent la réussite scolaire. Pour l'élève, la réussite éducative est l'atteinte des buts immédiats qui sont à sa mesure (MEQ, 1996b).

L'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage manifeste des difficultés à atteindre les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise*. Ces difficultés sont établies lorsqu'on peut observer et mesurer un retard d'acquisition des savoirs ou du développement des compétences. Ces difficultés sont généralement associées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire et peuvent entraîner un manque de motivation et une perte d'estime de soi chez l'élève. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci. Cet élève peut présenter des difficultés, qui sont temporaires ou des troubles d'apprentissage, qui eux sont permanents (MEQ, 2000b). Les élèves en difficulté d'apprentissage bénéficiaires des projets de services innovateurs étudiés ont été promus sans avoir développé les compétences attendues et sont scolarisés en classe ordinaire au primaire.

### 3.5 Présentation de l'échantillon et du terrain

#### 3.5.1 Procédures d'échantillonnage

Notre échantillonnage s'est effectué en quatre temps. Nous avons tout d'abord ciblé trois commissions scolaires dans la région de Montréal pour effectuer notre cueillette de données: la Commission scolaire des Hautes-Rivières, la Commission scolaire des Patriotes et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Ces trois commissions scolaires diffèrent par leur situation : la première est rurale, la seconde semi-urbaine et la dernière urbaine, ce qui confère à notre échantillon une variation en termes de clientèles et de contextes scolaires. Toutefois, après l'envoi d'une lettre à la direction générale de chacune de ces commissions scolaires (annexe I), seulement deux d'entre elles ont accepté de participer à notre étude une fois le sujet soumis à un comité décisionnel : la Commission scolaire des Hautes-Rivières et la Commission scolaire des Patriotes. La Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île nous a fait parvenir une lettre de refus, en date du 18 janvier 2005, notant seulement son «impossibilité de donner suite à (notre) demande». Cette première démarche confirmait que notre projet de recherche pouvait se dérouler dans ces deux territoires avec l'autorisation des dirigeants scolaires (Stake, 1995).

Les directions d'école se doivent d'offrir des services d'aide qui favorisent la réussite des élèves et qui répondent aux besoins spécifiques de la clientèle scolaire et du milieu. La décentralisation des pouvoirs et responsabilités vers les directeurs et les conseils d'établissement fait en sorte que les dirigeants des commissions scolaires ne sont pas nécessairement informés de toutes les mesures prises dans chacune des écoles. C'est pourquoi nous avons prévu un protocole qui nous a permis de joindre le plus grand nombre de catégories d'intervenants scolaires de milieux différents.

Nous sommes conscients que les services offerts peuvent être mis en place pour répondre à des besoins spécifiques et ponctuels et qu'ils peuvent l'être pour une durée limitée, parfois pour quelques mois ou pour une année scolaire. C'est pourquoi nous avons choisi

l'appellation «projet de services innovateurs» afin d'illustrer cette réalité. Nous avons élaboré une grille (annexe II) nous permettant de déterminer les éléments que nous souhaitons recueillir au moyen du questionnaire.

C'est donc dans un deuxième temps que nous avons fait parvenir le questionnaire accompagné d'une lettre aux directeurs des 100 écoles primaires des deux commissions scolaires participantes. Cet échantillon est donc volontaire. Comme on peut le voir à l'annexe III, cette lettre précise que le directeur doit remettre ce questionnaire à l'intervenant qui est présentement engagé dans un projet de services offrant de l'aide à un élève promu sans avoir développé les compétences attendues et qui est scolarisé en classe ordinaire. Nous avons obtenu un taux de réponse de 26 %; les répondants impliqués sont soit des directeurs d'école, des enseignants titulaires ou des orthopédagogues. Un seul intervenant par école a complété notre questionnaire.

En troisième lieu, à partir de cet échantillon volontaire et des réponses recueillies au moyen du questionnaire, nous avons sélectionné les cas suggestifs (Roy, 2003), aussi appelés «sujets riches», afin d'obtenir, pour notre analyse, des sites qui innovaient dans leurs pratiques pédagogiques ou dans les services mis en place dans leur école pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Les écoles sélectionnées, que nous nommons sites, offraient des services variés et innovateurs qui proposaient plus que le service d'orthopédagogie en dénombrement flottant. Les différents services ont été traités comme suit : le suivi individualisé, l'aide en sous-groupe, l'aide à l'intérieur de la classe ou approche intégrée (au moyen d'un intervenant supplémentaire ou non), l'aide à l'extérieur des heures de classe, en décloisonnement, le tout pouvant, selon le cas, impliquer l'appui des parents. Nous voulions, par cet échantillon, établir des contrastes entre les divers sites sélectionnés (Pires, 1997). Nous avons procédé à la sélection de 11 sites, issus de 11 écoles distinctes, parmi les 25 répondants au questionnaire. Les intervenants impliqués dans les projets de services de ces écoles ont accepté de nous rencontrer pour l'entrevue.



Enfin, les intervenants qui avaient accepté de participer à nos entrevues ont été contactés de nouveau par téléphone afin d'être invités à faire l'objet d'une observation non participante. Huit sites acceptent l'invitation. Ces trois sources de données sont employées dans notre étude en vue d'obtenir une triangulation de méthodes, c'est-à-dire un regroupement de données obtenues sur une même question, sur des sources de même origine, l'école, mais portant sur plusieurs dimensions, en vue de constituer un chevauchement des données (Van der Maren, 1996).

### **3.5.2 Taille de l'échantillon**

L'envoi par courrier interne aux 100 directeurs d'écoles primaires des deux commissions scolaires a permis de recevoir, un mois plus tard, 26 questionnaires. Nous en avons rejeté un, car l'intervenant y indiquait clairement qu'aucune forme d'aide n'était offerte à son école pour les élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. L'analyse de ces premières données a permis la sélection des sujets pour l'entrevue et l'observation. Afin d'assurer une bonne validité, nous souhaitons obtenir un échantillon comportant de 10 à 15 sites. Parmi les réponses reçues, 11 sites répondaient à nos critères de sélection : offrir plus d'un service à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire, ce dernier ayant été promu sans avoir développé les compétences attendues. De plus, ces sites offraient des services qui vont au-delà de 45 à 60 minutes de rééducation, service offert par un orthopédagogue en dénombrement flottant.

Les intervenants responsables de la mise en œuvre d'un projet de services innovateur qui ont répondu volontairement à notre questionnaire et qui ont été sélectionnés ont été invités par téléphone à participer à une entrevue (annexe IV). Les intervenants des 11 sites ont tous accepté. C'est donc avec leur accord que nous sommes allées les rencontrer dans leur école pour effectuer la deuxième phase de la cueillette de données : l'entrevue semi-dirigée. Nous tenons à préciser que, pour deux sites sélectionnés, plus d'un intervenant impliqué a répondu aux questions d'entrevue. En effet, lors de la communication téléphonique nous informions l'intervenant au sujet des thématiques qui

seraient abordées lors de l'entrevue. L'intervenant nous a avisé du fait qu'il ne possédait pas, à lui seul, toutes les informations requises pour répondre à toutes les questions de l'entrevue. C'est pourquoi, lors de l'entretien au site 4, la directrice, qui est l'instigatrice du projet de services innovateur, a pu répondre à certaines questions, mais l'orthopédagogue et une enseignante, les responsables des deux groupes d'élèves présentant le plus de difficultés d'apprentissage, ont pu répondre aux autres questions et ainsi compléter les informations recueillies. La même situation s'est présentée au site 10, où la directrice ainsi qu'une technicienne en éducation spécialisée ont participé à l'entretien afin d'être en mesure d'obtenir réponse à toutes nos questions.

Peu de temps après cette entrevue, nous avons contacté de nouveau les intervenants par téléphone afin d'obtenir leur autorisation pour procéder à l'observation directe (annexe V) d'une séance d'aide offerte à l'élève. Nous voulions aller observer le moment où l'élève en difficulté d'apprentissage bénéficie du projet de services, par exemple lors de l'après-midi décroisement horizontal, lors de la période de décroisement vertical ou lors d'une tâche différenciée. Des 11 sites dont les intervenants ont participé à l'entrevue, huit ont accepté de participer à la séance d'observation. Parmi les trois sites qui n'ont pas participé à l'observation, une orthopédagogue avait dû cesser le service aux élèves puisque l'école fermait et qu'elle devait finaliser les dossiers avant de les transférer vers les autres écoles, un orthopédagogue avait un horaire surchargé de réévaluations de plans d'intervention en vue des classements pour l'année suivante et ne voyait donc plus l'élève ciblé et, enfin, une directrice ne nous a pas proposé de disponibilité après un appel téléphonique de vive voix et deux messages laissés dans la boîte vocale.

À partir d'un échantillon de 100 écoles primaires, 26 ont répondu à notre questionnaire, dont 25 ont été retenus, onze ont fait l'objet d'une entrevue et nous sommes allée observer huit de ces sites. Cet échantillon permet d'obtenir un éventail suffisant pour effectuer une stratégie de réplique successive (Miles et Huberman, 2003). Nous présentons un tableau synthèse de la procédure d'échantillonnage.

Tableau III : PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE

Date	Instrument	Échantillon
Novembre 2004	Envoi des lettres aux directeurs généraux de trois commissions scolaires	Deux commissions scolaires acceptent, totalisant une possibilité de 100 écoles primaires
Janvier 2005	Envoi des 100 questionnaires	25 questionnaires sont retenus
Mars et avril 2005	Entrevue semi-structurée	Onze sites sont sélectionnés et acceptent de participer
Mai et juin 2005	Observation non participante	Huit sites participent

### 3.6 Instrumentation

Les 100 questionnaires ont été envoyés par courrier interne via les bureaux administratifs des deux commissions scolaires et ont été adressés aux directeurs des écoles primaires. De janvier à février 2005, les questionnaires ont été retournés, toujours par courrier interne, pour un total de 26 répondants issus de 26 écoles différentes. Chaque questionnaire comporte quatorze questions et un intervenant scolaire peut y répondre en dix minutes. Les questions fermées et ouvertes portent sur le cheminement scolaire de l'élève, la nature des difficultés de l'élève, les modalités d'évaluation et de communication, l'implication des intervenants scolaires et des parents, la fréquence des services, leur durée, les types de services et sur les buts et objectifs visés par les projets de services.

Une sélection a été effectuée afin de choisir des sites qui proposent un projet de services innovateur. La préparation et la formation de la chercheuse aux techniques d'entrevue et la validation auprès de superviseurs expérimentés ont été effectuées afin d'éviter les biais occasionnés par l'intervieweuse : réponses suggérées, attitudes non verbales qui manquent de neutralité et onomatopées inutiles (Pauzé, 1984).

Une préparation du contact avec l'informateur a été effectuée afin d'assurer la production d'une information pertinente et vraisemblable (Van der Maren, 1990). Une communication téléphonique avec les intervenants du primaire instigateurs du projet de services innovateur proposé aux élèves en difficulté d'apprentissage a été réalisée afin de les préparer à la rencontre et de leur exposer les thèmes qui seront abordés, les buts et objectifs de la recherche, le type d'entrevue, sa durée et l'utilisation ultérieure des informations qui en seront tirées, de même que leur nature confidentielle. Cette communication nous permettait aussi de fixer un rendez-vous. Les répondants des onze sites sélectionnés ont été contactés en mars 2005 afin d'être invités à participer à l'entrevue semi-dirigée et ont tous accepté de prendre part à notre recherche. Ces entrevues ont été effectuées en mars et avril 2005.

Des questions ouvertes, qui permettent la collecte des informations de façon non limitative, composent le schéma d'entretien. La durée de l'entrevue est d'environ 45 minutes. Les données transmises lors de l'entrevue sont enregistrées sur magnétophone et recueillies de façon manuscrite par la chercheuse. Les thèmes abordés nous permettent d'avoir un portrait descriptif complet de chacun des projets de services innovateurs étudiés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous le nommons « projet », sachant que ces innovations pourront être modifiées ultérieurement. En effet, ils pourraient faire l'objet de modifications ou d'adaptation de la part des praticiens puisque, lors de notre cueillette, ils avaient été mis en place pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève ou de plusieurs élèves, selon les sites, pour l'année en cours, besoins qui peuvent être différents dès l'année scolaire suivante. Voici une synthèse des thèmes abordés lors de l'entrevue:

- historique du projet innovateur;
- les ressources humaines impliquées;
- l'élève bénéficiaire et ses difficultés;
- modalités de mise en place des services à l'élève;
- communication;

- les ressources matérielles disponibles;
- suivi ultérieur du dossier de l'élève;
- apprentissage et réussite.

(Inspiré de King, Morris et Fitz-Gibbon, 1987)

Le schéma d'entrevue, quoiqu'il comporte des catégories déterminées au préalable, est un outil flexible. La construction du schéma d'entretien a été effectuée par la chercheuse. Les questions ont été conçues afin de recueillir les données lors des entrevues semi-dirigées et de permettre à l'intervenant de répondre, peu importe le type de projet de services mis en place. Ce questionnaire renferme des questions ouvertes qui permettront une analyse globale de tous les types de projets. Il a été soumis à un comité d'experts et a ensuite été validé auprès de quatre répondants-enseignants avant la cueillette de données afin d'en évaluer la durée et d'y apporter des modifications au besoin (Yin, 2003).

Les participants à l'entrevue ont été contactés de nouveau en avril 2005 afin d'être invités à faire l'objet d'une séance d'observation directe non participante. Nous avons choisi l'observation directe afin de cerner la dynamique, les processus et les composantes de la séance d'aide offerte à l'élève ciblé (Laperrière, 2003). Les huit observations se sont principalement déroulées en mai, la dernière s'est tenue le 3 juin 2005.

L'observation systématique d'une durée de 45 à 60 minutes a été effectuée à l'aide d'une fiche de relevé continu et ce, lors d'une séance d'aide à l'élève ou aux élèves en difficulté d'apprentissage. Des données événementielles ont alors été recueillies. Elle s'est effectuée à l'endroit habituellement attribué pour la séance d'aide dans chacune des écoles. La chercheuse était d'abord présentée aux élèves «comme une personne qui vient regarder la façon dont on travaille» et elle se plaçait en retrait à l'arrière de la classe. Elle ne s'adressait pas aux élèves ni ne participait à l'activité.

Cette observation nous a permis de recueillir en contexte des données observables, qui nous permettent de décrire de la façon la plus fidèle possible, à l'aide de notes

descriptives, le projet de services dont bénéficie l'élève en difficulté promu. Les données recueillies ont été consignées par écrit et regroupent les informations suivantes :

1. Les services offerts : modalités, intervenants impliqués, ratio, types d'interventions;
2. L'activité observée : nature de l'activité, directives ou consignes à l'élève, relations entre les pairs;
3. L'environnement dans lequel évoluent les élèves : lieu, organisation du groupe, mobilier, matériel utilisé;
4. Les paroles et actions de l'intervenant ainsi que celles de l'élève ciblé et, s'il y a lieu, de ses pairs;
5. L'heure à laquelle se sont déroulés les principaux événements ou les actions des participants observés. Chacune des observations est accompagnée d'un plan du local ou de la classe (Laperrière, 2003).

À la fin juin, les répondants des huit sites observés ont été contactés de nouveau afin de connaître le classement des élèves bénéficiaires pour l'année suivant notre étude.

### **3.7 Traitement des données**

Nous avons procédé à la collecte des données à l'aide de trois méthodes différentes qui ont permis de recueillir les données issues de chacun des sites. Nous présentons le traitement des données qui sera effectué à partir de ces trois méthodes: les données du questionnaire, celles de l'entrevue et enfin celles de l'observation directe.

#### **3.7.1 Données du questionnaire**

Un premier examen des questionnaires fait ressortir que plusieurs sites tentent de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues (25 sur 26). Les intervenants souhaitent pallier le retrait du redoublement par des services organisés de manière innovatrice offerts à l'élève. Nous entendons ici par «projets de services innovateurs» des services autres que 45 à 60 minutes d'orthopédagogie en dénombrement flottant qui sont combinés dans le but de faire mieux et autrement (Cros, 2001) afin de répondre aux besoins spécifiques d'un

élève. Les données des 25 questionnaires retenus ont été consignées dans quatre matrices distinctes (présentées en annexe VI) selon la technique suggérée par Miles et Huberman (2003), et présentent les élèves bénéficiaires, les intervenants impliqués, les services offerts, les interventions effectuées, les objectifs et les effets escomptés ainsi que les modes de communication. Ces matrices permettent de distinguer les deux commissions scolaires: les sites sont numérotés de 1 à 11 pour une première commission scolaire (N=11) sur une possibilité de 40 écoles primaires; et de 20 à 34 pour l'autre commission scolaire (N=14) sur une possibilité de 60 écoles primaires. Les sites offrent des services aux élèves qui cheminent dans l'un ou l'autre des trois cycles du primaire : N = 6 au 1<sup>er</sup> cycle, N = 9 au 2<sup>e</sup> cycle et N = 10 au 3<sup>e</sup> cycle.

Ces distinctions ont permis de sélectionner des sites qui relèvent des deux commissions scolaires participantes, soit quatre dans la première, ce qui représente 10 % des écoles primaires sises dans son territoire, et sept dans l'autre, pour un taux de 11,7 %. Les matrices ont permis d'effectuer une analyse inter-sites. Cette méthode d'analyse donne l'occasion d'approfondir la compréhension et d'expliquer les choix des praticiens qui offrent des projets de services (Miles et Huberman, 2003). Notre stratégie d'analyse mixte, «orientée-cas» et «orientée-variables», fait ressortir les principaux services offerts aux élèves qui ont été promus sans avoir développé les compétences attendues. Les quatre méta-matrices (annexe VI) présentent les premiers résultats obtenus, qui sont présentés dans la section 4.1 du prochain chapitre. Cette analyse du matériel recueilli a permis de répertorier les projets de services, et a de plus, permis d'effectuer la sélection des sites pour notre échantillon contrasté (Pires, 1997).

### **3.7.2 Données de l'entrevue**

Les données recueillies lors de l'entrevue réalisée auprès des intervenants scolaires ont été analysées de manière qualitative et quantitative. Tout d'abord, les verbatim recueillis lors de l'enregistrement des entrevues ont été retranscrits à l'aide du logiciel de traitement de texte Word en texte brut. Un premier examen a ensuite permis de structurer les données de façon à en vérifier la pertinence et nous a amenée à conserver la totalité du

matériel obtenu lors des entrevues dans les onze sites. Ces informations proviennent des entrevues réalisées auprès d'une technicienne en éducation spécialisée, de quatre directeurs d'école, de quatre enseignants et de cinq orthopédagogues. Nous voulons ainsi connaître le point de vue des intervenants scolaires quant au projet de services innovateur mis en place, les conditions de mise en œuvre, leur rôle dans ce projet de services et les effets observés sur la réussite des élèves bénéficiaires. Cette première phase nous permet d'effectuer l'analyse descriptive et exploratoire et contribue à la réalisation de notre deuxième objectif de recherche.

L'analyse du discours des répondants a été effectuée en employant une méthode de classification automatique des formes et des textes recueillis lors des entretiens semi-structurés. L'analyse automatique a été précédée d'une analyse de contenu thématique (Sabourin, 2003) (annexe VII), puisque la chercheuse a attribué à chacune des unités de contexte élémentaires (u.c.e.) des codes, appelés par les auteurs d'Alceste « variables », en vue d'accéder directement aux significations des différents segments qui composent le texte (Lebart et Salem, 1994). Les mots et leur sens constituent l'unité d'analyse des données recueillies.

Dans un second temps, l'analyse du discours des répondants a été effectuée par le logiciel Alceste version 4.7 (Image, 2003). Alceste, qui signifie Analyse de Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un Texte Écrit, classe les unités de contexte élémentaires (u.c.e.) du corpus en fonction de la répartition des mots dans ces u.c.e. en vue d'en dégager les principaux « mondes lexicaux ». L'auteur du logiciel fait l'hypothèse que l'étude statistique de la distribution du vocabulaire employé permet de retrouver la trace « d'espaces référentiels » investis par l'intervenant participant lors de l'élaboration du discours. Chaque « monde » est ensuite décrit de différentes manières, notamment à l'aide des phrases caractéristiques et des segments répétés (Lebart et Salem, 1994).

Cette analyse nous permet de saisir le rôle des intervenants dans les projets de services innovateurs et leurs visées en regard de la réussite de l'élève en difficulté



d'apprentissage. Elle permet d'analyser de manière isolée, lors de tri-croisé, le discours des enseignants, celui des enseignants et celui des orthopédagogues et de faire ressortir leurs perceptions quant aux services offerts et aux effets observés chez l'élève bénéficiaire.

Puisque nous postulons que les intervenants scolaires innovent en combinant des interventions connues mais de manière différente (Cros, 2001), l'analyse du discours des intervenants permettra de mieux connaître leur point de vue au sujet du projet de services innovateurs qu'ils ont eux-mêmes mis en place. Ce traitement inductif permettra d'identifier les structures signifiantes qui émergent du corpus constitué par le discours issu des intervenants (Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006) qui participent aux projets de services innovateurs issus des onze sites qui les ont mis en place pour les élèves en difficulté d'apprentissage promus.

La répartition des énoncés en classes marquées par le contraste du vocabulaire employé, permettra d'établir une distinction entre le discours des différentes catégories d'intervenants impliqués : les enseignants, les orthopédagogues et les directeurs d'école (Kalampalikis et Moscovici, 2005).

L'analyse quantitative s'est effectuée au moyen de typologies, ou classifications, en tenant compte simultanément de plusieurs réponses ou de plusieurs caractéristiques du discours. Les analyses sont présentées au moyen de tableaux lexicaux qui donnent lieu à des comptages présentant les chi carré ( $\chi^2$ ) pour chacune des formes analysées. La méthode de classification effectue alors des regroupements en classes ou en familles de classes hiérarchisées. L'unité statistique utilisée n'est donc pas l'individu, mais l'occurrence d'une forme dans le discours (Lebart et Salem, 1994).

Les tableaux ainsi constitués présentent une classification descendante hiérarchique qui opère par dichotomies successives de toute la population (Lebart et Salem, 1994), tel que le préconise Reinert (1983). L'analyse automatique s'effectue au moyen de l'agrégation hiérarchisée. Les classes sont formées par l'agrégation de deux ou plusieurs éléments

similaires, formant alors un nœud. L'ensemble des éléments terminaux rassemblés dans un nœud s'appelle une classe. L'adjonction d'éléments supplémentaires permet ensuite leur répartition, à l'intérieur d'une classe, et ainsi de créer un ensemble d'éléments supplémentaires ou illustratifs (Lebart et Salem, 1994). On utilise cette méthode pour illustrer, par des données segmentales, la classification obtenue à partir des formes. La classification hiérarchique se construit à partir d'une distance calculée entre les couples d'éléments ou nœuds, pris deux à deux. On mesure la distance entre les éléments soumis à l'aide de la distance du chi carré entre les colonnes du tableau. Cette distance est à la base de l'analyse des correspondances.

Le but de l'analyse des correspondances est l'extraction de sous-éléments qui résument le mieux l'information contenue dans le tableau de départ. Les valeurs les plus faibles ne constituent alors qu'un « bruit » non susceptible d'interprétation. Ainsi, on peut opérer, à partir d'ensembles de base, des classifications qui font intervenir les distances mesurées dans le seul espace des premiers facteurs, réputés les plus significatifs au sens statistique du terme (Lebart et Salem, 1994).

La partie qualitative de l'analyse du contenu de ces classes s'effectue en retournant fréquemment au contexte pour tenter de trouver les raisons profondes des similitudes que l'on constate entre les profils et les formes qui appartiennent à une même classification, appelée «classe» par les créateurs d'Alceste. La lisibilité des classifications obtenues s'accroît notablement si l'on prend soin d'étudier les segments répétés en analysant les tableaux des formes et les éléments supplémentaires, tels que les extraits de textes significatifs (Lebart et Salem, 1994).

Un traitement des données brutes a été effectué sur l'ensemble du corpus, pour les onze sites, à partir des 20 réponses des participants. Une fois les segments définis, nous avons analysé l'ensemble du corpus avec Alceste et nous avons classé les catégories de mots selon trois types :

- la catégorie de mots est exclue;
- la catégorie de mots est analysable;

-la catégorie de mots est supplémentaire.

C'est pourquoi, lors de chacune des analyses, un certain nombre d'u.c.e. ont été éliminées.

Une analyse simple et des tris-croisés ont été effectués sur des variables présélectionnées par la chercheuse. L'analyse tri-croisé, au sens d'Alceste, consiste à croiser une forme (mot ou racine de mot) ou une variable avec la totalité du corpus (Image, 2003). Pour l'analyse tri-croisé nous avons sélectionné les variables suivantes: «niveau», qui fait référence au niveau scolaire dans lequel chemine l'élève visé; «effet», qui fait ressortir les effets positifs observables par les intervenants au niveau personnel (réussite éducative) et au niveau scolaire (réussite scolaire); et la variable «service», qui met en évidence les services offerts à l'élève en difficulté d'apprentissage à l'école et, s'il y a lieu, d'autres services complémentaires. Nous avons ensuite subdivisé l'ensemble du corpus selon les trois types de répondants participants : enseignants, directeurs, orthopédagogues. Ces parties ont aussi fait l'objet d'analyses simples.

Cette analyse a été complétée d'une autre qui présente, par site, les aspects relatifs à :

- l'élève bénéficiaire;
- l'historique;
- les ressources humaines;
- les modes de communication;
- le suivi ultérieur;
- les ressources matérielles;
- les apprentissages et la réussite.

Cette deuxième phase de l'analyse des données d'entrevue permettra d'effectuer ultérieurement la triangulation pour les huit projets de services innovateurs.

### 3.7.3 Données d'observation

Les données d'observation sont constituées des paroles, consignes et actions de même que des interactions observées entre les personnes, élèves et intervenants, et de l'organisation de la classe. Ces données d'observation directe ont été consignées d'abord par écrit au moyen d'un relevé continu événementiel. La journée même de l'observation, elles ont été retranscrites par la chercheuse, également observatrice, à l'aide du logiciel Word sous forme de compte rendu extensif. Ces notes permettent de consigner le plus fidèlement possible la situation observée dans ses principales dimensions peu de temps après l'observation et sont une source importante d'informations afin d'effectuer une analyse juste et éclairée, ce qui évite ainsi les biais de la perception et de la mémoire (Laperrière, 2003). Elles sont présentées de manière synthétisée et permettent d'effectuer une triangulation avec les données provoquées (questionnaire) et suscitées (entrevue) recueillies précédemment (Van der Maren, 1996). Les résultats de cette triangulation, réalisée afin de combler les biais ou les lacunes de chacune des méthodes (Roy, 2003) sont présentés pour les huit sites pour lesquels nous avons employé les trois instruments : questionnaire, entrevue, observation. Ces résultats se retrouvent dans la section 5.1 du chapitre V. Les données obtenues à l'aide du questionnaire et de l'entrevue et qui n'ont pu être triangulées grâce à l'observation ont été conservées et traitées pour réaliser l'analyse descriptive et exploratoire, mais ne contribuent pas à l'analyse multi-sites des projets de services innovateurs présentée à la section 5.1.

### 3.8 Justifications méthodologiques

Nous avons réalisé la présente analyse multi-sites en utilisant un échantillonnage raisonné : les sites étudiés ont été sélectionnés par la chercheuse à partir d'un échantillon de répondants volontaires sollicités par courrier interne dans les commissions scolaires avec l'accord des dirigeants. Ceci permet une représentation assez variée en regard des terrains investigués (différentes écoles de différentes commissions scolaires qui offrent des services à un des trois cycles du primaire) ainsi qu'une représentativité des intervenants impliqués. Une validation des catégories d'innovations a été effectuée avant

la cueillette de données et a permis de vérifier que les catégories théoriques sont bien représentées actuellement dans les écoles primaires (Miles et Huberman, 2003).

Le questionnaire a été le premier outil privilégié pour notre étude entre autres choses pour sa flexibilité. Il permet de répertorier les projets de services et d'obtenir rapidement des informations sur un grand nombre de variables issues d'un échantillon de 25 écoles primaires qui répondent à nos critères de départ. Cette étape d'enquête par échantillon a fait en sorte que les premières données soient recueillies auprès d'informateurs disponibles et volontaires, en mesure de répondre aux questions et de transmettre fidèlement l'information (Blais et Durand, 2003).

Le choix de l'entrevue semi-dirigée est justifié par la possibilité d'obtenir des réponses variées et parfois imprévisibles quant à l'expérience particulière des intervenants qui oeuvrent auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Cette deuxième étape a permis de rendre explicite la situation actuelle, de mieux la comprendre et de décrire les projets de services innovateurs (Savoie-Zajc, 2003). Ces entretiens ont été réalisés dans le but de recueillir la description et l'interprétation issues des principaux intervenants impliqués dans les projets de services étudiés (Stake, 1995). En effet, le questionnaire a été construit de telle sorte qu'il puisse couvrir le plus grand éventail possible d'innovations pédagogiques. Nous avons pris soin de construire préalablement un schéma d'entrevue, et, selon que le projet étudié offrait des services sous forme de suivi individuel ou en sous-groupe - des formes d'aide qui supposent des modalités différentes - les réponses des interviewés ont pu être précisées au moyen de questions supplémentaires de la part de l'intervieweuse. L'enregistrement mécanique des données obtenues lors de l'entrevue doublé de la transcription manuscrite par l'intervieweuse en assure la fiabilité ainsi que la validité de concordance (Van der Maren, 1987).

L'analyse des données d'entrevue s'est effectuée au moyen du logiciel Alceste version 4.7. Cet outil est connu pour sa flexibilité et sa capacité à traiter des données textuelles variées en vue de découvrir l'information essentielle issue du discours des praticiens. Il

permet d'effectuer de manière automatique l'analyse d'entretiens à questions ouvertes. Il a pour objectif de quantifier leurs formes, ou mots employés par les intervenants scolaires pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. Il permet des analyses variées et des vérifications de diverses hypothèses d'analyses interprétatives, puisqu'on peut en modifier les paramètres (Image, 2003). Bien que notre étude vise à décrire les projets de services innovateurs mis en place dans le contexte de la réforme et qu'elle ne soit pas de nature totalement exploratoire, nous avons voulu connaître le point de vue des praticiens quant aux conditions de mise en place du projet de services, le rôle des intervenants et les effets observés chez les élèves bénéficiaires. Cette stratégie d'analyse de discours a aussi été employée par Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier (2006) pour réaliser une analyse de la résilience éducationnelle chez des enseignants. Une analyse de Landry, Bhanji-Pitman et Auger (2005) montre qu'Alceste est un instrument susceptible d'augmenter l'efficacité dans le traitement de données textuelles lorsque le corpus est lié à une thématique précise, nous l'utilisons afin de voir émerger des classifications de discours et d'obtenir des profils contrastés entre les différentes catégories de praticiens interviewés.

L'observation directe non participante permet une meilleure compréhension de chacun des sites étudiés en consignait fidèlement les événements, paroles ou actions en vue de fournir la description la plus représentative de la réalité observée (Stake, 1995). La décision de trianguler les données issues du questionnaire avec celles obtenues lors de l'entrevue et celles issues de l'observation permet d'éviter les biais provoqués par les différences entre les services offerts à l'élève et les interventions des praticiens, d'une part, et ceux évoqués par l'intervenant, d'autre part. Le recours à ces trois techniques recommandé par Van der Maren (1990), assure la fiabilité des données obtenues ainsi que la validité conceptuelle de convergence. De même, ces trois mesures nous font mieux saisir la complexité de chacun des sites étudiés et nous permettent d'analyser les modèles théoriques qui influencent les interventions des praticiens ainsi que leur adéquation avec les paradigmes de la réforme scolaire québécoise au primaire.

Enfin, la validité externe est assurée par la tenue d'un journal de recherche qui retrace l'historique du processus de recherche, les décisions méthodologiques et les différentes

étapes de la cueillette de données : contacts avec les milieux, déroulement, informations supplémentaires, modifications du plan de recherche, date des appels, des entretiens et des observations (Van der Maren, 1987).

### **3.9 Précautions éthiques**

Une lettre de consentement a été signée par les intervenants rencontrés ainsi que par les parents des élèves qui ont fait l'objet d'une observation non participante. Un certificat d'éthique a aussi été délivré par l'Université de Montréal avant la cueillette de données. La confidentialité est assurée, puisque les noms des élèves, des intervenants et des écoles ne sont pas mentionnés dans les résultats de la recherche. Les lieux de collecte de données sont numérotés. La cueillette a été effectuée en prenant soin de ne pas entraîner d'effets négatifs directs ni indirects et en respectant le droit à la vie privée, le consentement éclairé et la confidentialité des participants (Crête, 2003). Les participants seront informés des résultats de la recherche suite au dépôt du rapport final. Une entente à cet effet a été conclue avec les dirigeants des deux commissions scolaires participantes sur la présentation des résultats aux dirigeants des établissements scolaires et aux commissaires.

### 3.10 Critères de regroupement des projets de services

Nous avons effectué un classement des projets étudiés selon le type de services apparentés:

- suivi individuel;
- sous-groupe;
- personne-ressource en classe ordinaire;
- décloisonnement;
- aide à l'extérieur des heures de classe.

Une classification en fonction des personnes impliquées dans la mise en œuvre du projet ainsi que de leur rôle a aussi été établie :

- enseignant titulaire;
- orthopédagogue;
- psychologue;
- technicien en éducation spécialisée;
- directeur, directrice;
- parents.

Ces classifications sont présentées après la triangulation des données des huit projets de services analysés. Bien que ces cinq types d'intervenants soient impliqués dans l'un ou l'autre de nos sites, quatre enseignants titulaires de classe au primaire, cinq orthopédagogues, quatre directeurs d'école et une technicienne en éducation spécialisée ont accepté de répondre à nos questions d'entrevue.

### 3.11 Grille d'analyse des projets étudiés

Deux angles sont privilégiés afin d'analyser les résultats obtenus en lien avec le contexte actuel de notre recherche. D'une part, la venue d'une réforme pédagogique et ses nouveaux paradigmes nous amène à poser un regard critique sur les innovations pédagogiques qui en découlent. En effet, bien que le curriculum québécois se fonde désormais sur une nouvelle conception de l'apprentissage, les praticiens adoptent dans



leur quotidien des nouvelles façons de faire ou encore effectuent des interventions qui s'appuient sur divers modèles théoriques. Une triangulation des données a permis d'effectuer une analyse descriptive et exploratoire multi-sites portant sur huit projet de services innovateurs. Ces huit projets de services innovateurs ont été analysés quant à leur adéquation avec les changements apportés par la présente réforme. Nous présentons cette analyse dans la section 5.1. Les projets de services innovateurs ont été analysés quant au type de services offerts (section 5.2) et quant aux intervenants impliqués (section 5.3).

Dans un deuxième temps, les résultats seront discutés en regard du discours des intervenants quant au projet de services innovateur mis en place, leur rôle, les effets observés sur la réussite des élèves bénéficiaires; toutes les données d'entrevue ont été considérées pour cette analyse. Nous présentons dans la section 6.1 les interventions des enseignants, les interventions des orthopédagogues, les décisions des directeurs.

Enfin, les résultats seront discutés en relation avec les critères d'efficacité en considérant les résultats d'études empiriques présentées dans notre cadre de référence. Pour cette analyse, nous avons considéré l'ensemble de nos résultats de recherche et non pas seulement les huit sites qui ont pu être triangulés. Nous les avons regroupés selon les six points présentés ci-après; cette analyse est présentée dans le chapitre 6.2.

### **3.11.1 Précocité des services offerts**

Nous déterminons tout d'abord si les projets de services innovateurs étudiés sont offerts dès les premières années du primaire, au 1<sup>er</sup> cycle, ou s'ils sont offerts plus tard, aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, ou encore s'ils sont offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage tout au long du primaire. Plusieurs études montrent qu'il est plus efficace d'appliquer une mesure d'aide tôt dans le cursus scolaire plutôt qu'une fois que la difficulté s'est manifestée. En effet, des recherches portant sur les élèves à risque prouvent que les programmes offerts aux élèves d'âge préscolaire ou tôt dans leur cheminement scolaire sont les plus profitables (Denton, 2001; Kennedy, Birman et Demaline, 1986; Wheelock, 1998). Les

interventions qui favorisent le développement de l'élève ainsi que les interventions éducatives sont plus efficaces si elles sont administrées avant que les difficultés ne s'aggravent et qu'elles soient accompagnées des effets négatifs causés par des échecs scolaires persistants (Satz et Fletcher, 1979).

### **3.11.2 Caractère des projets quant à l'inclusion scolaire**

Nous établissons ensuite si les projets de services innovateurs mis en place «stigmatisent» les élèves visés entraînant un « étiquetage» ou s'ils favorisent plutôt l'inclusion au cursus régulier et à la classe ordinaire. En effet, certains services permettent aux élèves en difficulté de participer aux activités régulières de la classe et de suivre un groupe de pairs, tandis que d'autres modèles retirent ces élèves pour des périodes plus ou moins longues. Le retrait de la classe ferait en sorte que l'élève concerné se sente exclu et que ses pairs l'identifient comme étant en difficulté d'apprentissage. Des études ont mis à jour que l'étiquetage peut avoir un effet négatif sur la réussite scolaire, tandis que l'inclusion en classe ordinaire entraîne plus de réussite (Barnerji et Daily, 1995; Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman et Schattman, 1995; Shape, York et Knight, 1994; Staub et Hunt, 1993).

Un service qui adopte une forme intégrée présente plus d'avantages que la classe ordinaire et moins d'inconvénients que la classe ressource, une meilleure coordination entre l'enseignant et l'orthopédagogue, l'augmentation de l'estime de soi chez l'élève qui en bénéficie, des relations sociales plus harmonieuses et une plus grande motivation scolaire (Gelzheiser et Meyers, 1990; Kavale, 1990; Larrivee, 1989).

### **3.11.3 Portée des services offerts**

Nous voulons savoir si les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage sont utilisés de la même façon pour tous les élèves visés, ou pour certains d'entre eux ou encore s'ils sont adaptés selon les besoins de chacun des élèves. Certains auteurs préconisent l'individualisation de l'enseignement pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage (Denton, 2001; Wheelock, 1998). Le plan d'intervention permet d'établir

les besoins spécifiques de l'élève et de recommander les services favorisant sa réussite. Selon Bloom (1979), plusieurs études indiquent que le suivi individualisé a des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves et que 80 % des élèves placés dans des situations adéquates d'apprentissage peuvent réussir 80 % des apprentissages du programme scolaire obligatoire. Leblanc (1991) note aussi l'importance de l'individualisation de l'enseignement afin de répondre aux besoins particuliers de chacun des élèves en difficulté. Des chercheurs avancent que les interventions individuelles sont plus efficaces que celles effectuées en petit groupe (Torgensen *et al.*, 2001). D'autres études ont été effectuées dans le cadre du programme *Success for All* et montrent que le tutorat individuel a des effets positifs sur la réussite scolaire, notamment en lecture (Vaughn, Bos et Shay Schumm, 2000).

#### **3.11.4 Présence de la coopération**

Nous établissons ensuite si le projet de services innovateur mis en place favorise la coopération entre les élèves. La coopération est utilisée dans certains milieux scolaires à cause de son impact positif sur la socialisation et la réussite scolaire. Elle contribuerait à contrer l'échec et l'abandon scolaire (Gullatt et Lofton, 1998). L'apprentissage coopératif favoriserait le développement du sens des responsabilités et permettrait aux élèves qui présentent diverses difficultés de socialiser et d'interagir avec les autres (Adams, 1990; Rosenberg, 2002; Slavin, 1984). Outre ses avantages sur le plan social, il permettrait aussi un meilleur développement affectif et favoriserait la réussite scolaire, particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Taylor, 2000).

#### **3.11.5 Implication des parents**

Nous voulons savoir si les parents sont impliqués dans les projets de services innovateurs analysés. Selon plusieurs études, les parents sont les personnes qui exercent la plus grande influence sur la performance scolaire de leur enfant (Duru-Bellat et Janrousse, 1996; Manscill et Rollins, 1990). L'environnement familial positif, les attitudes favorables à l'égard de l'éducation et de l'école de même que des attentes élevées sur le plan de la réussite scolaire de leur enfant sont des éléments prédictifs de la réussite

scolaire et ce, peu importe le milieu socioéconomique et le niveau scolaire (Holden, 1993; Janiak, 2003; Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991; Terril et Ducharme, 1994). Nous pouvons ainsi penser qu'un projet de services innovateur qui prévoit la participation et l'implication des parents a plus de chance d'avoir des effets positifs sur la réussite scolaire de l'élève.

### **3.11.6 Effets escomptés et effets obtenus**

Enfin, nous aimerions analyser en quoi la situation de l'élève s'est modifiée ou s'est améliorée depuis qu'il a bénéficié du projet de services innovateur. Nous ne pouvons, dans la présente étude, obtenir un portrait longitudinal de l'évolution de l'élève; nous considérons les effets observés et rapportés par les intervenants interviewés. Nous pourrions alors vérifier l'évolution des résultats scolaires des élèves bénéficiaires en termes de maintien, d'amélioration ou de détérioration.

Nous postulons que les intervenants innovent pour faire face au nouveau contexte scolaire québécois afin de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Notre recension des écrits a permis de dégager des interventions qui pourraient avoir des effets positifs sur la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Nous les avons présentés dans le chapitre précédent selon les divers aspects relatifs au courant de la différenciation pédagogique et de l'adaptation scolaire. Les six critères présentés ici complètent les éléments d'information qui serviront à analyser le potentiel d'efficacité des différents projets innovateurs étudiés.

Tableau IV : SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE

Outil	Échantillon	Objectif	Analyse
Questionnaire	25 répondants volontaires issus de 2 commissions scolaires	Répertorier et décrire les projets de services innovateurs	Matrices orientées-sites et orientées-variables
Questionnaire	Sélection des 11 sites jugés «sujet riche»	Décrire les projets de services innovateurs	Triangulation de méthodes
Entrevue	14 intervenants ont permis de recueillir les informations lors de l'entretien : 1 technicienne en éducation spécialisée, 4 directeurs d'école, 4 enseignants et 5 orthopédagogues	Connaître et comprendre le point de vue des intervenants scolaires quant au projet de services innovateur mis en place, les conditions de mise en œuvre, leur rôle, les effets observés sur la réussite des élèves bénéficiaires	Analyse du discours  Regroupements induits par Alceste
Entrevue	8 sites sélectionnés comme «sujet riche»	Décrire les projets de services innovateurs	Triangulation de méthodes
Observation	8 sites	Décrire les projets de services innovateurs	Triangulation de méthodes

La triangulation permettra d'analyser l'adéquation des paradigmes de la réforme scolaire québécoise avec les différents projets de services innovateurs répertoriés. Les résultats triangulés nous permettront de présenter une synthèse des projets de services innovateurs en vue de souligner leur potentiel d'efficacité, selon les résultats des recherches empiriques recensées et les modèles théoriques dont les intervenants scolaires s'inspirent.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Nous présentons dans ce chapitre les résultats obtenus lors de notre étude des projets de services innovateurs mis en place dans les écoles primaires pour les élèves qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Rappelons que notre premier objectif de recherche est de répertorier des projets de services innovateurs mis en place dans les écoles primaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues.

Nous présentons d'abord les résultats issus du questionnaire. Celui-ci avait pour but de recueillir des données sur le cheminement scolaire de l'élève, la nature des difficultés de l'élève, son évaluation, l'implication des intervenants scolaires et des parents, la fréquence du service, sa durée, les services offerts et les buts et objectifs visés par les interventions. Les répondants interviennent auprès d'élèves en difficulté dans 25 écoles primaires sises dans les territoires de deux commissions scolaires de la Rive-Sud de Montréal. Ces premiers résultats permettent d'avoir des données spécifiques au sujet des ressources disponibles dans les écoles et des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les données du questionnaire font aussi état de l'année scolaire dans laquelle l'aide est offerte, du fait que l'élève reçoive de l'aide dans la classe ou à l'extérieur de la classe et qu'il ait déjà redoublé ou non et, si c'est la cas, à quel moment de son cheminement.

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats obtenus au moyen des entrevues effectuées auprès d'intervenants scolaires impliqués dans un projet de services innovateur. Ceux-ci sont traités à l'aide du logiciel Alceste, logiciel de traitement de données qualitatives.

Dans un troisième temps, huit observations ont pu être réalisées : elles constituent les résultats qui permettent de compléter les données des entrevues de même que celles du

questionnaire et ainsi d'effectuer une triangulation de sources. En terminant, nous présentons une synthèse des résultats de notre étude.

#### 4.1 Questionnaire

Nous présentons les données issues des questionnaires envoyés dans les deux commissions scolaires (voir annexe III). Le but de connaître et de décrire les projets de services innovateurs mis en place pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage qui ont été promus sans avoir développé les compétences attendues tout en cheminant dans une classe ordinaire du primaire. La première commission scolaire nous a fait parvenir onze questionnaires sur une possibilité de 40 écoles primaires, pour un taux de réponse de 27,5 %; quant à la deuxième commission scolaire, nous avons reçu quatorze questionnaires sur une possibilité de 60 écoles primaires, pour un taux de réponse de 23,3 %, ce qui représente un taux de réponse moyen de 25 %. Nous obtenons ainsi un échantillon de 25 sites, les écoles, réparti comme suit : 1<sup>er</sup> cycle (N=6), 2<sup>e</sup> cycle (N=9) et 3<sup>e</sup> cycle (N=10).

Bien que nous ne puissions présumer que les autres écoles n'offrent pas de projet de services, le fait d'avoir obtenu l'accord des directeurs généraux, qui ont présenté notre projet de recherche à tous les directeurs des écoles primaires de leur commission scolaire, et l'envoi, moins d'un mois plus tard, de notre questionnaire aux directeurs d'école via le courrier interne, nous amènent à considérer ce taux de réponse comme assez représentatif des services offerts dans les deux commissions scolaires étudiées.

Le questionnaire comporte des questions fermées et ouvertes (annexe III) et vise à recueillir des informations portant, entre autres choses, sur le type de difficultés scolaires de l'élève visé par les services, le niveau scolaire et le cycle, les intervenants impliqués, les services mis à la disposition de l'élève, la fréquence des services offerts, les rencontres de concertation entre les intervenants, la date du début de ce projet, de même que sur sa durée d'implantation.

Dans les sections suivantes, nous présentons les élèves participants, les intervenants impliqués, une description des services offerts à l'élève en difficulté et enfin les objectifs visés par les projets de services innovateurs.

#### **4.1.1 Description des élèves bénéficiaires**

Après étude des 25 questionnaires, nous constatons que les projets de services débutent en 2<sup>e</sup> année. En effet, aucun des questionnaires ne fait état de services scolaires actuellement offerts en maternelle ou en 1<sup>re</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, puisqu'il est trop tôt pour qu'un retard soit observé et qu'un élève soit promu sans avoir développé les compétences attendues. Toutefois, on remarque que quatre des élèves visés par les projets de services étudiés ont redoublé leur maternelle et deux élèves ont effectué une année en classe de transition, soit entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année. Trois autres élèves ont redoublé leur 1<sup>re</sup> année. Il y a six élèves qui ont redoublé la 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, dont celui qui a fait une année en classe de transition. En résumé, quinze élèves des 25 écoles participantes ont déjà redoublé ou effectué une année de transition, ce qui représente 60 % de notre échantillon. Ces élèves bénéficiaient, en 2004-2005, de projets de services particuliers mis en place dans leur école parce qu'ils éprouvent toujours des difficultés scolaires et qu'ils ont été promus, cette année, sans avoir développé les compétences attendues.

Nous voulions établir si les projets de services étaient offerts tôt, c'est-à-dire dès les premières années du primaire ou plus tard au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycles. Lorsqu'on considère l'année 2004-2005, année de notre étude, six des 25 écoles de notre échantillon ciblaient des élèves qui évoluaient en 2<sup>e</sup> année, sept écoles pour des élèves de 3<sup>e</sup> année, deux pour des élèves de 4<sup>e</sup> année, trois pour des élèves de 5<sup>e</sup> année et enfin sept pour des élèves qui fréquentent une classe de 6<sup>e</sup> année. Nous pouvons donc dire que 24 % des services sont offerts à des élèves du 1<sup>er</sup> cycle, 36 % à des élèves du 2<sup>e</sup> cycle et 40 % à des élèves du 3<sup>e</sup> cycle.



Dans les 25 écoles étudiées, 22 des élèves visés par ces projets (88 % de notre échantillon), bénéficient d'un plan d'intervention rédigé en vue de cerner les forces de l'élève, ses difficultés et les moyens privilégiés afin de lui venir en aide et de favoriser sa réussite scolaire. Vingt élèves de notre échantillon (80 %) ont un code de difficulté d'apprentissage et neuf élèves (36 %) éprouvent des difficultés de comportement en plus de leurs difficultés d'apprentissage ainsi qu'il est précisé au plan d'intervention. Dix d'entre eux (40 %) éprouvent à la fois des difficultés en français et en mathématique.

Dans la figure 3, nous présentons une synthèse des caractéristiques des élèves bénéficiaires de projet de services. On y retrouve le cheminement scolaire, c'est-à-dire si l'élève a redoublé antérieurement, s'il a un code de difficulté, s'il a un plan d'intervention, s'il éprouve des difficultés en français, en mathématique ou dans les deux disciplines de base et de quel ordre et enfin s'il manifeste des difficultés d'ordre comportemental.

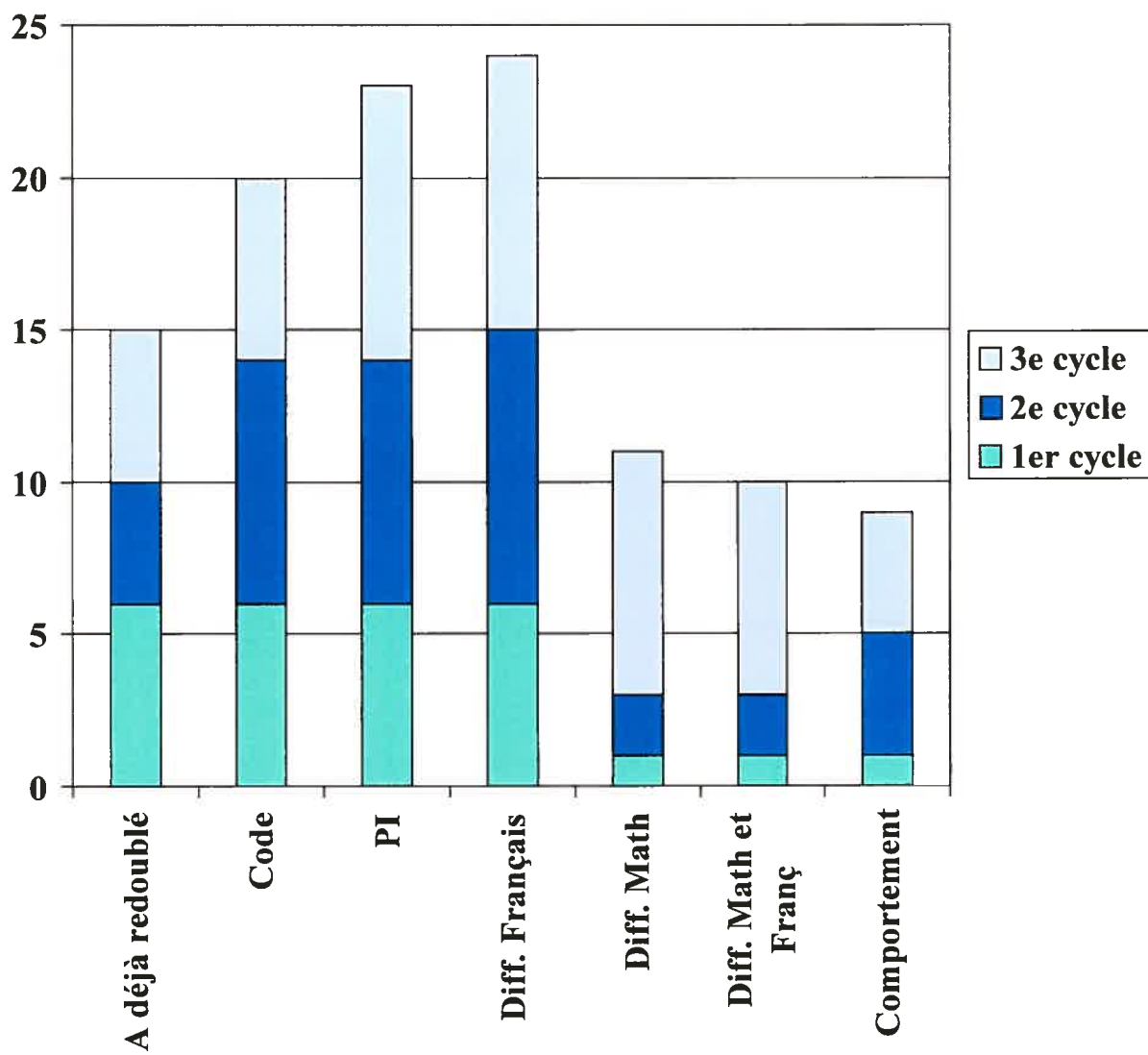


Figure 3 : DESCRIPTION DES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES

#### 4.1.2 Description des intervenants impliqués

Nous présentons les intervenants impliqués auprès de l'élève bénéficiaire d'un des projets de services étudiés. Les élèves qui bénéficient des projets de notre échantillon sont tous scolarisés en classe ordinaire, ce qui signifie que l'enseignant titulaire de classe est l'intervenant scolaire qui interagit le plus souvent avec l'élève en difficulté. Toutefois, d'autres intervenants viennent en aide à l'élève inclus. Dans 24 cas sur 25, l'orthopédagogue est impliqué en vue d'aider l'élève en difficulté d'apprentissage à réussir. Son rôle peut toutefois varier. En effet, il intervient par la rééducation dans 18 cas (72 %); dans les autres cas, on note le suivi, l'assistance et le soutien à l'enseignant, l'évaluation, une approche en microlecture, en lecture intensive ou en métalangage. L'élève qui ne bénéficie pas de l'aide de l'orthopédagogue chemine en 6<sup>e</sup> année; les dirigeants de son école ont ciblé en priorité les élèves des deux premiers cycles; donc, aucun service orthopédagogique n'est offert aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle qui éprouvent des difficultés dans cette école.

Les enseignants qui participent à un des projets de services de notre étude adoptent des rôles variés et, outre les tâches évidentes qui reviennent à tout titulaire d'une classe ordinaire du primaire, ont souvent plus d'un rôle auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage. Dans huit cas, on parle «d'adaptation» de la part de l'enseignant titulaire de la classe ordinaire, adaptation soit du matériel ou de l'enseignement et ce, bien que l'élève soit en classe ordinaire et qu'il soit un enseignant du secteur «régulier». Le directeur d'école est imputable du plan d'intervention dans tous les cas, mais il a été mentionné comme intervenant auprès de l'élève en difficulté à six reprises (24 %). Le psychologue a aussi été mentionné à six reprises (24 %). Deux élèves bénéficient de l'aide d'une technicienne en éducation spécialisée (8 %).

Différents degrés d'implication des parents sont mentionnés par les répondants. Ils vont de «aucune» à «oui, beaucoup». Entre ces deux extrêmes, on note des parents «peu impliqués», «en évolution», une «aide incohérente», une «collaboration minimale», un

«accord» pour l'aide offerte à l'école, à de «l'aide à la maison», un «suivi des devoirs», une «participation au plan d'intervention, aux rencontres» et une «excellente collaboration». On note aussi de l'aide ou de la supervision sur le plan de la lecture ou des devoirs à la maison dans sept cas sur 25 (28 %).

En ce qui a trait aux rencontres de concertation entre les différents intervenants impliqués auprès de l'élève, nous notons une fréquence qui oscille de «non», réponse obtenue dans deux cas, à une fois par mois, pour cinq écoles (20 %). Entre ces deux pôles, nous avons obtenu des réponses qui font état de rencontres aux deux mois (1), à des rencontres tenues à chacune des étapes (3) à quatre rencontres par an (2), trois fois par année (4), deux fois par an (2), quelquefois par année (1) ou à des rencontres qui se tiennent au besoin (1). Dans la figure 4, nous présentons une synthèse des intervenants impliqués auprès des élèves bénéficiaires d'un projet de services.

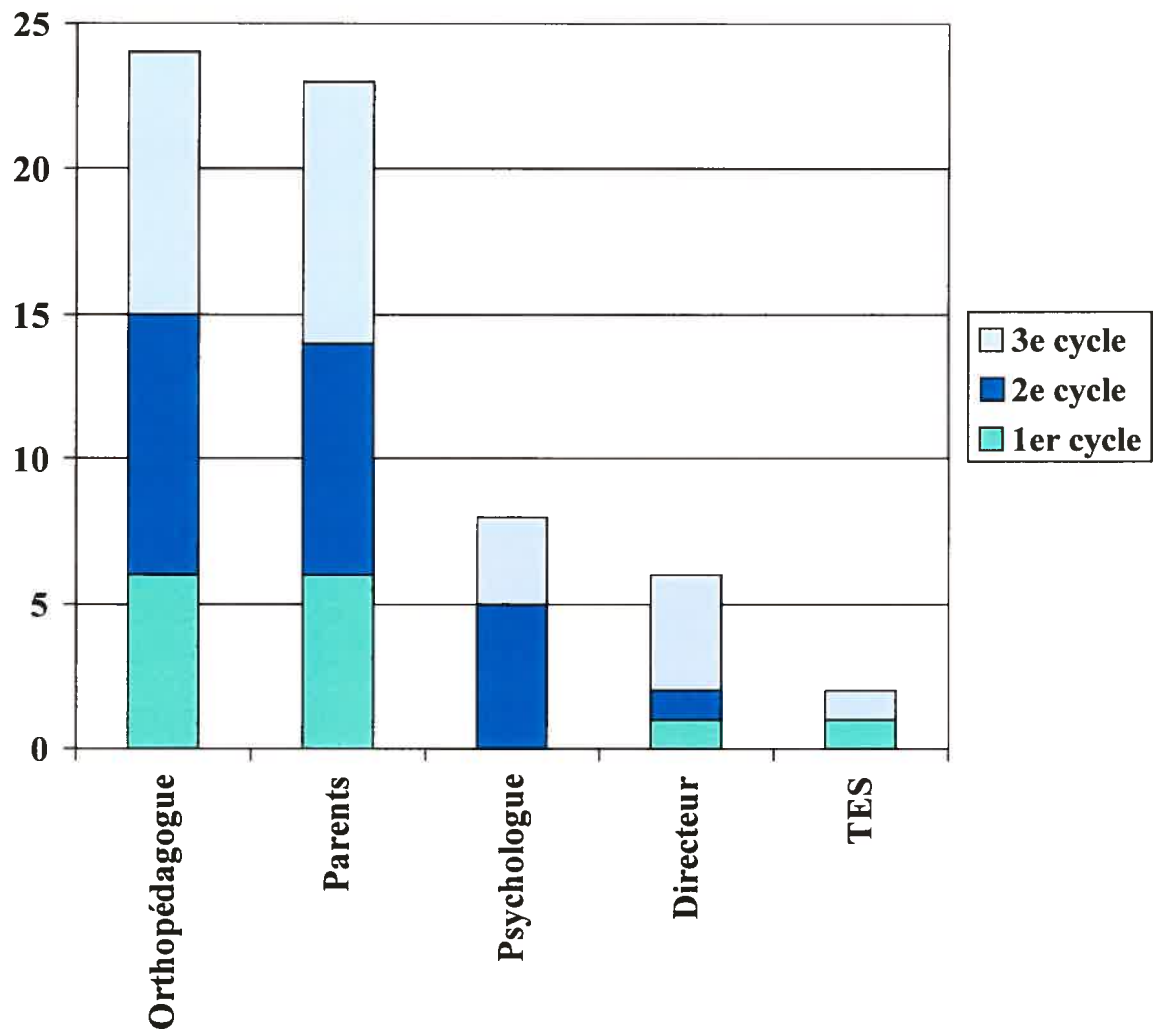


Figure 4 : INTERVENANTS IMPLIQUÉS

### 4.1.3 Description des services

La fréquence à laquelle l'élève bénéficie d'une aide particulière à l'extérieur de la classe varie d'une école à l'autre. Cette fréquence va de deux fois par cycle de six jours à cinq fois par semaine. Une forme d'aide offerte pendant les heures de classe, mais à l'extérieur de la classe d'origine, est représentée dans 22 cas sur 25 (88 %). En ce qui concerne la fréquence d'une forme d'aide particulière offerte à l'intérieur de la classe, principalement par l'enseignant titulaire de classe, la fréquence peut aller de «aucune» pour cinq répondants à «en tout temps» (4) ou «toujours» indiqué dans un cas. On y note aussi que ce service est offert «au besoin» (2) ou «à tous les jours» (2). Cela signifie que l'élève bénéficie d'un service quotidien en classe, s'il en a besoin, dans neuf cas sur 25 (36 %).

Nous tenons à mentionner que les questionnaires comportaient une question ouverte portant sur les autres services offerts à l'élève. Nous avons ainsi appris que sept écoles offrent de l'aide aux devoirs à l'élève visé (28 %). On note aussi le tutorat qui est offert dans six cas (24 %). Dans les activités privilégiées, on remarque aussi la mention des ateliers dans cinq cas (20 %) et des exercices de décodage dans deux cas sur 25 (8 %).

Les services offerts sont présentés sous différentes appellations par les intervenants qui ont répondu au questionnaire. Nous obtenons 11 écoles qui offrent du décloisonnement pour aider l'élève en difficulté (44 %). Différents modes de décloisonnement y sont représentés, décloisonnement horizontal en sous-groupe pour neuf élèves (36 %) ou vertical pour un seul élève dans deux milieux. Les répondants nomment la différenciation, qui est la modalité proposée par le ministère de l'Éducation, comme moyen employé afin de venir en aide à l'élève dans six cas sur 25 (24 %). Le dénombrement flottant est nommé par 21 répondants (84 %). On parle plus particulièrement d'individualisation de l'aide, des consignes ou des explications dans 18 cas (72 %). L'adaptation revient ici aussi comme forme d'aide à l'élève (32 %). On parle d'adaptation (2), adaptation de la tâche (1), adaptation de l'enseignement (3) et de l'adaptation du matériel (1), adaptation du programme (1) et adaptation des exigences (1).

On note aussi la présence de la formation de sous-groupes (8), de dyades (1) ainsi que de la coopération (1).

Dans la figure 5, nous présentons une synthèse des services offerts aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de notre échantillon. Ces services sont offerts à l'école primaire de l'élève, l'année de notre cueillette de données. Précisons que plus d'une modalité peuvent être offertes à un même élève.

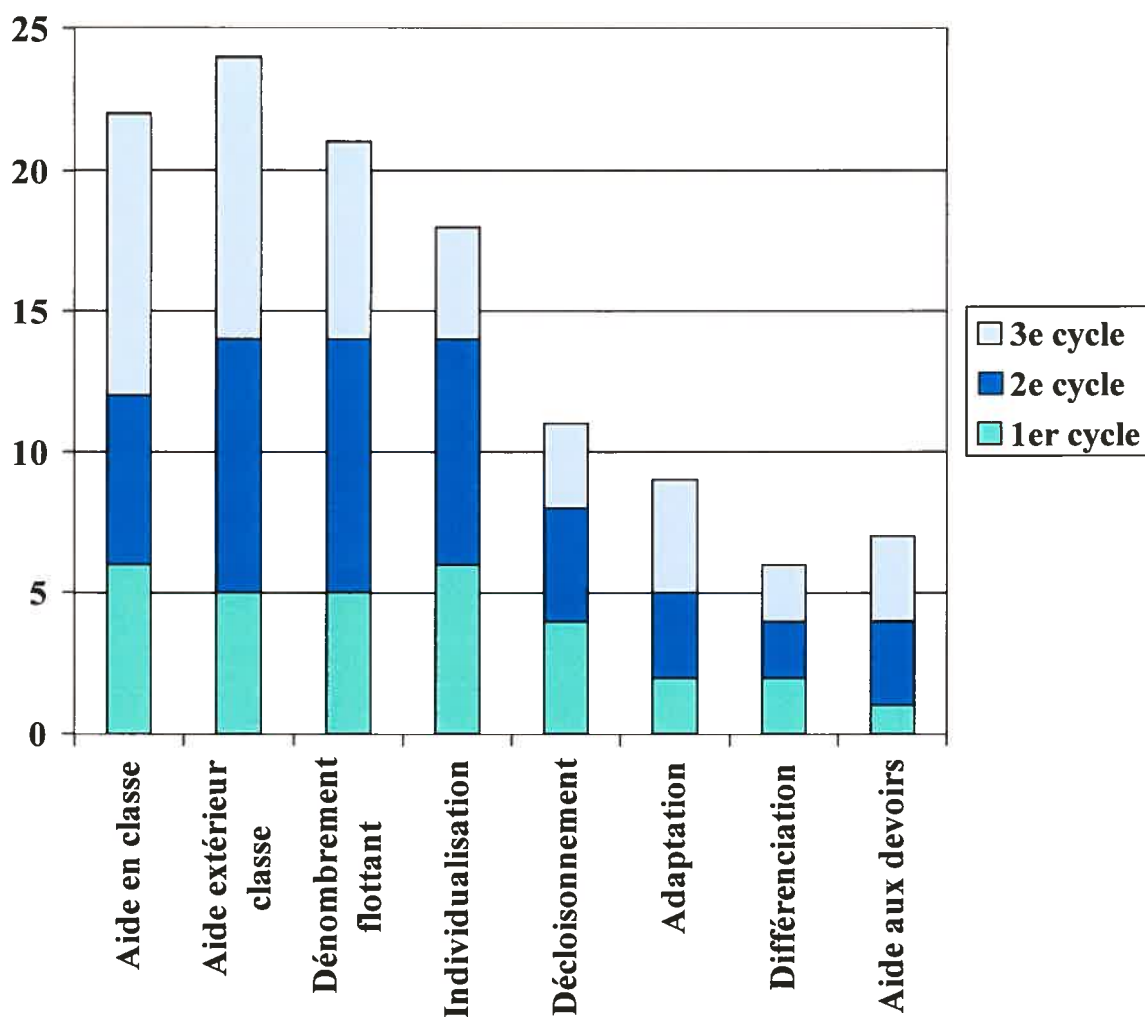


Figure 5 : LES SERVICES

#### 4.1.4 Objectifs visés et communication de l'évaluation

Lors de l'étude approfondie des objectifs visés par les intervenants scolaires à l'égard du projet de services mis en place et des effets anticipés chez l'élève, nous pouvons en relever deux types distincts: des objectifs quant à la réussite scolaire de l'élève et des objectifs quant à la réussite éducative de ce dernier.

Premièrement, nous présentons les objectifs visés par les intervenants scolaires en lien avec la réussite scolaire de l'élève ayant des difficultés d'apprentissages et qui a été promu sans avoir développé les compétences attendues. La compétence disciplinaire visée par le projet de services offert est le français dans 24 écoles sur 25 (96 %). La mathématique ainsi que le français sont visés conjointement dans dix cas (44 %) et la mathématique seule dans un cas. Lorsque la compétence disciplinaire visée est le français, treize intervenants (54 %) spécifient qu'ils visent la réussite en lecture pour l'élève: une meilleure compréhension en lecture, moins d'erreurs en lecture, des progrès en lecture ou l'acquisition d'habiletés métalinguistiques. Enfin, on note que certains intervenants ont des objectifs liés au cheminement futur de l'élève: que l'élève soit classé au présecondaire l'année suivante, ou en classe d'appoint, qu'il atteigne le 2<sup>e</sup> cycle, qu'il obtienne les résultats attendus à la fin du 1<sup>er</sup> cycle en français ou qu'il soit dans le même niveau scolaire en mathématique et en français. On note aussi que les interventions visent à diminuer les écarts et les difficultés, à augmenter la vitesse de lecture, à améliorer le décodage, la vitesse et la compréhension en lecture et à améliorer les résultats scolaires. Globalement, certains répondants évoquent l'amélioration des apprentissages chez l'élève, l'augmentation des résultats scolaires et la réussite scolaire.

En deuxième lieu, les intervenants ciblent des objectifs quant à la réussite éducative de l'élève visé par le projet de services innovateur. On vise à développer l'estime de soi de l'élève dans sept cas et à augmenter la motivation scolaire dans quatre cas. On note la motivation de l'élève, son bien-être, le maintien de son estime de soi, le maintien de son intégration en classe ordinaire et le souci qu'il apprenne à son rythme. On constate aussi



que certains intervenants souhaitent que l'élève subisse moins d'échecs, qu'il préserve ses acquis et que ces services orientent son parcours futur.

Lorsqu'on interroge les intervenants au sujet des effets escomptés par les projets de services offerts à l'élève en difficulté, on obtient des réponses directes sur le type d'effets positifs recherchés : accroître le goût d'apprendre, développer des stratégies, augmenter l'autonomie, l'implication, la mobilisation de l'élève et son estime de soi, outiller l'élève, lui faire vivre des succès. On veut aussi pouvoir mieux situer la progression de l'élève de façon à ce qu'il voie lui-même ses progrès.

On constate que la réussite éducative et la réussite scolaire s'expriment sous différentes formes, mais tous les intervenants ont pour objectif la progression personnelle ou scolaire de l'élève et s'attendent donc à ce que le projet de service mis en place entraîne des effets positifs pour l'élève promu.

Le mode de communication de l'évaluation de la progression de l'élève visé le plus souvent mentionné est le bulletin régulier dans quinze écoles sur 25 (60%). Le bulletin de l'adaptation scolaire est utilisé dans trois cas (12 %) bien que l'élève chemine en classe ordinaire. Comme mode d'évaluation et de communication, on note que l'utilisation du portfolio est mise de l'avant dans douze écoles (48 %) sur les 25 étudiées et que des grilles d'évaluation sont mentionnées dans trois cas (12 %).

Dans la figure 6, nous présentons une synthèse des objectifs visés quant à la réussite de l'élève visé par les projets de services étudiés ainsi que le mode de communication de l'évaluation privilégié par les intervenants impliqués.

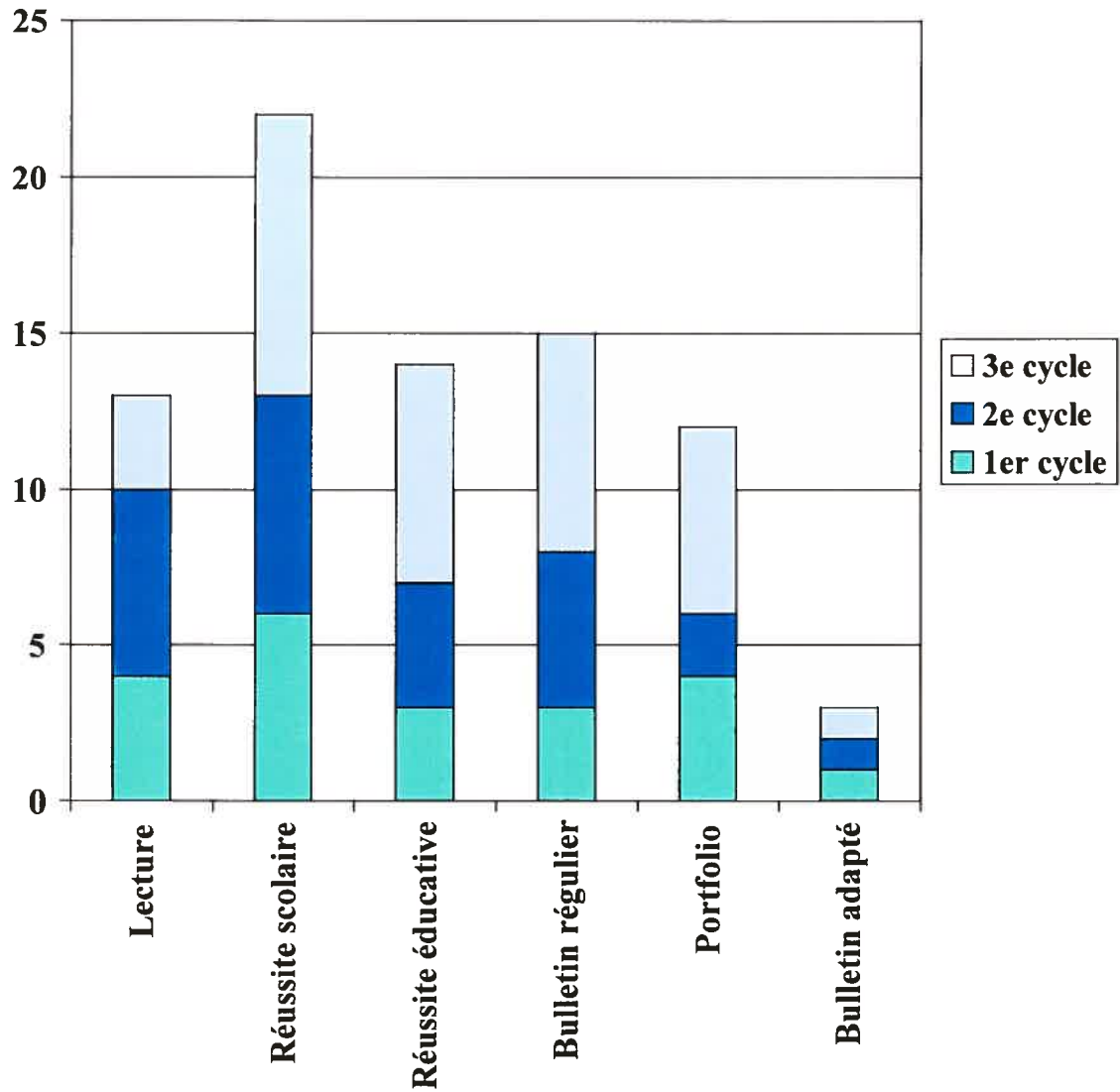


Figure 6 : OBJECTIFS ET COMMUNICATION DE L'ÉVALUATION

#### 4.1.5 Synthèse des résultats au questionnaire

En résumé, rappelons que les 25 sites offrent un projet de services innovateur à l'élève bénéficiaire qui éprouve principalement des difficultés en français (96 %), mais aussi en mathématique (44 %). Bien que quinze d'entre eux (60 %) aient déjà redoublé, ils éprouvent toujours des difficultés scolaires.

Les intervenants impliqués, outre l'enseignant titulaire, sont principalement l'orthopédagogue (96 %), le psychologue scolaire (24 %) et le directeur d'école (24 %). Différents services sont offerts à l'élève promu sans avoir développé les compétences attendues, soit l'aide en classe (88 %) et l'aide à l'extérieur de la classe (96 %) et ce, sous forme de dénombrement flottant (84 %), d'individualisation (72 %) ou de décroïsonnement (44 %). L'aide aux devoirs (28 %) et la différenciation (24 %) sont moins souvent nommées par les intervenants.

Enfin, les objectifs visés ainsi que les effets escomptés portent principalement sur la réussite scolaire (88 %) de même que sur la réussite éducative (56 %) de l'élève en difficulté d'apprentissage promu. On communique les résultats de l'élève au moyen du bulletin régulier (60 %), du portfolio de l'élève (48 %) et, dans certains cas, en utilisant un bulletin adapté (12 %).

Nous présentons (en annexe VI) quatre matrices (Miles et Huberman, 2003) qui révèlent de façon détaillée les données pour chacun des élèves bénéficiaires, les intervenants impliqués, les interventions, les objectifs, les effets escomptés et les modalités de communication. Un numéro a été attribué à chacun des sites afin de conserver la confidentialité des sources. Dans les tableaux, nous avons classé les données par niveau et par cycle selon le niveau scolaire actuel de l'élève visé par le projet de services innovateurs. Les numéros de 1 à 11 sont attribués à une première commission scolaire et de 21 à 34 à une deuxième commission scolaire. Les lignes ombrées représentent les sites qui ont, dans un deuxième temps, participé à l'entrevue. Les résultats obtenus grâce aux données recueillies au moyen de l'entrevue seront présentés à la section 4.2.

## 4.2 Entrevue

Après l'analyse des résultats obtenus au moyen du questionnaire, nous avons sélectionné 11 sites afin de procéder à des entrevues nous permettant de connaître en profondeur les projets de services innovateurs. L'analyse du discours des intervenants impliqués nous permettra aussi de saisir leur rôle dans le projet de services innovateur mis en place, les effets observés sur la réussite des élèves bénéficiaires et leur adéquation avec les changements apportés par la présente réforme. Les sites choisis ont été sélectionnés en fonction de la richesse du projet innovateur mis en place, du nombre et de l'éventail des services offerts à l'élève de même qu'en fonction de la variété des intervenants impliqués. Nous avons donc éliminé les sites qui n'offraient que du dénombrement flottant à raison de quelques périodes par semaine. Nous avons pris soin de sélectionner des sites pour chacun des trois cycles du primaire et dans chacune des commissions scolaires participantes.

Les intervenants des onze sites sélectionnés ont tous accepté de participer à l'entrevue. Nous avons rencontré quatre enseignants titulaires de classe au primaire, cinq orthopédagogues, quatre directeurs d'école et une technicienne en éducation spécialisée. Pour certains sites, plus d'un intervenant a accepté de participer à notre entrevue. Ces répondants sont impliqués dans les projets de services offerts à l'élève, ont participé à son élaboration, interviennent, participent à l'évaluation de la qualité des services offerts et sont au fait des besoins spécifiques de l'élève bénéficiaire.

Les données recueillies lors des entretiens d'entrevue semi-structurée (annexe III) d'une durée de 45 à 60 minutes ont permis de connaître plus particulièrement le point de vue des intervenants impliqués quant aux raisons de la mise en place de ces services pour l'élève visé, les moyens pris antérieurement, les ressources disponibles actuellement, les effets observés sur l'élève sur le plan personnel et scolaire, le déroulement des séances ou des rencontres avec l'élève ainsi que les interventions pédagogiques mises de l'avant par les intervenants impliqués.

### 4.2.1 Analyse du discours

Les données obtenues lors des entretiens réalisés dans les 11 sites ont d'abord été traitées avec Alceste version 4,7 (Image, 2003) pour effectuer une analyse textuelle. Ce logiciel traite les mots employés lors des entretiens réalisés, il nous a permis d'effectuer une analyse du discours des répondants. Comme il a été expliqué dans le chapitre précédent, l'analyse est effectuée au moyen d'une classification automatique des formes et des textes recueillis lors des entretiens semi-structurés. Nous avons établi des typologies ou des classifications en prenant en compte simultanément plusieurs réponses ou plusieurs caractéristiques de base. Les analyses sont présentées au moyen de tableaux lexicaux qui donnent lieu à des comptages présentant les Khi2 pour chacune des formes, ou racines de mots, analysées. Rappelons que la méthode de classification opère alors des regroupements en classes ou en familles de classes hiérarchisées. L'unité statistique utilisée n'est donc pas l'individu, mais l'occurrence d'une forme (Lebart et Salem, 1994).

Les analyses statistiques sont des khi2, soit :

Calcul du Khi2 :

« Soit  $n$ , le nombre d'u.c.e. retenues dans l'analyse. Notons :

$n_1$ , le nombre d'u.c.e. de la classe considérée (...);

$n_2$ , le nombre d'u.c.e. où le mot est présent;

$n_{12}$ , le nombre d'u.c.e. de la classe où le mot est présent;

**Tableau V : FORME RÉDUITE CHOISIE**

		Présent	Absent	
Classe X sélectionnée	Présent	$n_{12}$	.	$n_1$
Autres classes	Absent	.	.	.
		$n_2$	$n$	

On compare alors  $(n_{12})$  à  $(n_1.n_2/n)$  à l'aide d'un  $\text{Khi}^2$  calculé à partir d'un tableau à quatre cases, du type de celui présenté ci-dessus. Ce  $\text{Khi}^2$  est ensuite affecté d'un signe de la différence  $n_{12}-(n_1.n_2/n)$  pour identifier le sens de la corrélation» (Image, 2003).

Pour chacune des analyses, nous présentons un diagramme circulaire global qui illustre le nombre d'unités de contexte élémentaires retenues et celles qui sont éliminées, la proportion d'u.c.e. présentes dans chacune des classes et le nombre de mots analysés. Ensuite, nous dressons un tableau regroupant les «variables» ainsi que les «formes» présentes dans chacune des classes accompagnées de leur  $\text{Khi}^2$  respectif. Dans les tableaux, le terme «forme réduite» est employé, ce qui signifie que les mots ayant un même radical (ex.: psychologue, psychologie) sont regroupés sous la forme réduite «psycholog». En effet, Aeste effectue une «lemmatisation» en considérant les différentes formes qu'un mot peut prendre et les classe sous la même entrée lexicale (Kalampalikis et Moscovici, 2005). Enfin, des extraits d'entretiens représentatifs de la classe donnée sont regroupés en sous-thématiques pour en faciliter la compréhension.

Nous faisons tout d'abord état des résultats d'analyses simples et des tri-croisés obtenus en traitant l'ensemble du corpus ( $N=14$ ). Nous obtenons un échantillon de 14 répondants puisque, pour deux sites répertoriés, plus d'une catégorie d'intervenant ont répondu aux questions. Les tri-croisés effectués portaient sur trois variables: la variable «niveau» (pour niveau scolaire), la variable «effet» (pour effets du projet de services sur l'élève) et la variable «service» (pour services à l'école ou à l'extérieur de l'école). Cette forme d'analyse permet un traitement plus pointu, puisqu'il élimine alors les u.c.e. qui ne contiennent pas ces variables avant d'effectuer le regroupement en classes distinctes. Nous exposons ensuite les résultats d'analyses simples des catégories de répondants que nous avons effectuées: les enseignants, les orthopédagogues et les directeurs.

#### 4.2.1.1 L'ensemble du corpus

Lors de l'analyse simple du corpus entier tiré des quatorze entretiens effectués, Alceste a traité 490 unités de contexte élémentaires (u.c.e.) pour les regrouper en trois classes distinctes. Nous constatons que 84 mots significatifs ont été retenus pour former la classe 1, ce qui représente un peu plus de 25 % du corpus retenu. Cette classe renferme 126 u.c.e. La classe 2 représente plus de 58 % du corpus. Pour former cette classe, 130 mots ont été analysés; ils font partie de 287 u.c.e., ce qui en fait la classe la plus importante. Enfin, la classe 3 représente près de 15 % du corpus et renferme 77 u.c.e. Alceste a analysé 67 mots pour former la classe 3. Nous remarquons que la classe 2 représente plus de la moitié du corpus traité. Un tableau présente les formes réduites de chacune des classes ainsi que les principales variables en annexe VIII. La figure 8 en annexe IX présente les classes formées à partir du traitement du corpus entier.

La classe 1 traite principalement du développement de compétences en lecture ( $\chi^2=105,39$ ) et des formes relatives aux mots, au texte, au décodage, aux syllabes et aux stratégies employées et enseignées, comme en témoignent les formes présentes dans cette classe et leur  $\chi^2$ . Alceste fait ressortir des extraits de textes particulièrement significatifs de la classe 1. En effet, les entretiens visant à connaître les services offerts aux élèves en difficulté du primaire ont fait émerger des témoignages significatifs quant au développement de compétences en lecture. On regroupe ici les segments, sélectionnés par Alceste, qui décrivent des séances d'aide selon trois thèmes induits par la chercheuse selon la nature de leur propos et renfermant des formes représentatives de la classe 1: la lecture, les syllabes et le décodage.

#### LA LECTURE:

*«...c'est l'enseignante qui le fait, je pense que c'est huit semaines, et à chaque jour, les enfants doivent lire, ils sont par deux, il y en a un qui chronomètre et l'autre qui lit et ils essaient d'améliorer tout le temps leur lecture, en respectant la ponctuation pour acquérir la ponctuation et pour augmenter le débit pour qu'ils aient une meilleure compréhension.»*

*«...ils ont pratiqué leur lecture systématiquement, mais par la suite ils sont chronométrés et on essaie de voir s'ils améliorent leur temps. Ils ont deux temps d'essai et, chez les petits, on en profite pour passer des mots qui contiennent des syllabes qu'on a vues à l'étude durant la semaine.»*

*«...puis j'ai organisé un service avec deux élèves de 6<sup>e</sup> année. Elles alternent. Les filles sont, trois jours par semaine, à tous les midis, à peu près 15 minutes. Les élèves ont un cahier de rééducation, elles les font pratiquer des mots, lire des phrases, accentuer sur l'amélioration de la lecture.»*

*«...c'est vraiment de parvenir à lire plus rapidement et de lire avec exactitude les mots, c'est certain qu'on accorde une grosse importance à la compréhension...»*

#### LES SYLLABES:

*«...cette période-là, je travaillais plus avec lui les syllabes complexes. Quand j'avais terminé, je prenais les deux autres, et lui allait à l'ordinateur. Je lui faisais faire le "Cogygraphe" (didacticiel) pour apprendre l'orthographe des mots et un autre C-D ROM "Max et Marie-Louise à l'école" pour travailler la lecture.»*

*«...juste de manipuler avec les lettres et de réaliser comment s'est formée une syllabe, ça l'a aidée beaucoup pour apprendre à segmenter ses mots comme il faut.»*

*«...je travaille en alternance sur les deux aspects, parce que je me suis rendu compte qu'elle s'appuyait juste sur une stratégie et elle délaissait l'autre. Ça lui prend un temps énorme à décoder syllabe par syllabe, le rythme n'est pas là du tout. Habituellement, mes séances de 15 minutes, c'est ce que je viens de vous décrire.»*

#### LE DÉCODAGE:

*«...avec beaucoup de manipulation des lettres, je travaille avec des vrais mots, des noms qui sont bâtis à partir de vrais mots où là on active, on ne peut pas au niveau du décodage.»*

*«...c'est de faire beaucoup de rééducation avec elle, parce que c'est une élève que je rencontre cinq fois dans la semaine, deux périodes de 45 minutes, mais trois petites périodes de 15 minutes aussi où je travaille principalement au niveau du décodage.»*



La classe 2 traite principalement de la participation des parents, des services offerts à l'élève, de la gestion des dossiers d'élève, des modalités administratives, du plan d'intervention et du suivi. Cette classe regroupe 58 % du corpus et 287 u.c.e., ce qui en fait la classe la plus importante. La classe 2 résultant de l'analyse de l'ensemble du corpus entier fait état de la participation des parents ainsi que des modalités de services offerts dans les sites investigués. Voici des extraits, sélectionnés par Alceste, qui représentent cette classe. Nous les présentons en quatre sous-thèmes: les services, le dossier d'élève, les intervenants scolaires et le bulletin adapté.

#### LES SERVICES:

*«Les parents payaient une orthopédagogue au privé, à la maison deux soirs par semaine, l'an dernier. Cette année, il n'y a pas de service du tout. Il a l'aide aux devoirs qui est fourni à l'école par des étudiants de secondaire V. C'est une heure par semaine.»*

*«...parce qu'il y a d'autres services aussi dans l'école, parfois ce sont des élèves qui rencontrent la psycho-éducatrice, on peut avoir des rencontres avec la psychologue, l'orthophoniste. Elle n'intervient pas à part des évaluations spécifiques pour la dyslexie; sinon, en 3<sup>e</sup> année, il n'y a plus de service.»*

*«En orthophonie, c'est durant les heures de classe...il y a de l'aide aux devoirs, on a ce service dans l'école. Il y a plusieurs des enfants qui sont vus en orthopédagogie qui en ont. Il y a possibilité d'avoir l'aide aux devoirs.»*

*«C'est sûr qu'il y a l'aide aux devoirs, qu'ils ont deux fois par semaine. Vous parliez des services, comme par exemple le bulletin particulier, c'est inscrit dans le plan d'intervention. L'évaluation, le décroisement? Oui, je pense qu'on l'a écrit le décroisement.»*

#### LE DOSSIER D'ÉLÈVE:

*«...les autorisations, les bilans et les rapports de ces personnes-là, le plan d'intervention aussi est dans le dossier personnel de l'enfant et toute remarque ou observation de moi ou de l'enseignante pour le suivi de l'enfant.»*

*«...il y a le dossier d'aide, c'est le dossier qui va d'école en école, du primaire au secondaire qui suit l'élève. Les plans d'interventions sont dans ce dossier.»*

#### LES INTERVENANTS SCOLAIRES:

*« C'est l'orthophonie et la plupart ont eu des évaluations psychologiques ou ont été suivis par la psychologue de l'école. »*

*« Il y a toujours un mouvement de personnel. On fait ça en juin et là, on présente tous les gens qui sont intervenus, psychologue, orthopédagogue, enseignante, on présente l'enfant à la nouvelle enseignante quand on la connaît. »*

*« Au niveau de l'orthopédagogie, ce sera les mêmes personnes et ils vont suivre avec le dossier. Et à l'école, il y a une politique : à chaque année on reconduit les services, à moins que le prof dise qu'ils n'en ont plus besoin. »*

#### LE BULLETIN ADAPTÉ:

*« L'an passé, dans l'école, il y avait une enseignante en adaptation scolaire qui a travaillé sur le bulletin de l'adaptation scolaire et qui me disait qu'elle aimerait ça me montrer ça; elle l'avait présenté à tout le monde. »*

La classe 3 fait état des impressions des intervenants à l'égard de l'élève bénéficiaire du projet de services, des sentiments de ce dernier et de ses attitudes devant les apprentissages. Elle représente 15 % de tout le corpus et regroupe 77 u.c.e. Nous présentons les extraits significatifs de la classe 3 tels que mis en relief par Alceste. Ils ont été subdivisés sous trois thèmes distincts mais intimement liés: les résultats scolaires, l'estime de soi et la motivation.

#### LES RÉSULTATS SCOLAIRES:

*« C'est sûr que le résultat scolaire en français est positif; ensuite il a plus d'autonomie, il se sent plus compétent en français, donc il y a des effets bénéfiques au niveau de sa perception, de sa motivation, il a déjà vécu des réussites. »*

*« La confiance qu'il a acquise y est pour beaucoup parce qu'avant il n'avait pas confiance, c'était toujours des échecs. Là, il a vu quelques réussites et, quand il a goûté à*

*ça, il a fait des efforts et, par lui-même maintenant, il est capable de dire : je suis capable de le faire, je vais le faire.»*

*«...aussi, un résultat que je mets positif, il ne faut pas oublier que mes élèves, ce sont souvent des élèves qui ont quand même un bon retard et qui sont démotivés, ce qui fait qu'à quelque part, j'accentue un peu moins le résultat scolaire.»*

#### L'ESTIME DE SOI:

*«Les faibles, on sait qu'ils ont de la difficulté, mais il y a toujours quelqu'un qui veut aider quelqu'un. Je pense que c'est de mettre ça en place tout simplement. Je pense que je lui apporte juste l'estime, le bonheur, tu sais le goût de venir à l'école, de voir les amis, elle sait ce qui l'attend.»*

*«C'est sûr que l'estime de lui a remonté un peu et il est mieux accepté aussi de ses pairs, parce qu'il n'avait pas beaucoup d'amis.»*

*«...ça, je le sais qu'elle ne le vit pas du tout, elle est très acceptée et on voit qu'elle est heureuse. Je pense que ça, ça peut juste être correct, j'ai réussi.»*

#### LA MOTIVATION:

*«Je dirais, depuis le début, c'est un "motivateur". C'est un élève qui avait quand même une faible estime de lui-même parce que les difficultés persistaient, persistaient, et moi, je lui ai toujours fait sentir et je lui ai toujours montré qu'il est capable.»*

*«Je le vois plus avec les élèves dont l'orthopédagogue pourra vous parler, elle s'occupe de cinq élèves qui n'ont pas ça, par faute de motivation, par faute d'intérêt, par des difficultés qui n'ont pas été réglées à la base, ils ont traîné avec eux ce retard-là.»*

*«On voyait qu'elle est plus faible que la normale, si on peut dire, et puis avec un certain nombre d'élèves en grande difficulté. Donc, avec un retard d'un an et demi facilement, dont des choses qui n'ont pas été pistées assez vite...démotivation scolaire ou autre cause tout simplement.»*

*«C'est un rôle de soutien. Tu vois qu'il commence à s'en rendre compte qu'il a des difficultés, donc c'est de le soutenir là-dedans et vraiment de l'aider dans ce qu'il fait pour qu'il puisse réussir pour au moins lui donner une routine qui fait que, oui, t'es capable.»*

#### 4.2.1.2 Synthèse de l'analyse de l'ensemble du corpus

Le corpus entier constitué à partir de tous les entretiens réalisés est constitué de trois classes distinctes. Ces subdivisions font état des trois grandes catégories de discours recueillis lors de l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès des intervenants scolaires, toutes catégories confondues. L'analyse simple effectuée par Alceste a formé trois classes distinctes dont chacune présente les données d'une catégorie particulière de répondants. Nous les présentons sous trois thèmes: les orthopédagogues et leurs interventions, les directeurs et le suivi des dossiers d'élèves ainsi que les enseignants et la réussite de l'élève. Les Khi2 indiquent le degré d'importance de l'élément présenté.

##### **Classe 1: Les orthopédagogues et leurs interventions**

Un des grands thèmes abordés lors des entretiens concerne les séances d'aide effectuées auprès de l'élève, notamment en lecture (Khi2=105,39). Les intervenants interrogés témoignent de leurs pratiques en vue d'améliorer les compétences en lecture des élèves en difficulté d'apprentissage. Ce sont précisément les répondants qui occupent des postes d'orthopédagogues (Khi2=118,53) dans les écoles qui témoignent des méthodes qu'ils emploient. Rappelons que cinq orthopédagogues ont participé à nos entretiens. Ils ont décrit les services qu'ils offrent à l'élève ou aux élèves qu'ils rencontrent (Khi2=78,59). Des approches différentes sont actuellement mises en place par les répondants: rééducation (Khi2=35,05), enseignement stratégique (Khi2=35,54), lecture intensive, approche multisensorielle, surlecture, lecture grapho-phonétique, lecture idéographique. Plusieurs approches peuvent être utilisées par un même répondant afin de varier les séances (Khi2=87,48) et de permettre à l'élève de revenir sur des apprentissages de base qui n'ont pu être réalisés en classe.

On peut reconnaître dans ces approches un modèle théorique d'inspiration cognitiviste. L'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales est favorisée en vue d'enrichir les schémas existants et de permettre à l'élève leur utilisation rapide et économique dans

une activité ultérieure. Les tâches sont subdivisées hiérarchiquement, les savoirs de base sont travaillés avec l'élève seul ou en sous-groupe (Khi2=13,01). Il est entraîné à adopter des stratégies (Khi2=26,49) de lecture en vue de développer une méthode (Khi2=38,58) qu'il pourra ensuite utiliser en classe. On constate, à la lumière de certains extraits d'entrevues, un souci du suivi et du travail en concertation entre les intervenants directement impliqués auprès de l'élève. En effet, certains orthopédagogues indiquent ce que l'enseignant fait auprès de l'élève en classe, afin d'assurer un suivi à l'aide apportée en dénombrement flottant. Les entretiens font ressortir tout de même un souci, chez nos répondants, de permettre à l'élève de généraliser les apprentissages réalisés.

Les résultats montrent que le tutorat est présent comme forme d'aide et d'entraînement à la lecture, qu'il soit offert par l'orthopédagogue lui-même ou par un élève plus vieux. La nécessité d'améliorer le débit de lecture (Khi2=26,52) et de dépasser le stade de la lecture saccadée afin de permettre à l'élève de mieux comprendre ce qu'il lit est plus d'une fois mentionnée. Le tutorat entre pairs ou entre élèves plus âgés qui aident les plus jeunes est organisé par les orthopédagogues dans leur école d'appartenance, selon nos données. L'utilisation de logiciels, didacticiels et CD ROM fait partie de l'arsenal sur lequel peuvent s'appuyer les orthopédagogues dans leur tâche, ce qui leur permet de compléter ou de favoriser le réinvestissement des apprentissages à la fin d'une séance. Une étude révèle que l'enseignement assisté par ordinateur est considéré comme étant efficace auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Akiba, 2002). L'utilisation de l'ordinateur a pour effet de passer d'une approche centrée sur l'enseignant vers un modèle centré sur l'élève, ce qui semble être bénéfique auprès des élèves à risque (Waxman, Padron et Arnold, 2001). Cette approche est en adéquation avec le courant pédagogique actuel qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage.

Certains orthopédagogues ayant répondu à nos questions indiquent que l'élève décode (Khi2=23,49) les mots d'un texte en utilisant une approche idéographique ou graphophonétique en alternance afin d'améliorer ses compétences en lecture. La manipulation des mots (Khi2=69,72) et des syllabes (Khi2=32,51) du texte (Khi2=49,30) ainsi que l'enseignement du décodage concourent au développement de sa compétence à lire des

textes variés. Des séances de 15 minutes peuvent être ajoutées aux rencontres individuelles et aux périodes de dénombrement flottant en sous-groupe afin de développer les habiletés de l'élève à décoder les mots. Des auteurs soulignent l'apport de l'individualisation de l'enseignement afin d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage (Wheelock, 1998; Denton, 2001). Déjà Bloom (1979) avançait que selon plusieurs études le suivi individualisé a des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves. Les intervenants qui utilisent l'individualisation de l'enseignement s'appuient sur le modèle théorique de la pédagogie de la maîtrise et dont Bloom est un fondateur.

Enfin, l'analyse des résultats permet de constater le souci des intervenants quant au développement de stratégies de lecture efficaces chez les élèves auprès desquels ils interviennent. La rapidité, le rythme, le débit, la fluidité de la lecture, le décodage syllabique, la segmentation des mots, l'orthographe, la ponctuation et la compréhension du texte sont les aspects qu'on cherche à développer chez les élèves et qui sont nommés par les orthopédagogues de notre échantillon.

## **Classe 2: Les directeurs d'établissement et le suivi des dossiers**

Il ressort de l'analyse des résultats d'entrevues que des rapports concernant les interventions ( $Khi_2=11,81$ ), rencontres, évaluation, et suivi, sont une part importante de l'aide apportée aux élèves bénéficiaires des projets de services innovateurs. Dans les dossiers ( $Khi_2=20,70$ ) d'aide à l'élève, on retrouve des informations consignées lors d'entrevues auprès des directions ( $Khi_2=51$ ) et de certains enseignants ( $Khi_2=10,35$ ). Les résultats analysés montrent que le dossier d'aide à l'élève permet le suivi des services offerts ( $Khi_2=25,45$ ) et que les divers intervenants y consignent leurs observations et évaluations. Ce dossier permettra un suivi de l'élève du primaire vers le secondaire. Le plan d'intervention ( $Khi_2=14,39$ ) fait partie intégrante du dossier d'aide de l'élève à la suite de la parution de recommandations en provenance du ministère de l'Éducation du Québec (1978), tout élève nécessitant une assistance particulière quant à ses difficultés scolaires ou ses difficultés d'adaptation et de comportement, qu'il soit en classe ordinaire

ou en classe spéciale, doit faire l'objet d'un plan d'intervention (article 47, loi sur l'instruction publique).

Les répondants ont évoqué la possibilité d'avoir un bulletin particulier pour les élèves qui cheminent en adaptation scolaire. Pour que l'utilisation du bulletin de l'adaptation scolaire puisse être légalement reconnue, il doit être consigné au plan d'intervention de l'élève dans les moyens utilisés. Le service d'aide aux devoirs ( $Khi2=13,98$ ) offert à l'école est maintes fois mentionné, ce service étant offert à raison d'une fois ou deux par semaine, selon les écoles. Certains parents défraient des coûts supplémentaires afin d'offrir des services privés à leur enfant à la maison ( $Khi2=11,70$ ).

### **Classe 3: Les enseignants et la réussite de l'élève**

Le troisième thème qui émerge des entretiens effectués auprès d'intervenants scolaires traite principalement de l'élève et de sa réussite ( $Khi2=75,54$ ). Il met en lumière l'estime de soi de l'élève visé ( $Khi2=33,78$ ), les effets scolaires ( $Khi2=29,08$ ) qui découlent des services offerts à l'élève et les effets sur le plan personnel ( $Khi2=18,68$ ) observés par les répondants. Des études montrent un lien évident entre l'estime de soi de l'élève et la réussite scolaire et une corrélation positive entre la performance scolaire d'un élève et son niveau d'estime de soi (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). C'est toutefois par l'augmentation de ses résultats scolaires que l'élève rehausse son estime de lui-même (Baumeister, *et al.*, 2003; Elbaum et Vaughn, 2001; Ellis et Worthington, 1994).

Les intervenants mentionnent que l'élève se sent bien, accepté, qu'il est aidé et encouragé à poursuivre ses efforts en vue de réussir. Les extraits significatifs montrent que les intervenants ont le souci de motiver l'élève, de lui souligner ses réussites sans mettre l'unique accent sur les notes. Ils témoignent de l'importance de faire sentir à l'élève qu'il s'améliore, de lui permettre d'être accepté, de se faire des amis. Les témoignages soulignent que ces élèves ont accumulé du retard depuis un certain temps, qu'ils sont faibles ou sont en grande difficulté par rapport aux autres élèves et qu'ils ont vécu auparavant beaucoup d'échecs.

### 4.2.1.3 Analyse de l'ensemble du corpus avec tri-croisés sur trois variables

Après avoir effectué l'analyse simple du corpus à l'aide du logiciel Alceste, nous avons effectué trois analyses de tri-croisé. Ce type d'analyse permet le croisement de l'ensemble du corpus avec une variable que nous lui soumettons; si l'occurrence de celle-ci est assez élevée, Alceste est alors en mesure de sélectionner un nombre de u.c.e suffisant afin de subdiviser le corpus en classes distinctes. Nous avons effectué trois analyses tri-croisé: la première avec la variable «niveau», la deuxième avec la variable «effet», la troisième avec la variable «service».

#### 4.2.1.3.1 La variable «niveau»

Lors de l'analyse de l'ensemble du corpus au moyen d'un tri-croisé avec la variable «niveau», Alceste distingue quatre classes, qui regroupe chacune les données issues d'un niveau scolaire différent. Les propos des répondants ont été regroupés selon qu'ils interviennent après d'élèves de 2<sup>e</sup> année, 3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> année ou 6<sup>e</sup> année du primaire. Toutes les u.c.e. du corpus ont été retenues par Alceste lors de ce tri-croisé, c'est-à-dire 1099. Nous remarquons que 92 mots ont été retenus pour constituer la classe 1; 86 mots pour la classe 2; 74 mots pour la classe 3 et 67 mots pour la classe 4. La classe 1 comporte 195 u.c.e. et réunit plus de 17 % du corpus, tandis que la classe 2 compte 470 u.c.e et compose plus de 42 % du corpus entier. La classe 3 compte 92 u.c.e et forme moins de 9 % du corpus. La classe 4 quant à elle compte 342 u.c.e. et constitue plus de 31 % du corpus. Les variables retenues pour chacune des classes sont présentées dans les tableaux présentés en annexe VIII ainsi que leurs formes réduites. La figure 9 en annexe IX présente les quatre classes formées par Alceste lors du tri-croisé avec la variable niveau.

La classe 1 regroupe les données issues des entrevues effectuées auprès de tous les répondants qui interviennent avec des élèves de 2<sup>e</sup> année. Cette classe comprend 195 u.c.e, et représente plus de 17 % du corpus. Les extraits d'entrevues retenus par Alceste



pour la classe 1 sont présentés sous quatre thèmes: lecture, collaboration entre les intervenants, modalités et effets.

## LECTURE

*« D'habitude, on parvient à faire en sorte que la vitesse de lecture puisse rentrer dans l'ordre dès la 1<sup>re</sup> année. C'est sûr que, dans ces exercices, il y en a quand même, je dirais que sur 100, on pourrait accorder un 30 d'importance à la compréhension de lecture, mais ce n'est pas le but visé par l'enseignement alternatif de la lecture. »*

*« Ce n'est vraiment pas de parvenir à lire plus rapidement et de lire avec exactitude les mots. C'est certain qu'on accorde une grosse importance à la compréhension mais pas comme les 70 qui sont accordés pour la lecture. »*

*« Il y a les associations mots/images avec un jeu qui s'appelle "Lexithèque" et puis regroupement des images par sons et par ordre alphabétique. On essaie de regrouper les mots par ordre alphabétique par la suite. Ils ont aussi des exercices appelés "lire et exécuter" ».*

*« ...pas seulement connaître l'alphabet par cœur en la chantant comme beaucoup d'enfants ont appris à le faire. Ensuite, on arrive dans la comptine des sons, ils ont tous les sons et les syllabes qui sont en images aussi et ça, il y a différents jeux qu'on peut faire avec ça pour leur faire identifier comme il faut les sons, mais on les revoie systématiquement. »*

## COLLABORATION ENTRE INTERVENANTS

*« Elle est ici trois jours et demi par semaine et on est en étroite collaboration elle et moi, alors on s'organise pour que, dans nos rendez-vous, elle puisse être là aussi. »*

*« Il y a toujours place à l'amélioration. Je pense que le seul moyen de l'améliorer ou de le maintenir c'est de s'assurer de la collaboration de tout le monde, que les enseignants soient toujours d'accord de fonctionner de cette façon. »*

## MODALITÉS

*« C'est trois ou quatre jours par semaine où ils viennent deux heures au lieu de venir une période d'une heure et c'est sur une période de 10 semaines. »*

*«Il vient avec moi en orthopédagogie, une période/six jours. Ce n'est pas beaucoup, mais j'organise une période seule avec lui.»*

#### EFFETS

*«Ça a été démontré et prouvé qu'il y avait une amélioration qui était certaine, la plupart des enfants qui sont en grande difficulté de lecture arrivent après cinq semaines à s'améliorer énormément...»*

*«On réévalue avec des textes du niveau d'âge où l'enfant est rendu, des enfants qui ont déjà suivi la méthode, puis on n'a jamais remarqué que les enfants aient diminué leur vitesse de lecture.»*

La classe 2 regroupe 470 u.c.e. et représente un peu plus de 42 % de tout le corpus. Cette classe rassemble les données issues des entrevues effectuées auprès des intervenants qui sont impliqués auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année en difficulté. Voici quelques extraits significatifs de la classe 2. Nous les avons classés sous trois thèmes: l'élève, les intervenants, les interventions.

#### L'ÉLÈVE

*«Je pense que, pour un type comme ça, qui est un cas assez facile parce qu'il n'a pas de trouble de comportement, il est un peu démotivé, mais on peut le comprendre aussi, mais ce n'est pas un enfant qui va déranger une classe.»*

*«Il y a beaucoup de choses. On pose toujours l'hypothèse d'une dyslexie, mais plus ça va, plus je pense que c'est peut-être plus qu'il a un manque d'apprentissages au moment où il fallait qu'il le fasse.»*

*«C'est un enfant qui a un déficit d'attention, qui prend du Ritalin. C'est un enfant qui manque beaucoup de maturité, donc, je ne suis pas sûre que c'est une dyslexie ou que c'est un enfant pour qui le dosage du Ritalin n'a pas toujours été adéquat.»*

#### LES INTERVENANTS

*«...il avait les services du psychologue parce qu'on a un diagnostic de l'attention, mais c'est tout.»*

*«Les enseignantes le voient moins comme des résultats professionnels positifs. Je pourrais dire comme pédagogue, j'ai vécu une expérience et elle m'a enrichie. J'ai développé des habiletés, des connaissances, je suis plus compétente, je peux aider davantage les enfants. Elles n'ont pas encore fait cette prise de conscience.»*

*«...qu'elle le réinvestit en classe. C'est ce qui manque dans mon processus avec elle, de ne pas sentir qu'il y a un transfert qui se fait, même si j'en parle avec l'enseignante, ça ne se fait pas nécessairement.»*

### LES INTERVENTIONS

*«... avait fait, selon leur difficulté, ils changeaient de consolidation d'acquis selon les difficultés de l'enfant. C'était sous forme d'activités, il y avait une mise en situation.»*

*«...et là, elle dégage les démarches et les processus de travail, pas d'apprentissage présentement. Dans le cas de cet enfant, on constate que c'est vraiment des processus de travail qu'il n'a pas.»*

*« Les gens disaient: mais ça va nous demander à travailler. Non, non, ça ne te demande rien de plus. On a travaillé les situations d'apprentissage avec la mise en situation, les enrichis, ceux qui sont problématiques.»*

La classe 3 comporte 92 u.c.e. ce qui représente 8 % du corpus total. Cette classe regroupe les données issues des entretiens effectués auprès de personnes qui interviennent avec des élèves en difficulté de 4<sup>e</sup> année. Voici quelques extraits représentatifs de la classe 3:

*«Avec ça (le portfolio) on communique, ils ont à faire signer les examens, tout ça, les devoirs, et la grille de progression, les échelons, c'est toujours dans leur cartable "devoirs".»*

*«Je peux vraiment me mettre à leur niveau et là, tu vois où ils sont rendus et on travaillera pour monter graduellement dans les échelons. Quand vous parlez d'adapter, vous parlez d'adapter l'évaluation où pour ces élèves qui sont ciblés, il y en a trois en ce moment, ils ont un bulletin adapté, ils ont un cartable de devoirs.»*

*«On commence un peu à voir la progression à cause des indices de progression, des échelons et la communication avec les parents, c'est bien parce qu'ils voient, ça parle plus que les lettres.»*

La classe no 4 est constituée de 342 u.c.e, ce qui représente plus de 31 % du corpus. Elle regroupe les données portant sur des élèves de 6<sup>e</sup> année ayant des difficultés d'apprentissage. Voici quelques extraits représentatifs de la classe 4. Nous les avons regroupés sous deux thèmes: décroissement et prévention.

### DÉCLOISONNEMENT

*«Le décroissement, c'est ce qu'on avait commencé l'année dernière, avec le nouveau programme, on travaille beaucoup normalement en projet. L'année dernière, on a commencé le décroissement, on était trois classes de 5<sup>e</sup> année. Donc, une enseignante travaillait l'univers social, l'autre, sciences et technologie, et moi je travaillais les arts plastiques et l'art dramatique.»*

*«Dernièrement, ils ont commencé la lecture un peu et ils ont établi, avec les cinquante-deux élèves, les rythmes d'apprentissage selon l'écriture. Ils ont divisé le groupe. Donc, le groupe fort est allé avec l'enseignant "sports-arts-études 6<sup>e</sup> année", les moyens-forts sont allés avec l'enseignante de 5<sup>e</sup> "sports-arts-études.»*

*«...ce que je n'ai pas senti, malgré qu'on ait divisé les élèves, forts, moyens, faibles. C'est qu'ils se sont discriminés comme tels, ce sont des forts et nous, on est des moins forts.»*

*«Vous avez deux enseignantes de 6<sup>e</sup> année et un du sports-arts-études. C'est ça et j'ai une seule 5<sup>e</sup> régulières, un sports-arts-études 5<sup>e</sup>. Ce qui fait que mes enseignants de sports-arts-études commencent très tôt le matin, contrairement à l'horaire du régulier, les élèves sont ici à 8 heures et les classes commencent à 8 heures.»*

*«C'est sûr que, quand on divise 52 élèves en cinq sous-groupes, en sachant que les cinq élèves qui sont vraiment à plus d'un an et demi de retard travaillent avec un orthopédagogue...»*

## PRÉVENTION

*«Je reviens encore là-dessus : elle aurait réussi, je crois, s'il y avait eu des mesures quand elle était en 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année ou une reprise d'année, si c'était ça ou diminuer les exigences ou faire sa 2<sup>e</sup> année en 2 ans, mais pas une reprise.»*

*«Ce sont des élèves qui ont toujours "bûché", et on arrive cette année, en 6<sup>e</sup> année, et la cohorte est très, mais très faible. Ça c'est quelque chose qui aurait dû avoir lieu avant pour prévenir et non là, rendu en 6<sup>e</sup> année et dire là: J'ai plein d'élèves à évaluer là.»*

*«Il faut une continuité, non une reprise d'année.»*

### Synthèse de l'analyse en fonction du niveau scolaire

Le tri-croisé avec la variable «niveau» a permis le regroupement d'éléments du corpus selon le niveau scolaire de l'élève qui bénéficie d'un projet de services. À l'aide de l'analyse statistique, chacun des niveaux scolaires a été isolé afin d'en distinguer le discours.

Le premier regroupement traite des données reliées aux élèves de 2<sup>e</sup> année ( $Khi^2=1099$ ). Il se distingue par la participation de l'orthopédagogue ( $Khi^2=368,83$ ) et par l'aide apportée en lecture ( $Khi^2=32,95$ ), en sous-groupe ou en individuel. On y traite l'enseignement stratégique ( $Khi^2=104,07$ ) de la rapidité de la lecture, qui devance en importance la compréhension du texte chez les élèves de cet âge.

Le deuxième regroupement traite des données issues des entrevues effectuées auprès des répondants qui interviennent auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année ( $Khi^2=1099$ ). Le directeur d'école ( $Khi^2=213,10$ ) est l'intervenant qui participe à la constitution de la classe 2. On y traite des difficultés de concentration, de troubles du comportement, de dyslexie et des diagnostics permettant d'identifier ces troubles. On y fait mention de l'importance de permettre à l'élève de réinvestir ses apprentissages en classe à l'aide de l'enseignante. Précisions que le trouble dyslexique ne peut être évalué qu'après la 2<sup>e</sup> année, c'est donc dès la 3<sup>e</sup> année que l'on peut diagnostiquer clairement ce trouble de l'apprentissage.

On retrouve ensuite les intervenants de 4<sup>e</sup> année (Khi2=1099). Les enseignants sont les répondants dont le Khi2 est élevé (264,98). Les éléments de ce regroupement font état de pédagogie différenciée (Khi2=126,81), de l'adaptation de l'évaluation en utilisant les échelons de compétences (Khi2=17,45) afin de bien suivre la progression des élèves en difficulté, ce qui peut favoriser leur motivation et encourager leurs parents. Enfin on y traite de la possibilité de donner des devoirs différents à certains élèves. C'est dans cet échantillon que nous avons pu observer le meilleur exemple d'une classe différenciée.

Enfin, le discours des intervenants de 6<sup>e</sup> année (Khi2=1099) fait l'objet du dernier sous-groupe. Les sujets abordés par les enseignants (Khi2=286,73) dans cette classe concernent le décloisonnement de groupe de 6<sup>e</sup> année en sous-groupes subdivisés en fonction du degré de difficulté des élèves. On y note que certains élèves y sont très faibles, qu'ils ont accumulé beaucoup de retard et qu'il faut alors assurer une continuité dans les services afin de tenter de le rattraper. Il n'est pas surprenant de recueillir de telles données, puisque, en favorisant la promotion automatique, le retard s'accumule et devient plus important lorsque l'élève progresse dans son cursus primaire.

À la lumière de ces résultats, on peut constater que le discours diffère significativement selon le niveau scolaire de l'élève bénéficiaire.

#### **4.2.1.4.2 La variable «effet»**

Lors de l'analyse du corpus en entier effectué au moyen d'un tri-croisé avec la variable «effet», Alceste a subdivisé le corpus en quatre classes distinctes. Lors de cette analyse, 120 u.c.e. ont été retenues. Nous constatons que la classe 1 traite des effets observés au niveau personnel chez l'élève. Cette classe représente 40 % du corpus retenu et contient 48 u.c.e, ce qui en fait la classe ayant la plus grande représentativité. La classe 2, quant à elle, traite des effets positifs observés chez l'élève en difficulté d'apprentissage et regroupe 35 u.c.e. Cette classe constitue un peu plus de 29 % du corpus, ce qui est aussi vrai pour la classe 3 qui présente les effets scolaires observés. La classe 4 est de taille

réduite, puisqu'elle comporte seulement deux u.c.e.; elle représente moins de 2 % du corpus retenu lors de cette analyse et traite des autres effets observés. Les variables ainsi que les formes réduites de chacune des classes sont présentées en annexe VIII. La figure 10 de l'annexe IX présente les quatre classes formées lors de cette analyse.

La classe 1 regroupe les segments qui traitent des effets observables sur le plan personnel chez l'élève qui bénéficie des services dispensés. Dans le questionnaire d'entrevue à l'intention des intervenants scolaires, un volet traitait de ces effets observés chez l'élève, variable que nous avons nommée «effets personnels» ( $\text{Khi}^2=120$ ). Les extraits significatifs sélectionnés par Alceste ont été regroupés sous deux thèmes: famille et estime de soi.

#### FAMILLE

*«...elle le sait, elle est consciente que sa fille a cette problématique. Le fait que tout son entourage en soit conscient devient moins exigeant, on est plus compréhensif, donc l'enfant se sent beaucoup mieux dans cette situation.»*

*«Parce que le petit frère aide son frère aîné et il n'y a jamais de rivalité ou de message négatif, ce que nous disent les parents. C'est profitable.»*

*«Ce que les parents nous disent aussi, il a un jeune frère qui est en 2<sup>e</sup> année, lui il est l'aîné et c'est sûr qu'on regardait la situation, comment vont réagir les deux petits frères dans le même degré et ça a été bénéfique.»*

#### ESTIME DE SOI

*«Par contre, selon moi, on peut voir une certaine estime de soi qui est meilleure. Ils vivent de petites réussites à court terme et, pour certains, ils ne vivent jamais ces réussites-là.»*

*«C'est sûr que l'estime de lui a remonté un peu et il est mieux accepté aussi de ses pairs, parce qu'il n'avait pas beaucoup d'amis.»*

*«...et le fait que les gens le savent aussi, je pense que ça, ça revient à la même chose que l'estime de soi et de l'acceptation et être accepté par les autres et ne pas toujours voir "je suis la fille en difficulté".»*

*«C'est une petite fille qui est plus souriante, parce que là, juste le fait, et je pense que les enfants sont un peu tous comme ça, qu'elle réalise qu'on comprend sa problématique...»*  
*«T'as confiance et tu vois la lumière au bout du tunnel, parce que, quand on est à 30 et qu'ils n'ont pas le temps d'avoir de l'attention, ils ne comprennent pas.»*

La classe 2 fait état des «effets positifs» observés chez l'élève. Les segments d'entrevues sélectionnés par Alceste, puisqu'ils étaient représentatifs de la classe 2, sont présentés sous les thèmes progrès et motivation.

### PROGRÈS

*«On a des enfants qui, parmi ceux-là, sont devenus même plus rapides que le lecteur moyen, parce que c'était un retard de lecture qu'ils avaient mais pas des difficultés graves d'apprentissage de la lecture,...»*

*«...et ce qu'il nous dit, c'est qu'il se perçoit compétent. On lui demande aussi ce qu'il a amélioré, ce qu'il nous dit c'est qu'il a amélioré ses stratégies de lecture.»*

*«...ce qui fait qu'ils se sont rattrapés et comme ils travaillent plusieurs heures par semaine, ça représente quand même six heures par semaine en moyenne pendant toutes ces semaines-là, ça donne de très bons résultats.»*

### MOTIVATION

*«Il répond: "Ah! Quand est-ce?" Je trouve ça bon, un élève de 6<sup>e</sup> année qui a le goût de venir ici, donc l'étincelle dans les yeux et un goût d'apprendre, surtout pour cette clientèle.»*

*«Je pense que la victoire qu'on peut faire, c'est qu'ils se rendent jusqu'au secondaire, peut-être aller dans un métier. On n'augmente pas les capacités d'une personne, on va augmenter sa motivation, les efforts qu'il peut faire.»*

La classe 3 regroupe les u.c.e. traitant de la variable «effets scolaires». Cette classe a été constituée à partir des données obtenues lors de l'entrevue effectuée auprès des intervenants scolaires. Une partie du questionnaire traitait des effets scolaires observés chez l'élève depuis le début des services offerts. Les extraits issus des u.c.e.



caractéristiques de la classe 3 sont regroupés sous les thèmes suivants: amélioration et évaluation.

### AMÉLIORATION

*«En lecture, il y a progrès, amélioration. En écriture, il y a de l'amélioration, mais c'est plus difficile, le retard est plus important. En mathématique, en 3<sup>e</sup> année, l'enseignante a constaté qu'il avait de plus grands retards que ce qu'elle avait perçu en début d'année.»*

*«Les résultats au niveau scolaire, moi, je ne les ai pas validés, dans le sens d'une note. Ce que j'ai remarqué, c'est que les miens arrivent quand même plus facilement à évoquer un texte, c'est-à-dire à le garder un peu en mémoire et à le traiter un peu, chose qu'ils ne faisaient pas du tout avant.»*

*«Elle a progressé, pas nécessairement académiquement mais au niveau de l'organisation. Moi, je travaille beaucoup avec des échéanciers et au début, c'était beaucoup pour elle, mais elle est capable.»*

*«Là, je pense qu'il lit mieux. Un texte, il est capable de décoder plus facilement. Cette année, il a fait du progrès au niveau du décodage. Donc, ça doit paraître aussi dans d'autres matières que le français. C'est lent, on n'a pas des progrès mirobolants.»*

*«Au niveau des mathématiques, il suit comme les autres, il réussit dans la moyenne comme les autres de 3<sup>e</sup>. En 2<sup>e</sup> année, au niveau de l'écriture, je dirais que c'est peut-être un peu plus difficile, mais on a tellement mis l'accent sur la lecture.»*

### ÉVALUATION

*«Au niveau du bulletin, c'est sûr que les résultats sont toujours très faibles. Ce que j'essaie de faire, moi, à la fin de l'année, c'est d'annexer au bulletin mes commentaires d'évolution de l'enfant durant l'année scolaire, donc ça montre qu'il y a quand même du progrès et des réussites quelque part.»*

*«...c'est ça, c'est plus dur au niveau académique de dire j'ai tant de "pour cent" qui augmente. Je vais pouvoir le faire quand je vais comparer 1<sup>re</sup> étape versus 4<sup>e</sup> étape.»*

La classe 4 ne comporte que deux unités de contexte élémentaires. Cette classe est constituée à partir de données provenant de l'entrevue effectuée auprès d'un orthopédagogue qui intervient auprès d'un élève de 3<sup>e</sup> année ayant déjà redoublé.

Voici les deux extraits significatifs relevés par Alceste:

*«...c'est qu'il y a quand même eu une amélioration au niveau du décodage en lecture. C'est vérifiable, on peut dire qu'il lit mieux. Mais c'est sûr que ses problèmes ne sont pas tous réglés, parce qu'il partait de loin. Il a même repris sa maternelle.»*

*«...motricité fine, c'était épouvantable, beaucoup de choses qu'il n'avait pas pour une 1<sup>re</sup> année.»*

### **Synthèse de l'analyse en fonction des effets observés**

Le tri-croisé avec la variable «effet» permet de constater ce que les répondants observent chez leurs élèves qui éprouvent des difficultés. Des effets sur le plan personnel, des effets positifs et des effets scolaires observés chez les élèves bénéficiaires sont soulevés. La prise de conscience des difficultés éprouvées, leur acceptation par l'élève lui-même, ses parents et par les pairs nous apparaissent comme une étape importante; cette dernière est souvent mise en lien avec une meilleure estime de soi de l'élève recevant des services particuliers comme étant un des effets personnels observés par les intervenants scolaires.

Parmi les effets positifs, on note une augmentation de la rapidité de lecture, le goût d'apprendre et de venir aux séances d'aide, le développement du sentiment de compétence chez l'élève et la motivation en vue d'aller au secondaire. Lorsqu'on analyse ce que les intervenants ont répondu concernant les effets sur le plan scolaire, on relève qu'une certaine amélioration est observable dans le domaine ciblé, souvent la lecture. Un meilleur décodage et des habiletés d'évocation sont mentionnés. On traite aussi d'amélioration dans l'organisation en vue de réaliser une tâche scolaire. Les effets ne se font pas nécessairement sentir dans les résultats académiques communiqués dans le bulletin de l'élève. On note donc plus d'effets positifs observables sur le plan de la réussite éducative plutôt que de la réussite scolaire.

#### 4.2.1.3.3 La variable «service»

Une analyse tri-croisé de l'ensemble du corpus a été effectuée avec la variable «service». En effet, l'entrevue effectuée auprès des intervenants scolaires comportait des questions traitant des services offerts par l'école pendant la journée scolaire, après les heures de classe et les autres services offerts à l'élève, par exemple des services défrayés par les parents. Lors de cette analyse, Alceste retient seulement 47 u.c.e traitant de services, ce qui représente 34 % du corpus total. Alceste subdivise ensuite cette portion du discours en trois classes distinctes. La première classe ne renferme qu'une seule u.c.e, ce qui représente un peu plus de 2 % du corpus retenu. Pour composer cette classe, Alceste a analysé 12 mots. La classe 2 est composée de 16 u.c.e, ce qui représente 34 % du corpus retenu, et Alceste a analysé huit mots pour former cette dernière. Finalement, la classe 3 représente plus de 63 % du corpus retenu et est constituée de 30 u.c.e.; un seul mot a été analysé dans cette classe. Les variables et les formes réduites sont présentées en annexe VIII. La figure 11 en annexe IX présente les classes formées lors de l'analyse tri-croisé avec la variable «service».

La classe 1, qui regroupe 2 % du corpus retenu, considère seulement deux variables: la variable enseignant (Khi2 de 4,98) et la variable niveau 6 (Khi2 de 4,31). L'extrait représentatif est donc tiré d'une entrevue effectuée auprès d'un enseignant de 6<sup>e</sup> année. Dans cet extrait, on traite dans une même u.c.e. de services scolaires et de ceux défrayés par les parents. Voici l'extrait représentatif de cette classe retenu par Alceste:

*«Les parents payaient une orthopédagogue au privé, à la maison deux soirs par semaine, l'an dernier. Cette année, il n'y a pas de service du tout. Il a l'aide aux devoirs qui est fournie à l'école par des étudiants du secondaire 5. C'est une heure par semaine.»*

La classe 2 regroupe 34 % du corpus retenu et retient la variable «services extra-scolaires» (Khi2 de 47,00). Cette classe traite des services offerts à l'extérieur de l'école et payés par les parents afin de favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Voici quelques

extraits représentatifs de la classe 2. Nous les avons regroupés sous deux thèmes: services et aide aux devoirs.

### SERVICES PRIVÉS

*«C'est défrayé par les parents.»*

*«Oui, il y a certains parents, oui, qui sont allés en privé pour un soutien d'aide aux devoirs. Je sais qu'il y a un parent qui est allé voir un orthophoniste, en privé.»*

*«Elle, oui, elle a des cours privés en français et en mathématiques. Un professeur privé qui va à la maison? Oui. »*

*«...mais ce n'est pas le cas de cet enfant-là. Cet enfant-là, ce service, la mère l'a pris en charge. Elle va chercher des services au privé.»*

### AIDE AUX DEVOIRS

*«Non, l'aide aux devoirs, quelque chose comme ça, non pas. D'abord, il ne va pas au service de garde, donc il n'a pas de temps pour faire ses devoirs et ici, l'aide aux devoirs, on a essayé de la mettre sur pied et avec le problème de transport qu'on connaît...»*

*«Moi, j'ai trouvé quelqu'un pour lui faire faire ses devoirs, parce que les parents n'avaient pas le temps avec l'enfant. J'ai trouvé une enseignante qui va à la maison et qui lui fait faire ses devoirs une fois par semaine.»*

*«Il y a l'aide aux devoirs, il y en a une qui n'en a pas, mais à la maison elle est encadrée par les parents. J'en ai deux qui ne sont pas vraiment encadrés. Il y en a une qui travaille beaucoup, elle est dépassée, et les autres parents, ils ne comprennent pas.»*

*«C'est surtout de l'aide aux devoirs, je dirais, que les parents vont aller chercher pour certains élèves en difficulté. Il y en a d'autres qui vont offrir leurs services au privé parce qu'ils n'ont pas le temps nécessaire d'assurer le suivi.»*

La classe 3 représente 63 % du corpus retenu pour cette analyse. Lors de cette analyse, Alceste a retenu les extraits comprenant la variable «services intervenants scolaires» (Khi2 de 47,00). Ces services sont offerts à l'école par les différents intervenants disponibles selon les sites étudiés. Nous présentons les segments représentatifs de la classe 3. Notons que le psychologue scolaire est toujours nommé dans ces extraits. On y

parle aussi de l'orthopédagogue de même que de l'orthophoniste. Nous avons classé les extraits représentatifs sous deux thèmes: évaluation et suivi.

## ÉVALUATION

*«...il avait les services du psychologue, parce qu'on a diagnostiqué de l'attention, mais c'est tout.»*

*«C'est l'orthophonie et la plupart ont eu des évaluations psychologiques ou ont été suivis par la psychologue de l'école.»*

*«...l'orthopédagogue, le psychologue aussi. Il a été évalué en psychologie, en orthophonie aussi. La mère est très très près, elle suit ça de près et elle va aussi au-devant, elle le fait évaluer aussi pour toutes sortes de choses.»*

*«Elle a été évaluée en psychologie et en orthophonie. Ils ne font pas le suivi comme tel, c'est juste qu'ils participent à l'étude de cas pour arriver à identifier un enfant dyslexique.»* *«On a trois évaluations: psychologie, orthophonie et la mienne en orthopédagogie.»*

## SUIVI

*«Il y a l'orthopédagogue, la psychologue qui l'a vu plus en début d'année et qui l'aide surtout pour sa motivation. Ce qu'on avait comme information de l'autre école, c'est que, devant une tâche plus difficile, il abandonnait.»*

*«Non, on ne peut pas ici. On n'a pas suffisamment de temps à consacrer. Le psychologue vient une demi-journée par semaine, donc il est dans les urgences tout le temps, il ne peut suivre un élève.»*

## Synthèse de l'analyse en fonction des services à l'élève

Le tri-croisé effectué avec la variable «service» permet de constater que les services offerts en milieu scolaire pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont limités. Certains parents consultent des spécialistes ou des professionnels au secteur privé, entre autres un orthopédagogue, afin d'obtenir un suivi et des services plus d'une fois par semaine. Certains parents vont chercher de l'aide pour les devoirs en engageant

un intervenant qui viendra à la maison. Certains élèves de notre échantillon bénéficient de ce service à l'école même, notamment de la part d'élèves de 5<sup>e</sup> secondaire.

Les services offerts à l'école sont plus souvent d'ordre diagnostique et permettent d'établir le type de trouble ou les causes des difficultés d'apprentissage de l'élève. Le psychologue scolaire, l'orthophoniste de même que l'orthopédagogue peuvent utiliser certains outils en vue d'établir un diagnostic sur la cause des difficultés de l'élève. Les intervenants soulèvent le manque de ressources à long terme, mais que les cas urgents sont traités de façon prioritaire. Un extrait témoignant du suivi offert à un élève par un psychologue concerne la motivation scolaire de l'enfant. C'est la seule forme de suivi offerte par un psychologue à avoir été soulevée dans notre étude.

#### **4.2.1.4 Analyse des catégories d'intervenants impliqués**

L'ensemble du corpus a été subdivisé par la chercheuse afin de cibler les catégories d'intervenants scolaires impliqués dans un projet de services innovateur et qui ont participé à l'entrevue en vue de permettre une comparaison entre ces catégories et une analyse pointue de leur discours. Chacune de ces sous-catégories a fait l'objet d'une analyse simple.

Pour cette analyse, nous avons préalablement subdivisé le corpus entier selon le type d'intervenants scolaires. Trois types d'intervenants ont participé à nos entrevues: quatre enseignants, cinq orthopédagogues et quatre directeurs, pour un total de 13. Il est à noter que le total de ces répondants donne plus de 11 entretiens, car, pour certains sites, plus d'un intervenant a participé à l'entretien. Par ailleurs, une technicienne en éducation spécialisée a fait l'objet d'une entrevue; toutefois, cette catégorie de corpus est trop petite pour pouvoir faire l'objet d'une analyse en fonction de la catégorie d'intervenants.

#### 4.2.1.4.1 Les enseignants

L'analyse simple obtenue à l'aide d'Alceste pour les répondants enseignants a constitué cinq classes distinctes. Ce nouveau corpus regroupe 301 u.c.e., Alceste en a retenu 171 lors de cette analyse simple. La classe 1 représente 18 % de tout le corpus retenu et est constituée de 32 u.c.e., tandis que la classe 2 représente près de 14 % et comporte 25 u.c.e. La classe 3 est la plus importante avec 68 u.c.e., ce qui forme 39 % du corpus retenu. La classe 4 est faite de 22 u.c.e. pour 12 % et 24 u.c.e. forment 14 % du corpus retenu pour l'analyse pour former la classe 5. Les variables et les formes réduites de chacune des classes sont présentées dans l'annexe VIII. La figure 12 en annexe IX présente les classes et les statistiques de l'analyse des entretiens réalisés auprès des enseignants.

La classe 1 regroupe 32 u.c.e, ce qui représente 18 % du corpus retenu pour cette analyse. Les éléments de cette classe traitent des perceptions des enseignants à l'égard des sentiments ressentis par l'élève en difficulté auprès duquel ils interviennent.

Voici les extraits caractéristiques de la classe 1 :

*«...ce qui n'était plus vraiment le cas en 5<sup>e</sup> année. C'est beau, ça, on a réussi ça, sauf qu'au bout du compte, je l'envoie quand même dans une classe spéciale.»*

*«Je pense que juste d'être heureux et de ne pas sentir...parce que je sais que l'année passée, le regard des autres...c'est toujours elle qui ne comprend pas.»*

*«Je pense que, c'est vraiment l'estime d'eux-mêmes, de voir qu'ils sont capables de réussir quelque chose. Ça ne veut pas dire que ça va tout arranger, parce que c'est sûr qu'ils sont différents, ils le sentent là et d'un autre côté, ils réussissent en classe...»*

*«Je pense que je vais dire un grand mot, c'est comme une référence, un modèle à suivre. C'est parce que c'est surtout l'estime de soi, ils se sont rendu compte l'année passée qu'elle n'était pas heureuse de venir à l'école.»*

La classe 2 regroupe 25 u.c.e ce qui représente 14 % du corpus retenu pour cette analyse. Les éléments de cette classe traitent de travail en équipe et en ateliers ainsi que de l'aide à

apporter à l'élève en difficulté en vue d'établir une continuité dans les services. Voici les extraits caractéristiques de la classe 2 :

*«On a besoin de journées où on peut travailler en équipe pour pouvoir préparer des outils pour aider ces enfants-là.»*

*«C'est ça, moi, le mot reprise, j'ai de la difficulté avec ça. Mais une continuité de sa 2<sup>e</sup> année, je pense que c'est là qu'on peut aider les enfants en grande difficulté, c'est au début, pas en 6<sup>e</sup> année.»*

*«...quand on travaille en ateliers, elle a quand même une équipe pour faire ses ateliers. Ils peuvent l'aider, mais elle peut aider quelqu'un aussi. Des fois, c'est dans la méthode de travail, mes exercices ne sont pas nécessairement académiques, ça peut être de travailler l'organisation, et elle est pas pire en organisation, elle peut aider quelqu'un d'autre.»*

*«On veut essayer d'intégrer des ateliers un peu plus multi-groupe pour les enfants qui ont plus de difficulté au niveau de l'apprentissage de certaines règles de grammaire.»*

La classe 3 regroupe 68 u.c.e., ce qui représente 39 % du corpus retenu pour cette analyse. Cette classe est la plus importante résultant de l'analyse du corpus des enseignants. Les unités de contextes élémentaires retenues pour cette classe traitent des dossiers d'élèves, des plans d'intervention et des décisions prises de même que de la participation des parents. Voici les extraits caractéristiques de la classe 3. Nous les avons regroupés sous les thèmes dossier et services.



## DOSSIER

*«C'est toujours consigné quelque part. Il y a toujours un dossier d'aide à la direction, toutes les interventions sont consignées. Le portfolio aussi est très parlant, il y a des auto-évaluations, des grilles d'observation, donc avec le portfolio souvent ils ont un bon portrait.»*

*«À l'école, chaque élève a un dossier et ce qui se passe par rapport à cet élève, on le met dedans. Chaque fois qu'on reconduit le plan d'intervention, il y a une copie qui va aux parents, une à l'enseignante et une dans le dossier de l'élève.»*

*«...et moi, l'an passé, j'ai bien haï ça, parce que j'avais beaucoup de pression de la part des parents, de la direction pour mettre un D. Les enfants ne redoublent plus...»*

## SERVICES

*«Les parents payaient une orthopédagogue au privé, à la maison, deux soirs par semaine, l'an dernier. Cette année, il n'a pas de service du tout. Il a l'aide aux devoirs qui est fournie à l'école par des étudiants de secondaire 5. C'est une heure par semaine.»*

*«C'est sûr qu'il y a l'aide aux devoirs, qu'ils ont deux fois par semaine. Vous parliez des services, comme par exemple, le bulletin particulier, c'est inscrit dans le plan d'intervention, l'évaluation. Le décroisement? Oui, je pense qu'on l'a écrit, le décroisement. »*

*«On rencontrait les parents, on avait des plans d'intervention adaptés ou on leur disait ce qu'on avait fait et ce qu'il aurait à travailler. Le parent était très collaborateur. Et l'année dernière, il avait une aide particulière à la maison, une orthopédagogue qui allait, je crois deux heures par semaine, le mardi et jeudi donc, il avait ça en plus.»*

*«...et la direction avait refusé qu'il redouble. À part les grenailles d'orthopédagogie qu'on a, il n'y a pas beaucoup d'intervention qui se fait.»*

*«Elle, mon problème, c'est que les parents l'envoient à l'école privée, fait qu'il n'y aura pas de suivi. Mais si ça avait été en cheminement particulier, il n'y aurait pas eu de suivi, on ne peut pas les rencontrer.»*

La classe 4 regroupe 22 u.c.e. pour 12 % du corpus de la catégorie «enseignants». Cette classe traite de l'enseignement individualisé et des bénéfices retirés par les élèves

bénéficiaires à la suite des interventions individualisées lors de regroupements d'un nombre réduit d'élèves ainsi que de la confiance ainsi engendrée. Nous présentons les extraits représentatifs de la classe 4. Nous les avons classés sous deux thèmes : séance d'aide et stratégies.

### SÉANCE D'AIDE

*«...sûrement un peu plus de confiance, justement je suis avec eux autres, étant donné qu'ils peuvent me poser le nombre de questions qu'ils veulent, j'imagine qu'un moment donné ils comprennent plus et quand tu comprends plus...»*

*«...t'as confiance et tu vois la lumière au bout du tunnel. Parce que quand on est à 30 et qu'ils n'ont pas le temps d'avoir de l'attention, ils ne comprennent pas.»*

*«...donc, ça leur laisse plus de temps pour poser leurs questions.»*

*«...ils ont plus d'attention. C'est important, vu qu'en classe on est nombreux, on n'a pas le temps d'être présent avec chacun, justement pour voir la difficulté de chacun.»*

*«Ils seraient moins gênés aussi de poser leurs questions.»*

*«...cote, note, en tout cas, je n'ai pas vu d'amélioration comme telle. En tout cas, je trouve qu'il y en a qui perdent moins leur temps. C'est un moment où je trouve que les plus forts sont valorisés, ils vont plus à leur rythme.»*

### STRATÉGIES

*«...essayer de trouver des stratégies de lecture pour mieux comprendre le texte, mieux comprendre les questions. Comme c'est deux périodes, on fait aussi une partie de la grammaire, essayer de se corriger, trouver des stratégies pour qu'ils laissent moins de fautes.»*

*«On essaie de trouver vraiment ce qu'ils veulent savoir dans cette question, parce que souvent ils me répondent des affaires qui sont "je ne fais que regarder la question" pas le texte, et je vois que la réponse ne répond pas à la question.»*

*"Elle parlait de l'événement, mais elle n'a jamais dit c'était quoi. C'est ça, on essaie de faire comprendre mieux les questions et je les laisse lire le texte.*

*«...et apprendre par cœur, jamais, sauf pour la pièce de théâtre. C'est le premier dans la pièce de théâtre à connaître son texte par cœur. Il était extraordinaire au théâtre. Très*

*introverti et, sur scène, très extraverti. C'était un des meilleurs. Même la mère était ébahie de le voir sur la scène faire sa prestation, il était extraordinaire.»*

La classe 5 regroupe 24 u.c.e. et représente 14 % du corpus retenu pour les répondants de la catégorie des enseignants. Les éléments retenus pour former cette classe traitent de différenciation et des difficultés reliées à la tâche demandée de même que du souci de favoriser la motivation chez l'élève. Voici les extraits caractéristiques de la classe 5. Nous les avons classés sous deux thèmes: différenciation et complexité.

### DIFFÉRENCIATION

*«Là on est rendu aux multiplications et divisions dans le calcul mental, mais eux ils ne sont pas capables. Je leur donne vraiment des soustractions, des additions, des fois des actions répétées, mais c'est vraiment simple.»*

*«...cela fait que, pendant qu'ils sont en orthopédagogie, nous on peut aborder des choses qu'eux n'aborderont jamais dans l'année. C'est certain qu'eux ils ont toujours des choses différentes, des fois, je coupe des numéros, comme la dictée, au lieu d'avoir les cinq phrases, eux ils en ont deux.»*

*«...et les devoirs sont différents et, à la fin, je mets toujours dans quel profil ils sont rendus et ce qu'ils sont capables de faire en fluo et ça me permet de faire le bulletin avec eux après.»*

*«Une situation d'écriture, ça s'est fait différemment. Des fois, je leur demande des exigences moindres là, moins de mots. Je leur donne des objectifs précis. Nous, on utilise une grille de correction et toute l'école, c'est un peu le même système avec les couleurs.»*

*«...sauf que, quand je veux voir ce qu'ils sont capables de donner, c'est vraiment de baisser les exigences, fait que je prends un peu des deux. »*

### COMPLEXITÉ

*«...mais il y a toujours une réflexion, un cheminement dans ses étapes. On dirait que ça prend une recette, mais il n'y a pas une réflexion, elle ne peut pas déduire des choses.»*

*«...mais il faisait déjà beaucoup d'effort, mais à un moment donné, quand t'es plus motivé, je pense que ça va l'augmenter, mais pas la capacité des jeunes.»*

*«Je pense de leur donner ce qu'ils sont capables de faire et de les encourager pour qu'ils progressent le plus vite possible. C'est eux qui vont retrouver la confiance, mais si on leur donne des choses qu'ils ne sont pas capables de faire, ils ne la retrouveront jamais leur confiance.»*

*«Évidemment qu'à chaque fois qu'on fait un travail, il faut prendre le temps de lui expliquer ce qu'il a à faire, ce que les autres ont à faire et on lui dit: tu fais ça prioritairement, s'il te reste du temps, tu vas le faire.»*

*«...mais si je lui mettais la moitié d'une pomme. J'en ai une autre moitié, si je les joins ensemble, qu'est-ce que ça fait? Ça fait une pomme en entier. Mais enlevez-lui les pommes, donnez-lui les mêmes fractions, il ne comprend pas. On a vraiment décortiqué avec beaucoup de manipulations mathématiques et là il était rendu. Il faut vraiment qu'il fasse l'image mentale.»*

### **Synthèse de l'analyse du discours des enseignants**

L'analyse des données issues des entrevues effectuées auprès des quatre enseignants subdivise les résultats en cinq sous-thèmes distincts.

Un regroupement traite de l'estime de soi de l'élève en difficulté, du regard des autres, des pairs, de l'acceptation des différences de la part des autres élèves de la classe et d'un climat de classe positif qui a une influence sur le bonheur («heureux» obtient un khi<sup>2</sup> de 13,26) de l'élève qui a été promu sans avoir développé les compétences attendues. Les enseignants y notent le besoin de suivi de ces élèves, du fait qu'ils ne peuvent pas «pousser» trop avant la matière à cause de leurs difficultés et que les mesures d'aide doivent être offertes bien avant la 6<sup>e</sup> année.

La classe 2 traite du travail en équipe et d'ateliers multi-groupe permettant aux élèves de forces différentes de progresser dans leurs apprentissages. On y note aussi les forces de ces élèves qui peuvent être autres que scolaires, ce qui leur permet de pouvoir aider les autres à leur tour. Les enseignants relèvent l'importance de travailler au rythme de l'élève,

favoriser le développement des méthodes de travail efficaces et des attitudes positives face aux apprentissages.

Dans la classe 3, on retrouve des informations portant sur les services offerts, la tenue de dossiers et les rencontres avec les parents. Les enseignants disent ressentir de la pression, notamment lorsqu'un élève ne redouble pas malgré ses difficultés. Ils sentent aussi de la pression venant de la part des parents qui veulent obtenir des services pour leur enfant et de la direction de l'école quand la décision de ne pas faire redoubler l'élève va à l'encontre de leurs convictions d'enseignants en regard de ce qui leur semble être le meilleur choix pour l'élève.

La classe 4 rassemble les participants enseignants de 6<sup>e</sup> année. Ils évoquent les effets des services offerts et de la motivation ressentie par les élèves lorsque le groupe est à effectif réduit, puisqu'ils peuvent poser leurs questions à l'enseignant lorsqu'ils sont seuls ou en petit groupe. Ce temps leur est consacré et ils prennent confiance en eux, puisqu'ils reçoivent davantage d'aide, d'attention, et sont moins gênés. Les stratégies sont alors abordées spécifiquement selon les besoins des élèves qui ont plus de temps octroyé juste à eux.

Le dernier thème fait état des aspects que les enseignants différencient afin de permettre aux élèves qui éprouvent des difficultés de progresser dans leurs apprentissages. Les devoirs peuvent être différents, la tâche moins longue, certaines tâches ciblées comme prioritaires et certains exercices demandés aux autres ne sont pas obligatoires pour eux. Des explications individuelles peuvent être données, l'enseignant peut diminuer les exigences pour certains élèves, proposer des tâches à leur mesure, qu'ils seront capables d'exécuter. On parle ici de décortiquer la tâche afin qu'ils soient capables de la réaliser, de faire différemment afin de maintenir leur motivation.

#### 4.2.1.4.2 Les orthopédagogues

L'analyse simple obtenue à l'aide d'Alceste pour les répondants orthopédagogues a permis l'obtention de quatre classes distinctes. Ce nouveau corpus regroupe 430 u.c.e., et Alceste en a retenu 248 lors de cette analyse. Alceste a regroupé les données issues des entrevues effectuées auprès des 5 orthopédagogues de la classe 1, qui compte 44 u.c.e. et représente près de 18 % du corpus retenu. La classe 2, quant à elle, compte 66 u.c.e. et constitue plus de 27 % du corpus de ces répondants, de même que pour la classe 3 qui est de même ampleur. La classe 4 compte 72 u.c.e. et représente 29 % du corpus retenu. Les variables et les formes réduites des quatre classes sont présentées dans l'annexe VIII. La figure 13 en annexe IX présente les classes formées lors de l'analyse du corpus des orthopédagogues.

Pour former la classe 1, Alceste a analysé 41 mots. Les éléments qui constituent cette classe traitent des services offerts à l'élève, des évaluations et de la consignation de ces informations afin d'offrir un suivi. Voici les extraits caractéristiques de la classe 1. Nous les avons classés sous deux thèmes: consignation d'informations et autres services, puisque les orthopédagogues parlent des services offerts par les autres intervenants scolaires.

#### CONSIGNATION D'INFORMATIONS

*« Il y aura des traces aussi pour dire qu'il y a eu des évaluations en psychologie et en orthophonie. Moi, j'ai mes traces parce qu'à chaque fin d'année, il y a toujours un bilan d'orthopédagogie qui est dans le dossier. »*

*« Au niveau du plan d'intervention, tout est indiqué comme quoi il reçoit de l'orthopédagogie, du tutorat, qu'il chemine. C'est indiqué et on a rencontré la mère au mois d'août, au début de la rentrée des classes pour que je l'évalue et elle était consciente que c'est ça le cheminement, si on n'allait pas en 3<sup>e</sup> année pour les deux matières dans le fond. »*

*«On a des listes d'élèves avec des précisions, puis chaque année le dossier pédagogique de l'enfant est présenté à l'enseignante qui reçoit cet enfant, il est présenté par l'orthopédagogue, la direction aussi est mise au courant en même temps.»*

#### AUTRES SERVICES

*«...parce qu'il y a d'autres services aussi dans l'école. Parfois ce sont des élèves qui rencontrent la psycho-éducatrice, on peut avoir des rencontres avec la psychologue, l'orthophoniste elle n'intervient pas à part des évaluations spécifiques pour la dyslexie. Sinon, en 3<sup>e</sup> année il n'y a plus de services.»*

*«C'est l'orthophonie et la plupart ont eu des évaluations psychologiques ou ont été suivis par la psychologue de l'école.»*

*«Les parents peuvent aussi. À la fin des interventions, on rencontre l'ensemble de ces parents pour les informer de l'amélioration de leur petit. On les rencontre aussi au début, juste avant que ça débute, pour leur expliquer leur engagement là-dedans, ce qu'ils ont à faire, ils ne connaissent pas nécessairement comme tel toutes les étapes que l'on travaille durant la journée.»*

*«Elle a été évaluée en psychologie et en orthophonie. Ils ne font pas de suivi comme tel, c'est juste qu'ils participent à l'étude de cas pour arriver à identifier un enfant dyslexique. On a trois évaluations: psychologie, orthophonie et la mienne en orthopédagogie.»*

La classe 2 traite d'aspects à améliorer dans les interventions effectuées auprès des élèves. Cette classe est constituée de 26 % du corpus retenu lors des entretiens avec les orthopédagogues; cette analyse a porté sur 45 mots. Nous présentons les extraits caractéristiques de la classe 2. Nous avons regroupé ces extraits sous les thèmes organisation et interventions.

#### ORGANISATION

*«...souvent, je prends ceux d'une même classe, ce serait idéal de prendre plus ceux qui ont des difficultés similaires, mais c'est parce que pour les enseignantes aussi, souvent, c'est dérangentant...»*

*«Ça, c'est encore à travailler un peu aussi. Avec les années, on essaie de s'ajuster un peu. Disons que c'est par classe. Présentement, je travaille par classe. Dans telle classe, il y a trois élèves qui sont problématiques, je les prends ensemble, je les sors en même temps.»*

*«La chose que je retiens, pour nous, ce serait de commencer plus tôt, et la prévention, ça vaut pour, que ce soit les élèves en 1<sup>re</sup> année, maternelle, c'est la prévention, je reviens là-dessus.»*

## INTERVENTIONS

*«C'est sûr qu'on a le volet à la maison. Il y aurait peut-être beaucoup de choses à suggérer à la maison. J'ai déjà tenté quand j'ai commencé à travailler avec cet élève, j'avais monté plein d'affaires, mais à la maison, la mère m'a avoué elle-même qu'elle avait un peu de difficulté à lire.»*

*«...vraiment lui faire des choses qui sont adaptées à son niveau. C'est carrément autre chose. Un nouveau matériel beaucoup plus simple, parce qu'il faut aller travailler le décodage.»*

*«...il y avait des choses avec lesquelles on était à l'aise tous les deux, il y avait d'autres choses avec lesquelles on l'était moins, alors on a adapté ça à notre manière et, bien sûr, on a conçu notre propre matériel, et c'est comme ça qu'on fonctionne.»*

La classe 3 formée à partir du corpus retenu constitue 26 % des u.c.e. Les résultats classés ici traitent de l'estime de soi de l'élève, de ses capacités et de sa réussite. Pour cette classe, 50 mots ont été analysés. Voici les extraits caractéristiques de la classe 3. Nous les présentons sous les thèmes estime de soi, progrès et réussite.

## ESTIME DE SOI

*«...donc, il se sent mieux, il a plus le goût de venir à l'école, une meilleure estime de soi: je suis intelligent, mais j'ai une problématique.»*

*«Je pense que c'est sa motivation et son estime de soi. Juste ça, si on peut maintenir qu'elle a encore le goût d'être à l'école, qu'elle voit qu'elle est capable d'arriver à certaines choses, mais qu'à cause de sa problématique, c'est sûr que parfois c'est beaucoup plus difficile.»*



*«Donc elle ne se met pas en situation où elle sait qu'elle n'y arrivera pas. Je pense que c'est pour ça aussi qu'elle est très bien acceptée dans le groupe, parce qu'on la valorise.»*

## PROGRÈS

*«Donc, on se dit aussi qu'il reste encore une autre année aussi pour y arriver. Et la maman ne panique pas du tout. Le bulletin, on va plutôt jaser et regarder les efforts qui sont mis pour arriver aux progrès.»*

*«J'ai pris des amis de sa classe et là, j'ai rajouté des amis parce que là, je sens qu'il est quand même assez bon, il se sent valorisé là-dedans, que je l'intègre et même des fois il est meilleur que certains.»*

*«Les résultats au niveau scolaire, moi, je ne les ai pas validés, dans le sens d'une note. Ce que j'ai remarqué c'est que les miens arrivent quand même plus facilement à évoquer un texte, c'est-à-dire à le garder un peu en mémoire et à le traiter un peu, chose qu'ils ne faisaient pas du tout avant.»*

*«On la met un peu dans le même sens que tous les élèves de sa classe, et c'est sûr qu'elle n'est pas capable d'arriver à des résultats comme ça.»*

## RÉUSSITE

*«...toujours regarder cet éveil-là que, oui, je suis capable de réussir de petites choses. On oublie le bulletin, c'est sûr le bulletin scolaire ce sont des D ...»*

*«...en mathématique, elle est plus forte, ça veut dire que, si on lui lit les problèmes, elle n'aura pas de problème, elle va être capable de les réussir.»*

*«J'ai senti que les élèves avaient un peu plus une emprise sur leur apprentissage. Il y avait une certaine valorisation en voulant dire: on a fait une petite réussite, on commence à comprendre comment ça fonctionne maintenant.»*

La classe 4 traite des méthodes et approches utilisées par les orthopédagogues lors des rencontres individuelles ou en sous-groupe. Cette classe représente 29 % de l'ensemble du corpus retenu. Pour constituer cette classe, 59 mots ont été analysés. Nous présentons les unités de contexte élémentaires caractéristiques de la classe 4.

### ASSOCIATIONS (lecture globale)

*«Il y a les associations de mots/images avec un jeu qui s'appelle Lexithèque et puis regroupement des images par sons et par ordre alphabétique. On essaie de regrouper les mots pas ordre alphabétique par la suite. Ils ont aussi des exercices appelés "lire et exécuter".»*

*«...pas seulement connaître l'alphabet par cœur en chantant comme beaucoup d'enfant ont appris à le faire. Ensuite on arrive dans la comptine des sons, ils ont tous les sons et les syllabes qui sont en images aussi et, ça, il y a différents jeux qu'on peut faire avec ça pour leur faire identifier comme il faut les sons, mais on les revoit systématiquement.»*

### LETTRES ET SYLLABES (lecture grapho-phonétique)

*«Il y a des jeux de couleurs qui vont avec ça, se situer par rapport aux lettres centrales de l'alphabet, etc. Ensuite de ça, on y va avec la comptine de lettres mais où ce sont des suites de trois lettres, il y a des cartes et il y a toujours un inconnu ou deux.»*

*«...juste de manipuler avec les lettres et de réaliser comment s'est formée une syllabe, ça l'a aidée beaucoup pour apprendre à segmenter ses mots comme il faut.»*

*«C'est ça, quand je lui fais faire plus de syllabes, par exemple avec des lettres, pour les syllabes complexes. C'est plus de la rééducation ça. Ou après ça, lire des feuilles que je fais avec des syllabes comme ça.»*

*«J'ai un gros cartable où on fait de l'apprentissage systématique, du décodage. Par exemple, si c'est o, ce sont tous des mots o ou des petites phrases avec des mots avec o.»*

### LECTURE

*«Ils ont pratiqué leur lecture systématiquement, mais par la suite ils sont chronométrés, et on essaie de voir s'ils améliorent leur temps. Ils ont deux temps d'essai, et chez les petits, on en profite pour passer des mots qui contiennent les syllabes qu'on a vues à l'étude durant la semaine.»*

*«Ils ont une petite consigne à lire et, dans le bas de la page, ils ont à exécuter un exercice en rapport avec cette consigne. Ils ont des exercices sur la lecture qui sont vers la fin de chaque période, ils ont des chronomètres et ils apprennent à se chronométrer.»*

*«...puis j'ai organisé un service avec deux cocottes en 6<sup>e</sup> année. Elles alternent. Les filles sont trois jours/semaine à tous les midis, à peu près 15 minutes, les élèves ont un cahier de rééducation, ils font pratiquer des mots, lire des phrases, accentuer sur l'amélioration de la lecture.»*

*«...lui, c'est sûr que c'est une priorité numéro un, parce que lui l'écriture, c'est épouvantable. Là on a travaillé la lecture, parce qu'on trouvait que c'était ce qu'il y avait de plus urgent, mais là son écriture aussi, ses textes, autant l'orthographe lexicale, structurer ses idées, structurer les mots de la phrase, la grammaire.»*

### **Synthèse de l'analyse du discours des orthopédagogues**

L'analyse effectuée sur le corpus formé seulement des données issues des entrevues effectuées auprès des cinq orthopédagogues subdivise le discours de cette catégorie de répondants en quatre classes distinctes.

La classe 1 formée à même le corpus retenu à partir des données recueillies auprès des orthopédagogues fait état de la tenue des dossiers. On y traite des plans d'intervention, des traces laissées par les différents intervenants et des professionnels impliqués auprès de l'élève éprouvant des difficultés d'apprentissage. On y remarque aussi que le psychologue de même que l'orthophoniste ont un rôle dans le diagnostic posé, mais n'interviennent pas directement auprès de l'élève par la suite. Les orthopédagogues rencontrent les parents à différents moments dans l'année afin de leur faire part des difficultés rencontrées, du diagnostic posé et des interventions entreprises auprès de leur enfant. Les progrès réalisés par l'élève font aussi partie des sujets traités lors des rencontres avec les parents.

La classe 2 fait état du mode de fonctionnement des services offerts par les orthopédagogues et du fait que les élèves sont rencontrés selon leur classe d'origine et non pas regroupés selon leurs besoins ou leurs difficultés spécifiques. Les répondants attirent aussi notre attention sur l'importance de la prévention et ce, dès la maternelle et la

1<sup>re</sup> année. On y traite aussi du fait que les parents ne sont pas toujours en mesure d'aider leur enfant à la maison, entre autres, pour ce qui est de la lecture.

La classe 3 regroupe les aspects positifs relatifs aux interventions offertes par l'orthopédagogue. Les intervenants constatent que l'estime de soi de l'élève est plus élevée, qu'il se sent valorisé en étant inclus avec d'autres élèves. Il est conscient qu'il fait des progrès, cela lui donne davantage le goût d'être à l'école. Les efforts sont plus valorisés que les notes consignées au bulletin. Un extrait fait état de la prise de conscience de la part de l'élève du pouvoir qu'il a sur ses apprentissages, que l'élève retire une valorisation de petites réussites. On constate que le fait d'accompagner l'élève, par exemple en lui lisant le problème en mathématique, va lui permettre de le réussir si la difficulté se situe au niveau de la lecture.

La classe 4 regroupe des entretiens effectués auprès des orthopédagogues et traite des différentes méthodes ou approches employées. Une approche nommée lecture systématique, adaptée de l'enseignement stratégique de la lecture de Boyer (1993) et qui s'effectue au moyen d'une séquence d'activités, permet à l'élève d'accélérer son débit de lecture. Plusieurs types d'exercices sont nommés, notamment un jeu de manipulation de syllabes, un jeu comportant des couleurs, des comptines de lettres ou de sons. Une intervention permet aux élèves de se chronométrer afin de mesurer l'amélioration de leur débit de lecture.

Un service de tutorat est organisé par un orthopédagogue et est offert aux élèves en difficulté en lecture par des élèves de 6<sup>e</sup> année. La lecture est la principale matière qui est travaillée par les orthopédagogues rencontrés. Lors du tutorat par les pairs, l'élève tuteur connaît et comprend déjà le sujet et le matériel utilisé et vient en aide à un pair du même âge ou plus jeune qui a besoin d'aide ou de remédiation individuelle afin de maîtriser une notion spécifique.

#### 4.2.1.4.3 Les directeurs

Nous avons analysé le corpus regroupant les données issues des entrevues effectuées auprès des quatre directeurs. Trois classes distinctes ont été formées à partir des 218 u.c.e. retenues. La classe 1 constitue plus de 33 % du corpus traité et elle comporte 73 u.c.e. La classe 2 comprend 101 u.c.e., ce qui forme plus de 46 % du corpus tiré des entrevues effectuées auprès des directeurs. Quant à la classe 3, elle est constituée de 44 u.c.e., ce qui représente plus de 20 % du corpus retenu lors de cette analyse. Les tableaux présentant les variables retenues ainsi que les formes réduites se retrouvent en annexe VIII. La figure 14 en annexe IX présente les classes formées lors de cette analyse.

La classe 1 traite des décisions à prendre pour l'année suivante à l'égard de l'élève en difficulté qui bénéficie du projet de services innovateur dans l'année courante. Elle est composée de 73 u.c.e., ce qui représente 33 % du corpus retenu pour les directeurs. Pour constituer cette classe, 43 mots ont été analysés. Nous présentons les extraits caractéristiques de la classe 1. Nous les avons regroupés sous les thèmes ressources et classement.

#### RESSOURCES

*«...à travers les heures de TES (technicien en éducation spécialisée). Et c'est pour l'an prochain, ça m'inquiète parce que la technicienne qui est ici actuellement, elle est ici pour 3 élèves.»*

*«On a tout passé dans le tordeur pour être capable d'y arriver et si, on continue à couper dans ce modèle de services qu'on a actuellement, si on enlève la classe de transition, par exemple, si on enlève les classes DGA (difficultés graves d'apprentissage)...»*

*«Cet enfant-là est un enfant, quand je suis arrivée, qui était en 2<sup>e</sup> année et qui ne savait pas lire du tout du tout. On me dit: "madame, cet enfant là, on l'a envoyé parce qu'on n'a plus le droit de redoubler".»*

## CLASSEMENT

*«...Par contre, pour des raisons humanitaires, je présenterais les deux en pré-secondaire, qui est une reprise de la 6<sup>e</sup> année, mais dans un environnement secondaire. On a jusqu'en juin pour valider notre pré classement.»*

*«Je sais que je n'ai pas le droit, donc comment je vais faire, je ne le sais pas, j'attends la réponse du comité de classement. Si on ne l'envoie pas en DGA (difficulté grave d'apprentissage), là je vais prendre les mesures, voir de quelle façon on peut l'encadrer. Si jamais il est en 2<sup>e</sup> année, l'enseignant qui est actuellement en 2<sup>e</sup> année a eu aussi ses frères, et il le connaît très bien, il n'y a pas de problème.»*

*«Les cinq sont prévus dans les classes, il y en a une, celle qui nous est arrivée avec deux ans de retard, elle est dans le cheminement particulier continu.»*

*«C'est sûr que c'est un enfant que j'ai présenté comme présentant des difficultés graves d'apprentissage; par contre, il ne répond pas aux critères parce que, normalement, il n'y a pas deux ans de retard parce qu'il est juste en fin de 2<sup>e</sup> année.»*

*«J'en ai un qu'on hésite entre ça, le continu ou une classe de trouble de comportement, mais c'est un cas très lourd; les deux autres sont prévus en pré-secondaire, il y en a un qui a doublé une année, l'autre non.»*

La classe 2 traite des modèles de services offerts et des conditions de réalisation. Elle regroupe 101 u.c.e., ce qui représente 46 % du corpus retenu des données issues des entretiens effectués auprès des directeurs d'école. Alceste a analysé 49 mots pour former cette classe. Voici les unités caractéristiques de la classe 2. Nous les présentons sous trois thèmes: décroissement, consolidation d'acquis et stratégies.

## DÉCLOISONNEMENT

*«...et dernièrement, ils ont commencé la lecture un peu et ils ont établi avec cinquante-deux élèves les rythme d'apprentissage selon l'écriture. Ils ont divisé le groupe. Donc, le groupe fort est allé avec l'enseignant "sports-arts-études" 6<sup>e</sup> année, les moyens forts sont allés avec l'enseignante de 5<sup>e</sup> "sports arts études".»*

*«...donc, orthopédagogue, enseignant et les enseignants de sports-arts-études. C'est sûr qu'ici j'ai une technicienne en éducation spécialisée...»*

*«...j'ai une seule 5<sup>e</sup> régulière, un sports-arts-études 5<sup>e</sup>. Ce qui fait que mes enseignants de sports-arts-études commencent très tôt le matin, contrairement à l'horaire du régulier, les élèves sont ici à 8 heures et les classes commencent à 8 heures.»*

#### CONSOLIDATION D'ACQUIS

*«...mais l'enseignante ne ciblera jamais les mêmes élèves et ça lui donne un 45 minutes à travailler avec deux ou trois élèves. Donc, ça c'est en plus des périodes de récupération qui sont à l'horaire tout au long de l'année.»*

*«...alors je dois avancer comme ça. On travaille tout ça en même temps, équipe cible et équipe collective. En plan d'intervention, on a dit: ce n'est pas tout, si on fait deux fois par semaine des petits groupes de consolidation d'acquis...»*

*«Un groupe de consolidation d'acquis, c'est un enseignant qui part avec un groupe d'enfants, que ce soit pour faire de l'enrichissement ou des enfants en difficulté, ils sont regroupés en équipe cycle et ils travaillent telle notion.»*

*«...une fois dans la semaine et le prof sort avec x élèves qu'il a pistés sur différents sujets. Une semaine ça peut être, je ne sais pas, on refait les fractions ou on revoit la notion de division.»*

#### STRATÉGIES

*«On a ajouté une période d'orthopédagogie en petits groupes où là on travaillait des démarches, des processus de réflexion ou de méthode de travail. "Qu'est-ce qu'on fait quand on est devant un texte, comment on s'y prend, quelles sont les stratégies?" Le questionnement: "Comment ça doit fonctionner dans notre cerveau ?"»*

*«...ensuite, il développe de lui-même des stratégies. En fin de compte, il y a beaucoup de gains au niveau de l'attitude. Il s'est toujours adapté à l'un ou l'autre.»*

La classe 3 formée à partir du corpus «directeurs» traite des besoins des élèves et de leurs difficultés ou troubles spécifiques et de la concertation entre les intervenants. Cette classe comporte 44 u.c.e., ce qui représente 20 % du corpus retenu. Pour constituer cette classe, 40 mots ont été analysés. Voici les extraits caractéristiques de la classe 3. Nous les présentons sous les thèmes difficultés et concertation.

## DIFFICULTÉS

*«On a rencontré l'orthopédagogue ici en équipe multi, et elle a précisé les difficultés, a posé un diagnostic et a offert ses services pour nous appuyer dans notre tâche.»*

*«Il ne s'impliquait pas davantage. Dans une tâche en mathématique où il se sentait plus compétent, il prenait des risques, mais dans une tâche en français, il ne prenait pas de risque et il avait plutôt tendance à être en retrait.»*

*«...alors c'est une dyslexie touchant les zones d'apprentissage du code écrit. Il avait besoin de rééducation. »*

*«On a constaté qu'avec ce qu'on pouvait offrir comme services, ce n'était pas suffisant, on n'arrivait pas à combler les lacunes en français, même avec de l'aide en orthopédagogie.»*

## CONCERTATION

*«Elle est donc venue rencontrer l'orthopédagogue et elles ont travaillé ensemble pour justement planifier plus précisément le plan d'intervention en orthopédagogie pour ses apprentissages scolaires. La rééducation se fait en orthophonie, en privé et aussi en orthopédagogie aussi.»*

*«Il y a l'orthopédagogue, la psychologue qui l'a vu plus en début d'année et qui l'aide surtout pour sa motivation. Ce qu'on avait comme information de l'autre école, c'est que devant une tâche plus difficile, il abandonnait.»*

*«On a invité aussi l'équipe d'intervenants de l'autre école et ils n'avaient pas recommandé une classe spéciale. Ils avaient parlé de redoublement, mais les parents avaient refusé.»*

*«C'était en observation et que, si jamais on avait besoin que cet enfant puisse revoir la psychologue pour toujours travailler à son estime et à sa motivation, on offrirait les services à ce moment-là.»*

*«Je suis heureuse d'avoir accompagné les enseignants et les parents parce que, quand ils sont arrivés chez nous, ils étaient agressifs, exigeants. L'orthophoniste en privé nous a beaucoup aidé. Elle a aussi aidé les parents à cheminer vers ça.»*



## Synthèse de l'analyse du discours des directeurs

L'analyse effectuée sur les données issues des entrevues effectuées auprès des quatre directeurs d'école subdivise le corpus en trois classes qui abordent des thématiques différentes.

Dans la classe 1, les directeurs d'école évoquent le classement futur des élèves qui bénéficient actuellement des projets de services innovateurs. On y traite de l'interdiction de faire redoubler, de l'incertitude quant à la reconduction des services offerts au moment de notre cueillette et du fait que les directeurs ont «tout passé dans le tordeur» pour offrir de tels services cette année. On y mentionne que certains élèves présentent deux ans de retard scolaire et que certains seront envoyés en cheminement particulier au secondaire, l'année suivant les services actuellement offerts. Les directeurs sont inquiets des services qu'ils pourront offrir l'année prochaine aux élèves présentant des difficultés scolaires. On constate que le manque de ressources financières occasionne des difficultés dans l'engagement des ressources humaines en vue d'offrir des services suffisants et de qualité pour les élèves inclus en classe ordinaire.

Les directeurs font ensuite part des modalités d'organisation des services offerts dans leur école aux élèves en difficulté d'apprentissage. Le programme sports-arts-études implanté dans une école permet aux élèves de 6<sup>e</sup> année de bénéficier de plus de temps d'enseignement, ce qui leur permet de mettre en place un après-midi de décloisonnement avec cinq intervenants par cycle de six jours. Ces intervenants se répartissent en 5 sous-groupes de besoins les élèves issus de deux classes de 6<sup>e</sup> année. Un autre modèle permet du décloisonnement en cycle avec des moments permettant de travailler davantage les méthodes de travail ou de revoir une notion spécifique avec quelques élèves. Un directeur mentionne qu'en éducation physique 6<sup>e</sup> année, les groupes ont été subdivisés en deux, c'est-à-dire que les garçons des deux classes de 6<sup>e</sup> année suivent leur cours d'éducation physique séparés des filles.

En dernier lieu, dans la classe 3, les directeurs font état de la collaboration entre les intervenants, orthopédagogue, orthophoniste, enseignants, directeur et parents, et de la concertation entre eux afin d'émettre un diagnostic et d'offrir des services répondant aux besoins de l'élève en difficulté. On y note que les parents y sont parfois agressifs au début de la collaboration, mais que le travail en concertation permet de les rassurer et d'assainir les relations. Selon les résultats obtenus lors de notre étude, les parents qui demandent une rencontre avec les intervenants scolaires le font pour obtenir davantage d'aide et de services pour leur enfant inclus en classe ordinaire.

Enfin, selon les directeurs, les effets des services sont positifs sur le plan de l'amélioration en français, de l'autonomie et du sentiment de compétence de la part de l'élève. Le fait que l'élève vive des réussites et que ces réussites soient bénéfiques pour ce qui est de sa perception de lui-même est un des effets mentionnés aussi par les directeurs, comme l'ont nommé les enseignants et les orthopédagogues.

#### 4.2.1.5 Entrevues par site

Une fois réalisée l'analyse du discours des intervenants impliqués, nous nous sommes penchée sur les services spécifiques offerts dans chacun des sites en vue de les contraster. Alceste nous a permis de regrouper en classes de discours les données d'entrevues et ainsi de faire émerger les préoccupations des intervenants scolaires qui oeuvrent auprès d'élèves promus sans avoir développé les compétences attendues, leurs pratiques pédagogiques, les modalités administratives et les effets observés chez les élèves qui bénéficient de ces projets de services innovateurs. Toutefois, ce type d'analyse du discours traite les données d'entrevue globalement, sans tenir compte des distinctions à établir entre les services offerts dans chacun des sites.

Puisqu'un de nos objectifs de recherche est de décrire les projets de services innovateurs répertoriés, nous avons regroupé les résultats tirés de chacune des entrevues et nous les présentons ici par site. Ces données viennent compléter et préciser celles obtenues au moyen du questionnaire. Ces résultats nous permettront d'obtenir un portrait détaillé des services offerts, le tout en vue d'effectuer une triangulation des données et de dresser un portrait complet des projets de services innovateurs étudiés.

Les sites sont numérotés afin de conserver la confidentialité des participants et en vue de faciliter la triangulation méthodes issues de chacun des sites. Nous présentons les données d'entrevues effectuées dans les 11 écoles, appelées «sites» dans notre étude. Nous les présentons par cycle, tout d'abord le 1<sup>er</sup> cycle, ensuite le 2<sup>e</sup> cycle et enfin le 3<sup>e</sup> cycle. Pour chacun des sites, nous présentons l'année scolaire, les élèves bénéficiaires, l'historique du projet de services, les ressources humaines déployées, les modalités organisationnelles, les modes de communication entre les intervenants et avec les parents, les ressources matérielles disponibles, le suivi ultérieur prévu pour l'élève, les apprentissages et la réussite du projet de services quant à l'atteinte des objectifs visés en regard de la réussite scolaire et éducative de l'élève.

#### 4.2.1.5.1 1<sup>er</sup> cycle

##### 2<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 10)

#### ÉLÈVE

Le projet de services est offert à un élève de 2<sup>e</sup> année qui éprouve des difficultés d'apprentissage pour lesquelles aucun code ministériel n'est établi, ce qui fait en sorte qu'il ne peut, en principe, bénéficier d'un service direct. Cet élève possède un plan d'intervention et un code 99 selon le ministère de l'Éducation; il est donc en processus de diagnostic afin de découvrir la source de ses difficultés. Il a déjà redoublé sa maternelle.

#### HISTORIQUE

Les deux frères de l'élève vont à la même école et requièrent les services d'une technicienne en éducation spécialisée. C'est grâce à la présence de cette ressource sur place que certaines périodes ont pu être transférées vers le petit frère.

#### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignante est l'intervenante qui accompagne l'élève quotidiennement. Une technicienne en éducation spécialisée intervient auprès de lui à l'intérieur de la classe et à l'extérieur de la classe. L'orthopédagogue travaille aussi avec lui et le rencontre en sous-groupe. La mère est très impliquée dans le cheminement scolaire de son fils et désire qu'il poursuive son cursus primaire dans son école de quartier. Elle engage une orthopédagogue du secteur privé pour offrir de l'aide à la maison.

#### MODALITÉS

L'élève chemine actuellement dans une classe multi-niveau 1<sup>re</sup> \ 2<sup>e</sup> année et a été placé spécifiquement dans ce groupe puisqu'il éprouve des difficultés à réaliser les apprentissages de 2<sup>e</sup> année. Il reçoit de l'aide de la technicienne en éducation spécialisée à raison de cinq périodes par cycle et rencontre l'orthopédagogue de l'école pour recevoir de la rééducation en dénombrement flottant à raison de deux périodes par cycle. L'enseignante se charge du suivi de l'évaluation de l'élève et coordonne les informations et les notions à aborder.

#### COMMUNICATION

La mère est très présente dans le dossier de son enfant et complète les interventions pédagogiques effectuées à l'école. Le bulletin sert de mode de communication officiel.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune ressource financière supplémentaire n'est attribuée pour cet élève. Un déplacement de services est effectué avec l'autorisation de la mère. En effet, puisque la source des troubles d'apprentissage de cet enfant n'est pas connue, aucune justification administrative ne permet que des services spécifiques lui soient offerts. Le processus de diagnostic était toujours en cours lors de notre étude. Puisqu'une technicienne en éducation spécialisée intervient auprès des deux grands frères de l'élève bénéficiaire, la directrice a donc dû réduire le nombre d'heures offertes à ceux-ci pour pouvoir permettre à leur petit frère de rencontrer la technicienne en éducation spécialisée.

## SUIVI ULTÉRIEUR

Cet élève a un plan d'intervention et les services qui lui sont offerts sont consignés au dossier d'aide. Si l'élève change d'école à l'intérieur de la commission scolaire, ce dossier suivra l'élève. La directrice juge, à la lumière des évaluations effectuées auprès de l'élève, que ce dernier devrait être envoyé dans une classe à effectif réduit pour élèves en difficulté grave d'apprentissage ou dans une autre classe spéciale afin qu'il puisse recevoir tous les services auxquels il devrait avoir droit. À la fin de l'année, à la demande de la mère, une décision a été prise à l'effet que l'élève demeure en classe ordinaire dans son école de quartier. On ne sait pas si les services vont être offerts à l'élève afin de l'aider à cheminer en classe ordinaire.

## APPRENTISSAGE ET RÉUSSITE

Avec ce projet de services, on vise à situer la progression de l'élève et à orienter son cheminement futur. On note peu d'effets sur la réussite de l'élève, les résultats montrent encore des échecs dans les disciplines de base. L'élève est conscient de ses grandes difficultés et cela le démotive. Les élèves de cette classe ont récemment monté une pièce de théâtre et l'élève ciblé n'a pas été en mesure d'apprendre un texte; alors il a aidé aux décors. Malgré le fait qu'il ait redoublé sa maternelle et qu'il soit actuellement classé comme cheminant en 2<sup>e</sup> année, il n'a pas développé les compétences attendues chez un élève de 1<sup>re</sup> année.

## 2<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 33)

### ÉLÈVE

L'élève ciblé chemine actuellement en 2<sup>e</sup> année. Il est rencontré plusieurs fois par semaine dans un groupe d'une dizaine d'élèves de 2<sup>e</sup> année pour le programme d'enseignement explicite et intensif de la lecture. Cet élève a une déficience intellectuelle légère et chemine depuis toujours en classe ordinaire. Il a des difficultés marquées en lecture et en écriture.

### HISTORIQUE

Les services sont offerts depuis cinq ans à l'école par deux orthopédagogues à plusieurs élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Ce programme est inspiré de l'enseignement explicite de la lecture de Christian Boyer (1993). Il est utilisé avec des élèves de plusieurs niveaux scolaires de cette école, mais particulièrement durant les premières années du primaire. Les activités de lecture sont différentes selon le niveau scolaire des sous-groupes d'élèves. Cet élève bénéficie en plus de rencontres individuelles pour des séances d'aide suivant une approche multisensorielle employée pour des élèves dyslexiques.

### RESSOURCES HUMAINES

Les deux orthopédagogues de l'école de même que chacun des enseignants sont les intervenants impliqués auprès des élèves qui bénéficient de ce projet. Les élèves dyslexiques ont été évalués par l'orthophoniste de l'école et peuvent avoir aussi été évalués par la psychologue scolaire.

### MODALITÉS

Les rencontres se tiennent à raison de trois ou quatre fois par semaine pour une durée de deux heures consécutives et regroupent huit à dix élèves en même temps. Les élèves proviennent de différentes classes, mais sont tous au même niveau scolaire. Elles s'échelonnent sur une période de dix semaines. Plusieurs activités structurées se succèdent tout au long des deux heures. Les mêmes activités reviennent d'une rencontre à l'autre. La répétition est utilisée en vue de développer des automatismes chez les jeunes lecteurs. Elles sont réalisées en vue de permettre aux élèves de situer une lettre

rapidement dans l'alphabet. Une comptine de sons qui associe sons et images vise à développer une reconnaissance rapide des sons usuels et des syllabes complexes.

La course aux mots vise la lecture globale de certains mots. Une activité de lecture à relais est utilisée où tous les élèves doivent suivre la lecture, puisqu'ils peuvent être sollicités à tout moment pour poursuivre là où le lecteur précédent est rendu, le tout appuyé par un système de pointage qui motive les élèves. La lecture à relais s'effectue d'abord à l'aide de petits textes pour mener graduellement à la lecture de romans. La structure du récit est aussi abordée lors de ces rencontres. Des exercices de rétention (mémorisation) sont effectués de même que des exercices de survol d'un texte. Les élèves effectuent ensuite des lectures rythmiques où chacune des syllabes est tapée dans les mains.

Le jeu «de Lexithèque» est employé lors d'exercices d'associations mot-image. Les élèves doivent ensuite replacer les mots en ordre alphabétique. Une activité nommée «lire et exécuter» consiste en la lecture d'une consigne pour réaliser la tâche demandée en vue de les entraîner à la compréhension de consignes écrites. Une activité de sur-lecture termine chacune des rencontres. Les élèves sont placés par deux et un élève lit tandis que l'autre chronomètre le temps de lecture. On comptabilise le nombre d'erreurs de lecture et un calcul de points est effectué. Ces exercices visent à améliorer le temps de lecture des élèves, donc à augmenter leur débit en faisant le moins de fautes possibles.

Pour l'élève bénéficiaire, des rencontres supplémentaires se sont échelonnées sur une durée de six mois et ont été réalisées en séances individuelles avec l'orthopédagogue. Ce dernier travaille à une rééducation multi-sensorielle avec l'élève. Ce matériel provient du Centre canadien pour la dyslexie situé à Ottawa. L'orthopédagogue est allé suivre la formation il y a quelque temps. Cette approche vise à venir en aide aux élèves dyslexiques et dysphasiques. Bien que l'élève ciblé ne soit pas diagnostiqué dyslexique, il en a certaines manifestations. Selon l'orthopédagogue, cette approche consiste à présenter à l'élève des activités selon une séquence graduée de niveaux de difficulté.

## COMMUNICATION

Les parents des élèves qui bénéficient de cette approche de la lecture sont rencontrés avant le début et à la fin du programme de dix semaines. Pour compléter le programme, les parents doivent effectuer 20 minutes de lecture à relais avec leur enfant chaque soir durant les dix semaines. Tous les élèves qui bénéficient de l'enseignement explicite de la lecture ont aussi un plan d'intervention. Ce dernier est élaboré au début de l'année, et tous les intervenants sont présents: enseignant, parents, psychologue, orthopédagogue et directeur. Il est révisé en milieu d'année, et l'atteinte des objectifs est évaluée à la fin de l'année, toujours de concert avec tous les intervenants nommés plus haut.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Du matériel adapté par les deux orthopédagogues de l'école est utilisé. Le matériel pour l'enseignement explicite de la lecture est donc adapté et gradué selon chacun des niveaux scolaires des sous-groupes rencontrés. Les orthopédagogues prennent soin d'utiliser des feuilles aux couleurs douces pour photocopier les textes et ils évitent le noir sur blanc. La police privilégiée est Comic sans MS et la taille 18. La méthode multi-sensorielle, quant à elle, possède un matériel déjà conçu et utilisé par ceux qui ont reçu la formation au Centre de dyslexie. Le Lexithèque est aussi un matériel utilisé.

## SUIVI ULTÉRIEUR

Les élèves qui ont déjà été vus en 1<sup>re</sup> année et qui éprouvent de nouveau des difficultés en lecture peuvent bénéficier une deuxième fois de l'enseignement explicite de la lecture. En effet, si l'élève réussit en deçà du niveau d'un lecteur moyen, il peut bénéficier de ce service l'année suivante. Il bénéficiera de nouveau des dix semaines en effectuant des activités semblables mais avec un niveau de difficulté supérieur. Les plans d'intervention ainsi que les dossiers d'aide témoignent des services reçus et des évaluations effectuées par les autres intervenants scolaires.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

On note une amélioration en lecture chez l'élève qui a bénéficié de ce programme intensif. On juge que le programme a eu des effets positifs lorsque l'élève a atteint le niveau de compétence d'un lecteur moyen. Une hausse de l'estime de soi est aussi observée. Le maintien des activités de lecture à relais à la maison est fortement souhaité, afin de permettre à l'élève de s'exercer régulièrement.



## 2<sup>e</sup> /3<sup>e</sup> ANNÉES (SITE 8)

### ÉLÈVE

Le projet de services est offert à un élève de 2<sup>e</sup> année. Ce dernier éprouve des difficultés en français, surtout en lecture, mais pas en mathématique. Il possède un plan d'intervention avec un code de difficulté légère d'apprentissage.

### HISTORIQUE

Ce projet a été mis en place spécifiquement pour cet élève. C'est la première fois qu'un projet de ce type est expérimenté dans l'école.

### RESSOURCES HUMAINES

Deux enseignantes sont impliquées dans ce projet de services de même que l'orthopédagogue de l'école. C'est cette dernière qui a démarré ce projet et a proposé aux deux enseignantes de permettre à l'élève de changer de classe pour les cours de mathématique. Les enseignantes ont dû coordonner leur horaire afin d'harmoniser l'heure des cours de mathématique et les autres cours.

### MODALITÉS

L'élève bénéficie de décloisonnement vertical et va donc suivre ses cours de mathématique en 3<sup>e</sup> année tout en poursuivant ses cours de français et les autres disciplines avec son groupe de 2<sup>e</sup> année. Il rencontre l'orthopédagogue en dénombrement flottant pour faire de la rééducation en lecture et écriture à raison de quatre périodes par cycle. Il a d'abord été vu seul, puis plus tard en sous-groupe. Il suit des cours de mathématique à raison de neuf périodes par cycle de six jours. Pour ce faire, il se rend au local de la classe de 3<sup>e</sup> année qui est situé au deuxième étage, comparativement à sa classe de 2<sup>e</sup> année qui se trouve au rez-de-chaussée. De plus, trois fois par semaine, à raison de 15 minutes par séance, l'élève bénéficie de tutorat en lecture avec des élèves de 6<sup>e</sup> année. Bien qu'il suive neuf périodes de mathématique en 3<sup>e</sup> année, il est parfois présent lors des cours de mathématique dans sa classe de 2<sup>e</sup> année. L'enseignante en profite alors pour lui donner plus de temps pour terminer un travail ou une activité de français, discipline qui lui prend parfois davantage de temps.

## COMMUNICATION

L'orthopédagogue coordonne les services à l'élève. La mère a été rencontrée à la fin de l'année précédente et elle est consciente des difficultés de son enfant. Elle a tenté de travailler la lecture avec ce dernier pendant les vacances d'été, mais des lacunes importantes demeurent en début d'année scolaire. Le bulletin régulier est utilisé pour communiquer le développement de compétences de cet élève.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucun budget supplémentaire n'est octroyé pour ce projet de services. L'élève a toutefois un pupitre dans chacune des classes et du matériel scolaire prêté par l'école. Le matériel est le même que celui utilisé par les autres élèves de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année en mathématique.

## SUIVI ULTÉRIEUR

Tous les services offerts à cet élève sont consignés au dossier d'aide. Cet élève sera présenté à l'enseignante de l'année prochaine par l'orthopédagogue de l'école. On mentionne que, pour l'année prochaine, il y aura certaines fermetures de classes, ce qui fera en sorte que des classes multi-niveau seront formées dans l'école. Cet élève serait un candidat pour une classe multi-niveau de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Ce projet vise à développer la motivation scolaire de l'élève et l'amélioration de ses compétences en français. L'orthopédagogue mentionne qu'il est plus motivé depuis qu'il a des amis avec lui en dénombrement flottant. L'enseignante et l'orthopédagogue constatent que l'élève est bien intégré à son groupe de 3<sup>e</sup> année et qu'il est content d'y aller. Elles mentionnent que ce sont les élèves du groupe de 3<sup>e</sup> qui font parfois penser à l'enseignante qu'il serait bon d'envoyer un ami pour chercher l'élève de 2<sup>e</sup> année avant un cours de mathématique. Pour la séance de photo de groupe, il a tenu à se faire photographier avec ses deux groupes-classes. Les effets sur le plan de l'estime de soi sont bénéfiques pour l'élève, et l'orthopédagogue constate des progrès sur le plan de la fluidité en lecture. On vise aussi à ce que l'élève puisse éventuellement rattraper son retard et étudier le français et les mathématiques dans un même niveau scolaire. La gestion de l'horaire demeure la principale difficulté mentionnée par les intervenants participant au projet de services innovateur.

#### 4.2.1.5.2 2<sup>e</sup> cycle

3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> ANNÉES (SITE 28)

##### ÉLÈVE

Le projet de services innovateur est offert à un élève de 3<sup>e</sup> année. Ce dernier n'a jamais redoublé et possède un plan d'intervention rédigé en fonction de ses difficultés en français en lecture et en écriture et sur le plan du comportement, il a un code d'élève à risque. Il a déménagé au courant de l'été; c'est donc sa première année à cette école. L'élève a reçu un diagnostic de dyslexie mixte importante après certaines évaluations en orthophonie dans le secteur privé.

##### HISTORIQUE

Les parents demandaient en début d'année à ce que leur enfant soit placé en classe spéciale vu ses difficultés d'apprentissage. Les évaluations orthopédagogiques et psychologiques ne justifiaient pas un tel placement. L'élève montrait un retard d'apprentissage en français et un retard moindre en mathématique. À la suite de la proposition d'une enseignante du 1<sup>er</sup> cycle, les intervenants scolaires ont mis sur pied ce nouveau projet.

##### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignante de 3<sup>e</sup> année est l'intervenante qui est la plus souvent en relation avec l'élève. Cette classe est aussi son groupe d'appartenance, puisqu'il suit ses cours d'éducation physique et de musique avec elle. L'enseignante de 2<sup>e</sup> année est celle qui accueille périodiquement l'élève lors des cours de français. Ce dernier bénéficie des services de l'orthopédagogue de l'école et a rencontré la psychologue en vue de maintenir sa motivation scolaire. Il a été évalué par une orthophoniste privée, aux frais des parents, et cette intervenante a coopéré efficacement à l'établissement du plan d'intervention de l'élève.

##### MODALITÉS

L'élève ciblé chemine en 3<sup>e</sup> année, mais va suivre ses cours de français dans une classe de 2<sup>e</sup> année à raison de sept heures par semaine et ce, depuis le début de la 2<sup>e</sup> étape. Les deux enseignantes ont dû faire des modifications à leur horaire. Elles ont placé leur période de bibliothèque au même moment, alors les deux groupes y sont en même temps.

L'élève peut alors se joindre à ses copains de 2<sup>e</sup> année ou de 3<sup>e</sup> année. Les intervenants ont organisé des blocs, afin que l'élève bénéficiaire puisse facilement se repérer dans l'espace et dans le temps. Par exemple, il est toujours avec le même groupe le matin en arrivant et change de groupe après la récréation du matin. Il rencontre l'orthopédagogue scolaire afin de travailler le décodage et la lecture.

#### COMMUNICATION

La communication entre les différents intervenants s'effectue à l'école avant ou après les cours et lors des journées pédagogiques. Les parents sont rencontrés à la fin de chaque étape scolaire, et les bulletins de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> années servent à communiquer officiellement les résultats scolaires de l'élève.

#### RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune enveloppe budgétaire spéciale n'est attribuée pour cet élève. Il a un pupitre dans chacune des classes, et le matériel scolaire habituel lui est prêté par l'école.

#### SUIVI ULTÉRIEUR

Le plan d'intervention ainsi que le dossier d'aide à l'élève permettront un suivi des interventions déjà effectuées. Ce cas d'élève sera présenté à la nouvelle enseignante à la fin de l'année ou au tout début de l'année suivante, à la suite du processus d'affectation des postes en enseignement de cette école. Une fois l'enseignante de l'année suivante connue, elle sera rencontrée par la directrice, les deux enseignantes de l'année courante de même que par l'orthopédagogue de l'école.

#### APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Les objectifs ciblés sont le développement des compétences de fin de 1<sup>er</sup> cycle et les apprentissages en lecture. Les services offerts cette année visent à développer l'estime de soi et la confiance. L'élève a développé un lien d'attachement avec chacune des deux enseignantes et est bien intégré sur le plan social dans ses deux classes. Il a fait des progrès en lecture, mais éprouve encore des difficultés en écriture. Il a tout de même vécu des réussites et est davantage motivé.

### 3<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 32)

#### ÉLÈVE

Le projet de services innovateur est offert à une élève de 3<sup>e</sup> année qui a été diagnostiquée dyslexique en cours d'année scolaire et qui chemine en classe ordinaire.

#### HISTORIQUE

L'orthopédagogue rencontrée a mis sur pied ce mode d'organisation suite à sa participation l'an dernier à un projet de recherche portant sur la dyslexie et sur les transferts des connaissances de la rééducation vers la classe. L'élève ciblée est connue de l'orthopédagogue depuis sa 1<sup>re</sup> année, mais puisqu'elle est diagnostiquée depuis peu, ce service est nouveau pour elle, bien qu'il ait été expérimenté avec des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année l'an dernier.

#### RESSOURCES HUMAINES

L'orthopédagogue de l'école est la principale intervenante dans les services spécifiques offerts à cette élève. L'enseignante titulaire de classe accompagne quotidiennement son élève en classe lors des activités relatives à toutes les matières scolaires.

#### MODALITÉS

L'orthopédagogue rencontre l'élève bénéficiaire à raison de trois périodes de 45 minutes par semaine en sous-groupe en dénombrement flottant. Elle la voit aussi trois fois par semaine durant 15 minutes pendant lesquelles elle travaille plus spécifiquement le décodage en lecture. Elle adapte du matériel pour cette élève et effectue de la rééducation. Lors des rééducations, elle segmente les mots en syllabes, en sons, selon le décodage, toujours en utilisant de vrais mots, des mots complets, mais en manipulant les lettres, en les déplaçant à l'aide de petits cartons afin de faire émerger la lecture. Elle travaille en alternance à l'aide de stratégies grapho-phonétiques et idéographiques, pour les mots plus courts qu'on retrouve souvent à l'écrit. Lors de périodes d'orthopédagogie, l'élève travaille souvent un texte plus court que celui des autres élèves. Une fois que les trois autres sont installés à la tâche, l'orthopédagogue va s'asseoir avec elle pour l'aider individuellement. Elle mentionne que les rencontres individuelles seraient idéales, puisqu'elle a une problématique différente de celles des trois autres élèves. L'enseignante allège parfois la tâche en classe ou l'adapte et elle différencie aussi son enseignement. Un

jumelage est effectué en classe avec un autre élève plus fort afin de faciliter les exercices de lecture ou la lecture des questions en mathématique. Les pupitres sont tous collés pour former des équipes; donc ce n'est pas stigmatisant pour elle. L'élève peut avoir un texte à l'avance et ainsi le lire à la maison la veille d'une évaluation en lecture. L'orthopédagogue a suggéré qu'un scripteur soit choisi pour l'aider en classe lors des productions écrites, mais cela n'a pas été fait à ce jour.

#### COMMUNICATION

Le bulletin régulier est employé pour communiquer officiellement les résultats scolaires de l'élève. Les parents sont rencontrés à chaque étape par l'enseignante et l'orthopédagogue. Une grille est annexée au bulletin pour souligner les efforts et l'amélioration de l'élève et pour cibler sa progression, en la comparant à elle-même.

#### RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune ressource matérielle particulière n'est employée ici. Les ressources habituellement disponibles pour tous les élèves sont utilisées. Lors de périodes de dénombrement flottant, des logiciels de type didacticiel sont employés pour tous les élèves du sous-groupe et ce, à tour de rôle. L'orthopédagogue mentionne que l'utilisation d'un portable serait un outil de choix pour cette élève, et elle mentionne à la fin de l'entretien qu'elle fait des démarches pour obtenir un dictionnaire électronique ou un portable pour cette élève afin de l'aider l'an prochain.

#### SUIVI ULTÉRIEUR

L'élève bénéficie d'un plan d'intervention qui permettra le suivi des services offerts. L'orthopédagogue sera en place dans l'école l'an prochain, et c'est elle qui interviendra en dénombrement flottant. Elle pourra rencontrer le prochain enseignant afin de l'informer des mesures à prendre en classe afin de poursuivre ce qui a été fait cette année.

#### APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

On note que l'élève est bien acceptée dans sa classe, qu'elle participe aux projets d'équipe et peut s'impliquer lorsqu'il n'y a pas de lecture à faire. Elle a une meilleure estime d'elle-même malgré son trouble d'apprentissage. Sur le plan des résultats scolaires, si on considère les notes au bulletin, elle échoue actuellement en lecture. Nous tenons à noter que le projet de services vise à maintenir l'estime de soi de l'élève et à faire en sorte qu'elle vive des réussites. Le bulletin de l'adaptation scolaire n'est pas encore utilisé pour

les élèves en classe ordinaire dans cette école, mais les intervenants scolaires sont au courant que la formule existe ailleurs. Bien qu'elle ait des échecs scolaires au bulletin en français, l'élève réussit en mathématique si on lui lit les problèmes à résoudre. L'orthopédagogue mentionne qu'elle est plus souriante depuis qu'elle comprend elle-même les raisons de ses difficultés en lecture, depuis que le diagnostic a été posé. Son estime de soi s'est améliorée. L'orthopédagogue sent qu'on met moins de pression sur les épaules de l'élève et ce, même à la maison. Les intervenants sont plus compréhensifs à son égard. On observe qu'elle a maintenant davantage le goût de venir à l'école.

### 3<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 27)

#### ÉLÈVE

L'élève qui bénéficie de ce projet de services innovateur est actuellement en 3<sup>e</sup> année et n'a jamais redoublé. On observe un retard d'apprentissage par rapport à ses pairs en lecture et en écriture.

#### HISTORIQUE

L'élève ciblé ne savait pas lire au début de sa 2<sup>e</sup> année. Afin de lui éviter de redoubler, des services particuliers ont été orchestrés. Ces services sont utiles pour plusieurs autres élèves de sa cohorte. La directrice est arrivée à cette école il y a deux ans. À cette époque, l'élève visé arrivait en 2<sup>e</sup> année et la directrice a mis en place ces dispositifs avec les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle. Un projet de décroisement a ainsi vu le jour. Lors de sa 2<sup>e</sup> année, l'élève bénéficiait des services de l'orthopédagogue en dénombrement flottant deux fois par semaine en séances individuelles.

#### RESSOURCES HUMAINES

L'orthopédagogue participe aux périodes de consolidation d'acquis, fait du dénombrement flottant et vient en classe afin de développer chez tous les élèves du groupe les stratégies de résolution d'une tâche complexe et des méthodes de travail. Une accompagnatrice, parfois un parent bénévole, vient aider lors des périodes de consolidation en sous-groupe. L'enseignante titulaire est impliquée ainsi que les autres enseignants du même niveau et du niveau précédent (3<sup>e</sup> année et 2<sup>e</sup> année).

## MODALITÉS

Les intervenants procèdent à un regroupement en consolidation d'acquis à raison de deux périodes par semaine au moyen d'un décloisonnement vertical. Lors des périodes de consolidation d'acquis, une enseignante se consacre à une notion spécifique avec quatre ou cinq élèves pendant qu'une autre aborde une notion moins complexe avec un plus grand groupe. Il y a en même temps cinq sous-groupes qui travaillent avec un enseignant différent et ce, sur une notion distincte. Les élèves changent de groupe à la période suivante. Le décloisonnement vertical est fait en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Deux périodes d'orthopédagogie s'ajoutent au décloisonnement où, en sous-groupe, certains élèves s'appliquent à développer des processus de réflexion, des méthodes de travail et des stratégies en lecture. Le transfert des stratégies élaborées dans ces rencontres est ensuite facilité par la visite de l'orthopédagogue en classe. Enfin, les enseignants titulaires emploient les mêmes termes et les mêmes stratégies, enseignées par l'orthopédagogue, avec tout le groupe. La différenciation de la tâche et des résultats attendus est aussi favorisée en classe.

Afin de promouvoir le travail en cycle et le décloisonnement, la directrice encourage les enseignants à offrir une période par semaine à un ou une collègue en vue d'aider les élèves de son groupe. Plutôt que de rencontrer des élèves à l'heure du midi ou après les classes, il est préférable, selon elle, d'utiliser une période où les élèves de sa classe sont avec un spécialiste afin d'en profiter pour intervenir en décloisonnement ou pour offrir une aide ponctuelle aux élèves d'une autre classe.

## COMMUNICATION

Le bulletin est le moyen de communication utilisé. Des rencontres s'effectuent à chaque fin d'étape entre les intervenants.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune ressource matérielle supplémentaire n'est utilisée. Le temps d'enseignement d'un enseignant est parfois ajouté lorsqu'il correspond à la période d'un spécialiste et qu'il n'enseigne pas, ce temps peut alors être offert pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage d'une autre classe du cycle.



## SUIVI ULTÉRIEUR

L'élève sera présenté en équipe cycle par tous ses enseignants de l'année courante, titulaire, enseignant en éducation physique et en musique, à l'enseignant de l'année suivante. Cette rencontre se tient lors d'une demi-journée et chacun des élèves en difficulté ou à risque est ainsi présenté au futur enseignant. Un dossier d'aide permet la consignation du plan d'intervention et des services déjà offerts à l'élève. Les rapports d'évaluation des professionnels en font aussi partie.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Actuellement, ce sont les stratégies et les processus de résolution de situations complexes qui sont approfondis avec l'élève bénéficiaire. Le contenu disciplinaire n'est pas abordé avec cet élève, car on veut le faire cheminer à son rythme et lui permettre de se développer au maximum de ses capacités actuelles. L'élève progresse, il est en voie d'acquisition des compétences de 3<sup>e</sup> année. Les intervenants scolaires ont bon espoir qu'il réussisse à récupérer le retard accumulé dès sa 4<sup>e</sup> année en maintenant les services actuels. Il est aujourd'hui en mesure de lire, d'écrire et de résoudre des problèmes mathématiques. Il éprouve encore des difficultés en logique et en représentations tridimensionnelles. Une amélioration notable est observée sur le plan de la confiance en soi, de l'initiative et du plaisir d'être à l'école.

## 3<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 31)

### ÉLÈVE

L'élève bénéficiaire du projet de services innovateur est en 3<sup>e</sup> année et a déjà redoublé sa maternelle. Il éprouve des difficultés en lecture et en écriture ainsi qu'un déficit d'attention et il est sous médication pour favoriser sa concentration. Il souffre aussi de troubles visuels importants et vient d'avoir de nouvelles lunettes, mais ce problème lui occasionne des difficultés en lecture depuis le début de sa scolarité. Cet enfant ne bénéficie pas de suivi à la maison de la part de ses parents, ni pour les devoirs ni pour favoriser sa motivation. Les difficultés éprouvées dès le début de son cheminement

scolaire ont entaché son désir d'apprendre. De grosses difficultés en motricité fine lui ont aussi causé des difficultés en écriture et ce, dès sa 1<sup>re</sup> année du primaire.

### HISTORIQUE

Dès la maternelle, l'élève bénéficiaire éprouve des difficultés d'apprentissage. En 1<sup>re</sup> année, l'orthopédagogue lui offre de participer à une activité de tutorat en lecture, activité qu'il refuse de faire. Il refuse de nouveau lors de sa 2<sup>e</sup> année. Ce n'est qu'en 3<sup>e</sup> année qu'il accepte de faire du tutorat. Il rencontre l'orthopédagogue de l'école en dénombrement flottant en sous-groupe depuis le début de son cheminement scolaire.

### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignante titulaire de 3<sup>e</sup> année intervient quotidiennement auprès de son élève. L'orthopédagogue le rencontre trois périodes par semaine. Des élèves de 6<sup>e</sup> année effectuent du tutorat en lecture deux midis par semaine à raison de 30 minutes à chaque séance. Le psychologue scolaire a participé à l'établissement du diagnostic du déficit de l'attention. Une enseignante est rémunérée par les parents pour aider l'enfant à faire ses devoirs à la maison une fois par semaine.

### MODALITÉS

Cet élève bénéficie d'un service en orthopédagogie en sous-groupe de trois ou quatre élèves tous de 3<sup>e</sup> année et ce à raison de trois fois par semaine. La lecture y est abordée. Des disparités entre les élèves du sous-groupe rendent les séances complexes à organiser. Certains lisent couramment tandis que l'élève visé a de la difficulté à décoder. Deux logiciels sont utilisés afin de permettre à l'élève de mémoriser l'orthographe des mots; ce sont le *Cogigraphe* et *Max et Marie-Louise à l'école*. Un projet de sur-lecture d'une durée de huit semaines avec chronométrage du temps de lecture et comptabilisation du nombre d'erreurs a été utilisé avec toute la classe afin d'améliorer les performances des jeunes lecteurs. Les séances se tiennent au minimum trois fois par semaine. Les élèves se placent à deux; un tient le chronomètre pendant que l'autre lit. Ils obtiennent alors un taux en comptant le nombre de mots bien lus dans le temps alloué et se fixent des défis pour l'activité suivante. Cet exercice est réalisé par l'enseignant sur les conseils de l'orthopédagogue. Ce dernier a travaillé avec l'élève bénéficiaire les principes d'écriture, l'orthographe, la grammaire, l'utilisation des outils de références, les mots dans une phrase et l'organisation des idées dans un texte.

## COMMUNICATION

Le bulletin de fin d'étape et les rencontres entre intervenants scolaires sont les moyens de communication utilisés.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Les ressources déjà en place sont utilisées pour venir en aide à cet élève.

## SUIVI ULTÉRIEUR

Pour l'équipe de l'école, cet élève est «une priorité numéro 1» selon l'orthopédagogue, tant il éprouve encore des difficultés. Tous les services déjà offerts sont consignés au dossier d'aide de l'élève. Habituellement, l'enseignante titulaire accompagnée de l'orthopédagogue rencontre l'enseignante de l'année suivante afin de présenter le dossier de l'élève en difficulté d'apprentissage. L'école où il chemine actuellement ferme ses portes à la fin de l'année, et on ne sait pas encore dans quelle école cet élève va être envoyé ni quels dispositifs de transfert des informations seront établis.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Le travail effectué auprès de cet élève visait en grande partie le développement du décodage. Des textes moins longs que ceux vus en classe sont utilisés afin de lui permettre de progresser. Des syllabes complexes ont été travaillées avec un matériel différent de celui vu en classe. L'orthopédagogue mentionne qu'il évolue bien et que les tâches réduites et adaptées à ses capacités lui permettent de prendre conscience qu'il est capable de lire. Elle note une amélioration dans l'utilisation des micro-processus de lecture. Il se sent valorisé lors des rencontres de sous-groupe. Elle observe des progrès sur le plan du décodage, et ces progrès se font aussi sentir en classe. L'élève est tout de même en grande difficulté en lecture si on le compare aux autres élèves de sa classe. On s'interroge à savoir s'il peut accéder à la 4<sup>e</sup> année. La possibilité de l'envoyer en classe spéciale est écartée puisqu'il sait lire, ce qui n'est pas le cas des élèves qui y sont dirigés selon l'orthopédagogue.

## 4<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 30)

### ÉLÈVES

Le projet de services est offert à trois élèves qui cheminent en 4<sup>e</sup> année. L'enseignant explique que ceux-ci ont deux ans de retard scolaire et avaient des D à répétition dans leur bulletin régulier.

### HISTORIQUE

Le projet de services est offert à trois élèves de 4<sup>e</sup> année qui sont dans la même classe. Après avoir constaté que la situation était identique à l'année précédente et que la directrice de l'école n'avait pas accepté qu'ils redoublent, l'enseignant a demandé à ce que des mesures particulières puissent être mises en place afin de permettre à ces élèves de progresser dans leurs apprentissages.

### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignant est le premier agent dans le projet étudié ici. Deux autres enseignants de 4<sup>e</sup> année prennent part aux périodes de décroisement. L'orthopédagogue est également impliquée et effectue du dénombrement flottant.

### MODALITÉS

Les élèves cheminent dans un groupe de 4<sup>e</sup> année, mais ont des tâches parfois différentes, parfois moindres que les autres élèves de la classe. Par exemple, lors des dictées, ils ont moins de phrases à rédiger. Lors de productions écrites, ils n'ont pas à appliquer tout le code de correction. En mathématique, lorsque les autres effectuent des multiplications, les trois élèves ciblés peuvent effectuer des additions répétées. Lors des projets, l'enseignant prend soin de les jumeler avec des élèves qui vont pouvoir les aider ou les guider afin de structurer la tâche ou planifier leur méthode de travail. Les devoirs sont plus courts et certains numéros seulement peuvent être sélectionnés ou les exercices à faire peuvent être totalement différents. Les élèves ciblés bénéficient de quatre périodes d'orthopédagogie en dénombrement flottant, et l'enseignant et l'orthopédagogue se rencontrent chaque semaine pour se concerter. Ils bénéficient de l'aide aux devoirs à raison de deux périodes par semaine et d'une période de décroisement par semaine. Le décroisement s'effectue en mathématique avec les deux autres classes de 4<sup>e</sup> année. Les élèves sont regroupés selon leurs besoins. Les plus faibles travaillent les concepts de base

et les opérations, la résolution de problèmes, et les plus forts effectuent des projets où les mathématiques sont mises en application.

#### COMMUNICATION

Ces élèves bénéficient d'un bulletin adapté, ce qui rend l'enseignant plus confortable avec les modalités de différenciation tout en lui permettant de communiquer les progrès réalisés de manière judicieuse et juste. Avec le bulletin de l'adaptation scolaire, les échelles de compétences sont détaillées, et ainsi l'évaluation correspond au niveau de développement des compétences disciplinaires. L'orthopédagogue de l'école et l'enseignant communiquent régulièrement de manière informelle après les périodes de dénombrement flottant et de manière formelle après chacune des étapes scolaires.

#### RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune ressource matérielle supplémentaire n'est mise à la disposition des élèves ou de leur enseignant. Ils bénéficient toutefois exceptionnellement d'un bulletin ordinaire et d'un bulletin de l'adaptation scolaire.

#### SUIVI ULTÉRIEUR

Les plans d'intervention de même que les dossiers d'aide permettront un suivi des interventions auprès des élèves. Le prochain enseignant sera rencontré en début d'année par la direction afin de lui spécifier les interventions déjà effectuées. L'enseignant actuel n'est pas sûr de pouvoir le faire lui-même, puisqu'il est à statut précaire dans la commission scolaire et qu'il peut être affecté à une autre école l'année prochaine.

#### APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Les élèves ciblés étaient démotivés et avaient une faible estime d'eux-mêmes en début d'année. L'enseignant note que les parents sont soulagés que la tâche des devoirs soit allégée pour leur enfant. En classe, la différenciation est utilisée et ce, de façon plus régulière depuis l'instauration du bulletin de l'adaptation scolaire. L'enseignant note une hausse dans leur motivation depuis qu'il y a moins de pression sur eux. Les parents disent à l'enseignant qu'ils sont satisfaits du déroulement des devoirs maintenant. L'enseignant dit aimer la formule, qui est employée pour la première fois à l'école. Il se sent à l'aise d'aider, de différencier et d'évaluer et ce, même si cela demande un peu plus de travail de sa part. Avec le bulletin adapté, les élèves constatent les progrès réalisés et sont encouragés à poursuivre leurs efforts. L'enseignant sent qu'il peut avoir des exigences

différentes à leur égard tout en faisant preuve de justice envers tous les élèves de sa classe.

#### 4.2.1.5.3 3<sup>e</sup> cycle

##### 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 1)

###### ÉLÈVE

Le projet de services innovateur est offert à une élève de 6<sup>e</sup> année qui a déjà redoublé lors de sa 2<sup>e</sup> année. Elle a un plan d'intervention mais n'a pas de code de difficulté reconnue.

###### HISTORIQUE

Le projet de service étudié est offert cette année principalement par l'enseignante titulaire. Cette dernière précise que son mode de fonctionnement de classe habituel permet ce genre d'aménagements. En effet, elle propose des projets à ses élèves, un plan de travail hebdomadaire et favorise la coopération. Elle alterne ainsi entre enseignement magistral, plan de travail individuel et projet en coopération. Sa gestion du temps lui permet d'offrir une aide individualisée à l'élève en difficulté incluse dans sa classe.

###### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignante titulaire est la première intervenante dans ce modèle. Elle coordonne les autres services, puisque cette élève rencontre l'orthopédagogue pour recevoir de la rééducation en sous-groupe en dénombrement flottant ainsi que la psychologue occasionnellement.

###### MODALITÉS

L'enseignante adapte le matériel et les activités, donne à cette élève de l'aide et des consignes individuelles et met en place un système de plan de travail et d'ateliers permettant aux autres élèves de la classe de fonctionner de manière autonome. De cette façon, elle peut faire venir l'élève bénéficiaire individuellement à son bureau et se rapprocher de son pupitre afin de s'asseoir près d'elle et de l'aider durant la réalisation de l'activité. L'enseignante réduit souvent la tâche ou cible des sous-parties réalisables par cette élève. Elle tient à ce que l'élève ciblée soit en mesure d'effectuer la tâche avant de la lui soumettre.

## COMMUNICATION

L'enseignante et l'orthopédagogue coopèrent. Les parents sont aussi rencontrés. Le bulletin est employé.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucun budget particulier ou matériel différent ne sont utilisés pour cette élève.

## SUIVI ULTÉRIEUR

L'enseignante poursuit la consignation des interventions au dossier d'aide de l'élève. Ce dernier devrait la suivre au secondaire l'année prochaine. L'enseignante classera cette élève en cheminement particulier l'année prochaine.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

L'élève reçoit de l'aide en tout temps dans sa classe de la part de l'enseignante et ce, du début à la fin de l'année scolaire. Elle est demeurée avec sa cohorte d'amis malgré ses grandes difficultés (plus de deux ans de retard selon l'enseignante) principalement pour favoriser son intégration sociale et son estime d'elle-même.

L'enseignante cible comme objectifs la motivation, le développement de l'autonomie de cette élève de même que la méthodologie de travail. Les méthodes de travail semblent s'être améliorées, puisque cette élève aide maintenant d'autres élèves de la classe lors de certaines activités demandant une méthode ou une organisation qu'elle est en mesure d'expliquer. Les effets escomptés par l'aide individualisée et la différenciation de la tâche visent le bien-être de l'élève, car, selon l'enseignante, le retard est maintenant trop grand pour pouvoir être rattrapé lors de la 6<sup>e</sup> année. Elle mentionne à plus d'une reprise durant l'entretien que les difficultés de cette élève auraient dû être repérées plus tôt et qu'elle aurait dû bénéficier de services spécifiques dès son jeune âge.

## 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 4)

### ÉLÈVES

Tous les élèves de 6<sup>e</sup> année de l'école bénéficient de ce projet de décroïsonnement qui est offert aux deux groupes de 6<sup>e</sup> année, donc à 52 élèves. Les cinq élèves ayant les plus grandes difficultés d'apprentissage possèdent un plan d'intervention.

### HISTORIQUE

Ce projet a été mis sur pied cette année. Des difficultés d'apprentissage chez la majorité des élèves de cette cohorte ont été relevées dès leur 4<sup>e</sup> année. La directrice, de concert avec les enseignants, a décidé de mettre en place un modèle de décroïsonnement horizontal hebdomadaire afin de permettre au plus grand nombre possible d'élèves de rattraper leur retard avant de passer au niveau secondaire.

### RESSOURCES HUMAINES

Les deux enseignants de 6<sup>e</sup> année sont impliqués dans ce projet. Deux autres enseignants, un de 5<sup>e</sup> année et un de 6<sup>e</sup> année participent aussi. Ils enseignent habituellement aux élèves de l'école inscrits dans le programme sports-arts-études; ils commencent à enseigner plus tôt le matin aux élèves de ce programme ce qui leur permet de donner du temps d'enseignement un après-midi par cycle de six jours afin de permettre aux élèves de 6<sup>e</sup> année de faire du décroïsonnement horizontal. L'orthopédagogue, qui effectue des rencontres en dénombrement flottant auprès de cinq élèves qui lui ont été référés et qui connaît bien leurs besoins spécifiques, prend en charge le groupe d'élèves les plus faibles.

### MODALITÉS

Pour réaliser ce projet, la directrice a récupéré du temps d'enseignement à partir d'un programme sports-arts-études offert à l'école. Les groupes sont formés à partir des niveaux de besoin des élèves. Les cinq élèves qui rencontrent l'orthopédagogue pour recevoir de la rééducation à d'autres moments durant la semaine vont travailler durant un après-midi avec elle. Les deux enseignants de 6<sup>e</sup> année ont chacun un groupe distinct : la première intervient auprès de douze élèves faibles, le second travaille avec les élèves moyens. Les deux autres enseignants, habituellement responsables des élèves du programme sports-arts-études prennent, respectivement, un groupe d'élèves moyens-forts



et un groupe d'élèves forts. Les élèves ont été regroupés à partir de leurs résultats scolaires.

#### COMMUNICATION

Les intervenants se rencontrent régulièrement tous les cinq (les deux enseignants de 6<sup>e</sup> année, les deux qui enseignent habituellement au programme sports-arts-études et l'orthopédagogue) pour planifier les périodes de décroisement et leur contenu. Les cinq groupes ainsi formés travaillent la même notion ou effectuent la même activité mais avec des ratios enseignant/élèves réduits. Le bulletin régulier est utilisé pour tous les élèves comme moyen de communication aux parents.

#### RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucun budget particulier ou matériel supplémentaire ne sont utilisés. Le temps d'enseignement aux deux enseignants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année est récupéré à même le temps non utilisé par le projet sports-arts-études.

#### SUIVI ULTÉRIEUR

Chacun des élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention verra son dossier d'aide acheminé vers son école secondaire. Chacun de ces élèves, qui iront dans l'un ou l'autre des profils de cheminement particulier au secondaire, sera présenté aux intervenants de sa nouvelle école par la directrice de l'école primaire.

#### APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

La lecture a d'abord été ciblée au début de l'année scolaire, ensuite l'écriture, et au besoin certaines notions en mathématique ont pu être abordées. L'objectif de ce projet de services innovateur était de diminuer les difficultés en lecture et d'outiller davantage les élèves pour ce qui est des stratégies de lecture. De plus, les groupes les plus forts profitent de ces périodes pour effectuer des projets particuliers lorsque la notion à voir est déjà acquise pour eux. La directrice souhaite que cette formule demeure pour l'année prochaine, si tous les intervenants impliqués sont d'accord.

## 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 23)

### ÉLÈVE

Le projet de services innovateur étudié est offert à un élève de 6<sup>e</sup> année qui chemine en classe ordinaire. Ce dernier éprouve des difficultés en français et en mathématique. Il n'a jamais redoublé et possède un plan d'intervention avec un code d'élève à risque.

### HISTORIQUE

Le bouclage est effectué au 3<sup>e</sup> cycle depuis quelques années à cette école.

### RESSOURCES HUMAINES

L'enseignante est la seule intervenante scolaire impliquée dans ce projet de services. Les parents emploient aussi une orthopédagogue privée à la maison, car ce service n'est pas offert à l'école aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle.

### MODALITÉS

L'élève a bénéficié du bouclage, qui consiste à demeurer durant deux ans, ici 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, donc durant tout le 3<sup>e</sup> cycle, avec le même groupe de pairs et le même enseignant. L'enseignante offre aussi de la remédiation à l'heure du dîner deux à trois fois par semaine. Elle y travaille les notions vues en classe qui n'ont pas été comprises. L'élève ciblé a aussi pu expérimenter un projet de décloisonnement horizontal en 5<sup>e</sup> année, projet au cours duquel les élèves étaient regroupés par thèmes: univers social, sciences et technologies, arts plastiques et art dramatique à raison d'un après-midi par semaine. L'élève ciblé a participé à un projet de théâtre pour lequel il avait à apprendre un texte. Lui, qui éprouve des difficultés en lecture, a été le premier à apprendre son texte par cœur. Il était emballé par ce projet et transformé sur scène, ses parents ont été grandement surpris.

### COMMUNICATION

La communication avec les parents est bonne. Ces derniers sont impliqués auprès de leur enfant, et d'autres enfants de la famille éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage. Cet élève bénéficie d'un bulletin régulier auquel est annexée une autre forme de communication, une grille plus spécifique au moyen de laquelle les parents et l'élève sont en mesure de constater ses progrès, même s'ils sont ténus.

## RESSOURCES MATÉRIELLES

Aucune ressource supplémentaire ni budget spécial ne sont attribués pour ce modèle de service.

## SUIVI ULTÉRIEUR

Cet élève a un dossier d'aide, puisqu'il a déjà été suivi en orthopédagogie auparavant. L'enseignante souhaite l'envoyer en cheminement particulier au niveau secondaire, mais lors du classement préliminaire, elle a appris qu'il ne serait pas prioritaire et qu'il sera probablement promu en première année du secondaire.

## APPRENTISSAGES ET RÉUSSITE

Les disciplines visées sont le français et les mathématiques. L'élève bénéficie aussi de la différenciation pédagogique en classe, par exemple lors des dictées au cours desquelles les élèves doivent écrire huit phrases alors que l'élève ciblé n'en écrira que quatre. De la même façon, lors des devoirs, il a certains numéros à faire plutôt que tout le devoir en entier. Le projet de services offert à l'élève vise à développer des compétences disciplinaires et l'estime de soi, de façon à ce qu'il vive moins d'échecs et qu'il voie ses progrès. L'enseignante note plus d'assurance, notamment en mathématique où il a fait des progrès il a développé des stratégies d'organisation et est plus autonome; il a une meilleure estime de soi et est mieux accepté par ses pairs.

#### 4.2.1.6 Synthèse des entrevues

Il ressort globalement des résultats obtenus lors des entrevues que les intervenants scolaires ciblent très souvent l'estime de soi de l'élève et sa motivation scolaire lorsque vient le temps de planifier un projet de services. Tant lors de l'analyse du discours que lors de l'analyse des entrevues par site, cet aspect a été mis en relief.

Bien que la réussite scolaire ne découle pas toujours des projets de services innovateurs étudiés, des indices de réussite éducative sont toujours observés. Les progrès de l'élève, son implication dans ses apprentissages et son plaisir d'apprendre sont évoqués à maintes reprises par les intervenants scolaires. L'acceptation par les pairs, le bien-être à l'école, la coopération et les progrès sont des manifestations qui permettent de constater que l'élève tire des bénéfices des projets de services étudiés en regard de la réussite éducative.

La coordination entre les intervenants et les contraintes liées à l'organisation des services sont des éléments nommés régulièrement par les répondants quand vient le temps pour eux de commenter leur expérience de mise en place d'un projet de services en vue de favoriser la réussite scolaire d'un ou de plusieurs élèves. Plusieurs rencontres semblent nécessaires au bon fonctionnement des projets étudiés. De plus, les parents sont souvent impliqués dans les projets que nous avons étudiés.

Dernier élément à souligner, et non le moindre, aucun des projets de services innovateurs étudiés n'a bénéficié d'une enveloppe budgétaire supplémentaire consacrée à la mise en place de ressources humaines, de temps de concertation ou de matériel, afin de permettre leur mise en place. Cet aspect avait déjà été souligné dans les réponses au questionnaire. Lors des entrevues, les intervenants ont pu faire état de leur mode de fonctionnement, de l'organisation des services et du temps assujéti pour les besoins de ce projet de services. L'heure du dîner est souvent employée pour offrir des services supplémentaires de même que les périodes de spécialistes pendant lesquelles l'enseignant est «libéré» de son groupe d'élèves pour venir en aide à des élèves en difficulté d'apprentissage d'une autre classe. Un projet de services étudié utilisait du temps de libération dégagé par un projet offert

aux élèves plus doués inscrits en sports-arts-études. Le matériel à la disposition des intervenants est le même que pour tout autre élève, sauf dans le cas de l'utilisation de trois didacticiels, le *Lexithèque*, le *Cogigraphe* de même que *Max et Marie-Louise à l'école* lors de périodes en dénombrement flottant.

Lors de l'analyse des données d'entrevues, force est de constater que les économies réalisées par l'utilisation exceptionnelle du redoublement n'ont pas été injectées directement dans les écoles en vue d'offrir davantage de services aux élèves qui n'ont pas redoublé et qui poursuivent leur cheminement scolaire. Tous les projets de services étudiés ici reposent sur la motivation, l'innovation et l'implication professionnelle et personnelle des intervenants directement impliqués auprès des élèves bénéficiaires. Dans tous les projets de services innovateurs étudiés, plusieurs intervenants d'une même école sont impliqués auprès de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage promu et inclus en classe ordinaire. Ces intervenants sont au nombre de trois, au minimum, et comprennent parfois l'aide d'un élève tuteur dans certains cas.

### 4.3 Observation

Une troisième mesure a été effectuée, l'observation d'une séance d'aide à l'élève. Celle-ci a été réalisée pour compléter les informations recueillies lors de l'entrevue de même qu'en vue d'effectuer une triangulation avec celles issues du questionnaire et de l'entrevue. Les observations ont été effectuées dans huit sites, un mois après l'entrevue, par la même personne, soit la chercheuse principale. Ces observations non participantes d'une durée de 45 minutes chacune ont été effectuées au moment où l'élève ciblé bénéficiait du projet de services. Nous présentons les données d'observation recueillies dans les huit sites, numérotées et regroupées par cycle, tout d'abord le 1<sup>er</sup> cycle, ensuite le 2<sup>e</sup> cycle et pour terminer le 3<sup>e</sup> cycle.

Les conditions d'observation ont été les mêmes pour chacun des sites. L'observatrice était située à l'arrière du local, en retrait de l'intervention qui se déroulait. L'intervenant devait procéder de la manière habituelle et ce, sans interaction avec l'observatrice. Il lui avait été demandé de conserver l'organisation la plus naturelle possible, celle qui a lieu à la période habituelle, dans le même local et dans les conditions normales. Il lui avait été précisé par la chercheuse de ne pas organiser d'activité spéciale en vue de l'observation.

Les activités habituellement prévues et mises en place pour l'élève bénéficiaire devaient se dérouler le plus naturellement possible. Toutes les observations ont été d'une durée de 45 minutes. Un rendez-vous avait été fixé plusieurs jours à l'avance, et la chercheuse s'y est rendue selon l'horaire mentionné par l'intervenant. Les données ont été recueillies de manière événementielle, chacune des actions et des interventions ont été notées au moyen de certaines abréviations qui permettaient une prise de notes rapide. La journée même de cette observation, les données brutes ont été retranscrites en traitement de texte à l'aide de Word par l'observatrice.

### 4.3.1 1<sup>er</sup> cycle

#### 2<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 10)

La période d'observation s'est déroulée dans un local du service de garde de l'école. Un élève de 2<sup>e</sup> année qui a un diagnostic de trouble non spécifique est accompagné de la technicienne en éducation spécialisée et bénéficie d'une aide individualisée à l'extérieur de la classe. Elle rappelle à l'élève l'activité de leur rencontre de la veille au cours de laquelle l'élève avait à corriger les erreurs qu'il y avait dans les phrases présentées sur une feuille. L'activité se nomme la chasse aux fautes. Les stratégies à employer sont indiquées en haut de la feuille d'exercices. La technicienne en éducation spécialisée invite l'élève à utiliser le code de couleur et elle retranscrit la phrase au tableau pour ensuite constater qu'il n'y a que des craies blanches dans le local. L'activité s'effectuera donc tout au long avec seulement des craies blanches. La phrase présentée est «La mouche transportent des microbe et transmet des maladie.»

Guidé par les consignes de la technicienne, l'élève encadre la majuscule et le point et souligne le verbe. Elle l'invite à souligner la terminaison du verbe et répète la phrase pour attirer son attention sur sa terminaison. «*On dit la mouche transporte, c'est au singulier, ça ne prend pas de nt à la fin (elle met un x sur nt). Donc la mouche transporte.*» Elle lui demande de faire les lunettes du pluriel et lui indique qu'il y en a plusieurs. Il met donc un s à microbes. Elle l'invite ensuite à trouver le féminin ou les féminins en plaçant un ou une devant le nom. L'élève demeure immobile, la craie en l'air. Il pointe microbe, elle lui demande si on dit «*une microbe*», non, «*une maladie*», oui. Elle suggère les réponses, car l'élève ne semble certain de rien.

Sur une feuille à l'aide de crayons feutres de couleurs, la technicienne explique qu'il devra corriger de nouveau les erreurs, mais cette fois-ci c'est la deuxième phrase et ça se fait sur la feuille. Elle retranscrit la phrase sur la feuille. «*Elle se posent n'importe où, aussi bien sur des «animals» morte, sur du fumiers que sur nos aliments.*» Elle rappelle à l'élève qu'il doit encadrer la majuscule et le point en rose et souligner le verbe en bleu. L'élève le fait. Elle lui demande si l'accord du verbe est bon, il fait un signe affirmatif de la tête.

Elle lui demande si l'accord de «animals» est bon, il fait un signe affirmatif de la tête. La technicienne en éducation spécialisée ne relève pas cette erreur. Elle lui demande s'il y a des mots dont l'orthographe serait à vérifier. Il doit les souligner en brun. Elle le questionne sur la stratégie à employer lorsqu'il ne connaît pas l'orthographe des mots; il parle du dictionnaire. La technicienne est bien contente de cette réponse, mais constate ensuite qu'il n'y a pas de dictionnaire dans le local.

La technicienne en éducation spécialisée demande si le pronom «elle» est au féminin, il fait signe que oui. S'il est au pluriel? Il fait signe que non. Il ne fait pas de lui-même le X sur la terminaison fautive. Elle indiquera sur la feuille qu'il a fait cette correction sans aide. Elle demande si on peut dire «*des animals*». L'élève fait signe que oui. Elle répète : «*on dit des...*» L'élève ne répond pas. «*On dit des animaux.*» Elle ajoute le «aux» à animaux, mais l'élève ne le fait pas sur sa feuille.

Tout au long de cette activité, qui est une situation de correction d'erreurs grammaticales de phrases déjà écrites, l'élève applique les stratégies grâce aux suggestions de la technicienne en éducation spécialisée. Il ne les utilise pas de manière autonome. Il hoche la tête plutôt que de répondre à haute voix. La période se termine par de la lecture. L'élève lit en suivant avec son doigt. Il bute sur les syllabes complexes que la technicienne doit décortiquer pour lui permettre de décoder le mot. La lecture est très difficile. Certains mots sont lus parce que l'éducatrice donne des exemples à l'aide d'autres phrases dites oralement: «Quand tu veux demander quelque chose à un adulte, tu dis voulez-...vous alors ici on lit *munissez-...vous d'un car...carnet.*» On remarque que l'élève éprouve de grandes difficultés en lecture. Cette aide individualisée s'apparente au dénombrement flottant par son organisation, mais sans l'aspect rééducatif que serait en mesure d'offrir un orthopédagogue.



3<sup>e</sup> 2<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 28)

Cette observation s'est déroulée dans une classe de 2<sup>e</sup> année dans laquelle évoluaient 24 élèves accompagnés d'une enseignante titulaire de classe. Durant cette période de français, un élève de 3<sup>e</sup> année vient suivre son cours dans la classe de 2<sup>e</sup> année, sous forme de décroisement vers le bas. Le décroisement vers le bas représente une forme de différenciation des structures.

Au départ, l'enseignante annonce que les élèves vont réviser le travail qui a été amorcé le jour précédent, c'est-à-dire une lecture. Elle leur indique de relire le texte de la veille en entier ainsi que les questions et de vérifier si leurs réponses sont complètes. Elle les encourage à s'appliquer à la tâche. Certains ont terminé et ont pris un livre de lecture en attendant. D'autres qui ont révisé veulent se déplacer vers les jeux, mais elle leur demande de rester à leur place et de s'occuper en silence. Elle invite tous les élèves à passer à la salle de toilettes avant de débiter la nouvelle activité, toujours en lecture. Ils doivent prendre un petit livret de lecture et se tenir prêts. L'enseignante leur présente des toutous en forme de personnages de films ou de dessins animés: Némoto et Arc-en-Ciel, deux poissons. Elle leur montre ensuite une bande dessinée de Boule et Bill. Elle les invite à prendre la parole, à main levée, pour parler d'un personnage qu'ils connaissent parmi ceux présentés. Ils prennent ensuite leur carnet de lecture et commencent à lire un texte portant sur Némoto. Ils lisent rangée par rangée, une phrase chacun. Ils résumet ensuite tous ensemble ce qu'ils viennent de lire. L'enseignante écrit au tableau les informations apportées par les élèves. Chacun des temps forts de la courte histoire est indiqué au tableau.

Ensuite, l'enseignante les invite à prendre leur surligneur. Elle leur pose des questions, et chaque élève doit surligner la réponse dans son carnet, directement sur le texte qui vient d'être lu. *«Qui donne le nom à Némoto?»* Chaque élève surligne, puis tourne son carnet face contre table. Quand tous l'ont terminé, elle leur demande la réponse et elle valide à voix haute si c'est la bonne. *«Oui, c'est son père».* *«Pourquoi son père ne veut-il pas qu'il aille à l'école? Quand vous avez trouvé la réponse, vous la surlignez.»* Les élèves surlignent chacun la réponse dans leur carnet. L'enseignante leur demande ce qu'ils ont

surligné: *«Il ne sait pas bien nager.» «Bon maintenant, qui sont ses camarades de classe?»* Les élèves surlignent la réponse. L'enseignante leur demande quelle est la réponse et un élève nomme le nom des trois amis. Ils passent ensuite à la lecture de l'histoire portant sur Bob l'éponge. Ils la lisent d'abord en silence. Ensuite, les élèves lisent une phrase chacun à tour de rôle à haute voix. Pendant la lecture, l'enseignante les arrête pour vérifier avec eux la compréhension de certains mots. Elle leur demande maintenant de surligner les noms des amis de Bob. *«Il y en a 4.»* Quand les élèves ont terminé, elle demanda à quatre d'entre eux de donner une réponse et elle écrit les noms des quatre amis au tableau. *«Maintenant, où habite Patrick? Surligne-le.»* Ensuite, elle demande la réponse à un élève : *«sous une pierre.»*

Successivement, plusieurs autres questions sont posées, les élèves doivent toujours surligner la réponse, et donc repérer l'information, dans leur carnet de lecture personnel et l'enseignante annonce ensuite à haute voix la réponse fournie par un des élèves. Il y a ensuite des questions à réponse «vrai ou faux», et tous les élèves répondent en cœur. S'il n'y a pas unanimité, les élèves relisent ensemble le paragraphe pour se mettre tous d'accord. Il y a ensuite une lecture qui porte sur Jimmy Neutron, autre personnage tiré d'un film pour enfants. Une grande proportion de l'activité, c'est un enseignement coopératif qui est observé. Cette pratique relève particulièrement du modèle théorique socioconstructiviste.

Enfin, ils doivent dessiner et colorier le super héros de leur choix ou en inventer un. Quand les élèves ont fini, ils peuvent terminer la lettre pour leur correspondant, et certains se dirigent donc vers les ordinateurs situés à l'arrière de la classe. Tout au long de l'activité, l'élève qui bénéficie d'un décloisonnement vertical écoute et effectue l'activité au même rythme que les autres élèves de 2<sup>e</sup> année. Il lit et surligne ses réponses. Il lève la main pour donner sa réponse. Aucune particularité n'a permis, durant la période observée, de distinguer cet élève des autres de ce groupe où il est bien intégré socialement.

### 4.3.2 2<sup>e</sup> cycle

#### 2<sup>e</sup> \ 3<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 8)

L'observation d'une durée de 45 minutes s'est déroulée dans une classe de 3<sup>e</sup> année. Nous y avons observé 24 élèves ainsi qu'une enseignante titulaire de classe. Dans cette classe de 3<sup>e</sup> année, un élève qui effectue actuellement sa 2<sup>e</sup> année vient suivre ses cours de mathématique, ce qui présente un modèle de différenciation des structures, le décroisement vers le haut. L'élève a son bureau, du matériel de mathématique à l'intérieur et sa chaise. Il arrive au début de la période qui suit l'heure du dîner et s'installe à sa place. L'enseignante l'attendait avant de donner les consignes. En attendant le début de la période et afin de permettre au nouvel arrivant de s'installer, les autres élèves lisent en silence. L'activité s'effectuera à partir du volume de mathématique appelé CLICMATH que l'enseignante les invite à prendre. Elle indique la page et explique en quoi consistera l'activité de mathématique. À l'aide des schémas présentés dans le volume et des consignes écrites, les élèves anticipent la tâche, et l'enseignante la confirme tout en donnant des informations supplémentaires quant au déroulement. Le matériel nécessaire est inventorié: du carton, du papier, des crayons, des ciseaux, des feuilles quadrillées, le plan, de la colle, une règle. L'enseignante écrit tout le matériel que les élèves nomment au tableau.

Cette activité s'effectue en dyade sous une forme d'apprentissage coopératif, qui prend appui sur le modèle socioconstructiviste. Dans cette situation problème de géométrie relative à la construction de solides, les élèves auront à dessiner le plan d'une boîte pour ensuite la fabriquer avec du papier de construction. Au signal de l'enseignante, les élèves se regroupent par deux. Tel que mentionné lors de l'entrevue, l'élève est très bien accepté par ceux du groupe et trouve sans difficulté un pair pour effectuer le travail. Les différentes équipes font l'inventaire du matériel nécessaire et vont voir l'enseignante afin d'avoir du papier de construction. L'élève ciblé ne prend pas de matériel nécessaire, malgré la demande adressée à tout le groupe à cet effet. L'enseignante l'invite à aller chercher le matériel qui lui manque dans sa classe de 2<sup>e</sup> année. Une fois le matériel disposé sur leur pupitre, certaines équipes se lancent tout de suite dans la fabrication de la

boîte. L'enseignante leur rappelle qu'ils doivent d'abord effectuer un schéma de la boîte (l'activité vise, en effet, à faire tracer le développement d'un prisme rectangulaire).

Pendant que l'élève bénéficiaire est parti chercher le matériel qui lui manquait, son coéquipier plie sa feuille de papier de construction afin d'ériger la structure de la boîte. Il n'a pas tracé le schéma auparavant. L'enseignante rappelle qu'elle veut voir le plan avant la construction de la boîte. L'élève ciblé est de retour, son coéquipier a terminé et collé la structure de la boîte à l'aide de ruban adhésif. L'enseignante vient leur demander personnellement de faire un plan et leur dit qu'elle n'accepte pas cette boîte. L'élève bénéficiaire garde ses mains immobiles sur la feuille tandis que son coéquipier s'apprête à plier le carton qui deviendra le couvercle de la boîte. À l'aide de son coéquipier, l'élève ciblé commence à tracer quelques lignes sur sa feuille non quadrillée. Ils mesurent à tour de rôle la boîte déjà construite pour ensuite tracer le plan sur la feuille. Après quelques minutes, le coéquipier reprend son pliage et l'élève ciblé reste en suspens. Voyant que ce dernier ne comprend pas bien, le coéquipier arrache une nouvelle feuille de la tablette de papier de construction et entreprend de la plier. Il invite ensuite son ami à mesurer sa réalisation afin de l'aider à tracer le plan. Ce dernier n'est toujours pas fait, mais le coéquipier découpe les bouts qui dépassent de ce qui va devenir le couvercle. L'enseignante circule en rappelant que c'est un travail d'équipe. En effet, certaines équipes vivent des conflits qu'elle doit gérer durant l'activité. Elle passe près d'eux et leur dit que ce n'est pas prioritaire qu'il y ait un couvercle, mais que le plan doit être fait. Elle les quitte pour une autre équipe. Ils lèvent la main, elle ne les voit pas. Ils arrachent donc chacun une autre feuille de papier de construction de la tablette. Ils entreprennent alors la fabrication d'un couvercle chacun de son côté. Le coéquipier plie et colle ce couvercle en moins de deux minutes et lui donne le couvercle. Ils assemblent alors les deux parties et obtiennent une boîte. À la fin de la période de mathématique, trois équipes sur 12 ont construit une boîte sans couvercle. Le temps est presque entièrement écoulé et l'élève ciblé est très fier d'avoir sa boîte entièrement construite. Son coéquipier lui dit qu'il pourra rapporter la boîte dans sa classe de 2<sup>e</sup> année et y mettre ses effets personnels. L'enseignante passe et leur demande de leur montrer la boîte. Elle leur propose de la décorer. Ils se regardent sans démontrer d'intérêt. L'élève en difficulté d'apprentissage y

met ses crayons. Son coéquipier et lui n'auront finalement pas fait de plan avant de construire la boîte.

### 3<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 32)

L'observation se déroule dans le local de l'orthopédagogue. Il y a quatre élèves de 3<sup>e</sup> année accompagnés de l'orthopédagogue. Parmi ces quatre élèves, il y en a une qui vient tout juste d'être diagnostiquée dyslexique. C'est l'élève ciblée par le projet de services innovateur. Nous observerons donc une période de rééducation orthopédagogique à l'extérieur de la classe. L'orthopédagogue présente le texte que les élèves auront à travailler durant la période. Ce texte parle du coyote. Elle demande aux élèves s'ils connaissent le coyote. Une élève dit que c'est un chien. Un autre élève dit que c'est comme un loup. Un autre raconte que son chien s'est déjà fait mordre par un loup. L'orthopédagogue écrit au tableau les mots chien et loup. Elle explique qu'aujourd'hui ils vont lire sur le coyote.

Cette activité est collective puisque chaque élève lit une phrase à haute voix. La lecture est lente et saccadée. L'élève qui bénéficie d'un projet de services innovateur. Effectivement, elle n'arrive pas à lire une phrase seule. L'orthopédagogue doit souvent lui mettre les mots dans la bouche en lui donnant des indices ou en faisant référence à des informations que l'élève connaît d'elle-même afin qu'elle puisse, à l'aide de ces liens, arriver à décoder les mots. L'orthopédagogue distribue à chacun un surligneur. Après la lecture de chacune des phrases, l'orthopédagogue vérifie que les élèves en ont compris le sens: *«Dans la phrase qu'on vient de lire on dit quoi sur l'apparence du coyote? On parle de sa robe...rousse ou grise.» «Que veut-on dire quand on parle de sa robe?»* Un élève répond : *«son poil»*. Alors on le surligne. *«On dit quoi d'autre sur son apparence?»*, un élève mentionne qu'on a lu qu'il a de longues oreilles. Alors les élèves surlignent cette information dans leur texte. *«On a aussi parlé de...»* (l'orthopédagogue fait un geste devant son nez comme s'il allongeait). Une élève tente de deviner : *«son museau...il est long? Pointu?»* Un autre élève lit la phrase suivante difficilement. L'orthopédagogue demande à quel endroit on peut trouver les coyotes. Un élève répond que c'est à l'endroit où on les chasse. Un élève tente une réponse: *«dans les champs»*. Ce n'est pas ça.

L'orthopédagogue précise: *«Là, tu cherches avec ta mémoire, retourne voir dans la phrase qu'on vient de lire.»* Un élève lève sa main pour dire: *«Dans la prairie.»* L'orthopédagogue le félicite et invite tous les élèves à surligner l'information. Un autre élève poursuit la lecture, et cette fois la question porte sur son alimentation. Un élève répond assez facilement à cette question, puisque ces informations sont clairement énumérées dans la phrase. On remarque lors de l'observation l'influence du modèle socioconstructiviste puisque l'apport de chaque apprenant, guidé par l'intervenant, contribue à la construction des compétences en lecture des élèves ici regroupés.

L'orthopédagogue s'approche de l'élève ciblée afin de la guider, à l'aide d'indices lui permettant de repérer la première lettre des mots qui représentent la nourriture du coyote. L'orthopédagogue demande ensuite à l'élève dyslexique si elle veut bien lire; cette dernière accepte. Elle bute et lit très difficilement. L'orthopédagogue lui donne des indices. Pour lui faire lire le mot «cette», elle dit: *«Après 6 c'est ...7. Oui cette!»*

Une fois les informations surlignées dans le texte, exercice de repérage de l'information, l'orthopédagogue leur explique qu'ils devront les classer dans un tableau. C'est le numéro 1 de la feuille distribuée. Elle leur indique qu'ils auront à placer une information par colonne. Ensuite ils auront le numéro 4 à faire; ce sont des questions à répondre vrai ou faux. Les élèves travaillent individuellement et en silence pendant que l'orthopédagogue est assise à côté de l'élève ciblée et l'aide à placer les mots dans la bonne colonne.

L'orthopédagogue se déplace ensuite pour aller vérifier le travail des autres élèves et leur poser des questions afin de guider leur travail. *«Qu'est-ce qu'on te demande ici? Une information sur son habitat, son alimentation et son apparence. Tu mets un élément par colonne dans le tableau.»* Elle revient ensuite pour aider l'élève dyslexique. *«Bon maintenant, tu es rendue aux vrai ou faux.» «Fais attention, ici la question est posée de façon négative. L'autre question maintenant. Qu'est-ce qu'on avait lu tantôt? Je vais t'en lire. «Le coyote fait partie de la grande famille des canidés, comme le loup, le chien et le renard». «Donc, est-ce que c'est vrai que le loup ressemble au chien?»* L'élève répond: *«Oui, donc c'est vrai!» «C'est ça! On va aller voir pour l'autre question. Est-ce que les*

*marmottes mangent les coyotes? Je vais aller t'en lire un bout pour te faire voir.»* (L'orthopédagogue lit une partie du paragraphe et pose de nouveau la question à l'élève) *«Alors, est-ce que c'est vrai ou faux?» «C'est Faux!»* Un élève a terminé le travail, il se dirige donc vers les ordinateurs. Une fois les vrais ou faux terminés avec l'aide de l'orthopédagogue, les élèves retournent dans leur classe. Bien que le dénombrement flottant ne soit pas une innovation en soi, nous observons que lors de la rééducation en sous-groupe de quatre, l'orthopédagogue différencie son intervention de même que la tâche proposée à l'élève ciblée qui est dyslexique. L'orthopédagogue, qui rencontre aussi cette élève à raison de trois périodes de 15 minutes par semaine, souhaite que les apprentissages soient durables. Elle a, de plus, le souci de faciliter le transfert des apprentissages réalisés lors des rencontres individuelles vers les rencontres de sous-groupe, et le transfert des apprentissages réalisés lors des rencontres en sous-groupe vers la classe. On observe que l'orthopédagogue différencie la tâche et l'aide apportée à l'élève bénéficiaire au sein même du sous-groupe lors du dénombrement flottant.

#### 4<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 30)

L'observation se déroule dans une classe de 4<sup>e</sup> année dans laquelle se retrouvent 25 élèves dont trois qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage. Ces élèves bénéficient depuis le début de la deuxième étape d'un bulletin employé habituellement en adaptation scolaire et ce, malgré le fait qu'ils évoluent dans une classe ordinaire. Depuis que cette décision a été prise de concert avec les autres intervenants scolaires de même qu'avec la directrice de l'école, l'enseignant a mentionné en entrevue qu'il était plus à l'aise de différencier pour ces élèves, notamment lors des évaluations.

La période d'observation se déroule pendant la dictée du vendredi. Après avoir rangé leurs effets scolaires, les élèves prennent un livre de lecture en attendant que tous soient prêts. L'enseignant vérifie certains devoirs et certaines signatures que quelques élèves devaient rapporter. Une fois ces vérifications terminées, il décrit l'horaire de la journée qui est indiqué en permanence au tableau. Au signal de l'enseignant, les élèves prennent leur cahier de dictée et écrivent la date. Une élève est responsable d'écrire la date au tableau, l'autre est responsable de la dictée. Durant ce temps, l'enseignant se dirige vers

les élèves qui éprouvent davantage de difficultés. Il leur indique à l'aide d'un «papillon adhésif» qu'il colle dans leur cahier respectif le nombre de phrases à faire (moins que les autres élèves de la classe), pour un autre, il fournit une feuille au moyen de laquelle la dictée devient une dictée trouée, puisqu'il ne manque que quelques mots. On note ici que la tâche demandée est différenciée. Pendant que la responsable de la dictée écrit son nom au tableau, les trois élèves en difficulté viennent porter leur cartable de devoirs à l'enseignant. Ce dernier profite de la période de dictée pour insérer dans leur cartable des devoirs différents, adaptés selon le degré d'avancement de chacun de ces trois élèves. Ce dernier est indiqué à l'aide d'un surligneur et indique l'échelle à laquelle l'élève se trouve. Ces indicateurs précis permettent à l'enseignant de bien situer le degré de progression de l'élève et ainsi de préparer des devoirs différenciés afin que ce dernier soit en mesure de les réaliser.

Pendant ce temps, la situation d'écriture sous forme de dictée se poursuit, et l'élève responsable de la dictée répète lentement et à plusieurs reprises les phrases de la dictée. Celle-ci est tirée d'un message composé par l'élève qui la dicte. Ce message a été lu à l'Intercom dans le but d'inviter tous les élèves de l'école à venir visiter, dans cette classe, l'exposition de leur maquette d'une ville, exposition qui se déroulera l'après-midi même de notre observation. Chacune des phrases est dictée, et les élèves qui n'ont pas terminé de l'écrire lèvent la main afin qu'on les attende avant de passer à la phrase suivante. Tout au long de la dictée et une fois que toutes les phrases ont été lues à maintes reprises, les élèves consultent visuellement plusieurs affiches collées sur les murs de la classe, leur rappelant le code de correction et les stratégies à employer.

Les trois élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ne sont pas en mesure d'appliquer le code de correction pour accorder la terminaison des verbes, tel que mentionné par l'enseignant lors de l'entrevue, ces notions étant trop complexes en fonction de leurs grandes difficultés en écriture. Ils seront toutefois en mesure d'utiliser les stratégies de correction de la ponctuation dans la phrase et celles des accords du groupe du nom. Quand tous ont terminé d'écrire les phrases de la dictée, l'enseignant les invite à sortir de leur pupitre leur feuille du «roi de la phrase». Cette feuille indique, elle



aussi, les stratégies d'autocorrection à employer. Les élèves effectuent leur autocorrection à l'aide de la feuille du «roi de la phrase» et ils ont le droit de consulter leurs autres outils, dictionnaires, Bescherelle et liste orthographique, de même que les affiches sur les homophones tout en mangeant leur collation, calmement et en silence.

### 4.3.3 3<sup>e</sup> cycle

#### 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 1)

L'observation s'est effectuée dans une classe de 6<sup>e</sup> année où l'enseignante titulaire était seule avec 24 élèves; une d'entre eux éprouve toujours des difficultés d'apprentissage malgré qu'elle ait redoublé antérieurement sa 2<sup>e</sup> année. Les élèves devaient réaliser durant cette période une situation problème en mesure à l'aide du volume Défi mathématique. L'activité portait sur les géomètres sumériens. Ils devaient, à l'aide des consignes indiquées dans le volume «Les géomètres sumériens et leurs outils et méthodes de mesure», tracer divers triangles sans rapporteur d'angle ou règle graduée, seulement avec un compas et une règle à araser. L'enseignante, au moyen de modelage, de pratique guidée et d'aide individualisée pour certains élèves, orchestrait la réalisation de l'activité. On remarque ici certaines manifestations de l'enseignement explicite. À chaque exercice, une fois que presque tous les élèves avaient réalisé le triangle demandé, l'un d'entre eux était choisi pour venir tracer le triangle au tableau et expliquer sa procédure en utilisant seulement les outils permis. L'élève ciblée n'est toutefois pas venue expliquer sa démarche au tableau, quoique plusieurs autres y soient allés. Lors de l'observation, les élèves étaient encouragés par des incitations verbales à coopérer avec leurs pairs situés à proximité, les bureaux étant collés pour former des équipes de quatre ou cinq élèves. D'ailleurs, plusieurs élèves aidaient un voisin à placer sa règle correctement afin de réussir à tracer le triangle demandé. On peut constater ici deux manifestations d'apprentissage coopératif prenant appui sur le modèle théorique socioconstructiviste. L'élève qui est actuellement en difficulté d'apprentissage et qui, selon l'enseignante, accuse plus de deux ans de retard, a réussi à effectuer cette activité au même titre que les autres. Le modelage, la pratique guidée, la coopération et l'aide individualisée, ont été observés et ont permis à l'élève bénéficiaire, de même qu'aux autres élèves de la classe,

de réussir l'activité mathématique. Nous notons que les consignes ont été lues et expliquées par l'enseignante, ce qui a permis à cette élève, de même qu'à tous les autres élèves de la classe, de comprendre clairement ce qui était attendu sans que la lecture ne fasse obstacle à la compréhension. Nous avons observé que, tel que mentionné par l'enseignante lors de l'entrevue, l'élève ciblée est très bien acceptée de ses camarades de classe, si bien que, lors de cette observation, nous n'aurions pas pu la distinguer des autres sans les indications préalables de l'enseignante.

#### 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 23)

Cette observation s'est déroulée dans une classe de 6<sup>e</sup> année comprenant 23 élèves accompagnés d'une enseignante titulaire. Un élève éprouve d'importantes difficultés d'apprentissage. Les élèves se préparent pour une situation d'évaluation formelle en mathématique et rangent leur livre de lecture. L'enseignante leur indique qu'ils auront 45 minutes pour réaliser la tâche et qu'ils devront demeurer en silence. Pendant ce temps, l'élève ciblé continue sa lecture. L'enseignante lui indique que tous attendent qu'il soit prêt, le tout fait avec humour. Il range alors son livre et s'installe. L'enseignante lit à haute voix les critères d'évaluation de l'examen ministériel en mathématique de fin d'année et permet aux élèves d'anticiper à haute voix les consignes qui vont en découler. Elle leur indique qu'ils doivent être le plus précis possible et laisser toutes les traces de leurs démarches, qu'ils peuvent effectuer des calculs au verso et qu'ils doivent utiliser leur esprit mathématique. Elle précise qu'ils peuvent se servir de leur surligneur et de leur règle. Les consignes sont donc collectives, mais le travail individuel.

L'élève en difficulté d'apprentissage lève la main, car il n'a pas de crayon adéquat. L'enseignante va chercher dans son bureau et lui donne un crayon neuf et bien aiguisé. Une fois le feuillet questionnaire distribué, l'enseignante circule pour surveiller et passe souvent près de l'élève bénéficiaire. Elle s'arrête à son bureau et l'oriente, lui indique de ne pas commencer par la conclusion mais par le début, sinon il risque d'y avoir des erreurs dans sa démarche. Elle lui demande ce qu'il voit dans sa tête quand on dit «diagramme circulaire» ou «à bandes». Il ne répond pas et semble indécis. L'enseignante lui demande s'il a étudié; il ne répond pas et reste le bras appuyé avec le crayon qui pend

au bout. Son voisin de classe rit. L'enseignante note dans un petit cahier les interventions qu'elle vient de faire pour aider l'élève. Après quelque temps, l'enseignante retourne poser des questions à l'élève pour le guider concernant les diagrammes dont il semble n'avoir aucune idée. Nous observons que l'élève bénéficie d'une aide individualisée pour réaliser la tâche demandée, ce que l'enseignante n'offre pas aux autres élèves de la classe.

Les autres élèves font des diagrammes à bandes, des diagrammes circulaires et des diagrammes à ligne brisée. L'élève ciblé, quant à lui, n'a tracé aucun diagramme et griffonne de nouveau dans la case indiquée «conclusions», située à la toute fin de la tâche. Il fouille finalement dans son bureau à la recherche d'une règle. Certains élèves mettent de la couleur, d'autres viennent porter leur questionnaire et prennent un livre de lecture. L'élève en difficulté vient finalement porter son examen. L'enseignante me le montre. On peut observer que les conclusions qu'il a faites en premier sont exactes, à savoir que les coûts mensuels pour les vêtements sont plus élevés chez les filles que chez les garçons et que ces frais augmentent à l'adolescence. Toutefois, son diagramme n'en est pas un, c'est un tableau. L'enseignante m'indique qu'ils ont fait l'examen de mathématique d'une tâche complexe la semaine dernière et qu'il ne l'a pas réussi non plus.

#### 6<sup>e</sup> ANNÉE (SITE 4)

Nous avons procédé à l'observation de deux périodes de 45 minutes chacune. Puisque cette école offre un projet de décloisonnement horizontal, la chercheuse est allée observer les deux groupes d'élèves ayant les plus grandes difficultés d'apprentissage parmi les cinq sous-groupes de 6<sup>e</sup> année. Nous rappelons que ces sous-groupes sont formés à partir de deux classes de 6<sup>e</sup> année, et que le ratio intervenant/élève a pu être réduit grâce à la récupération du temps d'enseignement du programme sports-arts-études de cette école. Le décloisonnement horizontal est une manifestation de la différenciation des structures.

À mon arrivée, une enseignante de 6<sup>e</sup> année m'avise que la même activité se déroulera dans chacun des groupes. Tous les élèves de 6<sup>e</sup> année doivent résoudre une tâche complexe en mathématique, tâche qui constitue un exercice pratique en vue de

l'évaluation ministérielle, formelle et sommative, de fin du cursus primaire en mathématique. Toutefois, plus les élèves sont considérés comme éprouvant des difficultés, plus le ratio enseignant-élèves du groupe est bas.

Sous-groupe d'élèves qui présentent de grandes difficultés d'apprentissage

Nous avons d'abord observé un groupe de six élèves accompagnés de l'orthopédagogue. Ce sous-groupe rassemble les élèves qui éprouvent le plus de difficultés d'apprentissage dans les deux classes de 6<sup>e</sup> année. À d'autres moments de la semaine, ces élèves bénéficient de services d'orthopédagogie en dénombrement flottant en deux sous-groupes de trois, puisqu'ils proviennent de deux classes de 6<sup>e</sup> année distinctes. Cependant, lors de la demi-journée de décroisement, ils se retrouvent tous les six pour l'après-midi dans le local de l'orthopédagogue où a lieu la période d'observation. L'orthopédagogue avait donc eu pour consigne d'effectuer une tâche complexe de mathématique au cours de laquelle les élèves avaient à résoudre plusieurs problèmes. Il est annoncé à tous les élèves de 6<sup>e</sup> année que cet exercice est une «pratique» pour l'examen de mathématique de 6<sup>e</sup> année administré par le ministère de l'Éducation qui aura lieu la semaine suivante.

#### OBSERVATION A

Lors d'un après-midi de décroisement vertical en sous-groupes de besoins, l'orthopédagogue rencontre les six élèves dans son local et les guide afin qu'ils utilisent les stratégies déjà apprises lors d'activités en lecture pour comprendre la tâche proposée. Avec un cache, ils lisent une ligne à la fois en masquant le reste du texte. Elle précise à une élève dyslexique que, pour faciliter sa compréhension, les consignes auraient dû être enregistrées sur cassette pour qu'ainsi elle puisse les écouter; mais puisque l'objet du décroisement a été annoncé en avant-midi, cet enregistrement n'a pu être effectué. L'orthopédagogue l'aide donc à décoder la lecture introduisant la situation mathématique. Pendant que les élèves effectuent cette lecture, elle circule autour de la table ronde et reformule au besoin, si certains mots sont incompris par les élèves.

La situation problème présente d'abord des animaux du Québec. Les élèves, interloqués, ne voient pas vraiment le lien avec les mathématiques. L'orthopédagogue explique alors

qu'on veut savoir s'ils connaissent bien les animaux de notre province, car ils auront ensuite à faire le plan d'un enclos pour chacun des animaux qui sont présentés dans la situation. Elle indique la feuille quadrillée où ils auront à situer les diverses cages d'un hôpital vétérinaire. Elle les encourage à surligner les informations importantes dans chacun des paragraphes et à s'arrêter pour évoquer mentalement l'idée principale du paragraphe lu. Elle favorise le développement de stratégies métacognitives chez les élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés d'apprentissage et qu'elle rencontre aussi en dénombrement flottant depuis le début de l'année scolaire.

Les élèves doivent ensuite tracer les enclos en respectant des consignes relatives à l'aire de chacun, au périmètre de la clôture à disposer et ils doivent nommer l'animal qui y sera placé. Ils doivent coller ensemble quatre feuilles quadrillées afin de représenter à l'échelle l'enclos demandé. En une période de 45 minutes, ils auront le temps de décortiquer, à l'aide de l'orthopédagogue, la tâche demandée, de comprendre ce qui est attendu d'eux et d'organiser leur travail, c'est-à-dire préparer et coller les quatre feuilles en découpant le rebord blanc et en plaçant précisément les carreaux les uns vis-à-vis des autres. Chaque élève a levé la main lorsqu'il éprouvait des difficultés, et l'orthopédagogue a replacé, à maintes reprises, le sens de la tâche dans son contexte, en encourageant les élèves à être autonomes et à utiliser les stratégies de compréhension de lecture qu'elle leur enseigne lors des périodes d'orthopédagogie, le tout en vue de réussir l'épreuve ministérielle à venir. On note l'influence du modèle socioconstructiviste puisque les élèves réalisent la tâche à l'aide de l'intervenant en vue de construire leurs compétences lors de la réalisation de cette tâche complexe en mathématique.

#### Sous-groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage

L'observation a été effectuée auprès de douze élèves accompagnés d'une enseignante dans un local de classe de 6<sup>e</sup> année. Cette enseignante intervient auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage issus de deux groupes distincts de 6<sup>e</sup> année, le groupe dont elle est la titulaire et le groupe de son collègue de 6<sup>e</sup> année. Les élèves doivent résoudre une situation problème en mathématique. Cette situation est présentée aux élèves comme

étant une pratique pour l'examen ministériel de fin de 6<sup>e</sup> année qui aura lieu la semaine suivante.

#### OBSERVATION B

Les élèves effectuent une lecture orale collective de la situation mathématique. Ils avaient précédemment collé les quatre feuilles quadrillées ensemble. Après celle-ci, l'enseignante reproduit au tableau le plan en reprenant les dimensions de leur feuille quadrillée. Chaque élève, individuellement, tente de tracer les enclos demandés en respectant les consignes quant à l'aire et au périmètre de chacune des cages. Quand un élève a réussi, l'enseignante lui demande de bien vouloir expliquer à haute voix comment il s'y est pris. Elle fait au tableau différents exemples de cages qui pourraient être acceptées pour constituer l'hôpital vétérinaire tout en soulignant que la consigne précise que le périmètre total doit requérir le moins de clôture possible. Les élèves font alors part de leurs suggestions. En alternance, le travail s'effectue individuellement puis en grand groupe afin de confirmer ou de réajuster le plan individuel de l'enclos de chacun des élèves, sous forme de pratique guidée, une des étapes de l'enseignement explicite. Lorsque ces derniers tentent individuellement de réaliser la tâche, l'enseignante circule pour répondre aux questions des élèves qui ont la main levée. Elle rappelle à maintes reprises que le dessin doit être effectué à l'échelle tandis que les consignes du problème font mention des dimensions réelles des cages. Nous notons ici que l'accompagnement dont bénéficient les élèves s'inspire du modèle socioconstructiviste et que l'intervenant favorise le développement des compétences et encourage les interactions et la participation des élèves du groupe.

Quelques consignes écrites font mention de proportions, donc de fractions permettant de déterminer l'aire des cages. L'enseignante retourne au tableau afin de clarifier les fractions et de revenir sur des notions vues durant l'année scolaire. Les élèves éprouvent des difficultés à faire le lien entre une fraction de l'aire totale, l'aire, au carré, des cages pour animaux et les mesures de côté formant le périmètre des cages. Les élèves qui ont compris tentent, en demandant le droit de parole à l'enseignante, d'expliquer leur façon de faire. Il y a même un élève qui est invité par l'enseignante à venir expliquer sa façon de comprendre la tâche à l'aide d'un dessin au tableau. Cette dernière doit revenir sur la

distinction entre la notion de mesure au carré et au cube afin de faciliter la compréhension de la consigne suivante présentée dans l'exercice et qui porte sur la notion de pourcentage. Encore une fois, elle révisé cette notion vue antérieurement dans l'année afin de clarifier la tâche pour les élèves. Elle fait des liens avec les fractions abordées plus tôt. L'enseignante tente, tant bien que mal, de faire un retour sur les apprentissages préalables qui semblent peu maîtrisés des élèves. Selon les tenants de la pédagogie de la maîtrise, ces apprentissages devraient être bien intégrés avant de présenter une tâche qui présente un niveau de difficulté supérieur.

Tout au long de l'activité observée, l'enseignante reformule et décortique les consignes du problème en lien avec les notions pour revenir sur ce qui a été vu en classe durant l'année scolaire. Nous observons que les élèves en difficulté d'apprentissage de ce sous-groupe ne peuvent réaliser la tâche complexe sans que celle-ci soit subdivisée et sans le rappel des apprentissages préalables. Ceux-ci éprouvent de la difficulté à faire des liens entre la tâche complexe demandée (faire le plan d'un hôpital vétérinaire), les consignes mathématiques relatives aux concepts de mesure, proportion, pourcentage et plan quadrillé pour enfin mobiliser les stratégies efficaces à sa réalisation. Le calcul semble toutefois être assez bien maîtrisé, par exemple:  $80\text{m} \times 10\text{m} = 800\text{m}^2$ . Les élèves termineront cette tâche à un autre moment, puisque la cloche sonne.

#### **4.3.4 Synthèse des observations**

Les observations effectuées ont permis de constater que certains projets étudiés assurent une inclusion réussie des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Lors de la visite de quatre sites, ceux numérotés 1, 8, 28 et 30, aucune particularité n'a permis de constater une stigmatisation des élèves ciblés. Ceux-ci évoluent avec leurs pairs en classe ordinaire, et des dispositifs d'adaptation ou de différenciation sont mis en place pour favoriser leurs apprentissages de façon discrète. La coopération a été observée à deux reprises, dans les sites 1, 4B, 8, 28 et 32, où les élèves ont pu coopérer pour réaliser une activité pédagogique.

L'observation de deux sites a permis de constater un retrait du groupe d'élèves, soit pour une rencontre individuelle (site 10) ou en sous-groupe (site 32). L'intervenant, orthopédagogue ou technicienne en éducation spécialisée, devient alors le principal agent qui permet à l'élève de réaliser l'activité proposée. L'orthopédagogue différencie la tâche et l'aide apportée à l'élève bénéficiaire au sein du sous-groupe de dénombrement flottant. Il tente de lui permettre de faire des liens et de réfléchir à la démarche nécessaire à la réussite de l'activité. Lors de ces deux observations, de même qu'au cours de celle effectuée au site 4 pour le sous-groupe d'élèves en grandes difficultés d'apprentissage, c'est l'intervenant qui lit les consignes et les reformule afin d'en faciliter la compréhension.

L'activité observée en décloisonnement en sous-groupe de besoins du site 4 a permis de constater une aide individualisée pour l'élève dyslexique, une lecture collective et un rappel des stratégies de compréhension de lecture pour le groupe d'élèves en grandes difficultés d'apprentissage et une activité collective subdivisée en tâches plus simples incluant le rappel des notions déjà vues pour le groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage. Une activité réalisée collectivement a aussi été observée au site 1, mais cette dernière était effectuée en alternance avec des exercices en coopération.

Nous avons pu observer une aide individualisée à l'intérieur d'un grand groupe. L'élève nécessite une aide fréquente à l'intérieur de la classe. L'enseignante prend soin de noter l'aide apportée lors d'une évaluation ministérielle observée au site 23. Elle tente de rappeler à l'élève les notions mathématiques vues antérieurement afin qu'il puisse résoudre la tâche complexe de mathématique. Nous présentons dans le tableau suivant la synthèse des huit sites observés.



Tableau VI : SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS

2e année (site 10)	Éducatrice spécialisée avec élève qui présente un trouble non spécifique Aide individualisée à l'extérieur de la classe Situation de correction d'erreurs grammaticales de phrases déjà écrites S'apparente au dénombrement flottant, mais sans l'aspect rééducatif
2e/3e année (site 8)	Enseignante de 3 <sup>e</sup> année avec un groupe de 24 élèves dont un en 2 <sup>e</sup> année Décloisonnement vertical vers le haut/Différenciation des structures Coopération Situation problème mathématique de géométrie (prismes)
3e/2e année (site 28)	Enseignante de 2 <sup>e</sup> année avec un groupe de 24 élèves dont un de 3 <sup>e</sup> année Décloisonnement vertical vers le bas/Différenciation des structures Coopération Situation de repérage d'informations en lecture
3e année (site 32)	Orthopédagogue avec 4 élèves de 3 <sup>e</sup> année dont une élève dyslexique Période de rééducation à l'extérieur de la classe/Dénombrement flottant Coopération Situation de repérage d'informations en lecture
4e année (site 30)	Enseignant de 4 <sup>e</sup> avec 25 élèves dont 3 en difficultés d'apprentissage Tâche et démarches différenciées/Différenciation pédagogique Animation collective, mais travail individuel Situation d'écriture, dictée avec consultation des outils de référence.
6e année (site 1)	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année avec 24 élèves dont une qui a deux ans de retard Coopération Situation de mathématique en mesure
6e année (site 23)	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année avec 23 élèves dont un en difficulté d'apprentissage Aide individualisée Consignes collectives avant l'activité individuelle Situation problème pour fin d'évaluation en mathématique
6e année (site 4) Observation A	Orthopédagogue avec 6 élèves en grandes difficultés d'apprentissage dont une dyslexique Décloisonnement horizontal en sous-groupe de besoins/Différenciation des structures Lecture collective et rappel des stratégies apprises Situation problème mathématique
6e année (site 4) Observation B	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année avec 12 élèves en difficulté d'apprentissage Décloisonnement horizontal en sous-groupe de besoins/Différenciation des structures Coopération Situation problème mathématique

Nous procéderons, dans le prochain chapitre, à l'analyse des résultats obtenus en faisant ressortir les principaux éléments recueillis, les modèles théoriques qui influencent les projets de services innovateurs et leur potentiel d'efficacité selon les résultats des études empiriques antérieures présentées dans le cadre conceptuel et nous les interpréterons en vue d'apporter un éclairage nouveau sur la problématique abordée.

## **CHAPITRE V**

### **ANALYSE ET INTERPRÉTATION**

Nous présentons dans ce chapitre une triangulation des aspects convergents recueillis au moyen de nos trois outils : les réponses au questionnaire, le discours des répondants et les données d'observation directe. Rappelons que notre deuxième objectif de recherche est de décrire les projets de services innovateurs répertoriés, leurs conditions de mise en œuvre, leur mode de fonctionnement, les types de services offerts, la fréquence des services, les intervenants impliqués, les élèves bénéficiaires et les coûts engendrés. Les informations répertoriées dans le chapitre précédent nous permettent de décrire fidèlement les huit projets de services innovateurs étudiés. En deuxième lieu, nous classerons les huit projets de services selon le type de services apparentés et les intervenants qui participent aux services offerts à l'élève. En terminant, nous effectuerons une synthèse des projets de services innovateurs et des ressources associées.

#### **5.1 Triangulation des résultats**

Nous présentons les aspects convergents des trois sources de données qui nous permettent d'effectuer une triangulation des résultats de recherche obtenus au moyen du questionnaire envoyé à la direction de l'école primaire en janvier 2005, complété par l'entretien semi-structuré réalisé en avril 2005 et par l'observation non participante effectuée en mai et juin 2005.

Rappelons que le contexte de notre étude, réalisée au terme des six années d'implantation de la réforme scolaire au Québec, fait état des projets de services innovateurs mis en place dans les écoles. L'innovation est définie par un changement dans les pratiques issu des praticiens (Gather Thurler, 2000). L'innovation serait portée par un désir d'amélioration, de faire mieux que ce qui existe, elle comporterait du nouveau tout à fait

relatif qui peut être une combinaison de choses anciennes. Cros (1996) définit l'innovation pédagogique comme une action qui prend son origine dans une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant et qui utiliserait comme moyen l'introduction d'éléments ou d'un système dans un contexte déjà structuré (Cros 1998). Les projets de services innovateurs répertoriés sont le produit d'une combinaison de services connus et ont été mis en place par les praticiens afin de favoriser la réussite de l'élève en difficulté promu. Nous présentons successivement la triangulation des projets de services innovateurs du 1<sup>er</sup> cycle, suivi de ceux du 2<sup>e</sup> cycle et enfin ceux du 3<sup>e</sup> cycle.

### **5.1.1 Classe multi-niveau, aide individuelle supplémentaire à l'intérieur et à l'extérieur de la classe**

Élève en 2<sup>e</sup> année (Site10)

L'élève de 2<sup>e</sup> année est scolarisé actuellement dans une classe multi-niveau de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années. Plusieurs auteurs arrivent à la conclusion que cette forme d'organisation peut parfois être utilisée pour remplacer le redoublement au primaire (Hartke, 1999; McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999, Di Maria, 1999). Une étude de Hoffman (2003) montre que ce type de différenciation des structures favoriserait la collaboration entre les élèves, l'apprentissage direct, le respect des styles d'apprentissage et les regroupements flexibles à l'intérieur de la classe. En plus de la classe multi-niveau, l'élève ciblé bénéficie de l'aide individuelle de la technicienne en éducation spécialisée, puisqu'il éprouve de grandes difficultés en lecture. Cette compétence disciplinaire est travaillée individuellement avec la technicienne à la fin de chaque rencontre. L'aide individualisée est un des aspects présentés dans la pédagogie de la maîtrise selon lequel l'élève bénéficie du temps nécessaire afin de réaliser les apprentissages qu'il n'a pu faire dans le temps imparti aux autres élèves de sa classe (Bloom, 1979).

Lors de l'observation, l'élève devait utiliser les stratégies de correction déjà apprises lors de la rédaction de phrases. Les phrases étaient fournies par la technicienne et non pas composées par l'élève. Selon nous, l'activité observée était un exercice dépourvu d'un

contexte significatif pour l'élève. Nous avons malheureusement constaté le manque de matériel nécessaire au bon déroulement de cette activité; il n'y avait pas de craies de couleurs ni de dictionnaire dans le local où s'est déroulée la rencontre, alors que les stratégies employées avec l'élève nécessitaient d'utiliser des couleurs différentes et la vérification au dictionnaire de certains mots d'usage.

Bien que cet élève soit intégré à une classe ordinaire multi-niveau, selon les intervenants rencontrés pour l'entrevue, soit la directrice et la technicienne en éducation spécialisée, il n'est que trop conscient de ses limites et difficultés, comme en témoigne la tristesse ressentie par ce dernier lorsqu'il n'a pu être en mesure de tenir un rôle dans la pièce de théâtre avec son groupe de pairs. Les réponses au questionnaire montrent que l'élève ciblé a redoublé sa maternelle, et le diagnostic permettant de cerner les causes de ses difficultés d'apprentissage n'est pas clairement établi bien qu'il ait subi plusieurs tests de dépistage. Il est actuellement identifié par un code de trouble non spécifique qui est apparenté aux troubles envahissants du développement. Comme le mentionne la directrice, pour l'instant les intervenants de l'école tentent de lui offrir des services en orthopédagogie et avec la technicienne en éducation spécialisée afin de lui permettre de réaliser les tâches de 2<sup>e</sup> année, ce qu'il fait difficilement et partiellement. On observe toutefois une amélioration en lecture : *«Je dirais que le plus, c'est la lecture. Tu vois une bonne amélioration depuis le début de l'année.... mais pour ce qui est de lire, il lit beaucoup mieux. Les sons sortent mieux, il connaît plus de sons et en mathématiques ça va mieux, même que souvent je lui donne des feuilles de 2<sup>e</sup> année.»*

En pensant aux décisions à prendre pour l'an prochain, elle mentionne : *«Je sais que je n'ai pas le droit, donc comment je vais faire, je ne le sais pas, j'attends la réponse du comité de classement. Si on ne l'envoie pas en DGA (difficulté grave d'apprentissage), là je vais prendre des mesures, voir de quelle façon on peut l'encadrer. Si jamais il est en 2<sup>e</sup> année, l'enseignant qui est en 2<sup>e</sup> année a eu aussi ses frères, et il le connaît très bien, il n'y a pas de problème.»*

La directrice songe à demander une dérogation afin de lui faire redoubler sa 2<sup>e</sup> année, car elle se voit mal le classer en 3<sup>e</sup> année alors qu'il n'a pas significativement réussi sa 1<sup>re</sup> année. *«C'est sûr que c'est un enfant que j'ai présenté comme présentant des difficultés graves d'apprentissage; par contre, il ne répond pas aux critères parce que, normalement, il n'y a pas deux ans de retard parce qu'il est juste en fin 2<sup>e</sup> année.»* Comme nous l'avons vu dans le traitement effectué par Alceste dans le corpus des directeurs, les ressources disponibles et le classement des élèves sont des préoccupations majeures pour ces intervenants lorsqu'il est question des élèves en difficulté d'apprentissage.

Finalement, lorsque nous avons communiqué avec l'école à la fin de l'année, nous avons appris que l'élève sera envoyé en 3<sup>e</sup> année malgré la non-acquisition des compétences du 1<sup>er</sup> cycle. Les services actuels seront reconduits si les budgets permettent de nouveau l'embauche d'une technicienne en éducation spécialisée, ce qui, selon la directrice, n'est pas certain. La directrice rencontrée jugeait que cet élève aurait davantage des services adéquats dans une classe spécialisée; toutefois, à la demande de la mère qui désirait que son fils demeure dans l'école de quartier avec ses autres frères, il sera envoyé en 3<sup>e</sup> année avec, elles l'espèrent, l'aide de la technicienne et de l'orthopédagogue. L'élève demeurera donc dans une école près de chez lui plutôt que d'aller à l'école où sont situées les classes spécialisées, qui est à plus de 30 minutes du domicile familial. Le droit à des services adaptés et spécialisés le plus près possible du domicile familial fait partie des six voies d'action préconisées dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b) et dans le cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage du ministère de l'Éducation (MEQ, 2003b). Nous présentons un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.

Tableau VII : CLASSE MULTI-NIVEAU ET AIDE INDIVIDUELLE

Élève(s)	Services	Effets
Un élève en 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années 1 <sup>er</sup> cycle	Technicienne en éducation spécialisée	Ne se rappelle pas des stratégies enseignées
Difficultés Lecture	Aide individuelle supplémentaire à l'intérieur et à l'extérieur de la classe	Élève déçu de ne pas pouvoir mémoriser un texte pour la pièce de théâtre
Difficultés Écriture	Adaptation de la tâche	Échecs au bulletin
Trouble non spécifique	Aide individuelle lors des évaluations	N'a pas développé les compétences attendues à la fin du 1 <sup>er</sup> cycle
Plan d'intervention en lecture et écriture A redoublé sa maternelle	Dénombrément flottant par l'orthopédagogue	Promu en 3 <sup>e</sup> année

L'étude de ce cas montre qu'une aide individualisée est offerte, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, à l'élève qui a un diagnostic de trouble non spécifique. C'est le produit de ces services distincts, mais coordonnés pour favoriser la réussite d'un élève promu sans avoir développé les compétences attendues, qui en fait un projet de services innovateur. L'élève est scolarisé en classe ordinaire multi-niveau de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années et bénéficie d'une aide individualisée en classe et à l'extérieur de la classe. Il est classé en 2<sup>e</sup> année actuellement, bien que les évaluations montrent des acquis de fin de 1<sup>re</sup> année. Il est important de rappeler que cet élève a un plan d'intervention, il reçoit l'aide de l'orthopédagogue en sous-groupe à l'extérieur de la classe et a déjà repris sa maternelle. Il sera promu en 3<sup>e</sup> année dans son école de quartier l'année suivante, malgré le fait qu'il n'a pas développé les compétences attendues en fin de cycle.

### 5.1.2 Décloisonnement vertical vers le haut en mathématique

Élève en 2<sup>e</sup> /3<sup>e</sup> années (Site 8)

L'élève de 2<sup>e</sup> année est bien accepté des autres élèves de la classe de 3<sup>e</sup> année dans ce décloisonnement vertical vers le haut. Nous relevons ici une forme de différenciation du curriculum individualisé de l'élève (Perrenoud, 1997, 2002) que nous avons présentée

dans le cadre conceptuel sous le concept de différenciation des structures. À la lumière de notre observation, il nous apparaît que l'intégration sur le plan social est une réussite. On remarque que l'élève en difficulté s'est placé de lui-même avec un élève ayant de la facilité en mathématique. Une activité de coopération avec un pair a fait en sorte que les deux coéquipiers ont pu construire une boîte avant la fin de la période, ce que peu d'équipes de la classe ont pu faire. Outre les avantages sur le plan social, le travail coopératif permettrait un meilleur développement affectif et favoriserait la réussite scolaire, particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Taylor, 2000). Englert (1998) avance que le regroupement d'élèves d'habiletés différentes permet à ceux en difficulté de poser plus de questions et d'obtenir des réponses, se trouvant du même coup moins passifs, tout en donnant l'occasion à ceux ayant de la facilité d'effectuer des transferts de connaissances en explicitant clairement leur pensée et leur méthode, le tout en favorisant la coopération entre pairs (Slavin, 1996; Webb, 1991). Roux (2003) conclut que les situations coopératives entre élèves de niveaux de compétences différents sont favorables aux apprentissages des élèves en difficulté, mais aussi à ceux des élèves experts.

Nous avons constaté que l'élève en difficulté n'a pas réellement réalisé la tâche lors de l'activité coopérative; en effet, c'est le coéquipier qui a plié et collé les parties de la boîte pour ensuite les lui donner. L'élève ciblé n'a pas atteint l'objectif de l'activité qui était de tracer un plan avant de construire une boîte. Malgré plusieurs tentatives et l'aide de son coéquipier, il n'a pu le faire. Il était toutefois très fier de présenter la boîte à l'enseignante et d'y mettre ses crayons. Ce fait confirme les résultats présentés par Slavin (1983) selon lesquels une activité coopérative où chaque membre a une tâche précise qui concourt à réaliser une tâche commune serait plus efficace et plus profitable aux apprentissages de chacun.

Lors de l'entrevue effectuée avec l'orthopédagogue, nous avons recueilli que, lors des rencontres de rééducation, cet élève était d'abord rencontré seul puis, à la suite des progrès réalisés en lecture, il a été associé à un sous-groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> année, ce qui l'a beaucoup motivé. Elle dit : *«J'ai pris des amis de la classe et là, j'ai ajouté des amis,*



*parce que là, je sens qu'il est quand même assez bon, il se sent valorisé là-dedans, que je l'intègre et même des fois il est meilleur que certains*». La mère est impliquée, veut aider son enfant en lecture, ce qu'elle a tenté de faire l'été précédent, mais ce n'est pas une tâche facile pour elle. Les parents auraient une influence importante sur la réussite scolaire de leur enfant (Manscill et Rollins, 1990; Duru-Bellat et Janrousse, 1996). L'orthopédagogue spécifie : *«C'est sûr qu'on a le volet à la maison. Il y aurait peut-être beaucoup de choses à suggérer à la maison. J'ai déjà tenté quand j'ai commencé à travailler avec cet élève, j'avais monté plein d'affaires, mais à la maison, la mère m'a avoué elle-même qu'elle avait un peu de difficulté à lire.»* Les progrès réalisés par l'élève ainsi que les interventions qui favoriseraient sa réussite font partie des principaux sujets soulevés lors de l'analyse du discours des orthopédagogues.

Un projet de tutorat en lecture fait aussi partie des services offerts à cet élève. *«...puis j'ai organisé un service avec deux cocottes en 6<sup>e</sup> année. Elles alternent. Les filles sont trois jours par semaine, à tous les midis, à peu près 15 minutes. Les élèves ont un cahier de rééducation, ils font pratiquer les mots, lire des phrases, accentuer sur l'amélioration de la lecture»*, précise l'orthopédagogue rencontrée. Ce service semble prometteur, puisque le tutorat par les pairs entre élèves d'âges différents entraînerait des effets positifs sur l'apprentissage de la lecture, particulièrement lorsqu'il est réalisé à l'aide d'un programme structuré (Wright et Cleary, 2006).

Les objectifs visés pour cet élève, lorsque nous consultons les données du questionnaire, montrent que le projet de services innovateur a été mis en place afin de favoriser sa motivation scolaire ; les intervenants voulaient que l'élève vive des succès et qu'il puisse passer au même niveau scolaire dans les deux matières l'année suivante. L'orthopédagogue constate que l'estime de soi de l'élève est favorisée par ce type de projet de décloisonnement de même que lors de son association avec un sous-groupe lors du dénombrement flottant, contrairement à des études antérieures qui dénoncent le retrait du groupe comme étant néfaste à l'estime de l'élève (Affleck, Madge, Adams et Lowenbraun, 1988; Bean, Cooley, Eichelberger, Lazar et Zigmond, 1991).

On ne peut toutefois pas conclure à l'efficacité de ce projet de services innovateur pour favoriser la réussite scolaire. Bien qu'il ait amélioré ses compétences en lecture et en écriture, l'élève ne pourra être envoyé en 4<sup>e</sup> année, puisqu'il n'a pas développé les compétences attendues dans les deux disciplines de base. Il sera envoyé l'année suivante dans une classe multi-niveau de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, Ce classement pourrait être profitable à l'élève en difficulté, puisque le conflit socio-cognitif et l'émergence de tuteurs naturels à l'intérieur d'un groupe multi-âge permettraient à l'élève de se situer dans un groupe et d'y construire son savoir (Clerc, 1993). Cela signifie qu'il poursuivra ses apprentissages en français en 3<sup>e</sup> année et pourra effectuer des activités mathématiques relatives au programme de 4<sup>e</sup> année le tout en vue, éventuellement, de développer les compétences attendues en français. Nous présentons un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.

**Tableau VIII : DÉCLOISONNEMENT VERTICAL VERS LE HAUT**

<b>Élève(s)</b>	<b>Services</b>	<b>Effets</b>
Un élève 2 <sup>e</sup> année 1 <sup>er</sup> cycle	Enseignante de 3 <sup>e</sup> année Orthopédagogue	Motivation
Difficultés Lecture	Décloisonnement vertical vers le haut en mathématique	Hausse de l'estime de soi
Difficultés Écriture	Dénombrement flottant seul en début d'année et en sous- groupe après progrès en lecture	Bonne acceptation des pairs et coopération
Aide de la mère pendant l'été Effets insuffisants pour aller en 3 <sup>e</sup> année en français	Coopération en mathématique avec élève du groupe de 3 <sup>e</sup>	Tâche coopérative difficilement réalisée selon les consignes de l'enseignante
Plan d'intervention en lecture et en écriture	Tutorat avec des élèves de 6 <sup>e</sup> année	Envoyé en classe multi- niveau 3 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> années

Le projet de services innovateur résulte du produit de service connus, mais réunis ici pour favoriser la réussite d'un élève en difficulté d'apprentissage. L'étude de ce cas montre qu'un décloisonnement vertical vers le haut en mathématique est employé pour motiver, favoriser l'estime de soi et faire vivre des réussites à un élève qui éprouve des difficultés en lecture et en écriture. Il reçoit l'aide de l'orthopédagogue en dénombrement flottant

d'abord seul, et ensuite en sous-groupe, ce qui a pour effet de le motiver davantage. Il bénéficie de périodes de tutorat en lecture avec des élèves de 6<sup>e</sup> année. Quant à la réussite scolaire, l'activité coopérative n'a pas permis de constater le développement des compétences attendues en mathématique. Ce constat s'expliquerait en partie par le fait que les tâches de chacun des coéquipiers n'ont pas été établies au départ. L'élève, bien que des progrès aient été observés en lecture et en écriture, aura besoin d'une autre année pour atteindre les compétences attendues dans le même niveau scolaire en mathématique et en français, tel que le souhaitent les intervenants impliqués auprès de cet élève.

### 5.1.3 Décloisonnement vertical vers le bas en français

Élève en 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> années (Site 28)

Un projet de décloisonnement vertical vers le bas en français a été proposé à un élève éprouvant des difficultés en lecture et en écriture. Lors de l'entrevue, la directrice nous a fait part du fait que les parents avaient demandé que leur enfant soit scolarisé en classe spéciale dans sa nouvelle école. Cette famille venait tout juste d'aménager dans le quartier. À cette époque, et après consultation de son dossier en provenance d'une autre école, rien ne justifiait, selon la directrice, que ce classement soit effectué. *«On a invité l'équipe d'intervenants de l'autre école, et ils n'avaient pas recommandé une classe spéciale. Ils avaient parlé de redoublement, mais les parents avaient refusé.»* relate-t-elle. Quelques mois plus tard, un diagnostic de dyslexie mixte a été établi par une orthophoniste privée. *«Elle est donc venue rencontrer l'orthopédagogue et elles ont travaillé ensemble pour justement planifier plus précisément le plan d'intervention en orthopédagogie pour ses apprentissages scolaires. La rééducation se fait en orthophonie, en privé, et aussi en orthopédagogie.»* précise la directrice rencontrée. Nous constatons que la concertation entre les intervenants impliqués est une importante préoccupation pour cette dernière. *«Je suis heureuse d'avoir accompagné les enseignants et les parents parce que, quand ils sont arrivés chez nous, ils étaient agressifs, exigeants. L'orthophoniste en privé nous a beaucoup aidés. Elle a aussi aidé les parents à cheminer vers ça.»* La concertation ressort comme étant un aspect important à considérer pour les directeurs d'école dans l'analyse du discours des intervenants impliqués.

L'observation d'une période de décloisonnement vertical vers le bas, pour un élève de 3<sup>e</sup> année du primaire qui suit ses cours de français en 2<sup>e</sup> année nous a permis de constater qu'il est bien intégré dans ce groupe sur le plan social. Nous voyons, encore ici, un exemple de la différenciation du curriculum (Perrenoud, 1997, 2002), que nous avons présenté sous le concept de différenciation des structures. L'élève visé par le projet a son bureau, ses effets personnels, et il réalise la même activité que les autres. Il est en mesure d'accomplir la tâche de lecture au rythme du groupe et participe activement à tout ce qui

se déroule en français dans cette classe, même la correspondance avec des élèves de 2<sup>e</sup> année d'une autre école. Cet élève possède un plan d'intervention relativement au français en lecture et en écriture, mais aussi sur le plan du comportement, particulièrement en ce qui a trait aux attitudes face à la tâche proposée. Le questionnaire montre que, parmi les objectifs visés par les intervenants lors de la mise en place de ce projet de services nous retrouvons l'estime de soi et la confiance de l'élève en ses capacités. Il bénéficie aussi de l'aide aux devoirs à l'école, après les heures de classe.

Lors de l'entrevue, la directrice nous avait fait part de l'essoufflement ressenti par les enseignantes qui participaient au décloisonnement cette année. En effet, la coordination des services, les rencontres de concertation et les périodes fixes de français, à raison de six par semaine, deviennent de plus en plus lourdes à gérer pour les enseignantes, malgré l'appui de la directrice de l'école. Nous avons communiqué de nouveau avec cette dernière à la fin de l'année et nous avons appris que cet élève redoublera sa 3<sup>e</sup> année puisque les enseignants ont constaté que, en plus d'avoir des difficultés en français, il en éprouvait aussi en mathématique. Il sera donc maintenu en 3<sup>e</sup> année pour toutes les matières, donc il redoublera.

Ce projet ne sera pas reconduit pour une autre année. Les enseignantes expriment les difficultés rencontrées dans l'organisation de l'horaire et le manque de temps pour se rencontrer, se concerter et planifier à deux. Nous présentons un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.

Tableau IX : DÉCLOISONNEMENT VERTICAL VERS LE BAS

Élève(s)	Services	Effets
Un élève 3 <sup>e</sup> année 2 <sup>e</sup> cycle	Enseignante de 2 <sup>e</sup> année	Bonne intégration dans les deux groupes
Difficultés Lecture Diagnostic de dyslexie mixte	Décloisonnement vertical vers le bas en français	Relation significative avec les deux enseignantes
Difficultés Écriture	Aide aux devoirs Dénombrement flottant en sous-groupe	Retards constatés en mathématiques
Plan d'intervention en lecture et en écriture et sur le plan du comportement	Toutes les autres disciplines et activités sont vécues avec le groupe de 3 <sup>e</sup> année	Redoublera sa 3 <sup>e</sup> année

L'étude de ce cas montre qu'un projet de décloisonnement vertical vers le bas en mathématique peut être réalisé dans le cadre d'une différenciation des structures. L'élève qui a un plan d'intervention en lecture, en écriture et sur le plan des attitudes face à la tâche est en 3<sup>e</sup> année, mais va développer ses compétences en français dans une classe de 2<sup>e</sup> année. L'orthopédagogue le rencontre en sous-groupe en dénombrement flottant et il bénéficie de l'aide aux devoirs. Il est très bien accepté socialement et a développé des relations significatives avec les deux enseignantes et les deux groupes d'élèves. Toutefois, ses difficultés en français demeurent. On lui a diagnostiqué une dyslexie mixte au cours de l'année. Il aurait, de plus, accumulé du retard en mathématique selon l'enseignante de 3<sup>e</sup> année. Il redoublera en entier sa 3<sup>e</sup> année, l'année suivante.

#### 5.1.4 Différenciation, tutorat, aide individualisée

Élève en 3<sup>e</sup> année (Site 32)

Une élève diagnostiquée dyslexique en cours d'année reçoit de l'aide de l'orthopédagogue à raison de deux périodes par semaine en sous-groupe. Cette forme d'aide est remise en question par plusieurs chercheurs, comme le montre un rapport publié il y a dix ans (CRIRES, 1996). Selon l'orthopédagogue rencontrée pour l'entrevue, cette forme d'aide n'est toutefois pas optimale, puisque des élèves présentant des difficultés d'apprentissage sans trouble spécifique font aussi partie du même groupe dans la même classe de 3<sup>e</sup> année : «...souvent, je prends ceux d'une même classe, ce serait idéal de prendre plus ceux qui ont des difficultés similaires, mais c'est parce que pour les enseignants, aussi souvent, c'est dérangement.» L'orthopédagogue doit donc répartir son temps, 45 minutes, entre les différents élèves pour ensuite revenir à l'élève dyslexique qui a besoin d'un soutien constant. Elle effectue une rééducation sur le plan des stratégies de lecture, de décodage et de compréhension du texte. Lors de l'observation, nous avons constaté que peu de stratégies ont pu être développées ou travaillées durant la période d'orthopédagogie en sous-groupe, et que toute l'activité de lecture s'est effectuée, pour l'élève dyslexique, à l'aide des consignes fréquentes et soutenues de l'orthopédagogue qui était assise à côté d'elle. Nous avons observé que l'orthopédagogue différencie la tâche et l'aide apportée au sein même du sous-groupe en dénombrement flottant.

Cette élève bénéficie de l'aide d'un tuteur en classe, mais ce dernier peut changer au cours de l'année. Le pair tuteur aide l'élève dyslexique, par exemple, dans les problèmes mathématiques où une consigne doit être lue. Des études montrent que le tutorat par les pairs peut être efficace pour favoriser les apprentissages, notamment quand les tuteurs ont reçu une formation, pour ce qui est de la lecture (Wright et Cleary, 2006) et des mathématiques (Shamir *et al.*, 2006) ou lorsque le tutorat est employé en concomitance avec un programme structuré d'activités en lecture (Morris *et al.*, 2000). L'orthopédagogue nous faisait part de son intégration et de sa motivation qui étaient à la hausse cette année : «Donc elle ne se met pas en situation où elle sait qu'elle n'y arrivera

*pas. Je pense que c'est pour ça aussi qu'elle est très bien acceptée dans le groupe, parce qu'on la valorise». On note dans les données issues du questionnaire qu'une hausse de l'estime de soi et l'expérimentation de réussites sont des retombées qui étaient souhaitées de la part des intervenants scolaires impliqués auprès de cette élève en difficulté. Lors de l'entrevue, l'orthopédagogue nous mentionne : «Je pense que c'est sa motivation et son estime de soi. Juste ça, si on peut maintenir qu'elle a encore le goût d'être à l'école, qu'elle voit qu'elle est capable d'arriver à certaines choses, mais à cause de sa problématique, c'est sûr que parfois c'est beaucoup plus difficile.»*

L'enseignant favorise la différenciation en classe; par exemple, les lectures peuvent être faites à l'avance à la maison avec ses parents. L'élève peut avoir plus de temps pour réaliser la tâche comme le propose la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). Elle peut recourir à un pair scripteur en classe et donner ses réponses oralement. Les devoirs sont aussi réduits. Ces différentes manifestations s'apparentent à celles présentées par Danvers (1992) qui propose de différencier les objectifs, les sujets et les itinéraires en tenant compte de la dimension psycho-affective de la relation enseignant-apprenant. Pour maximiser l'effet de l'aide que cette élève reçoit, l'orthopédagogue la rencontre, cette fois-ci individuellement, pour effectuer de la rééducation plus ciblée, à raison de trois fois par semaine pour une durée de 15 minutes.

La réussite éducative de cette élève se manifeste par sa motivation scolaire, sa hausse de l'estime de soi et son acceptation sociale dans son groupe de pairs. Toutefois, les résultats scolaires montrent qu'elle n'arrive pas à développer les compétences attendues en lecture et en écriture, comme nous le mentionne l'orthopédagogue. «...*toujours garder cet éveil-là que, oui, je suis capable de réussir de petites choses. On oublie le bulletin, c'est sûr le bulletin scolaire, ce sont des D.»*

Malgré ses faibles résultats scolaires, cette élève sera promue en 4<sup>e</sup> année avec l'assistance de l'orthopédagogue en conservant les services offerts lors de notre étude. Nous présentons un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.



**Tableau X : DIFFÉRENCIATION, TUTORAT ET AIDE INDIVIDUALISÉE**

<b>Élève(s)</b>	<b>Services</b>	<b>Effets</b>
Un élève 3 <sup>e</sup> année \2 <sup>e</sup> cycle	Orthopédagogue	Motivation
Difficultés Lecture et Écriture	Dénombrement flottant Sous-groupe Différenciation de la tâche et de l'aide	Sentiment d'être comprise après le diagnostic
Faible estime d'elle-même	Rééducation individuelle par l'orthopédagogue le midi	Soulagement des parents qui diminuent la pression sur leur enfant
Échecs répétés communiqués au bulletin	Aide d'un pair tuteur en classe	Acceptation des différences par les pairs
Plan d'intervention en français et diagnostic de dyslexie	Différenciation des tâches de lecture et d'écriture	Envoyée en 4 <sup>e</sup> année avec reconduite des services actuels

Une fois de plus, c'est l'adjonction de plusieurs services connus qui engendre le projet de services innovateur. L'étude de ce cas nous montre les diverses mesures qu'il est possible de mettre en place lors d'un projet de services pour une élève dyslexique de 3<sup>e</sup> année. Elle a un plan d'intervention et bénéficie de différenciation de l'enseignement et de la tâche proposée, elle peut lire à la maison des textes qui seront travaillés en classe et elle peut parfois répondre oralement à des questions qui requerraient des réponses écrites. Elle a un pair tuteur qui lui est associé dans la classe et qui peut lire les consignes pour elle. Elle reçoit aussi l'aide individualisée par l'orthopédagogue certains midis en plus de dénombrement flottant en sous-groupe. Cette élève sera promue en 4<sup>e</sup> année, malgré les échecs présentés à son bulletin; elle pourra toutefois bénéficier des mêmes services que cette année.

### 5.1.5 Différenciation de l'enseignement, des structures et de l'évaluation

Élèves en 4<sup>e</sup> année (Site 30)

Lors de l'entrevue, l'enseignant qui est responsable de la classe où cheminent trois élèves qui ont d'importantes difficultés d'apprentissage mentionne qu'il éprouvait des difficultés à justifier le fait que certains élèves ne réalisaient pas les mêmes activités ou ne les réalisaient pas de la même façon que tous les autres. Il a ensuite fait la demande à sa directrice afin d'utiliser un bulletin différencié pour les élèves intégrés de sa classe. *«Là on est rendus aux multiplications et divisions dans le calcul mental, mais eux ils ne sont pas capables. Je leur donne vraiment des soustractions, des additions, des fois des actions répétées, mais c'est vraiment simple....»*, avance-t-il pour illustrer les difficultés d'apprentissage de ces trois élèves et justifier l'emploi d'un bulletin différent. La directrice a accepté qu'il utilise le bulletin de l'adaptation scolaire pour ses trois élèves en difficulté promus.

L'observation de l'activité de dictée nous a permis de constater la différenciation mise en place dans cette classe de 4<sup>e</sup> année. Notons que la dictée est employée ici comme mode d'évaluation formative, et que tous les élèves ont accès à leurs documents de référence pendant l'activité. Nous avons constaté que les trois élèves bénéficiaires jouissent de modalités particulières de différenciation des tâches proposées et des devoirs hebdomadaires à réaliser. On note ici des manifestations de la différenciation des démarches et des prises en charge pour favoriser les apprentissages (Perrenoud, 1997). Ils bénéficient, de plus, de décroisement horizontal. Les deux classes de 4<sup>e</sup> année sont subdivisées en sous-groupes de besoins. Ils reçoivent des services en orthopédagogie sous forme de dénombrement flottant. Ces élèves vont rencontrer l'orthopédagogue en dénombrement flottant : *«...cela fait que, lorsqu'ils vont en orthopédagogie, nous on peut aborder des choses qu'eux n'aborderont jamais dans l'année. C'est certain qu'eux, ils ont toujours des choses différentes, des fois je coupe des numéros, comme la dictée, au lieu d'avoir les cinq phrases, eux ils en ont deux.»* Un des effets négatifs engendrés par le dénombrement flottant ressort ici dans le discours de l'enseignant. Cet aspect a déjà été

soulevé par Bean *et al.* (1991) qui notent que le dénombrement flottant entraîne une perte du temps d'enseignement en classe.

Les élèves ont une tâche moindre à réaliser lors de la dictée, mais bénéficient des mêmes outils et du même temps que les autres élèves de 4<sup>e</sup> année. Lors de l'entrevue, l'enseignant expliquait : *«Une situation d'écriture, ça s'est fait différemment. Des fois, je leur demande des exigences moindres là, moins de mots. Je leur donne des objectifs précis.»* Les devoirs sont moins complexes et moins longs, le bulletin est celui de l'adaptation scolaire. On observe donc dans ce modèle plusieurs dimensions de la différenciation, que ce soit des structures, des démarches, de la tâche ou un produit (Tomlinson, 2000) et même de l'évaluation et de la communication des résultats. La différenciation ressort comme un des éléments importants de l'analyse du discours des enseignants.

Lorsque l'on consulte les données du questionnaire, on constate que les trois élèves visés ont un plan d'intervention en français et en mathématique. Les objectifs et les effets escomptés à la suite de la mise en place de ce projet de services sont d'éviter le découragement et de permettre aux élèves d'évoluer à leur rythme, ce que confirment les propos tenus lors de l'entrevue : *«Je pense de leur donner ce qu'ils sont capables de faire et de les encourager pour qu'ils progressent le plus vite possible. C'est eux qui vont retrouver la confiance, mais si on leur donne des choses qu'ils ne sont pas capables de faire, ils ne la retrouveront jamais leur confiance.»* L'enseignant témoigne qu'il est maintenant plus à l'aise de différencier l'évaluation de ces trois élèves, puisqu'ils ont dorénavant un bulletin adapté avec les échelons de compétence, ce qui permet de communiquer leurs améliorations, même si elles sont ténues. Les élèves ont maintenant des tâches à la mesure de leurs capacités et vivent des réussites en classe. *«Je pense que c'est vraiment l'estime d'eux-mêmes, de voir qu'ils sont capables de réussir quelque chose. Ça ne veut pas dire que ça va tout arranger, parce que c'est sûr qu'ils sont différents, ils le sentent. Là, d'un autre côté, ils réussissent en classe...»*. Les regroupements flexibles favoriseraient la réalisation de tâches choisies en fonction du niveau de compétence des élèves (Radencich et McKay, 1995) et permettraient de

répondre aux besoins spécifiques des élèves à risque (Reutzel, 2003). Le fait d'avoir un mode de communication de l'évaluation différent conforte l'enseignant dans ses nouvelles pratiques pédagogiques et lui permet de se sentir juste envers les autres élèves de 4<sup>e</sup> année de sa classe.

À la fin de l'année scolaire, lorsque nous avons contacté de nouveau l'enseignant, nous avons appris que deux élèves vont finalement redoubler leur 4<sup>e</sup> année. Un seul d'entre eux sera envoyé en 5<sup>e</sup> année. L'enseignant justifie ce classement «surprise» par les performances surprenantes de cet élève lors des évaluations de fin de 2<sup>e</sup> cycle effectuées dans les dernières semaines de l'année scolaire. Voici un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.

**Tableau XI : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT, DES STRUCTURES ET DE L'ÉVALUATION**

Élève(s)	Services	Effets
Trois élèves 4 <sup>e</sup> année 2 <sup>e</sup> cycle	Enseignant Orthopédagogue	Motivation
Difficultés en mathématique et en français	Différenciation de l'enseignement, des structures, de l'évaluation Bulletin adaptation scolaire	Sentiment de progresser dans les apprentissages
Découragement ressenti chez les élèves	Décloisonnement horizontal	Appréciation des parents quant à la diminution des devoirs
Échecs répétés communiqués au bulletin régulier	Dénombrement flottant sous- groupes	Sentiment d'être juste ressenti par l'enseignant grâce à l'utilisation du bulletin adapté
Plan d'intervention en mathématique et en français	Adaptation ou réduction de la tâche et des devoirs Aide aux devoirs	1 envoyé en 5 <sup>e</sup> année 2 redoubleront la 4 <sup>e</sup> année

Ce projet de services innovateur est celui qui présente le plus de manifestations de la différenciation pédagogique. La tâche, la démarche, les produits, les devoirs, l'évaluation, la communication de l'évaluation et les structures peuvent être différenciés pour trois

élèves promus sans avoir développé les compétences attendues. Le découragement ressenti en début d'année s'est atténué chez les élèves comme chez leurs parents. Les tâches différenciées leur permettent de vivre des réussites quotidiennes en classe. La progression réelle de l'élève est désormais observable grâce aux échelons de compétence qui sont plus précis que les notes du bulletin régulier. Quant à la réussite scolaire, deux des trois élèves redoubleront, le troisième sera promu en 5<sup>e</sup> année grâce aux bons résultats qu'il a obtenus aux épreuves de fin de cycle.

### **5.1.6 Différenciation de l'enseignement et coopération**

#### Élève en 6<sup>e</sup> année (Site 1)

Les différentes stratégies pédagogiques utilisées dans cette classe et que nous avons observées lors de notre visite s'apparentent au modelage et à la pratique guidée. Nous avons aussi noté que des exemples et des explications étaient donnés par certains élèves à l'aide du tableau. La subdivision de l'activité en étapes avec de fréquents retours en plénière a permis aux élèves de bien comprendre la tâche et ce, malgré les difficultés qu'ils pouvaient éprouver en lecture. Rosenshine (1986) souligne que les pratiques pédagogiques utilisées en enseignement explicite, suivant les trois étapes observées dans cette classe, à savoir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, favorisent le développement optimal des compétences chez l'élève. Selon Rey (2001), pour aborder des situations complexes et nouvelles, il faut préalablement avoir automatisé un certain nombre de procédures de base. Plusieurs études montrent l'efficacité de l'enseignement direct et explicite pour favoriser les apprentissages par rapport à une démarche heuristique (Xin *et al.*, 2002) pour la résolution de problèmes mathématiques (Jitendra et Hoff, 1996) et en lecture (Brushaber, 2003).

Nous avons constaté une bonne intégration sociale de l'élève éprouvant des difficultés d'apprentissage qui chemine en 6<sup>e</sup> année. Elle se mêle aux autres élèves de sa classe et est bien acceptée par ses pairs. La coopération est encouragée par l'enseignante, ce qui permet à chacun d'avoir de l'aide rapidement sans attendre son intervention.

L'apprentissage coopératif favoriserait le développement du sens des responsabilités et permettrait aux élèves présentant diverses difficultés de socialiser et d'interagir avec les autres (Slavin, 1984). Des avantages sur le plan social, un meilleur développement affectif et la réussite scolaire seraient favorisés par ce type d'enseignement (Taylor, 2000). L'enseignante met de l'avant la coopération en classe notamment lors des ateliers. *«...quand on travaille en ateliers, elle a quand même une équipe pour faire ses ateliers. Ils peuvent l'aider, mais elle peut aider quelqu'un aussi. Des fois, c'est dans la méthode de travail, mes exercices ne sont pas nécessairement académiques, ça peut être de travailler l'organisation et elle est pas pire en organisation, elle peut aider quelqu'un d'autre.»*, précise-t-elle. Lors de la consultation des données issues du questionnaire, nous constatons qu'elle a un plan d'intervention en mathématique et en français, qu'elle a redoublé sa 2<sup>e</sup> année et que les effets attendus de la part des intervenants lors de la mise en place de ce projet de services sont le développement de son autonomie et des méthodes de travail, l'augmentation de son estime de soi et de sa motivation et son bien-être en classe.

La différenciation de l'enseignement au moyen de l'enseignement direct et explicite a permis à l'élève en difficulté ainsi qu'aux autres élèves de la classe de réussir l'activité de mathématique que nous avons observée. C'est lors des activités individuelles qui demandent de lire et de comprendre la consigne que l'élève a de la difficulté à réaliser la tâche. En effet, l'enseignante doit alors offrir de l'aide individualisée pendant que les autres effectuent le travail seuls. *«On dirait que ça prend une recette, mais il n'y a pas de réflexion, elle ne peut pas déduire les choses»*, dit l'enseignante. Des recherches montrent la complexité de la tâche du titulaire (Meese, 2001), puisque le fait d'enseigner à une classe nombreuse tout en tentant d'effectuer un suivi individualisé pour ceux présentant des difficultés diverses n'est pas aisé, ce que Baker et Zigmond (1995) ont remarqué. Selon eux, très peu de consignes ciblées, individualisées, spécifiques ou dirigées sont offertes aux élèves qui présentent de sérieux problèmes d'apprentissage, qui se débattent avec les travaux et les devoirs qui leur sont donnés lorsqu'ils sont inclus en classe ordinaire. Dans le projet de services étudié ici, l'enseignante a réussi à relever ce défi grâce à la mise en place du plan de travail pour chacun des élèves. Le plan de travail est

différent pour chacun, et la tâche est réduite pour l'élève en difficulté. Ce fonctionnement demande une mise en place rigoureuse au début de l'année et une grande autonomie de la part des élèves, puisque l'enseignante offre souvent de l'aide individuelle à cette élève.

Les évaluations doivent aussi être différenciées afin que l'élève puisse réussir certaines parties de la tâche globale demandée aux autres. Ces aménagements font en sorte qu'elle est plus motivée : *«...c'est comme une référence, un modèle à suivre. C'est parce que c'est surtout l'estime de soi, ils se sont rendu compte l'année passée qu'elle n'était pas heureuse de venir à l'école»*. Malgré ces aménagements, l'élève ciblée a été classée au secondaire en cheminement particulier à la fin de sa 6<sup>e</sup> année. Elle devait être envoyée à l'école secondaire du quartier. Les parents, en apprenant la recommandation de classement, l'ont inscrite dans un collège privé où elle a été acceptée comme élève et comme pensionnaire. *«Elle, mon problème, c'est que les parents l'envoient à l'école privée, fait qu'il n'y aura pas de suivi.»* Elle a été promue en secondaire I et est scolarisée à une heure de sa demeure familiale où elle ne revient que la fin de semaine. Nous présentons un tableau synthèse de ce projet de services innovateur.

**Tableau XII : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT ET COOPÉRATION**

Élève(s)	Services	Effets
Une élève 6 <sup>e</sup> année\3 <sup>e</sup> cycle	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année Orthopédagogue	Hausse de l'estime de soi Motivation
Difficultés Français	Différenciation de l'enseignement	Bonne acceptation par les pairs et coopération
Difficultés Mathématique	Enseignement explicite Coopération	Aide les autres dans leur organisation
Retard de plus de deux ans selon l'enseignante	Dénombrement flottant en sous-groupe	En échec au bulletin scolaire
Plan d'intervention français et mathématique A redoublé sa 2e année	Aide individuelle en classe par l'enseignante Allègement de la tâche	Envoyée en cheminement particulier au secondaire (pensionnat privé)

L'innovation réside ici dans la coordination de plusieurs approches complémentaires pour favoriser la réussite d'une élève en difficulté : la mise en place d'un plan de travail pour tous, d'une aide individualisée pour l'élève bénéficiaire, du recours à l'apprentissage

coopératif et de la différenciation de la tâche. L'étude de ce cas illustre les aménagements possibles sur le plan de la différenciation de l'enseignement, notamment par l'enseignement direct et explicite, par la réduction de la tâche, la différenciation lors des évaluations et la coopération en classe. L'élève visée par le projet de services innovateur avait déjà redoublé, et un plan d'intervention était établi pour le français et les mathématiques. La réussite éducative, quant à la socialisation de l'élève, son estime de soi et sa motivation, montre les effets positifs de ce projet de services. Toutefois, l'élève n'a pu développer les compétences attendues en fin de 3<sup>e</sup> cycle et rattraper les deux années de retard accumulées.

### **5.1.7 Bouclage, remédiation, aide individualisée et décloisonnement en sous-groupes d'intérêts**

Élève en 6<sup>e</sup> année (SITE 23)

Cet élève a bénéficié du bouclage, puisqu'il est demeuré dans le même groupe d'élèves avec la même enseignante, et ce, pendant tout son 3<sup>e</sup> cycle. Selon certains auteurs, cette différenciation des structures pourrait être considérée comme une solution alternative au redoublement (Reynolds *et al.*, 1999; McCollum *et al.*, 1999). Wheelock (1998) affirme que ce mode d'organisation obtient du succès dans le but d'aider les élèves en difficulté. Selon une étude de Hampton, Mumford et Bond (1997), il aurait eu des effets positifs en langue et en mathématique. Desbiens (2003) note que ce dispositif est mis en place pour favoriser la motivation scolaire au moyen des relations significatives tissées entre les élèves et leur enseignant. De plus, les parents verraient d'un bon oeil le bouclage pour leur enfant (Chirichello et Chirichello, 2001).

L'aide individualisée et ce, même lors d'une évaluation ministérielle, est l'approche que nous avons observée pour favoriser la réussite de cet élève. La tâche demandée en mathématique était difficile à réaliser pour lui, entre autres parce qu'elle faisait appel à des notions qui semblaient avoir été oubliées par ce dernier. L'enseignante procédait par questionnement dans l'espoir de faire resurgir le souvenir de la notion oubliée. Bien que



les services offerts aient permis à l'élève de développer une meilleure estime de soi, on constate en juin qu'il éprouve toujours diverses difficultés d'apprentissage.

De la remédiation à l'heure du dîner était aussi offerte par l'enseignante. Cette approche devrait être utilisée seulement lorsque la nécessité de reprendre un apprentissage spécifique se fait sentir (Meirieu, 1989). Selon Roegiers (2000), si les erreurs sont extrinsèques, certaines pratiques abordées en classe devront être revues; toutefois, s'il s'avère qu'elles sont de nature intrinsèque, la mise en place d'un dispositif de remédiation doit être envisagée, tout en tenant compte de la fréquence et de l'importance de l'erreur. Différentes stratégies peuvent alors être utilisées : les remédiations par feedback, par répétition ou par travaux complémentaires, par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage ou par des actions sur des facteurs plus fondamentaux (Roegiers, 2000). Une étude récente montre les effets positifs à long terme de la remédiation (Papadopoulos *et al*, 2003).

Le décloisonnement en sous-groupes d'intérêts a permis à l'élève de vivre de belles réussites et de hausser son estime de soi. Les données du questionnaire montrent qu'un effet souhaité était qu'il vive moins d'échecs et qu'il voie ses progrès. L'enseignante témoigne lors de l'entretien : *«...et apprendre par cœur, jamais, sauf pour la pièce de théâtre. C'est le premier dans la pièce à connaître son texte par cœur. Il était extraordinaire au théâtre. Très introverti et, sur la scène, très extraverti. C'était un des meilleurs. Même la mère était ébahie de le voir sur scène faire sa prestation.»*

Il est à noter que, bien qu'il ait eu un plan d'intervention en français et en mathématique, cet élève ne pouvait bénéficier de services offerts par l'orthopédagogue, puisqu'ils sont offerts seulement aux deux premiers cycles dans cette école. Lorsque nous avons contacté de nouveau l'enseignante à la fin de l'année, elle nous a annoncé que l'élève avait été classé en cheminement particulier au secondaire. Les parents ont effectué différentes demandes d'inscription dans des écoles secondaires privées, afin qu'il puisse cheminer en classe à effectif réduit, et l'enseignante a appris que l'élève irait au privé. Voici un tableau qui représente ce projet de services innovateur.

**Tableau XIII : BOUCLAGE, REMÉDIATION, AIDE INDIVIDUALISÉE ET  
DÉCLOISONNEMENT**

<b>Élève(s)</b>	<b>Services</b>	<b>Effets</b>
Un élève 6 <sup>e</sup> année\3 <sup>e</sup> cycle	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année	Motivation
Difficultés Français	Bouclage Différenciation des structures Aide individualisée	Hausse de l'estime de soi
Difficultés Mathématique	Décloisonnement horizontal pour matières secondaires	Échec au bulletin scolaire
Plan d'intervention français, mathématique Jamais redoublé	Remédiation le midi	Envoyé en cheminement particulier au secondaire (privé)

Le projet de services étudié emploie différents dispositifs dont bénéficie l'élève ciblé. L'étude de ce cas montre que la remédiation, l'aide individualisée et le bouclage peuvent être des moyens employés par l'enseignant pour venir en aide à l'élève en difficulté d'apprentissage promu. Le décloisonnement en sous-groupe d'intérêts pourrait avoir pour effet de motiver l'élève en difficulté et de hausser son estime de soi. Nous notons que les services de l'orthopédagogue ne sont pas toujours disponibles dans les écoles primaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage du 3<sup>e</sup> cycle de classe ordinaire, même si ceux-ci possèdent un plan d'intervention. Bien que des manifestations de la réussite éducative soient observées, ce projet de services n'a pas entraîné la réussite scolaire de l'élève visé par le projet qui a été envoyé dans un groupe à effectifs réduits à l'école secondaire privée par ses parents.

### 5.1.8 Décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins

Élèves en 6<sup>e</sup> année (Site 4)

#### GROUPE A

Ce projet de décloisonnement horizontal a été réalisé afin de permettre aux élèves de cette cohorte qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage depuis la 4<sup>e</sup> année de bénéficier, un après-midi par cycle, de regroupements flexibles afin d'obtenir une intervention pédagogique adaptée à leurs besoins. Une synthèse réalisée par Englert (1998) sur les structures de groupe en enseignement montre que les regroupements d'élèves d'habiletés différentes permettraient, d'une part, à ceux en difficulté de poser plus de questions et d'obtenir des réponses, se trouvant du même coup moins passifs et, d'autre part, à ceux ayant de la facilité d'effectuer des transferts de connaissances en explicitant clairement leur pensée et leur méthode, le tout en favorisant la coopération entre pairs. Un système qui regroupe les élèves selon leur niveau de compétence, appelé *Continuous progress* est jugé efficace pour venir en aide aux élèves à risque (Gullatt et Lofton, 1998). La directrice que nous avons interviewée nous mentionne que : «...dernièrement, ils ont commencé la lecture un peu et ils ont établi avec cinquante-deux élèves les rythmes d'apprentissage selon l'écriture.» Au début de l'année, c'est l'écriture qui était abordée en regroupements flexibles.

L'analyse de l'intervention pédagogique observée nous a permis de constater que les tâches mathématiques complexes présentées aux élèves en difficulté d'apprentissage demandent aux intervenants de les décortiquer en sous-parties plus simples. En observant le sous-groupe bénéficiaire des services de l'orthopédagogue, nous avons observé l'utilisation guidée de stratégies de lecture et de compréhension de texte afin de permettre aux élèves de comprendre la mise en situation de l'activité. Ces stratégies avaient été préalablement abordées lors des rencontres de rééducation orthopédagogique. Une recension des interventions effectuées auprès des élèves en difficulté d'apprentissage montre que l'enseignement explicite de stratégies serait efficace pour favoriser l'apprentissage de la lecture (Gauthier *et al.*, 2004).

Malgré les stratégies employées et le rappel des stratégies de lecture utilisées en cours d'année scolaire, les élèves comprenaient difficilement les liens à établir entre la mise en situation lue et la situation-problème mathématique. L'orthopédagogue devait alors «contextualiser» le problème afin que les six élèves en comprennent le sens. L'élève diagnostiquée comme étant dyslexique ne pouvait lire les consignes et devait suivre les explications données à tous. La mise en situation et les consignes de la situation problème auraient dû être préenregistrées afin qu'elle puisse les écouter, selon l'orthopédagogue. L'organisation matérielle requise par l'activité (coller quatre feuilles quadrillées ayant une bordure blanche devant être découpée) a largement mobilisé les ressources et le temps de l'orthopédagogue avant que les élèves puissent en arriver à effectuer la première tâche. Elle a dû offrir de l'aide individualisée dès que la lecture du court texte de mise en situation a été terminée. Cela nous amène à dire que le ratio d'un enseignant pour six élèves est justifié dans cette situation vu l'aide dont ces derniers ont besoin pour organiser le travail et comprendre la situation-problème pour ensuite la résoudre. L'enseignante rencontrée lors de l'entrevue a d'ailleurs remarqué que les élèves qui se retrouvent dans de petits groupes ont plus de temps pour poser leurs questions. *«Ils ont plus d'attention. C'est important, vu qu'en classe on est nombreux, on n'a pas le temps d'être présent avec chacun, justement pour voir la difficulté de chacun»*. Cet élément avait été étudié antérieurement par Englert (1998).

Les données du questionnaire nous amènent à rappeler que ces six élèves ont tous un plan d'intervention et qu'ils bénéficient de rencontres en dénombrement flottant en plus du décloisonnement observé.

## GROUPE B

Le sous-groupe de 12 élèves, aidé d'une enseignante, a éprouvé moins de difficultés d'organisation. Toutefois, nous avons observé encore ici la nécessité de subdiviser la tâche complexe en sous-parties plus simples. Ainsi le pourcentage, les fractions et proportions, la notion de mesure de longueur (périmètre) et de surface (aire) et la représentation d'un plan à l'échelle ont été abordés successivement en lien avec ce qui

avait été vu durant l'année scolaire. Nous pouvons donc conclure que la tâche complexe représente un défi de taille pour l'élève en difficulté d'apprentissage. Selon l'enseignante, puisque les élèves sont moins nombreux : *«Ils seraient moins gênés aussi de poser leurs questions.»*

Ce type de tâche présenté lors d'une évaluation, dans ce cas une pratique pour l'épreuve ministérielle de mathématique, est très difficile à réaliser pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Bien que la lecture et la compréhension des consignes ne posent pas de problèmes majeurs aux élèves de ce groupe, la mobilisation des stratégies mathématiques nécessaires à la réalisation de la tâche complexe n'a pu se réaliser sans l'aide de l'enseignante qui a dû illustrer un modèle de plan à l'échelle au tableau, expliquer différentes stratégies mathématiques avec modelage au tableau et permettre à certains élèves d'exposer leur façon de procéder. Encore une fois, il a fallu recourir à une démarche d'enseignement explicite donnant lieu à une démonstration des concepts utilisés et à de la rétroaction sur les stratégies employées par les élèves qui sont venus les expliquer au tableau. L'activité observée en était une de révision au cours de laquelle les élèves devaient appliquer les stratégies enseignées pendant l'année. Nous constatons que, tel qu'observé pour le groupe A, certaines étapes de l'enseignement explicite sont utilisées par l'enseignante (Swanson et Deshler, 2003). Ce type d'enseignement favoriserait le développement des compétences chez les élèves de 8 à 12 ans (Rey, 2001).

La coopération est favorisée en ce sens que tous participent à la reconstruction des compétences déjà développées pendant l'année scolaire, mais qui devaient alors être mobilisées pour effectuer une tâche complexe. L'enseignement coopératif a permis aux élèves de clarifier les concepts à utiliser pour réaliser la tâche. Une étude de van Meijden et Veenman (2003) montre que la coopération favoriserait l'utilisation de stratégies plus élaborées et que les élèves termineraient leur tâche dans une plus large proportion.

Notre communication de fin d'année avec la directrice de l'établissement scolaire nous a permis d'apprendre que les élèves du sous-groupe de ceux qui éprouvaient le plus de difficultés (groupe A) et qui bénéficiaient d'un ratio réduit, de rééducation et de

décloisonnement avec l'orthopédagogue ont tous été classés dans les différents cheminements particuliers ou de pré-secondaire offerts à cette commission scolaire. Précédemment lors de l'entrevue, elle nous disait : *«Par contre, pour des raisons humanitaires, je présenterais les deux en pré-secondaire, qui est une reprise de la 6<sup>e</sup> année, mais dans un environnement secondaire. On a jusqu'en juin pour valider notre pré-classement. J'en ai un qu'on hésite entre ça, le continu, ou une classe de trouble de comportement, mais c'est un cas très lourd. Les deux autres sont prévus en pré-secondaire; il y en a un qui a doublé une année, l'autre non.»* Voici un tableau synthèse présentant ce projet de services innovateur.

**Tableau XIV : DÉCLOISONNEMENT EN SOUS-GROUPES DE BESOINS**

Élève(s)	Services	Effets
Deux groupes de 6 <sup>e</sup> année\3 <sup>e</sup> cycle	Quatre enseignants Un orthopédagogue	Les élèves ont besoin qu'on morcelle la tâche pour réaliser un problème complexe
Difficultés Français et Mathématique	Décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins	Les élèves utilisent les stratégies de lecture enseignées
Retards observés depuis la 4 <sup>e</sup> année pour la cohorte	Dénombrement flottant en sous-groupe	Les élèves du groupe A sont en échec au bulletin
Plan d'intervention pour les élèves du groupe le plus faible	Groupes à effectifs réduits	Les élèves du groupe A sont envoyés dans divers cheminements particuliers au secondaire

Le projet de services innovateur étudié ici montre que le décloisonnement horizontal en sous-groupe de besoins peut être mis en place pour favoriser la différenciation des structures. Cinq sous-groupes sont formés selon le niveau de développement des compétences des élèves en écriture, en lecture ou en mathématique. Les élèves ayant le plus bas niveau de compétences ont tous un plan d'intervention et bénéficient aussi de dénombrement flottant en sous-groupe. Les élèves du sous-groupe A ont tous été envoyés au secondaire dans un des cheminements particuliers proposés dans cette commission scolaire. On peut penser que les difficultés observées dès la 4<sup>e</sup> année chez les élèves de

cette cohorte n'ont pu se résorber en un an malgré la mise sur pied du projet de services sous forme de décloisonnement horizontal.

Dans la figure 7, nous présentons un schéma qui illustre les divers services mis en place afin de favoriser la réussite d'élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire au primaire. Cette combinaison de services connus nous permet de présenter les huit projets de services innovateurs étudiés.

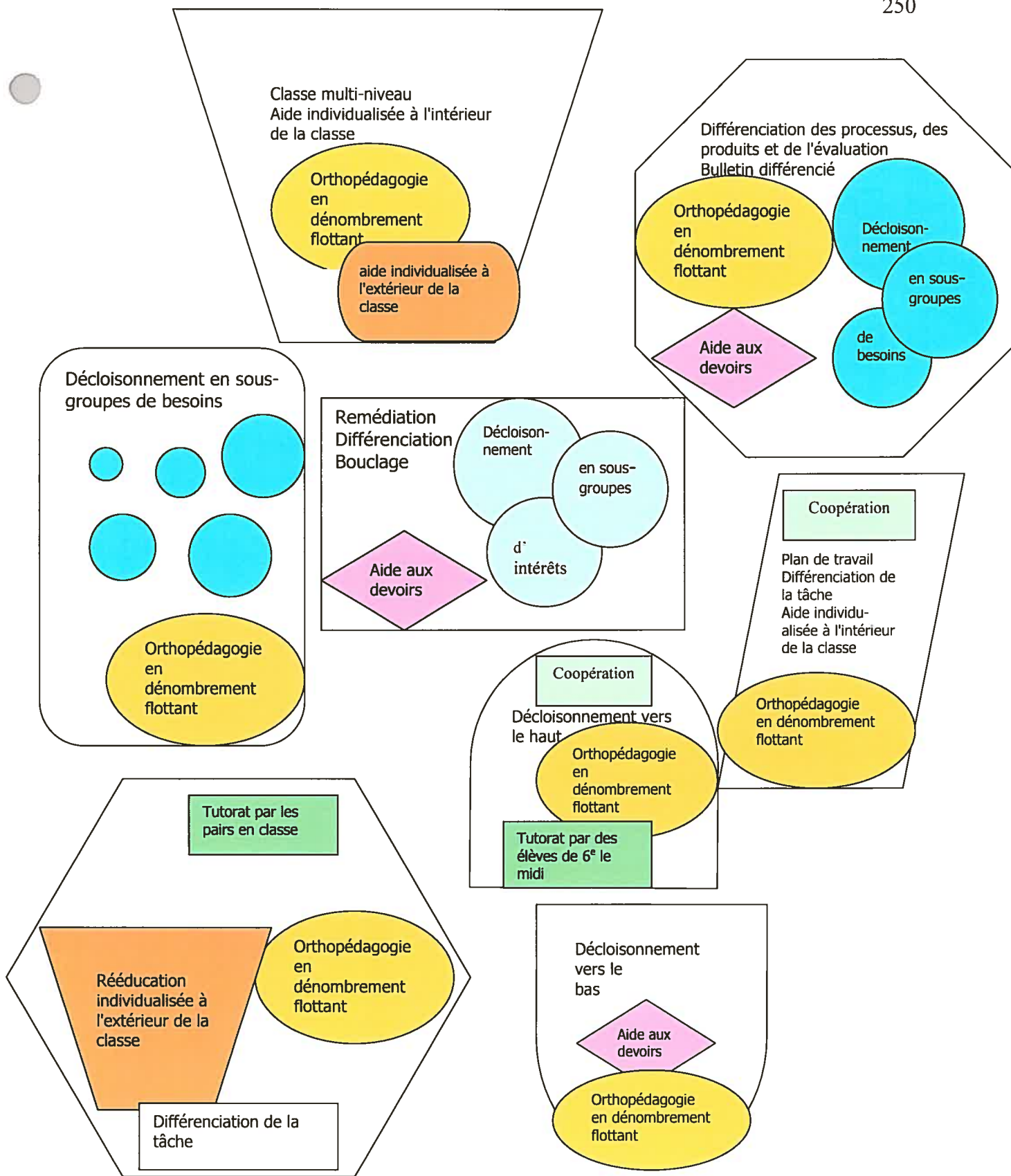


Figure 7 : PROJETS DE SERVICES INNOVATEURS



## 5.2 Classement des huit projets de services étudiés selon les types de services

Pour compléter la présentation des points convergents des huit projets de services innovateurs étudiés, nous présentons une classification de ces innovations pédagogiques en fonction des services déjà connus. Ces derniers ont été préalablement présentés dans le chapitre III.

### Suivi individuel

Cinq sites visités offrent de l'aide aux élèves en difficulté de façon individuelle et ils bénéficient tous d'un plan d'intervention (Goupil, 1992; Beveridge, 1999). Le plan d'intervention contribuerait à favoriser la réussite scolaire lorsqu'il est assorti d'un programme structuré (Nelson *et al.*, 2002). Le site 32 offre de l'aide individuelle à trois reprises dans la semaine à raison de 15 minutes par séance de rééducation pour la lecture et ce, le midi. Le site 8 offre de la rééducation en lecture en dénombrement flottant à l'élève seul en début d'année, étant donné ses grandes difficultés, puis en sous-groupe, après progression dans ses compétences de lecteur. Le site 10 offre l'aide individuelle de la technicienne en éducation spécialisée à l'extérieur de la classe et, à la demande de l'enseignant, à l'intérieur de la classe. L'orthopédagogue offre de l'aide individualisée en dénombrement flottant (site 8) et le midi (32). Au site 1, l'enseignante offre de l'aide et des explications individualisées à l'élève lorsque les autres élèves de la classe effectuent leur plan de travail, mode de fonctionnement qui est en place pour tous. Enfin, au site 23, l'enseignant offre de l'aide individualisée à l'élève en difficulté, en classe, même lors des évaluations, et lors de périodes de remédiation le midi. L'approche individualisée favoriserait la réussite (Leblanc, 1991). La démarche de remédiation, idéalement effectuée après une évaluation formative, ferait en sorte que l'élève puisse élaborer des stratégies d'apprentissages transposables et généralisables dans différentes situations (Danvers, 1992). Une étude portant sur la remédiation en lecture montre une progression des compétences en lecture chez des élèves de 1<sup>re</sup> année. Cette progression se poursuivrait l'année suivante (Papadopoulos, 2003). La remédiation intensive aurait des

effets à long terme et permettrait le développement de compétences passant de simples à complexes.

### **Sous-groupe**

L'aide offerte en sous-groupe peut prendre différentes formes. La forme la plus souvent observée lors de notre étude est le dénombrement flottant, service offert par l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe. Les sites 1, 4, 28, 30 et 32 offrent ce type de service aux élèves ciblés par notre étude. Selon une étude publiée par le CRIRES (1996), il entraînerait des effets négatifs chez les élèves retirés, dont une perte du temps d'enseignement en classe (Bean *et al.* 1991), et un effet stigmatisant pour l'élève qui sort de la classe (Affelck *et al.*, 1988). On observerait une absence de généralisation des apprentissages effectués (Adamson *et al.*, 1990) et un manque de coordination entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé ou l'orthopédagogue (Slavin, 1987). Un autre modèle de service en sous-groupes que nous avons étudié est le décloisonnement horizontal; plusieurs sous-groupes d'élèves sont alors formés simultanément en groupes de besoins (site 4 et site 30) ou en groupes d'intérêts (site 23). Nous traiterons celui-ci dans le décloisonnement présenté ci-après.

### **Personne-ressource en classe ordinaire**

Ce type de service n'est pas employé systématiquement pour venir en aide aux élèves bénéficiaires des projets de services innovateurs de notre étude. Il peut toutefois être offert au besoin, à la demande de l'enseignant, par l'orthopédagogue (site 30) ou par la technicienne en éducation spécialisée (site 10). Des tuteurs, qu'ils soient des pairs aidant en classe ou des élèves plus vieux qui interviennent auprès d'un élève plus jeune, notamment en lecture, représentent aussi une forme d'aide qui peut faire partie d'un projet de services à l'élève en difficulté. La leçon de même que le matériel sont planifiés ici par l'orthopédagogue qui prend soin d'entraîner le tuteur afin qu'il adopte des attitudes favorisant l'apprentissage et de le guider dans sa tâche (site 8). Un programme de tutorat par les pairs du même âge, pour lequel les tuteurs sont entraînés et qui met en place un programme de lecture structuré, a montré des effets significativement positifs

chez des élèves de 1<sup>re</sup> année (Morris *et al.*, 2000). Lorsque les tuteurs sont plus âgés et qu'ils sont formés et coordonnés par des intervenants scolaires, le tutorat entraînerait des effets positifs sur la fluidité de la lecture tant chez les élèves bénéficiaires que chez les tuteurs (Wright et Cleary, 2006). En mathématique, une étude montre les effets positifs d'un programme de tutorat entre élèves du même âge (Shamir *et al.*, 2006). Ici encore, les pairs médiateurs avaient reçu une formation préalable. Ces résultats confirment ce que d'autres chercheurs avancent à savoir qu'un service qui adopte une forme intégrée présenterait alors plus d'avantages que la classe régulière et moins d'inconvénients que la classe ressource, une meilleure coordination entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Gelzheiser et Meyers, 1990), l'augmentation de l'estime de soi chez l'élève qui en bénéficie (Kavale, 1990), des relations sociales plus harmonieuses et une plus grande motivation scolaire (Larrivee, 1989).

### **Décloisonnement**

Comme il a été mentionné les services en sous-groupe, le décloisonnement est employé comme moyen de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage ciblés. Les sites 4, 23 et 30 offrent un type de décloisonnement horizontal simultané, offert à tous les élèves de la classe. Celui-ci permet de réduire le ratio maître/élèves (site 4) pour les groupes d'élèves ayant des difficultés plus grandes, notamment lorsque des intervenants autres que les titulaires s'ajoutent pour ces périodes. Le décloisonnement peut aussi être organisé en sous-groupes de besoins (sites 4 et 30) ou en sous-groupe d'intérêts (site 23). Le décloisonnement vertical est une forme de décloisonnement offerte spécifiquement à l'élève en difficulté ciblé. Dans notre étude, nous avons observé un mode de décloisonnement vertical vers le haut qui permet à un élève de 2<sup>e</sup> année de faire ses mathématiques en 3<sup>e</sup> année (site 8) et un mode de décloisonnement vertical vers le bas qui fait en sorte qu'un élève de 3<sup>e</sup> année suivait ses cours de français avec un groupe de 2<sup>e</sup> année (site 28).

Plusieurs modalités sont utilisées dans les écoles qui ont mis en place des projets de services innovateurs pour l'élève promu qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Le décloisonnement est un mode de différenciation des structures pédagogiques employé

dans onze écoles sur 25. Celui-ci peut être horizontal à savoir ouverture des structures habituellement cloisonnées pour plusieurs élèves qui se déplacent d'une classe à l'autre d'un même niveau scolaire, ou encore vertical c'est-à-dire ouverture des structures habituellement cloisonnées pour des élèves qui se déplacent alors d'un niveau scolaire à un autre. La réduction des effectifs de classe qu'entraîne le décroisement horizontal, lorsque des intervenants supplémentaires sont impliqués, pourrait engendrer des effets positifs sur la réussite scolaire (Reutzel, 2003). Ce mode de différenciation des structures semble efficace pour venir en aide aux élèves à risque, notamment lorsque des regroupements variables sont effectués en fonction de leurs progrès et de leurs besoins spécifiques. Les élèves auraient davantage de temps pour poser leurs questions, seraient moins passifs et auraient l'occasion d'explicitier davantage leur pensée, ce qui faciliterait les transferts d'apprentissages (Englert, 1998). Ils progresseraient alors à leur rythme à l'intérieur de sous-groupes avec des camarades de même niveau de compétence qu'eux. Les regroupements flexibles seraient particulièrement favorables à l'apprentissage de la lecture; les élèves pourraient alors lire des livres selon leur niveau de compétence (Baumgartner *et al.* 2003).

Le décroisement horizontal serait particulièrement efficace lorsque ce type de structure est mis en place en concomitance avec un programme structuré d'enseignement direct de stratégies de lecture (Khun, 2004). Les regroupements flexibles favoriseraient un enseignement individualisé de haute qualité spécifiquement orchestré pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves regroupés selon leurs besoins, et leur efficacité serait plus marquée lorsqu'ils sont implantés dès la 1<sup>re</sup> année (Castle *et al.*, 2005). Des auteurs avancent que cette organisation différenciée peut être utilisée pour permettre aux élèves à risque de coopérer et de développer leurs compétences dans une structure motivante et stimulante pour eux (Perrenoud, 1997; Tomlinson, 2000).

Le bouclage a été utilisé dans une école sur les 25 participantes. La possibilité de suivre le groupe et la même enseignante pendant deux ans, donc pour tout le 3<sup>e</sup> cycle, a été offerte à tout un groupe d'élèves. Il s'y trouvait un élève qui éprouvait des difficultés d'apprentissage. Ce dernier a donc pu bénéficier du bouclage durant la fin de son

primaire. Selon plusieurs études, le bouclage pourrait constituer une solution de rechange au redoublement (Reynolds, Barnhart et Martin, 1999; McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999). Ce mode d'organisation serait efficace en vue d'aider les élèves en difficulté (Wheelock, 1998). L'élève n'ayant pas développé les compétences attendues pourrait ainsi se voir octroyer davantage de temps afin de consolider ses apprentissages sans subir les effets négatifs liés au redoublement. L'objectif de ce décloisonnement des structures serait de favoriser la motivation scolaire au moyen des relations significatives tissées entre les élèves et entre l'enseignant et ses élèves (Desbiens, 2003). Rappa (1993) avance que ce type de fonctionnement entraînerait une augmentation de la fréquentation scolaire, une baisse du taux de redoublement et du recours à la classe spéciale, une diminution des suspensions et mesures disciplinaires et moins d'absentéisme chez le personnel. Tardif (2000) affirme que cette organisation est une pratique d'encadrement et d'accompagnement en lien avec la philosophie sous-jacente aux cycles d'apprentissages telle que préconisée dorénavant au Québec. Les parents verraient d'un bon oeil le bouclage qui respecterait davantage les styles d'apprentissage des élèves et favoriserait leur implication (Chirichello et Chirichello, 2001).

Une dernière forme de décloisonnement étudiée dans les projets de services est la classe multi-niveau dans laquelle évolue un élève de 2<sup>e</sup> année qui a un trouble non spécifique. Selon Clerc (1993), ce dispositif serait la forme d'organisation la mieux adaptée pour favoriser la réussite de chaque élève. Les enseignants y encourageraient la coopération et l'interaction en classe, les périodes d'enseignement direct pourraient s'effectuer au moyen de regroupements flexibles, et le contenu devrait faire en sorte que les élèves puissent faire des choix et établir des liens relativement à leur vie personnelle (Hoffman, 2003).

#### **Aide à l'extérieur des heures de classe**

Certains des sites étudiés offrent de l'aide aux devoirs aux élèves de l'école. C'est pourquoi les élèves en difficulté d'apprentissage des sites 23, 28 et 30 peuvent en bénéficier. L'enseignant du site 23 offre de la remédiation à l'heure du dîner à l'élève ciblé

par notre étude. Nous présentons dans le tableau XIV les différents types de services que nous avons relevés et qui peuvent être combinés pour composer un projet de service.

Tableau XV : TYPES DE SERVICES

Niveau	site	Dénombrement flottant sous-groupe	Déclouisonnement horizontal sous-groupe	Déclouisonnement vertical	Différenciation	Aide aux devoirs	Suivi individuel
2 <sup>e</sup> année	10	oui	non	multi-niveau	structures	non	oui
	8	oui seul et sous-groupe	non	oui	structures	non	oui
	28	oui	non	oui	structures	oui	non
3 <sup>e</sup> année	32	oui	non	non	tâche plus de temps lors de la période de dénombrement flottant	non	oui
4 <sup>e</sup> année	30	oui	oui	non	tâche structures évaluation	oui	non
6 <sup>e</sup> année	1	oui	non	non	tâche plan de travail	non	oui
	23	non	oui	non	aide pendant la tâche d'évaluation structures	oui	oui
	4	oui	oui	non	structures	non	oui

### **5.3 Classement des huit projets de services étudiés selon les intervenants impliqués**

Nous présentons maintenant une analyse des projets de services innovateurs en fonction des intervenants scolaires impliqués dans leur mise en place, intervenants qui participent à l'établissement de projets de services innovateurs en vue de favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Ils offrent des services directs à l'élève en difficulté. Nous les avons présentés dans notre chapitre III.

#### **Enseignant titulaire**

L'enseignant est appelé à intervenir auprès d'un groupe d'au moins 20 élèves et ce, plus de 20 heures par semaine. Il est le titulaire de sa classe pour une année scolaire complète et même deux lorsqu'il fait un bouclage ou qu'il est responsable d'une classe multi-niveau. Il accompagne son groupe d'élèves de septembre à juin et favorise le développement de compétences en créant des situations complexes à résoudre individuellement mais surtout collectivement. C'est aussi à l'enseignant d'évaluer le développement des compétences disciplinaires, de consigner ses évaluations dans le bulletin scolaire et d'établir le bilan de fin de cycle pour chacun des élèves de son groupe.

L'enseignant titulaire est toujours impliqué dans les services offerts à l'élève, mais son rôle peut varier. En effet, certains enseignants offrent eux-mêmes l'aide particulière: différenciation (site 30 et site 23) ou adaptation de la tâche (site 1) tandis que, dans d'autres sites, l'élève est considéré au même titre que les autres et bénéficie d'une forme d'aide qui vient des pairs (site 32, 23 et site 1) ou de la technicienne en éducation spécialisée (site 10). L'enseignant titulaire de classe est la plupart du temps impliqué dans le projet de services mis en place pour l'élève en difficulté. Les résultats au questionnaire font état du rôle de l'enseignant pour 22 élèves visés. Tel que proposé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001b) et par les commissions scolaires, la différenciation est un moyen employé pour permettre à l'élève à risque et en difficulté d'apprentissage de cheminer en classe ordinaire. Diverses manifestations de la différenciation pédagogique

ont été observées et ce, telles que préconisées par la réforme de l'éducation du Québec : différenciation des structures ou de l'enseignement, réduction de la tâche demandée, temps accru pour lire un texte, possibilité de donner les réponses oralement plutôt que par écrit pour une élève dyslexique et différenciation de l'évaluation et des modes de communication par le portfolio ou le bulletin de l'adaptation scolaire. Les enseignants offrent aussi de la remédiation à l'heure du dîner pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Rappelons que la différenciation doit être favorisée en vue de permettre de trouver des solutions à l'hétérogénéité des classes actuelles (Gillig, 1999) et qu'un curriculum et un enseignement de haute qualité sont nécessaires de même que le respect des intérêts de l'élève et de son profil d'apprentissage (Tomlinson, 2000). Les enseignants font aussi état de remédiation, forme d'aide offerte après les heures de classe et individuellement, qui permet à l'élève d'avoir davantage de temps pour réaliser des apprentissages au moyen d'exercices et d'une aide individualisée. Cette approche est centrée davantage sur l'erreur et sur les apprentissages qui peuvent alors en découler (Roegiers, 2000).

### **Orthopédagogue**

L'orthopédagogue intervient de 45 minutes à quelques heures par semaine avec l'élève seul ou avec un sous-groupe d'élèves spécifiquement pour ce qui est de la lecture, de l'écriture ou encore des mathématiques. Il est responsable de 20 à 30 élèves répartis dans les différentes classes de l'école primaire. Il prend en charge les dossiers d'aide et participe à l'établissement des plans d'interventions pour lesquels le directeur d'école est imputable. L'orthopédagogue est défini comme étant «...toute intervenante ayant une formation initiale en adaptation scolaire ou en orthopédagogie, qui travaille en milieu scolaire, en milieu hospitalier ou en pratique privée auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et qui n'est pas titulaire d'une classe spécialisée» (ADOQ, 2003, p. 8). Il intervient en vue de rééduquer et de permettre à l'élève de surmonter une difficulté. Il dispense un enseignement adapté en recourant à des approches pédagogiques diversifiées et en mobilisant ses compétences orthodidactiques (Ibid, p. 9). L'orthopédagogue scolaire est donc appelé à évaluer les besoins de l'élève en difficulté



d'apprentissage et à offrir une intervention adaptée de nature rééducative ou compensatoire.

L'orthopédagogue est impliqué dans tous les sites de notre échantillon. Il offre du dénombrement flottant en sous-groupes (sites 1, 4, 8, 28, 30, 32) et en séances individuelles (site 32). Il peut aussi offrir son aide dans la classe au besoin (site 30) et est impliqué dans un projet de décroïsonnement (site 4). La concertation entre les enseignants et les orthopédaogues a été soulevée dans les sites 4, 8 et 30. Bien que notre échantillon ne puisse permettre une généralisation des données à l'ensemble de la province, il apparaît, à la lumière du taux de réponse à notre questionnaire, que l'orthopédagogue de l'école retire généralement l'élève en difficulté de la classe ordinaire pour effectuer de la rééducation selon une fréquence pouvant aller de deux fois par semaine à cinq périodes par cycle de six jours, selon l'horaire des deux commissions scolaires participantes. Cette forme d'aide a déjà été étudiée (Giroux et Royer, 1991) et a par contre été maintes fois critiquée (CRIRES, 1996). En effet, la stigmatisation engendrée par le retrait de la classe a été à plusieurs reprises soulevée par des chercheurs (Affleck, *et al.*, 1988; Bean, *et al.*, 1991). On note aussi que l'orthopédagogue peut avoir comme mandat d'assister l'enseignant dans ses interventions en classe et qu'il peut adapter du matériel utilisé par l'élève. Il participe activement au plan d'intervention et tenterait de favoriser les transferts de compétences du travail de rééducation vers les tâches effectuées en classe. Ces transferts, bien que souhaités, ne s'effectuent pas spontanément par les élèves comme le montrent des études sur le sujet (Adamson, *et al.*, 1990).

### **Psychologue**

Le psychologue a offert ses services en maintien de la motivation scolaire pour le site 28 qui avait un plan d'intervention concernant le comportement de l'élève ciblé quant à son attitude face à la tâche. Pour les autres sites, le psychologue scolaire est impliqué dans le processus d'identification de l'élève lors de la rédaction du plan d'intervention et lorsque celui-ci est révisé avant la fin de l'année. Le psychologue qui diagnostique et évalue les causes possibles des difficultés de l'élève peut être présent lors des réunions

multidisciplinaires ou lors des rencontres avec les parents, mais il n'offre pas de suivi directement à l'élève.

### **Technicien en éducation spécialisée**

Une technicienne en éducation spécialisée est impliquée dans un des sites de notre échantillon (site 10). Elle offre dans ce cas de l'aide individualisée à l'élève en difficulté d'apprentissage et ce, le plus souvent à l'extérieur de la classe, bien qu'elle puisse être offerte à l'intérieur de la classe à la demande de l'enseignant. Les activités réalisées avec cette aide individualisée sont proposées par l'enseignante et permettent à l'élève d'avoir davantage de temps pour les mener à terme et une aide individualisée étroite comme il est préconisé dans la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). On ne doit pas confondre ce service avec la rééducation offerte par l'orthopédagogue scolaire puisque le technicien en éducation spécialisée n'a pas reçu une formation en enseignement.

### **Directeur**

Le directeur de l'établissement scolaire est toujours impliqué dans le modèle de services offert à l'élève. Toutefois, son rôle peut varier. Il peut être l'instigateur du projet (sites 4 et 28) ou être présent en soutien aux intervenants scolaires. Dans tous les cas, il est imputable du plan d'intervention de l'élève et du classement scolaire pour l'année suivante tel que stipulé dans la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2002).

### **Parents**

Bien que les parents ne soient pas des intervenants scolaires, ils participent de façon indéniable à la réussite scolaire de leur enfant (Manscill et Rollins, 1990; Duru-Bellat et Janrousse, 1996). Lors de notre étude, nous avons remarqué que la participation des parents prend diverses formes d'un site étudié à l'autre. Un des deux parents ou les deux sont très impliqués dans les services offerts au site 10, puisqu'ils exigent le maintien du service offert dans l'école de quartier plutôt que l'envoi de leur enfant en classe spéciale. La mère de l'élève bénéficiaire du site 8 a tenté d'aider son enfant à réduire son retard en

lecture en le faisant lire plus souvent au cours de l'été; cette intervention n'a pas suffi, mais a permis à la mère d'avoir un point de vue plus éclairé sur les difficultés scolaires de son enfant. Les parents des élèves ciblés du site 30 sont soulagés de la différenciation des devoirs offerte à leur enfant et satisfaits de l'utilisation du bulletin de l'adaptation scolaire. Les parents du site 32 ont réduit la pression quant à la «performance scolaire» à la suite de l'établissement du diagnostic de dyslexie, trouble de l'apprentissage dont leur enfant est atteint. Les parents du site 28 ont demandé dès le début de l'année que leur enfant soit placé en classe spéciale à la place du redoublement de sa 2<sup>e</sup> année; celui-ci a plutôt bénéficié d'un décroisement vertical vers le bas, et les parents ont été emballés par ce projet de services. Ils ont aussi demandé les services d'une orthophoniste privée pour leur permettre de reconnaître et de mieux comprendre les besoins de leur enfant dyslexique. Les parents des sites 1 et 23 ont envoyé leur enfant au collège privé en secondaire I plutôt qu'en cheminement particulier à l'école secondaire publique.

Nous présentons dans le tableau qui suit une synthèse des intervenants impliqués dans les projets de services innovateurs étudiés.

Tableau XVI : INTERVENANTS IMPLIQUÉS

SITE	Titulaire	Orthopédagogue	Directeur	Psychologue	Parents	Autres
2 <sup>e</sup> (site 10) Aide individuelle supplémentaire	Classe multi-niveau	Rééducation et évaluation 2 pér./cycle	Déplacement des ressources disponibles		Mère impliquée qui demande l'intégration à l'école de quartier	TES Aide individuelle en classe et à l'extérieur de la classe 5 périodes par cycle
2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> (site 8) Décloisonnement vers le haut	Ens. 2e Titulaire et français  Ens. 3 <sup>e</sup> Math.	Rééducation individuelle puis en sous-groupe Lecture et écriture 3 pér./cycle	Accord		Mère qui essaie de travailler la lecture pendant l'été	Tuteurs de 6 <sup>e</sup> année en lecture
3 <sup>e</sup> -2 <sup>e</sup> (site 28) Décloisonnement vers le bas	Ens. 3e Titulaire et Math  Ens. 2e Français	Rééducation Sous-groupe 2 pér./semaine	Proposition du découisonnement aux deux enseignantes Aménagement de l'horaire	Motivation	Avait demandé la classe spéciale	Aide aux devoirs 2 fois/sem.  Orthophoniste privée
3 <sup>e</sup> (site 32) Tutorat	Différenciation en classe et en dénombrement flottant	Rééducation sous-groupe 2 pér./semaine Aide individuelle lecture 3x15min/semaine	Accord		10 min. de lecture par jour Moins de pression sur l'enfant suite au diagnostic	Tutorat des pairs en lecture en classe
4 <sup>e</sup> (site 30) Différenciation	Différenciation Décloisonnement 1 fois/sem.	Rééducation Sous-groupe 4 pér./semaine	Accord Bulletin Adaptation scol.		Accompagnement devoirs	Aide aux devoirs 2 fois/sem.
6 <sup>e</sup> (site 1) Différenciation Plan de travail	Différenciation, adaptation de la tâche Plan de travail	Rééducation sous-groupe 2 pér./cycle			Excellente collaboration Constatent la motivation	Coopération des pairs
6 <sup>e</sup> (site 23) Bouclage et découisonnement Sous-groupes d'intérêts	Bouclage découisonnement Remédiation					Tuteurs-pairs aidants en classe
6 <sup>e</sup> (site 4) Décloisonnement horizontal Sous-groupes de besoins	2 ens. de 6 <sup>e</sup> 2 ens. de sports-arts-études	Rééducation sous-groupe 2 pér./cycle	Coordonne Offre un temps de libération aux intervenants pour concertation			

#### 5.4 Synthèse de l'analyse des projets de services étudiés

Il appert, à la lumière de l'analyse des résultats, que certains projets de services innovateurs sont mis en place au terme de l'implantation de la réforme dans les trois cycles du cursus primaire. De plus, nous notons que, bien que la possibilité de faire recommencer une année soit retenue plus rarement depuis 2002, 13 des élèves visés par les projets de services étudiés ont déjà redoublé une année et deux d'entre eux ont passé une année en classe de transition. C'est donc dire que 15 élèves sur les 25 visés par notre projet de recherche passeront une année de plus au primaire. Les résultats d'une étude effectuée auprès de plus de 300 intervenants scolaires québécois montrent que, malgré les nombreuses recherches qui dénotent des effets négatifs ou de courte durée du redoublement, les intervenants scolaires croient tout de même en son efficacité (Dubé, 1997).

Malgré cette année redoublée, les élèves éprouvent toujours des difficultés. Les 25 élèves bénéficiaires de projets n'ont pas développé les compétences attendues en français et onze d'entre eux n'ont pas développé les compétences attendues en mathématique. Ces résultats montrent encore une fois que le redoublement utilisé comme seule forme d'aide à l'élève en difficulté n'est pas efficace pour favoriser la réussite scolaire. Ce constat vient confirmer de nouveau ce que plusieurs études avaient conclu par le passé, à savoir que le redoublement ne permet pas d'améliorer le rendement scolaire des élèves (Jimerson, 2001, 2006). Une autre étude montre que cette mesure se révèle inefficace et même traumatisante pour les élèves et que 50 % de ceux qui en ont « bénéficié » ne réussissent pas mieux à l'école; d'ailleurs 25 % réussiraient moins bien après avoir vécu le redoublement (McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999).

Des 25 élèves qui bénéficient d'un projet de services, 23 ont un plan d'intervention. Ce dernier est rédigé de façon à établir les besoins de l'élève, à cibler les ressources et à structurer les moyens et les services à mettre en place pour favoriser la réussite (MEQ, 1992). La rédaction d'un plan d'intervention n'est toutefois pas obligatoire pour tous les élèves à risque, mais elle l'est lorsque l'élève a un trouble du comportement ou des

difficultés d'apprentissage qui font en sorte que l'élève accuse un retard d'apprentissage évalué à plus d'un an par rapport aux élèves de sa cohorte (MEQ, 2000b).

Un aspect que nous voulions vérifier concerne l'apport budgétaire octroyé par le ministère de l'Éducation en vue de permettre aux écoles d'offrir des services additionnels et complémentaires à la suite du retrait de la mesure de redoublement. Les 25 écoles qui ont répondu à notre questionnaire font état, en janvier 2005, de l'absence de toute enveloppe budgétaire affectée à la mise en place de projets innovateurs. C'est donc dire que l'économie engendrée par le retrait du redoublement pour l'élève promu ne s'est pas traduite pour l'école ni par le fait même pour l'élève par des moyens financiers supplémentaires pour favoriser la réussite scolaire. Selon un article paru il y a plus de dix ans, on établissait le coût du redoublement à 500 millions de dollars par année (Pouliot, 1992). Le budget attribué par le ministère de l'Éducation aux commissions scolaires en 2004-2005 ne précise pas les postes budgétaires spécifiques aux élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire. À l'occasion du renouvellement de la convention collective des enseignants du Québec en décembre 2005, le Ministre a promis d'injecter des fonds supplémentaires afin de favoriser la mise en place de services pour les élèves intégrés en classe ordinaire. En effet, dans un communiqué de presse daté du 10 avril 2006, le ministre de l'Éducation affirme que : «Ce budget de dépenses confirme l'entente intervenue entre le gouvernement du Québec et les enseignants concernant l'ajout de ressources pour les élèves à risque, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette entente représente un investissement de 100 millions de dollars sur trois ans pour aider les élèves à réussir et pour appuyer le personnel enseignant ».

Bien qu'aucune enveloppe budgétaire supplémentaire n'ait été offerte aux écoles primaires du début de la réforme jusqu'à notre cueillette de données en 2004-2005, nous pouvons constater que les enseignants, les orthopédagogues et les directeurs de certaines écoles primaires innovent en organisant différemment les services offerts afin de mettre en place des projets visant à favoriser la réussite des élèves en difficulté ayant été promus sans avoir développé les compétences attendues.

La différenciation des structures est la modalité qui est la plus souvent présente dans les projets de services étudiés. Ceci s'explique, selon nous, par le fait qu'elle est peu coûteuse et qu'elle peut être mise en place avec les intervenants scolaires déjà disponibles dans l'école. La différenciation de l'enseignement et de la tâche ont été maintes fois relevées et représentent des modalités offertes en classe, par l'enseignant, pour permettre à l'élève de réussir une tâche à la mesure de ses capacités avec l'aide et l'appui nécessaires. On observe aussi des manifestations de la différenciation de l'évaluation, de même que de la communication de l'évaluation. Ces mesures sont en adéquation avec la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b) et la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003c). L'aide de l'orthopédagogue en dénombrement flottant, parfois en séances individuelles, mais souvent en sous-groupe, est offerte à la plupart des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et qui sont intégrés en classe ordinaire, ce qui avait déjà été constaté par Giroux et Royer (1991). Nous avons observé que l'orthopédagogue aussi différencie son intervention de même que la tâche présentée à un élève dyslexique à l'intérieur d'un sous-groupe. Elle tente de favoriser le transfert d'apprentissages réalisés en sous-groupe vers la classe. D'autres modalités sont aussi offertes à l'élève en difficulté d'apprentissage qui est promu : l'aide d'un tuteur en lecture en classe ou à l'extérieur de la classe, la remédiation offerte par l'enseignante le midi, l'aide individualisée de l'orthopédagogue le midi et l'aide aux devoirs après les heures de classe.

Nous constatons que, tel que l'a décrit Cros (2001), les projets de services innovateurs sont composés de services déjà connus mais combinés afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève en difficulté d'apprentissage promu sans avoir développé les compétences attendues. La caractéristique de notre échantillon est justement d'offrir cet élève inclus en classe ordinaire plusieurs interventions et services complémentaires afin de favoriser sa réussite.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

Nous présentons dans le présent chapitre une discussion qui permet de dégager les retombées théoriques et pratiques des résultats obtenus dans notre étude. La situation des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues nous oblige à poser un regard critique sur les services offerts à cette catégorie sensible d'élèves ayant des besoins spécifiques. La description et l'évaluation des difficultés d'apprentissages, bien qu'elles soient des étapes nécessaires à l'établissement d'une intervention ciblée et adéquate, ne sont que les premières étapes en vue d'organiser les ressources pédagogiques disponibles. Puisque le *Programme de formation de l'école québécoise* favorise les approches davantage centrées sur l'apprentissage (Legendre, 2001), ceci nous amène à poser un regard critique sur les interventions des enseignants, celles des orthopédagogues et les décisions des directeurs d'école. Nous analyserons leur adéquation avec les paradigmes en émergence depuis la réforme québécoise. Rappelons que notre troisième objectif de recherche est d'analyser l'adéquation des paradigmes de la réforme scolaire au Québec avec les différents projets de services innovateurs répertoriés.

#### **6.1 Modèles théoriques qui sous-tendent les innovations**

Nous avons observé que les praticiens interviennent en s'appuyant sur des modèles théoriques divers. Nous discutons, dans un premier temps, des théories qui influencent les praticiens en milieu scolaire au primaire.



### 6.1.1 Les interventions des enseignants

Les enseignants qui interviennent auprès des élèves visés par les projets de services étudiés s'appuient sur divers modèles théoriques pour guider leurs interventions pédagogiques. Dans certains cas, plus d'un modèle théorique a influencé les interventions pour venir en aide à un même élève. Nous pensons que ces modèles cohabitent afin que l'enseignant puisse offrir des approches pédagogiques différenciées et complémentaires permettant à l'élève en difficulté d'apprentissage qui est promu sans avoir développé les compétences attendues d'apprendre, de progresser, de se dépasser et de vivre des réussites (MEQ, 1999b).

Pour venir en aide à l'élève qui est promu sans avoir développé les compétences attendues, les enseignants ressentent le besoin «d'ouvrir les portes», ce qui leur permet d'avoir recours à diverses sources, ses pairs, un enseignant avec un groupe restreint d'élèves ou l'orthopédagogue, qui lui permettent de favoriser le développement de ses compétences en répondant à ses besoins spécifiques. *«On veut essayer d'intégrer des ateliers un peu plus multi-groupe pour les enfants qui ont plus de difficulté au niveau de l'apprentissage de certaines règles de grammaire.»*, témoigne une enseignante. La concertation des intervenants est alors nécessaire et, dans certains projets étudiés, plus d'un élève en bénéficie. Dans les projets de services innovateurs étudiés qui différencient les structures en décloisonnement horizontal, de deux à quatre enseignants sont impliqués, et cette collaboration inclut l'orthopédagogue de l'école. Dans le cas de décloisonnement vertical, vers le haut ou vers le bas, deux enseignants sont impliqués et encore une fois l'orthopédagogue. Un enseignant interviewé rappelle que : *«On a besoin de journées où on peut travailler en équipe pour pouvoir préparer des outils pour aider ces enfants-là.»* Des auteurs soutiennent que ce type de collaboration est profitable et que l'enseignant et l'orthopédagogue doivent planifier ensemble les activités pédagogiques pour venir en aide à l'élève qui a des besoins particuliers. Ils avancent que, pour favoriser la réussite d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage importantes, leurs tâches sont complémentaires: l'enseignant peut analyser les activités pédagogiques tandis que l'orthopédagogue décortique les objectifs de l'élève et prévoit la meilleure façon de lui

permettre de les atteindre en classe. Ensuite, les deux intervenants peuvent planifier ensemble l'activité d'enseignement à privilégier (Wolfe et Hall, 2003). Le décloisonnement, qui permet aux élèves d'interagir avec des élèves qui présentent des niveaux de compétence similaire et prend appui sur le modèle socioconstructiviste, est en adéquation avec la réforme scolaire québécoise.

La collaboration entre les intervenants scolaires qui ont pour objectif commun de favoriser la réussite des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire doit être favorisée. La collaboration avec les membres qui constituent l'équipe d'intervenants de l'école est d'ailleurs une des 12 compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent développer durant leur formation ainsi que tout au long de leur carrière (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Les directeurs d'école doivent faire preuve de leadership et instaurer une philosophie collaborative, entraînant la constitution d'une communauté éducative autour de l'élève, tel que défini dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b), favorisant de ce fait des approches éducatives non « stigmatisantes », différenciées et encourageant la coopération entre les pairs.

Les enseignants et les orthopédagogues doivent selon nous unir leur expertise et appuyer leurs choix d'interventions sur les données scientifiques empiriques actuelles dans le but de mettre en place des projets de services, certes innovateurs, mais surtout efficaces tant pour la réussite éducative que scolaire. Une étude récente a porté sur l'enseignement en équipe (*co-teaching*) et a comparé, au moyen d'entrevues effectuées auprès des directeurs et d'observations effectuées en classe, quatre équipes multidisciplinaires d'enseignants de premier cycle du primaire (*middle school*), équipes qui comportaient toutes des enseignants de disciplines différentes (géographie, mathématique, sciences) ainsi qu'un enseignant en adaptation scolaire. Les classes incluaient toutes des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les résultats montrent les effets positifs sur le développement professionnel des enseignants et le travail d'équipe intra-disciplinaire. Ce mode d'organisation favoriserait aussi l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble d'apprentissage (Morocco et Aguilar, 2002).

Plusieurs enseignants de notre échantillon mettent en place divers dispositifs de différenciation dans leur classe. D'abord, ils différencient la tâche demandée en classe et les devoirs à la maison. Dans plus d'un site étudié, les enseignants utilisent la différenciation pédagogique pour les élèves en difficulté d'apprentissage, le travail demandé est réduit, certains exercices sont sélectionnés à même le travail proposé à tous les autres élèves de la classe, et la même opération est effectuée pour les devoirs envoyés à la maison, qui sont différents et plus courts, ce que Danvers (1992) avait précédemment proposé. En classe, les enseignants ne font pas preuve des mêmes exigences pour les élèves promus sans avoir développé les compétences attendues, entre autres quant au processus d'autocorrection en écriture. Les élèves bénéficiaires du projet de services éprouvent des difficultés à réaliser la tâche, notamment pour ce qui est de la conjugaison des verbes simples ou composés et de l'accord des participes passés.

En différenciant l'aide apportée à l'élève durant la réalisation de la tâche, celui-ci est placé dans sa zone proximale de développement et serait alors davantage en mesure de réaliser des apprentissages et de réussir la tâche avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs (Vygotsky, 1985). L'utilisation du bulletin adapté permettrait de voir davantage la progression dans l'atteinte des échelons de compétences plutôt que de consigner des notes qui témoignent uniquement de l'échec, d'une étape scolaire à l'autre, au bulletin régulier. Cette forme de différenciation nous semble la plus poussée parce qu'elle dépasse la classe et qu'elle relève d'une responsabilité administrative. Pour être légale, l'utilisation de ce bulletin doit être inscrite au plan d'intervention de l'élève (MEQ, 2003c). Elle témoigne, selon nous, de l'adhésion à l'idéologie de la différenciation pédagogique par les milieux scolaires québécois et par leurs administrateurs. La *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) et son plan d'action prévoit, parmi les voies proposées aux intervenants scolaires, l'utilisation d'un mode d'évaluation individualisé qui permet à l'élève et à ses parents de situer les progrès réalisés par l'apprenant. Cette différenciation s'avère nécessaire afin de combler les besoins divers d'une population d'élèves associés à un curriculum et à un enseignement de haute qualité tout en tenant compte des intérêts de l'élève et de son style d'apprentissage (Tomlinson, 2000). La différenciation pédagogique s'apparente à la

pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979) et qui serait mise en place pour favoriser la réussite de tous. Le bulletin est différencié pour trois élèves bénéficiaires d'un projet de services étudié.

Nous avons relevé des interventions individualisées de la part des enseignants. Elles sont réalisées alors qu'il intervient auprès d'un seul élève, même lorsque tous les élèves de la classe évoluent dans un même lieu au même moment. Ces interventions sont effectuées afin de venir en aide à l'élève en difficulté d'apprentissage qui ne comprend pas ou qui est «bloqué» lors de la réalisation d'une tâche. Ces pratiques s'inspirent de la pédagogie de la maîtrise, en faisant en sorte que l'élève puisse bénéficier d'aide supplémentaire pour des périodes d'une durée variable, mais aussi à la théorie socioconstructiviste par l'apport de l'enseignant dans la construction des compétences. Les enseignants qui reçoivent dans leur classe un ou des élèves promus sans qu'ils aient développé les compétences attendues n'ont d'autre choix que d'intervenir individuellement auprès de ceux-ci, sporadiquement pendant la situation problème proposée, et ce, même lors des évaluations ministérielles de fin du primaire. Les enseignants organisent et guident tout un groupe d'élèves, agissent comme facilitateur et «en même temps» interviennent individuellement auprès de l'un d'entre eux. Ils interviennent auprès de lui en lui proposant une structure de fonctionnement explicite. Cette pratique pédagogique est jugée plus efficace qu'une approche heuristique, comme le montrent les résultats d'une étude récente (Xin *et al.*, 2002) effectuée sur la résolution de problèmes en mathématique. Dans cette étude, le groupe expérimental avait surpassé le groupe contrôle lors du transfert des compétences de résolution de problèmes de complexité supérieure. Toutefois, il nous apparaît difficile, dans ces circonstances, d'approfondir les apprentissages chez l'élève en difficulté d'apprentissage, car l'enseignant doit avoir «des yeux tout le tour de la tête» (Meese, 2001), puisque les autres élèves du groupe sont en classe lorsque cette approche est utilisée pour un seul élève plutôt que pour tout le groupe, comme dans l'étude citée précédemment. L'instauration du plan de travail est un moyen relevé dans un projet de services étudié et favoriserait l'enseignement individualisé explicite rendu plus facile à offrir à l'élève en difficulté d'apprentissage, même si la titulaire est seule en classe, pendant que les autres élèves effectuent la tâche de manière autonome. Cette organisation

témoigne des astuces dont doivent faire preuve les enseignants pour faire face au manque d'aide supplémentaire à l'intérieur de la classe. Notons que nous n'avons pas relevé de service qui s'apparente à celui d'enseignant-ressource présenté dans notre recension et qui entraînerait des effets bénéfiques sur la réussite scolaire, notamment chez les enfants issus de milieux défavorisés (Crespo et Carignan, 2001).

Des enseignants utilisent des moments à l'extérieur des heures de classe, par exemple le midi, pour effectuer de la remédiation, ce qui permet alors d'offrir un enseignement individualisé à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage afin de revenir sur des notions mal comprises ou d'effectuer des manipulations lui permettant de consolider des acquis, notamment en lecture ou en mathématique. La remédiation, également issue de la pédagogie de la maîtrise, consiste à porter remède aux difficultés en favorisant chez le sujet l'élaboration de stratégies d'apprentissage, transposables et généralisables à des domaines divers (Danvers, 1992). Bien que nous ne sachions pas sur quel modèle de remédiation reposent les interventions des enseignants, cette approche semble favoriser la réussite en lecture, puisque les résultats démontrent l'efficacité de la remédiation phonologique lorsque des élèves éprouvent de lourdes difficultés en lecture. Les chercheurs ont observé des effets positifs durables lors d'une intervention remédiatrice effectuée auprès d'élèves de 2<sup>e</sup> année (Papadopoulos *et al.*, 2003).

Dans deux classes différentes, nous avons relevé des interventions qui s'inspirent de l'enseignement explicite. Les enseignantes qui offrent un enseignement explicite utilisent alternativement le modelage, les exemples et le rappel des stratégies, et elles font des démonstrations au tableau sur des concepts de base déjà abordés en classe afin de permettre aux élèves de faire des liens et de transposer leurs apprentissages individuellement afin de réaliser des tâches complexes (Swanson et Deshler, 2003). Une recension récente des approches pédagogiques efficaces devrait permettre de sensibiliser les enseignants au bien-fondé de l'utilisation de l'enseignement direct et explicite pour tous les élèves, puisque plusieurs études recensées montrent son efficacité en comparaison d'une approche centrée sur l'élève (Gauthier *et al.*, 2004). Ce type d'enseignement relève du paradigme de l'enseignement plutôt que de celui de

l'apprentissage, tel que préconisé dans la réforme, puisque l'enseignant démontre, explicite et permet l'exercice et offre une rétroaction directe à tout le groupe simultanément.

Enfin, ce qui ressort des pratiques des enseignants, c'est que la tâche complexe est difficile à résoudre pour l'élève en difficulté d'apprentissage promu sans avoir développé les compétences attendues, et ce, même à l'aide de ses pairs. Notons que les enseignants qui favorisent la coopération n'utilisent pas des structures définies, contrairement à celles employées dans les études empiriques qui montrent que cette pratique est efficace (Slavin, 1983; Roux, 2003). De plus, nous observons que la tâche complexe n'en est plus une, puisque c'est l'enseignant qui la subdivise en plusieurs étapes et ce, pour l'élève ciblé individuellement ou pour tout le groupe collectivement. Il met alors à profit les exemples donnés par des pairs pour que les élèves qui éprouvent des difficultés soient en mesure, comme les autres, de réaliser les étapes une à une. Cette succession de courtes opérations vise à leur permettre de réaliser la tâche finale comme l'ont expérimenté d'autres chercheurs lors de l'utilisation d'un schéma explicite de résolution de problèmes (Xin *et al.*, 2002).

Ce fait nous permet de constater que le modèle socioconstructiviste (Vygotsky, 1985) influe sur l'organisation de la classe et sur la façon dont sont présentés les problèmes complexes à résoudre. Le recours à certaines étapes relatives à l'enseignement direct de stratégies explicites est aussi employé par les enseignants. Ceux qui ont mis en place un projet de services permettent à l'élève de poser ses questions, et la réponse permet ensuite d'éclairer et d'explicitier les stratégies à employer pour tous les élèves de la classe. Toutefois, lorsque vient le temps d'intervenir directement auprès de l'élève en difficulté, ils utilisent un moment différent (le midi) ou instaurent un plan de travail, l'enseignement direct et explicite ou la remédiation qui relèvent de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979).

### 6.1.2 Les interventions des orthopédagogues

Les orthopédagogues qui ont participé à notre étude utilisent davantage les interventions ciblées sur une notion spécifique lorsqu'ils viennent en aide à l'élève en difficulté promu sans avoir développé les compétences attendues, bien qu'ils déplorent devoir le faire auprès d'un sous-groupe d'élèves qui ont des particularités distinctes. En effet, un sous-groupe d'élèves qui présentent des difficultés d'origines différentes sont vus ensemble durant une même période, puisqu'ils «appartiennent» à un même groupe-classe. Notons, par exemple, trois orthopédagogues de notre échantillon qui offrent chacun de la rééducation à un élève dyslexique; ces élèves sont rencontrés en même temps que deux ou trois autres élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, mais pas de trouble d'apprentissage. L'orthopédagogue doit alors différencier, tout comme nous avons vu l'enseignant devoir le faire précédemment, pour organiser sa séance d'aide d'une durée de 60 minutes le plus efficacement possible en subdivisant ses interventions équitablement pour venir en aide à l'élève dyslexique.

Nous avons relevé à plus d'une reprise que l'orthopédagogue lit la consigne, reformule le problème, guide l'élève en lui posant des questions qui le mettent sur la voie de la stratégie à employer, notamment pour la compréhension en lecture. Lorsque nous avons effectué notre étude, il apparaissait évident que des stratégies avaient déjà été apprises par l'élève avec l'aide de l'orthopédagogue lors des séances de rééducation antérieures, que ce soit en lecture sur le plan du décodage ou de la compréhension du message. Ce rappel des stratégies déjà abordées afin de guider l'élève a été maintes fois observé dans notre étude et rappelle une des étapes de l'enseignement explicite tel que décrit par Swanson et Deschler (2003). Ces résultats rappellent ceux obtenus lors d'une recherche-action (Brushaber, 2003) effectuée afin de mesurer si l'enseignement d'un cadre stratégique de lecture, tel que décrit par Dowhoser (1999), allait améliorer les compétences en lecture de ceux qui éprouvaient des difficultés. Au fil des semaines, les diverses stratégies ont été expliquées par l'expérimentatrice, discutées et pratiquées par les élèves. Il en est ressorti que les élèves éprouvant des difficultés et ayant bénéficié de cet enseignement direct ont nettement amélioré l'utilisation des stratégies enseignées.

Selon une étude de Beckman (2002), cette approche aurait pour effets l'augmentation du sentiment de compétence et de l'estime de soi, une plus grande responsabilisation et un engagement accru de la part de l'élève, une meilleure compréhension de ses difficultés et des moyens pour les surmonter ainsi qu'une amélioration sur le plan des apprentissages. De nos jours, de nombreuses études visent à sensibiliser les enseignants sur le bien-fondé de l'utilisation de cette approche pour tous les élèves (Hamman, 1998; De La Paz, 1999; Cornford, 2002). L'enseignement explicite, utilisé par les orthopédagogues, ne correspond pas au paradigme de l'apprentissage ni à l'approche par compétences; ils n'emploient pas de situations complexes en vue permettre aux élèves en difficulté d'apprentissage de développer leurs compétences. D'une part, les orthopédagogues s'inspirent de la pédagogie de la maîtrise lorsqu'une approche individualisée est présentée de manière étayée et, d'autre part, leurs pratiques s'appuient sur le modèle cognitiviste lorsqu'un programme rééducatif est mis de l'avant, notamment lorsqu'ils emploient un programme structuré d'enseignement explicite ou lorsque des stratégies de lecture sont abordées en favorisant le développement de la métacognition chez l'élève. À la lumière des études antérieures, l'enseignement d'un cadre stratégique en lecture par l'orthopédagogue favoriserait la réussite en lecture, en écriture et en mathématique des élèves à risque (Rosenshine, 1986). De plus, l'enseignement explicite et systématique serait reconnu comme efficace pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Swanson et Hoskyn, 1998; Gauthier, *et al.*, 2004).

L'entraînement à la lecture au moyen de l'enseignement explicite ressort de notre analyse. En effet, l'orthopédagogue qui intervient dans une école primaire a instauré un programme de 10 séances d'entraînement à la lecture qui est utilisé avec tous les élèves de l'école qui éprouvent des difficultés en lecture et ce, dès le premier cycle. Ce programme d'enseignement explicite et intensif inspiré des travaux de Boyer (1993) est aussi offert aux élèves promus sans avoir développé les compétences attendues. Ils font alors partie d'un groupe d'élèves de leur niveau scolaire et participent aux rencontres au même titre que les autres. L'élève ciblé qui chemine en 2<sup>e</sup> année et qui présentait une déficience intellectuelle légère en bénéficiait en plus de rencontres individuelles de



rééducation multisensorielle. Des chercheurs américains concluent que l'enseignement explicite diminue les difficultés en lecture des élèves à risque lorsqu'il est employé en classe par l'enseignant. Ils précisent que les effets positifs sont encore plus importants lorsque l'enseignement explicite est intensif et offert en sous-groupe d'élèves ou individuellement (Foorman et Torgesen, 2001). Ce projet de services semble avoir un potentiel d'efficacité pouvant entraîner des effets positifs. Il n'est pas en adéquation avec le paradigme de l'apprentissage, mais relèverait plutôt d'une vision qui priorise l'enseignement direct de stratégies explicites pour favoriser l'apprentissage de la lecture.

C'est donc dire que l'enseignement individualisé, la rééducation, la métacognition et l'enseignement explicite et parfois intensif font partie des interventions mises de l'avant par les orthopédagogues pour venir en aide aux élèves promus sans avoir développé les compétences attendues et qui sont inclus en classe ordinaire. Ces approches pédagogiques s'inspirent de la pédagogie de la maîtrise et du modèle théorique cognitiviste. Bien peu d'entre eux offrent de l'aide à l'intérieur de la classe et s'ils le font c'est occasionnellement. Ils favorisent plutôt les interventions à l'extérieur de la classe en dénombrement flottant. La présentation de tâches complexes en vue de permettre à l'élève de développer ses compétences, tel qu'il est préconisé par la réforme de l'éducation au Québec, n'est pas une approche préconisée par les orthopédagogues dans leurs interventions, sauf quand cette activité fait l'objet d'une entente avec les autres intervenants scolaires lors d'un décroisement horizontal. Le temps restreint à des périodes d'au plus 60 minutes ne favorise pas non plus la présentation de situations problèmes complexes.

Bien qu'il est souhaitable que les stratégies développées lors des interventions orthopédagogiques soient utilisées ultérieurement et qu'elles puissent être réutilisées en classe, nous n'avons pas vérifié, dans le cadre de cette étude, l'utilisation des stratégies apprises une fois dans la classe. Un orthopédagogue précise : *« J'ai senti que les élèves avaient un peu plus d'emprise sur leur apprentissage. Il y avait une certaine valorisation en voulant dire : on a fait une petite réussite, on commence à comprendre comment ça fonctionne maintenant. »* Des études montrent toutefois l'absence de généralisation des

habiletés et des comportements appris en classe-ressource (Adamson, Matthews et Schuller, 1990). Nous émettons aussi des réserves quant à de possibles transferts, notamment parce que dans les projets de services étudiés, l'orthopédagogue n'intervient qu'à l'externe, sauf pour un site qui offre occasionnellement des séances à l'intérieur de la classe pour tout le groupe. L'aide intégrée, telle que présentée dans le cadre de référence, ne se retrouve pas dans les sites étudiés ici, bien qu'elle faciliterait la cohérence entre le contenu et les moyens utilisés par les intervenants (Slavin, 1987) et entraînerait des effets positifs sur les apprentissages des élèves sans la stigmatisation (Welch *et al.*, 1995). Les effets pourraient être observables à long terme (Saint-Laurent *et al.*, 1998).

### **6.1.3 Les décisions des directeurs**

Les directeurs d'école ont tous témoigné d'un manque de ressources financières et humaines pour venir en aide aux élèves promus. «*On a tout passé dans le tordeur pour être capables d'y arriver.*» mentionne une directrice. Les directeurs participent à la réorganisation des ressources et les mettent en place dans leur école pour répondre aux besoins de leur clientèle. Leur leadership est mis à profit afin d'organiser les périodes d'enseignement différemment et d'offrir du temps supplémentaire aux élèves qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Des auteurs arrivent au même constat, pour favoriser la pratique d'inclusion au secondaire, et affirment que «...la direction doit s'investir, s'engager et faire preuve de leadership.» (Rousseau, Vézina et Dionne, 2006, p. 288) afin de favoriser «...l'utilisation créative du temps de même que l'implantation d'une structure innovantes du temps scolaire» (Fisher, Sax et Jorensen, 1998, p. 31). Les modifications dans l'organisation habituelle demandent une adhésion de la part des enseignants et des autres intervenants directement impliqués auprès de l'élève ciblé. Sans cette adhésion, il existe peu de moyens pour les administrateurs qui veulent offrir davantage de services aux élèves en difficulté promus automatiquement. Rousseau *et al.* (2006) parlent alors d'une philosophie commune et de la constitution d'une équipe dont les membres sont engagés et volontaires.

La mise en place des projets de services étudiés et l'innovation pensée en vue de favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui sont promus ne durent souvent qu'une année et peuvent ne pas être reconduits à cause de l'épuisement ressenti par les enseignants. Ces derniers refusent alors de s'investir une année de plus sans avoir davantage d'aide, de moyens ou de temps pour planifier leurs interventions ou pour effectuer des rencontres de concertation avec tous les intervenants impliqués. Une autre raison de ce retrait est la mobilité du personnel enseignant et des directeurs d'école (Lavoie, 2006). Des changements apportés lors de l'affectation pour l'année suivante font en sorte que les intervenants intéressés et impliqués dans un projet de services innovateur vont se retrouver affectés dans une école différente l'année suivante. Si un membre de la nouvelle équipe-école est intéressé à mettre en place des projets innovateurs pour venir en aide aux élèves en difficulté, cet intervenant peut devenir un pivot pour la mise en place d'un autre projet semblable. On pourrait alors l'appeler « tuteur d'innovation ». Une étude empirique récente, réalisée durant quatre ans dans trois écoles, une québécoise, une ontarienne et une située au Nord-Est des États-Unis, s'est penchée sur les innovations pédagogiques dans un contexte de communauté d'apprenants durant l'implantation d'une réforme standardisée (Giles et Hargreaves, 2006). Cette étude montre les difficultés rencontrées par les établissements scolaires pour maintenir les innovations pédagogiques. Ces difficultés peuvent être causées par les changements fréquents de directeur, ce qui pourrait amenuiser l'engagement des membres de l'équipe-école, et par l'attrition des praticiens impliqués de même que l'affectation d'enseignants « pionniers » à d'autres postes.

Ce processus de concertation entre les différents intervenants, appuyé par le directeur d'école, notamment lors de projets de décroïsonnement, nous semble favoriser la reconduction de projets innovateurs durant plus d'une année. Une étude récente montre aussi l'influence de l'implication du directeur d'école dans un projet mis en place pour favoriser la persévérance scolaire d'élèves en difficultés graves d'apprentissage (Rousseau, 2004). Ce temps de concertation semblait être essentiel aux yeux des intervenants rencontrés, mais ce ne sont pas tous les sites étudiés qui pouvaient en bénéficier.

## **6.2 Projets de services innovateurs**

Les projets de services innovateurs seront aussi discutés en regard de leur potentiel d'efficacité pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Cet aspect de la discussion constitue d'ailleurs le quatrième objectif de notre étude. La différenciation, l'adaptation et l'accessibilité des services dans toutes les écoles québécoises nous semblent essentielles pour favoriser la réussite de tous. Nous présentons six aspects relatifs au potentiel d'efficacité des projets de services offerts à l'élève: le moment du projet dans le cursus primaire, le degré d'intégration de l'élève promu, l'individualisation des services, la coopération, l'implication des parents et les effets observés chez l'élève bénéficiaire tant sur sa réussite éducative que scolaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les études empiriques présentées dans notre cadre de référence.

### **6.2.1 Précocité des projets de services offerts**

Dans notre étude, nous voulions établir à quel moment du cheminement scolaire de l'élève le projet de services innovateur était mis en place. Lorsqu'on considère l'année 2004-2005, année de notre étude, six des 25 écoles répertoriées ciblaient des élèves qui évoluaient en 2<sup>e</sup> année, sept écoles pour des élèves de 3<sup>e</sup> année, deux des élèves de 4<sup>e</sup> année, trois des élèves de 5<sup>e</sup> année et enfin sept des élèves qui fréquentent une classe de 6<sup>e</sup> année. Nous pouvons donc dire que 24 % des services sont offerts à des élèves du premier cycle, 36 % à des élèves du 2<sup>e</sup> cycle et 40 % à des élèves du 3<sup>e</sup> cycle. Des recherches qui portent sur les élèves à risque montrent que les programmes offerts aux enfants d'âge préscolaire ou tôt dans leur cheminement scolaire sont les plus bénéfiques (Kennedy *et al.*, 1986). De notre côté, nous constatons l'effet inverse, puisque nous avons relevé dans notre échantillon une augmentation des services entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle ainsi qu'entre le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> cycle. Cette augmentation pourrait s'expliquer par le fait que l'élève doit être obligatoirement identifié à risque ou en difficulté d'apprentissage pour bénéficier de services indiqués au plan d'intervention, donc une fois son retard scolaire

constaté, ce qui correspond à la fin du premier cycle. Une autre explication plausible serait que les retards scolaires s'accumulent au fil des ans rendant plus aigus les besoins d'instaurer des mesures particulières, et ce, même si 60 % des élèves ciblés par notre étude ont déjà redoublé une année auparavant.

Les huit projets de services innovateurs que nous avons plus spécifiquement analysés sont offerts de la 2<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Il n'y a pas de tendance majeure vers la prévention, lorsqu'on compare les extrêmes, on obtient six projets en 2<sup>e</sup> année et sept en 6<sup>e</sup> année. Si on compare les projets offerts selon les cycles, on obtient six projets au 1<sup>er</sup> cycle (aucun en 1<sup>re</sup> année), neuf projets au 2<sup>e</sup> cycle et dix projets au 3<sup>e</sup> cycle. La moitié des élèves du 2<sup>e</sup> cycle avaient redoublé auparavant.

On peut présumer que les élèves du 3<sup>e</sup> cycle qui bénéficient des projets de services répertoriés ont accumulé davantage de retard, puisqu'ils sont en fin de cursus primaire. Ils bénéficient d'une variété de services, entre autres du décloisonnement, du bouclage, de la différenciation pédagogique et d'une aide individualisée en classe par l'enseignante, de la remédiation par l'enseignante et de dénombrement flottant avec l'orthopédagogue hors de la classe. Le passage prochain vers le secondaire pourrait expliquer cette recrudescence de services offerts. En effet, l'obligation d'administrer à tous les élèves de 6<sup>e</sup> année les examens du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en français en lecture et en écriture de même qu'en mathématique, qu'ils soient en difficulté ou non, fait en sorte que les retards scolaires accumulés seront clairement mesurés chez ces élèves à la fin de l'année.

Plusieurs études montrent qu'il est plus efficace d'appliquer une mesure d'aide tôt dans le cursus scolaire plutôt que tard, une fois que la difficulté s'est manifestée. En effet, des recherches qui portent sur les élèves à risque montrent que les programmes offerts aux enfants d'âge préscolaire ou tôt dans leur cheminement scolaire sont les plus profitables et préviendraient le redoublement (Denton, 2001), notamment lorsqu'on propose des services supplémentaires à l'élève en difficulté (Wheelock, 1998). Les interventions qui favorisent le développement de l'élève et les interventions éducatives sont plus efficaces

si elles sont administrées avant que les difficultés ne deviennent plus graves et qu'elles soient accompagnées des effets négatifs causés par des échecs scolaires persistants (Satz et Fletcher, 1979). Nous croyons, à la lumière de nos résultats et des études recensées, que des services autres que le redoublement et offerts tôt seraient plus profitables pour favoriser la réussite éducative et scolaire de l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage. Une mesure qui a été mise en place dans plusieurs des sites étudiés, le décroisement horizontal au moyen de regroupements flexibles, serait plus efficace lorsqu'elle est appliquée tôt, dès la 1<sup>re</sup> année, et pour une durée de plus de trois ans (Castle *et al.*, 2005).

### **6.2.2 Caractère des projets quant à l'inclusion scolaire**

Les élèves qui bénéficient des projets de services innovateurs étudiés sont inclus en classe ordinaire, bien qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ils cheminent avec leurs pairs, toutefois plusieurs d'entre eux sont retirés de la classe de une à cinq fois par semaine pour bénéficier des services d'orthopédagogie, seuls ou en sous-groupe. Une étude comparant les services en classe et à l'extérieur de la classe relève le fait que le retrait, même périodique de la classe, a des effets négatifs sur l'estime de soi de l'élève (Bean *et al.*, 1991). Le retrait de la classe ferait en sorte que l'élève concerné se sente exclu et que ses pairs le considèrent comme étant en difficulté d'apprentissage. Des études ont prouvé que l'«étiquetage» peut entraîner des effets négatifs sur la réussite scolaire (Barnerji et Daily, 1995), tandis que l'intégration en classe régulière favoriserait la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés (Bear et Proctor, 1990) et aurait même des effets positifs sur les élèves ne présentant pas de difficultés scolaires (Shape, York et Knight, 1994). Les élèves qui quittent momentanément la classe sont parfois appelés «les orthos» ou autres quolibets par les compagnons de classe, ce qui n'est pas pour les valoriser.

Nous constatons que le dénombrement flottant est de loin la formule la plus utilisée (24 sujets sur 25) bien qu'un site étudié propose aussi quelques interventions de l'orthopédagogue en classe auprès de tout le groupe. Nous jugeons ce modèle stigmatisant

pour l'élève en difficulté. Selon nous, les interventions en classe sont moins dommageables à l'élève en difficulté d'apprentissage. Un projet de services qui adopte une forme intégrée présenterait plus d'avantages que la classe régulière et moins d'inconvénients que la classe ressource, une meilleure coordination entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Gelzheiser et Meyers, 1990), l'augmentation de l'estime de soi chez l'élève qui en bénéficie (Kavale, 1990), des relations sociales plus harmonieuses et une plus grande motivation scolaire (Larrivee, 1989).

L'intervention de l'enseignant titulaire a l'avantage d'être moins «stigmatisante» que le retrait de la classe. Au moyen de la différenciation de la tâche proposée, de l'aide individualisée à l'élève en difficulté d'apprentissage et la différenciation de l'évaluation, l'enseignant favorise l'acceptation des différences sans sortir l'élève de sa classe. Ces différenciations demandent tout de même des aménagements particuliers et une organisation complexe de la part du titulaire de classe. La différenciation des structures, observée dans notre étude lors de décroisonnement vertical où l'élève ciblé est le seul à se déplacer, entraîne tout de même une stigmatisation de l'élève qui est alors reconnu par ses pairs comme ayant des difficultés d'apprentissage. Le décroisonnement horizontal, quant à lui, fait en sorte que tous les élèves se déplacent et se voient regroupés d'une façon différente de la classe habituelle. Les regroupements flexibles de ce type nous semblent moins «stigmatisants», bien que tous les élèves les plus faibles se retrouvent ensemble tandis que les élèves les plus forts sont aussi regroupés. Ce type de différenciation serait profitable aux élèves en difficulté en favorisant l'expression de leurs besoins et questionnements, ce qui, du coup, les rendrait plus actifs dans leurs apprentissages (Englbert, 1998). Des études récentes dégagent les effets positifs engendrés par cette mesure sur le développement de compétences en lecture (Baumgartner *et al.*, 2003), car les élèves pourraient ainsi développer davantage de fluidité en lecture (Khun, 2004), mais aussi une meilleure compréhension de la lecture (Castle *et al.*, 2005).

Le bouclage est la différenciation des structures qui fait en sorte que tous les élèves d'une classe, ici des élèves de 5<sup>e</sup> année qui demeurent ensemble en 6<sup>e</sup> année, continuent avec leur enseignante pour une deuxième année consécutive, donc pour tout le 3<sup>e</sup> cycle. Cette

modalité est totalement inclusive, puisque tous les élèves d'une classe sont visés par cette mesure. Elle favoriserait les relations interpersonnelles significatives entre les élèves et avec leur enseignant (Desbiens, 2003). Wheelock (1998) juge cette mesure efficace pour venir en aide aux élèves à risque. Une étude de Hampton *et al.* (1997) montre des effets positifs en langue de même qu'en mathématique; même les parents considéreraient positivement cette mesure pour leur enfant (Chirichello, 2001).

Divers aspects relevant de la classe et de l'enseignant titulaire quant à la différenciation, à l'individualisation de l'aide apportée de même qu'à l'adaptation du matériel, font en sorte que l'élève demeure réellement intégré à la classe. Nos résultats montrent toutefois que, lorsque l'orthopédagogue intervient auprès de l'élève, c'est habituellement à l'extérieur de la classe (Giroux et Royer, 1991). Ces auteurs avaient relevé que 95 % des interventions orthopédagogiques s'effectuaient à l'extérieur de la classe. Ce type de services et leurs effets négatifs ont été dénoncés à maintes reprises (CRIRES, 1996). Malgré cet aspect, les sites étudiés présentent les six caractéristiques des écoles inclusives (Giangreco et Doyle, 1999) et respectent aussi celles présentées par Rousseau *et al.* (2006).

### **6.2.3 Portée des projets de services offerts**

Les services proposés aux élèves en difficulté d'apprentissage qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues ne semblent pas cantonnés dans un seul créneau. En effet, ils sont parfois offerts à plusieurs élèves, parfois pour un seul. Bien que presque tous les élèves bénéficiaires (24 sur 25) aient un plan d'intervention adapté, qui se veut par définition individualisé (MEQ, 1992), les services varient grandement d'un projet de services à l'autre. Le plan d'intervention devrait être rédigé dès que des difficultés importantes sont relevées (Meese, 2001). Une étude récente montre les effets positifs de la rédaction du plan d'intervention de concert avec un programme structuré de tutorat (Nerlson, 2002).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'intervention de l'orthopédagogue participant au projet de services innovateur s'effectue à l'extérieur de la classe. La plupart du temps, ses



services sont offerts en sous-groupe de trois à cinq élèves bien qu'ils ne présentent pas tous les mêmes difficultés ou troubles d'apprentissage. Même les élèves ayant un trouble spécifique, tel que la dyslexie, sont rencontrés en même temps que d'autres qui n'ont pas de trouble d'apprentissage. En effet, les élèves vus en dénombrement flottant sont ensemble, car ils appartiennent au même groupe-classe d'origine. Bien qu'il soit évident que cet aménagement soit effectué pour faciliter l'organisation de l'horaire de la classe et des services offerts, nous mettons en doute l'efficacité réelle de ce mode de regroupement en vue de répondre aux besoins spécifiques d'un élève en trouble d'apprentissage. En effet, une étude qui porte sur les jeunes élèves présentant un trouble relatif à la lecture confirme qu'ils nécessitent un programme de rééducation structuré, explicite et intensif pour favoriser l'apprentissage de la lecture (Torgensen *et al.*, 1999).

Nous avons relevé un projet d'enseignement stratégique et intensif offert par l'orthopédagogue selon un programme s'échelonnant sur dix rencontres. L'enseignement explicite et intensif est offert à tous élèves de cette école qui éprouvent des difficultés en lecture (Boyer, 1992). Ces rencontres s'effectuent en sous-groupe et permettent aux élèves d'effectuer divers exercices. Plusieurs activités structurées se succèdent tout au long des deux heures. Les mêmes activités reviennent d'une rencontre à l'autre, en vue de développer des automatismes chez les jeunes lecteurs, mais une gradation du niveau de difficulté est prévue. Des exercices sont réalisés pour permettre aux élèves de situer une lettre rapidement dans l'alphabet. Une comptine qui associe sons et images vise à susciter une reconnaissance rapide des sons usuels et des syllabes complexes. Cette approche directe et phonologique a été jugée efficace à la lumière des résultats d'une étude comparative de trois approches différentes de la lecture auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage (Torgensen *et al.*, 1999).

Nos résultats mettent en lumière la possibilité pour certains élèves bénéficiaires de recevoir de l'aide seuls en compagnie de l'orthopédagogue à raison de 15 minutes, trois fois par semaine. Ces rencontres se déroulaient à l'heure du dîner. Lorsque nous avons observé des périodes complètes au cours desquelles l'élève était seul avec un intervenant, c'était à l'extérieur de la classe et avec une technicienne en éducation spécialisée. Ces

rencontres permettaient à l'élève d'avoir une aide directe et constante tout au long d'un exercice d'écriture, de lecture ou lors d'une évaluation. Des chercheurs avancent que les interventions individuelles sont plus efficaces que celles effectuées en petit groupe (Torgensen *et al.*, 2001). D'autres études ont été effectuées dans le cadre du programme *Success for All* et montrent que le tutorat individuel a des effets positifs sur la réussite scolaire, notamment en lecture. Le programme prévu comprend des sessions de tutorat individuel, de l'enseignement phonétique, en compréhension de lecture et en compréhension auditive. Une séance de tutorat comprend la lecture d'une histoire, de l'entraînement à la lecture des sons ou des lettres, la lecture de textes comprenant du vocabulaire choisi et des activités d'écriture (Vaughn, Bos et Shay Schumm, 2000). Une étude montre l'efficacité de ce programme, selon les résultats de plusieurs années de recherche et ce, tant aux États-Unis qu'au Mexique, au Canada et en Angleterre, puisque dans tous les districts où il a été implanté, les élèves qui ont expérimenté le tutorat ont appris significativement plus que les élèves des groupes contrôles (Slavin et Madden, 2001a).

On constate que plusieurs formes d'aide individualisée sont offertes à l'élève dans la classe par le titulaire, ce qui alourdit la tâche lorsque l'on considère l'ampleur des responsabilités qui incombent déjà à l'enseignant, comme l'a fait remarquer Meese (2001) dans une étude sur l'intégration des élèves présentant des difficultés. Le fait d'enseigner à une classe nombreuse tout en tentant d'effectuer un suivi individualisé pour ceux qui présentent des difficultés diverses n'est pas aisé, ce que Baker et Zigmond (1995) ont aussi soulevé. Selon ces chercheurs, très peu de consignes ciblées, individualisées, spécifiques ou dirigées y seraient offertes aux élèves présentant de sérieux problèmes d'apprentissage; ils auraient des travaux et des devoirs complexes lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Pour éviter cette situation, un enseignant différencie les devoirs pour les élèves bénéficiaires du projet de services innovateur étudié.

Nous avons étudié certains projets de services qui offrent du décloisonnement horizontal à plusieurs élèves, regroupés en sous-groupes de besoins ou encore en sous-groupes d'intérêts. Plusieurs études ont été réalisées en expérimentant les regroupements flexibles.

Les enseignants effectueraient ces regroupements pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté d'apprentissage (Reutzel, 2003), car ils permettraient aux élèves de poser des questions et de participer activement (Englert, 1998). Cette organisation pourrait faciliter une évaluation continue et des regroupements changeants selon les progrès des élèves et serait efficace pour venir en aide aux élèves à risque (Gullatt et Lofton, 1998). Des chercheurs ont évalué que les regroupements flexibles entraînent des bénéfices en lecture chez les élèves du primaire lorsqu'ils sont accompagnés d'un programme structuré où les élèves choisissent leur moment de lecture et disposent d'une variété de matériel disponible (Baumgartner *et al.*, 2003). Ils seraient aussi efficaces pour développer la fluidité en lecture à l'aide d'un programme structuré d'activités étayées (Khun, 2004), notamment pour les élèves qui en bénéficient dès la 1<sup>re</sup> année (Castle *et al.*, 2005). Un projet de services que nous avons étudié offre du décloisonnement horizontal à tous les élèves de 6<sup>e</sup> année de la cohorte, tant les élèves qui présentent des difficultés que ceux qui ont de bons résultats scolaires. Ces derniers profitent des périodes de décloisonnement pour élaborer des projets personnels sous la supervision des enseignants du programme sports-arts-études.

En ce qui concerne le décloisonnement, lorsqu'il est vertical, comme nous l'avons relevé pour deux élèves, c'est une différenciation des structures du curriculum qui est offerte pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève, ce qui lui permet d'éviter le redoublement de l'année entière, puisque ce décloisonnement lui permet d'évoluer en mathématique et en français dans deux classes de niveaux scolaires distincts. Née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves (Gillig, 1999), la différenciation du curriculum est pensée comme une micro-orientation qui répartirait les élèves en groupes ou proposerait des dispositifs censés assurer l'égalité des niveaux d'acquisition par la diversification des démarches et des prises en charge de l'aide apportée (Perrenoud, 1997).

#### 6.2.4 Présence de la coopération

La coopération a été relevée dans certains projets de services innovateurs pour favoriser les apprentissages et la socialisation chez les élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Les sites qui favorisent la coopération offraient cette possibilité à tous les élèves du groupe-classe. La coopération s'effectuait toutefois de manière informelle, sans structure particulière ou rôle prédéterminé au sein des équipes. Lors de projets de services offrant la possibilité aux élèves de coopérer, ils travaillaient en équipes de deux. Ces activités coopératives ont contribué à une intégration sociale positive des élèves bénéficiaires. L'aide des autres élèves de la classe a permis aux élèves en difficulté de réussir leur activité, notamment en mathématique. La coopération contribuerait à contrer l'échec et l'abandon scolaire (Gullatt et Lofton, 1998), favoriserait le développement du sens des responsabilités et permettrait aux élèves présentant diverses difficultés de socialiser et d'interagir avec les autres (Adams, 1990; Rosenberg, 2002), notamment lorsque l'approche coopérative est structurée (Slavin, 1984). Outre les avantages sur le plan social, il permettrait un meilleur développement affectif et favoriserait les réussites scolaires particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Taylor, 2000).

Des études montrent que la coopération permettraient aux élèves de développer des stratégies plus élaborées (Van der Meijden et Veenman, 2003) et de progresser dans la maîtrise des relations spatiales lors d'activités coopératives en mathématique (Roux, 2003). Bien que la coopération entre pairs ne soit pas celle qui est la plus répandue dans les projets de services étudiés et qu'elle ne soit pas exclusivement employée pour venir en aide aux élèves en difficulté, lorsqu'elle est utilisée, elle entraîne, tel que montré par plusieurs études, des effets bénéfiques quant à l'acceptation par les pairs, la socialisation et la réussite des activités que nous avons observées.

### 6.2.5 Implication des parents

L'implication des parents n'a pas fait l'objet d'une observation ou d'une investigation directe de notre part. Cependant certaines questions formulées dans notre questionnaire visaient à connaître le degré d'implication des parents dans l'établissement du projet de services, et leur apport était de nouveau relevé lors de l'entretien semi-structuré. Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) reconnaît que le rôle des parents est primordial dans la réussite scolaire de leur enfant. Leur contribution serait de structurer le temps et de familiariser l'enfant avec la culture scolaire de même que de lui permettre d'établir un contact positif avec les intervenants scolaires. Ils doivent aussi soutenir sa motivation, développer chez lui le plaisir d'apprendre ainsi qu'« encadrer la réalisation des travaux scolaires et réagir adéquatement aux évaluations » (p. 55).

Divers degrés d'implication des parents ont été soulevés sans qu'un lien étroit ne puisse être observé quant aux effets observés chez l'élève. Nous remarquons que les parents impliqués doivent parfois payer pour obtenir des services supplémentaires qui ne sont pas offerts par l'école, que ce soit des évaluations diagnostiques en orthophonie, du suivi orthopédagogique ou de l'aide aux devoirs. Nous avons noté que les parents impliqués n'hésitent pas à demander et à obtenir davantage de services pour leur enfant lorsque des difficultés scolaires se manifestent. Ils tentent d'influencer les décisions quant au maintien de l'inclusion en classe ordinaire de leur enfant pour qu'il poursuive sa scolarité près de la maison. L'implication des parents est importante, puisque l'environnement familial positif (Snow *et al.*, 1991), les attitudes favorables à l'égard de l'éducation et de l'école (Terril et Ducharme, 1994) de même que des attentes élevées sur le plan de la réussite scolaire de leur enfant sont des éléments prédictifs de la réussite scolaire et ce, peu importe le milieu socioéconomique et le niveau scolaire (Holden, 1993). La participation des parents quant au suivi des devoirs a été mentionnée à quelques reprises par les intervenants de même que pour l'accompagnement de la lecture à la maison.

Dans les projets de services étudiés, aucun n'avait pour condition l'obligation des parents à participer d'une quelconque façon. Ces derniers sont invités à des rencontres, la plupart

du temps à la fin de chacune des étapes de l'année scolaire ou encore lors de l'établissement et de la révision du plan d'intervention. Montandon (1991) avait déjà relevé que l'initiative de ces rencontres provient plus souvent de l'école, mais lorsqu'elle provient des parents, c'est à cause des résultats jugés insuffisants par ceux-ci. Les parents, bien qu'ils soient impliqués lors de la rédaction du plan d'intervention et de sa révision et qu'ils soient pour la plupart présents lors des rencontres de parents, n'ont pas tous un rôle actif dans les projets de services innovateurs étudiés. Certains intervenants évoquent le fait que les parents ne sont pas tous en mesure d'aider leur enfant et ce, même lors des devoirs à la maison. Selon Snow *et al.* (1991), les principales raisons des contacts parents/enseignant sont les faibles résultats scolaires chez l'élève ou les problèmes de comportement chez les plus âgés. Outre la présence aux rencontres, l'implication des parents est évoquée lors de périodes de lecture à la maison. L'apport des parents en lien avec la réussite de leur enfant ne doit pas être négligé; en effet, ce sont les personnes qui exerceraient la plus grande influence sur la performance scolaire de leur enfant (Manscill et Rollins, 1990; Duru-Bellat et Janrousse, 1996).

Enfin, dans le cas de deux élèves de 6<sup>e</sup> année qui se sont vus classés en cheminement particulier au secondaire, les parents ont procédé à diverses démarches en vue de les envoyer dans une école secondaire privée, démarches qui ont porté fruit, car ils ont été acceptés au secteur privé. De cette façon, les parents, qui étaient déjà reconnus comme étant actifs auprès de leur enfant lors de l'entrevue, puisqu'ils payaient déjà pour des services privés durant son cheminement scolaire primaire, ont poursuivi dans la même voie en allant chercher ailleurs que dans le système public des ressources pour répondre aux besoins de leur enfant. L'implication des parents pourrait influencer favorablement sur la réussite de leur enfant (Slavin et Maden, 2001b), de même que leur attitude à l'égard de l'éducation et de l'école ainsi que leur accompagnement dans les devoirs à la maison seraient associés à de meilleurs résultats scolaires (Fan et Chen, 2001). Dans les projets de services étudiés, la participation des parents se manifestait lors de la constitution et de la réévaluation du plan d'intervention et lors de la remise des bulletins ou lors de l'accompagnement dans les devoirs ou la lecture à la maison.

### 6.2.7 Effets escomptés et effets obtenus

Outre les aspects exposés précédemment et qui permettent d'avoir un aperçu du potentiel d'efficacité des projets de services innovateurs, nous présentons les effets observés par les intervenants scolaires quant à la réussite éducative et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Nous comparons les effets escomptés par les intervenants scolaires et les effets observés, ainsi que le classement de l'élève bénéficiaire pour l'année subséquente.

Les intervenants scolaires qui ont participé à notre étude avaient des attentes diverses quant aux effets escomptés. Certains avaient pour but de favoriser la réussite éducative des élèves intégrés: favoriser la motivation de l'élève, maintenir son estime de soi et développer son autonomie, faire en sorte qu'il vive des succès à sa mesure et développer chez lui le goût d'apprendre. Ces visées quant à la réussite éducative de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont en adéquation avec le plan d'action du ministère de l'Éducation du Québec et sa *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b). Des études soulignent le fait que la motivation scolaire est liée à la réussite de l'élève (Weiner, 1986). Elles établissent le lien entre le succès scolaire et la motivation intrinsèque (Adam et Engelmann, 1996) ainsi qu'une relation de cause à effet entre les résultats scolaires de l'élève et la hausse de l'estime de soi (Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs, 2003) de même qu'entre la possibilité de faire des choix et d'effectuer des tâches à la mesure de leur niveau de compétence et la motivation scolaire (Leal, Johanson, Toth et Huang, 2004).

D'autres intervenants avaient pour objectif la réussite scolaire de l'élève bénéficiaire: diminution des écarts ou du retard scolaire, progrès en lecture, atteinte des objectifs de fin d'année et maintien de l'inclusion à la classe ordinaire ultérieurement. Comme nous venons de le mentionner, des études montrent qu'il y aurait un lien explicite entre ces deux composantes de la réussite de l'élève en difficulté d'apprentissage. Nous présentons le bilan des effets observés par les intervenants scolaires quant à la réussite éducative et scolaire des élèves bénéficiaires des huit projets de services innovateurs.

L'élève qui présentait un trouble non spécifique a pu bénéficier de l'intégration à la classe ordinaire multi-niveau 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années dans son école de quartier et à la même école que ses deux frères plus âgés (site 10), tel que souhaité par la mère. Il est bien accepté par ses pairs et est à l'aise dans cet environnement connu. Toutefois, ses grandes difficultés en lecture et ses difficultés sur le plan de la mémoire ont fait en sorte qu'il n'a pas été capable d'apprendre un rôle dans une activité de théâtre, même avec de l'aide. Elles ont fait en sorte que son intégration s'est effectuée difficilement et sans remplir toutes les conditions d'une véritable inclusion (Giangreco et Doyle, 1999). Quant à la réussite scolaire, l'élève est conscient de ses grandes difficultés et semble en souffrir, selon les intervenants impliqués auprès de lui. Il a bénéficié d'une aide individualisée en classe et à l'extérieur de la classe, mais ce service n'a pas entraîné les effets escomptés, contrairement aux résultats d'études antérieures (Peterson, Degracie et Ayabe, 1987). Il a tout de même été promu à la classe de 3<sup>e</sup> année, avec accompagnement d'une technicienne en éducation spécialisée, grâce aux demandes pressantes de la mère à l'effet que son fils soit toujours scolarisé à la même école que ses frères et près de sa maison plutôt qu'envoyé en classe spéciale à plus de 30 minutes de chez lui. Ces décisions sont en adéquation avec les six voies du plan d'action de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b). Cet élève n'a pas atteint les échelons de compétences de fin de cycle nécessaires en mathématique et en français, mais il est tout de même promu. On peut constater une réussite éducative lors de l'étude de ce cas sur le plan de la socialisation et de l'inclusion scolaire, des effets positifs sur la réussite scolaire de l'élève notamment par une légère amélioration en lecture et en mathématique chez cet élève en difficulté d'apprentissage.

L'élève qui bénéficiait d'un décroisement vers le bas en français (site 28) présente une réussite éducative en lien avec les effets escomptés par les intervenants au début de l'année sur le plan de l'intégration sociale à sa nouvelle école. Il était inclus à la classe de 3<sup>e</sup> année pour les mathématiques et les autres disciplines et à celle de 2<sup>e</sup> année pour le français. Son attitude face aux tâches scolaires s'est améliorée. Quant à la réussite scolaire, il n'a toujours pas développé les compétences attendues en français. Ces difficultés sont toujours importantes contredisant ainsi ce que d'autres chercheurs ont



avancé au sujet des regroupements flexibles (Baumgartner *et al.*, 2003). Nous expliquons ces résultats par le fait que l'élève présente une dyslexie mixte diagnostiquée en cours d'année scolaire et qu'une rééducation structurée sous forme d'enseignement direct serait nécessaire pour favoriser son apprentissage de la lecture (Torgensen *et al.*, 1999). Des difficultés importantes en mathématique ont aussi été observées par l'enseignante de 3<sup>e</sup> année. Il redoublera finalement son année, considérant ses difficultés en mathématique et en français. Cette décision est prise malgré les effets négatifs relevés par de nombreuses recherches portant sur le redoublement (Shepard et Smith, 1989; Jimerson *et al.*, 2006). L'étude de ce cas montre une réussite éducative quant aux attitudes face à la tâche et à l'inclusion scolaire, mais pas de réussite significative sur le plan scolaire.

Quant à l'élève qui bénéficiait d'un décloisonnement vers le haut en mathématique (site 8), les intervenants scolaires ont constaté une hausse de son estime de soi, de sa motivation scolaire et de sa socialisation. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'études antérieures selon lesquelles les regroupements flexibles favoriseraient la réussite des élèves à risque (Khun, 2004), augmenteraient leur sentiment de compétence (Baumgartner, 2003) et seraient particulièrement efficaces s'ils sont employés dès la 1<sup>re</sup> année et pendant plusieurs années (Castle, *et al.*, 2005). En effet, cet élève qui avait des difficultés marquées en lecture et en écriture a été encouragé par le projet de services dont il a pu bénéficier. L'aide de l'orthopédagogue en dénombrement flottant, d'abord lors de séances individuelles puis, une fois des progrès constatés, partagée avec d'autres élèves de 2<sup>e</sup> année, lui a fait prendre conscience de sa progression en lecture. Il affichait une réelle fierté à se déplacer vers la classe de 3<sup>e</sup> année lors des cours de mathématiques. Son intégration sociale ne fait aucun doute puisqu'il a de nombreux amis dans les deux classes et n'hésite pas à se trouver un compagnon pour travailler en coopération lors des situations problèmes présentées. Il a été promu en classe multi-niveau de 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> années afin de lui permettre de rattraper le retard en français, moins considérable, mais qui demeure, tout en cheminant dans une seule classe. Ce classement lui permettra de développer ses compétences en mathématique de 4<sup>e</sup> année. La classe multi-niveau serait parfois utilisée pour remplacer le redoublement au primaire (Hartke, 1999; McCollum, Cortez, Maroney et Montes, 1999; Di Maria, 1999). L'étude de ce cas nous permet de

constater une réussite sur le plan éducatif au niveau de l'intégration sociale, de l'estime de soi et de la motivation de même que sur le plan scolaire au niveau de la hausse de ses compétences en français et à la poursuite du développement des compétences mathématiques avec les pairs du même âge.

L'élève qui a reçu un diagnostic de dyslexie au cours de sa 3<sup>e</sup> année présentait des difficultés en français depuis plusieurs années (site 32), mais la cause n'en a été précisée que cette année. L'annonce de ce diagnostic a entraîné une baisse des pressions à l'égard de la performance scolaire de l'élève, notamment de la part des parents. Cette élève, qui pouvait enfin nommer son trouble de l'apprentissage, n'en a été que plus motivée à effectuer les séances d'aide individuelles avec son orthopédagogue, ce qui a déjà montré des effets positifs (Leblanc, 2000; Leal *et al.*, 2004). Des pairs en classe l'aident lorsqu'elle doit lire des consignes, notamment lors de situations problèmes mathématiques, où elle peut démontrer son sens de la logique. Ces dispositions rappellent la différenciation pédagogique prônée par Perrenoud (1997) et Tomlinson (2000) et l'efficacité du tutorat par les pairs établie par d'autres chercheurs (Morris *et al.*, 2000; Roux, 2003; Wright et Cleary, 2006). Cette dernière sera promue en 4<sup>e</sup> année, bien qu'elle n'affiche pas à son bulletin des notes qui témoignent de la réussite des compétences en français. Elle pourra bénéficier des mêmes services que lors de sa 3<sup>e</sup> année: différenciation en classe, dénombrement flottant et tutorat individuel en lecture par l'orthopédagogue. L'étude de ce cas illustre une réussite tant éducative que scolaire sur le plan de ses compétences en mathématique. La reconduction du projet de services est assurée afin de lui permettre de poursuivre sa progression en lecture et en écriture en considérant ses besoins particuliers entraînés par la dyslexie.

Les élèves de 4<sup>e</sup> année qui bénéficiaient de plusieurs modes de différenciation en classe (site 30), notamment sur le plan de la tâche proposée, des structures ainsi qu'en ce qui concerne le bulletin employé, ont vécu une année pendant laquelle leur estime de soi n'a pas été entachée par un redoublement qui avait été envisagé à la fin de l'année précédente. Des études montrent les effets négatifs sur la motivation et l'estime de soi entraînés par le redoublement, ces effets négatifs perdureraient à l'âge adulte (Jimerson *et al.*, 2006). Les

devoirs différenciés favorisaient ici la motivation à les réaliser à la maison et atténuaient la lourdeur ressentie par les parents dans l'accompagnement de leur enfant. Ces élèves participaient aux divers projets en classe et l'enseignant leur présentait des tâches à la mesure de leur niveau de compétence (Khun, 2004; Baumgartner *et al.*, 2003). En ce qui concerne la réussite scolaire, deux des trois élèves visés qui cheminaient dans cette classe redoubleront leur 4<sup>e</sup> année l'année prochaine, tandis que le troisième passera en 5<sup>e</sup> année. La décision de cette promotion a été prise grâce aux bons résultats qu'il a obtenus lors des évaluations de fin de 2<sup>e</sup> cycle effectuées en juin. L'étude de ce cas témoigne d'une réussite éducative quant à la motivation et à l'intégration sociale, mais ses effets ne sont pas généralisés sur le plan scolaire.

L'élève qui bénéficiait d'un projet de service au 3<sup>e</sup> cycle et qui éprouvait des difficultés d'apprentissage avait été promue en 6<sup>e</sup> année afin de réaliser une autre année scolaire avec les élèves de sa cohorte (site 1), promotion qui visait le maintien de son intégration sociale (Giangreco et Doyle, 1999) et de son estime de soi, objectifs qui ont été atteints par la mise en place du projet de services. Toutefois, quant à la réussite scolaire, cette élève n'a pu, on s'en doute, rattraper ses deux années de retard en un an puisque le projet de services a été mis en place une fois le retard accumulé (Satz et Fletcher, 1979). Elle a été classée en cheminement particulier au secondaire et envoyée au secteur privé par ses parents.

L'élève qui a bénéficié du projet de services innovateur qui mettait en place le bouclage en cheminant avec le même enseignant et le même groupe d'élèves en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (site 23) a vu sa motivation scolaire et son estime de soi haussées grâce aux relations interpersonnelles significatives établies avec ses pairs et son enseignante, ce qui confirme ce qu'avait avancé précédemment une chercheuse (Desbiens, 2003). Notons, par exemple, la pièce de théâtre à laquelle il a participé et pour laquelle il avait appris son texte par cœur, lors de décloisonnement en sous-groupes d'intérêts, ce qui a été bénéfique sur le plan de son intégration sociale. Cet élève a, de plus, bénéficié de différenciation pédagogique, de remédiation le midi ainsi que d'aide individualisée, ce qui pourrait avoir pour effet de favoriser sa réussite scolaire (Papadopoulos, *et al.*, 2003). À la fin de l'année

scolaire, il éprouvait encore des difficultés en français et en mathématique. Il nous apparaît, à la lumière de ces résultats, que les projets de services mis en place un fois le retard accumulé n'ont pas d'effets significatifs sur la réussite scolaire des élèves promus sans avoir développé les compétences attendues, ce qui confirme les études qui concluent que l'aide doit être apportée tôt dans le cheminement scolaire (Satz et Fletcher, 1979; Denton, 2001; Castle *et al.*, 2005).

Les cinq élèves de 6<sup>e</sup> année qui présentaient les difficultés d'apprentissage les plus importantes et qui bénéficiaient du projet de services offrant du décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins (site 4) ont tous été envoyés en cheminement particulier au secondaire, certains en pré-secondaire, d'autres en cheminement continu. Pourtant, des chercheurs avaient avancé que ce type d'organisation permettrait aux élèves à risque de poser des questions spécifiques en lien avec leurs difficultés (Englert, 1998) et favoriserait la hausse du sentiment de compétence de l'élève par la présentation de tâches variées (Baumgartner *et al.*, 2003). Malgré ce potentiel d'efficacité, nos résultats diffèrent des effets positifs relevés par d'autres études lors de la mise en place de regroupements flexibles qui seraient favorisés par la possibilité de travailler avec l'élève une notion spécifique en lien avec ses besoins particuliers d'apprentissage et de garder son attention sur un objectif précis et circonscrit, de soutenir une meilleure concentration dans les petits groupes et de contribuer la hausse de la motivation et de l'aisance de l'élève et de sa confiance en soi (Castle *et al.*, 2005). Nous expliquons les résultats obtenus par le fait que ce projet de services a été mis en place une fois les élèves rendus en 6<sup>e</sup> année et seulement pour un an alors que leurs difficultés d'apprentissage avaient été identifiées dès la 4<sup>e</sup> année. En effet, ce dispositif serait plus efficace lorsqu'il est mis en place pour plusieurs années (Castle *et al.*, 2005), avant que les difficultés soient trop importantes (Satz et Fletcher, 1979; Denton, 2001), et lorsqu'il est assorti d'un programme structuré d'enseignement explicite ou direct (Baumgartner *et al.*, 2003; Khun, 2004; Castle *et al.*, 2005).

Nous présentons dans le tableau suivant une synthèse des effets manifestés de la réussite éducative et scolaire à la lumière de notre analyse des huit projets de services innovateurs

étudiés. Nous présentons en jaune les élèves qui ont été de nouveau promus à la fin de l'année scolaire étudiée.

Tableau XVII : RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SCOLAIRE

Élèves	Réussite éducative	Réussite scolaire	Classement
2 <sup>e</sup> année (site 10) Trouble non spécifique Classe multi-niveau Aide individualisée de la TES	Maintien dans son école de quartier Difficulté à participer à toutes les activités scolaires (théâtre)	Échec en français et en mathématique	Promu au 2 <sup>e</sup> cycle avec maintien du projet de services
2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> année (site 8) Difficultés en lecture et écriture Décloisonnement vertical vers le haut en mathématique	Intégration sociale dans les deux groupes-classes Hausse de l'estime de soi Motivation	Progression en lecture et en écriture	Classe multi-niveau 3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> année
3 <sup>e</sup> -2 <sup>e</sup> année (site 28) Dyslexie mixte Décloisonnement vertical vers le bas en français	Intégration sociale à sa nouvelle école et dans les deux groupes-classes	Échec en français mais aussi en mathématique	Redouble sa 3 <sup>e</sup> année
3 <sup>e</sup> année (site 32) Dyslexie Tutorat	Intégration sociale Motivation scolaire	Difficultés persistantes en lecture et écriture	Promue en 4 <sup>e</sup> année avec maintien du projet de service
4 <sup>e</sup> année (site 32) 3 élèves en difficulté d'apprentissage en français en en mathématique  Différenciation pédagogique	Intégration sociale Coopération Participation aux projets avec les pairs Motivation entraînée par la différenciation de la tâche	Légère progression pour deux élèves	Redoublent leur 4 <sup>e</sup> année
		Réussite aux examens de fin de cycle pour un élève	Promu en 5 <sup>e</sup> année avec réussite communiquée au bulletin
6 <sup>e</sup> année (site 1) Retard scolaire de deux ans Différenciation Plan de travail Aide individualisée	Maintien avec sa cohorte Maintien de l'estime de soi Coopération	Échec en français et en mathématique	Classement en cheminement particulier au secondaire (privé)
6 <sup>e</sup> année (site 23) Difficultés d'apprentissage en français et en mathématique Bouclage, découisonnement et différenciation	Hausse de l'estime de soi par la participation à des projets Maintien avec son groupe-classe	Échec en français et en mathématique	Classement en cheminement particulier au secondaire (privé)
6 <sup>e</sup> année (site 4) 5 élèves dont une dyslexique Difficultés d'apprentissage en français en en mathématique Décloisonnement horizontal	Motivation Maintien avec leur cohorte Développement et acquisition de stratégies de lecture	Échec en français et en mathématique	Classement en pré-secondaire et en cheminement particulier au secondaire

### 6.3 Synthèse de la discussion

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons avancer que les enseignants et les orthopédagogues se basent sur des modèles théoriques différents lorsque vient le temps d'intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues. Il faut souligner qu'entre la tâche de l'enseignant et celle de l'orthopédagogue, les modes d'intervention diffèrent ainsi que les conditions d'intervention de même que les mandats donnés par les directeurs d'école et ce, d'un établissement scolaire à l'autre. Nos résultats décrivent et analysent les projets de services étudiés qui sont tous offerts pour un an seulement, sauf dans le cas de bouclage. Ils ont été mis en place à même les ressources disponibles à l'école, et donc sans apport humain ou financier supplémentaire pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Ces projets sont innovateurs puisqu'ils proposent des aménagements différents de ressources déjà existantes et les intervenants qui les mettent en place oeuvrent de diverses façons et collaborent afin de favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage.

Les intervenants avaient pour objectifs la réussite éducative des élèves bénéficiaires et espéraient un progrès notable du développement de leurs compétences. Les élèves ont tous vécu des réussites sur le plan éducatif; toutefois, ils n'ont pas, pour la plupart, réussi à développer les compétences attendues à la fin de l'année scolaire ou à la fin du cycle, bien qu'on ait relevé de légères améliorations. Ces améliorations sont tellement légères qu'elles ne peuvent être communiquées au moyen du bulletin scolaire employé actuellement. L'évaluation des compétences à l'aide des cotes consignées au bulletin ne permet pas d'apprécier de façon précise les progrès réalisés ni les difficultés qui demeurent. Les élèves bénéficiaires des projets de services qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et sont promus, commencent donc l'année avec des D (selon l'échelle d'évaluation qui se situe sur 4 cotes: A, B, C, D) et terminent l'année avec ces mêmes cotes. Rien ne permet aux parents ni à l'élève d'observer les progrès réalisés au cours de l'année au moyen du bulletin régulier. Ce sont les commentaires de l'enseignant,

commentaires aussi consignés au bulletin ou au portfolio de l'élève, qui permettent de nuancer les progrès réalisés, mais non quantifiés. Par exemple, cet élève voit actuellement la même cote apparaître pour l'évaluation de sa compétence à écrire des textes variés, il aurait un D du début à la fin de l'année. L'utilisation d'un bulletin qui indiquerait de manière précise l'échelon de compétence auquel est rendu l'élève en difficulté d'apprentissage, par exemple le bulletin de l'adaptation scolaire, nous semble une avenue prometteuse pour permettre de communiquer les progrès de manière plus précise en français et en mathématique, comme nous avons pu en étudier l'emploi dans un projet de services innovateur analysé.

L'inclusion des élèves bénéficiaires a été favorisée par les projets de services innovateurs analysés. Notons le maintien avec la cohorte de pairs, la coopération en classe, le maintien ou la hausse de l'estime de soi, la motivation scolaire, notamment quand la tâche est différenciée en fonction des capacités de l'élève inclus. Les élèves promus ont ainsi pu vivre une année scolaire sans vivre les effets engendrés par un redoublement, la perte des amis et la baisse de confiance et d'estime de soi que peut entraîner cette mesure. Cependant, les effets obtenus évalués en recueillant les résultats scolaires de fin d'année et le classement pour l'année suivante des élèves bénéficiaires des projets de services étudiés ne sont pas assez significativement positifs pour affirmer qu'ils peuvent favoriser la réussite scolaire de ces élèves et leur passage à la classe supérieure tout en ayant développé, cette fois, les compétences attendues. Nous avons pu constater des manifestations de l'enseignement direct, explicite, intensif, de tutorat par les pairs, l'enseignement coopératif, de remédiation et divers modèles de décloisonnement, mais nous déplorons l'absence de programmes structurés, tant lors de tutorat par les pairs que lors des périodes de décloisonnement. Ce constat nous amène à confirmer ce que des chercheurs avaient observé avant nous (Gauthier *et al.*, 2004) à l'effet que les intervenants scolaire s'appuient trop peu sur les résultats d'études empiriques pour guider leur interventions.

Une méta-analyse récente rappelle le peu d'effets positifs engendrés par l'application du redoublement scolaire (Jimerson, 2001) et est confirmée par la comparaison de trois



méta-analyses sur le sujet (Jimerson *et al.*, 2006). Des chercheurs rappellent que la promotion automatique seule n'est guère plus bénéfique que le redoublement; il serait toutefois primordial de s'appuyer sur des résultats de recherches empiriques afin de choisir l'intervention qui permettrait le développement des compétences sociales et disciplinaires des élèves à risque (Jimerson *et al.*, 2006), et particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Rappelons que la promotion automatique et les projets de services innovateurs étudiés qui ont été mis en place par les intervenants scolaires n'entraînent pas, de manière significative, la réussite scolaire, notamment lorsqu'il est question d'élèves qui ont été promus mais n'ont pas développé les compétences attendues. Les projets de services étudiés ne mettent pas en place des programmes qui s'inspirent de recherches empiriques, exception faite du programme de lecture explicite et intensif inspiré de Boyer (1993). Rappelons que l'approche par compétences, bien qu'elle vise la qualification du plus grand nombre d'élèves, présente des tâches complexes qui peuvent être difficiles à résoudre pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les résultats d'une étude récente portent sur l'appropriation de la réforme par les enseignants et sur l'impact qu'elle entraîne sur la réussite en mathématique des élèves à risque. Ils montrent peu d'amélioration chez les élèves du primaire et révèlent même une régression chez ces derniers dans toutes les compétences évaluées: «Résoudre des problèmes», «Exercer son jugement critique», «Mettre en oeuvre sa pensée créatrice», «Communiquer de façon appropriée», sauf dans une seule des compétences transversales évaluées «Exploiter l'information». Les chercheuses notent aussi une régression dans les compétences mathématiques évaluées au primaire: «Résoudre une situation-problème mathématique» et «Communiquer à l'aide du langage mathématique» (Théorêt, Bednarz, Poirier et Lajoie, 2005).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, une fois les six années d'implantation terminées, a procédé à l'évaluation des compétences des élèves de 6<sup>e</sup> année en juin 2005, au même moment que notre cueillette de données. Cette cohorte fut la première à parcourir tout le cursus primaire en bénéficiant de la réforme éducative et des changements apportés tant dans les approches pédagogiques que dans l'évaluation. Au ministère de l'Éducation, on ne parle désormais plus de réforme de l'éducation mais du

«renouveau pédagogique». Nous sommes en attente des résultats complets de la mesure de performance ainsi que des propositions d'interventions pédagogiques qui en découleront en vue de maintenir l'objectif du Programme de formation québécois qui est de favoriser la réussite de tous. Toutefois, un rapport préliminaire de la Table de pilotage a été rendu public en août 2006; il montre que les résultats aux examens obligatoires de français de fin 6<sup>e</sup> année ont chuté de sept points entre 2000 et 2005. Un autre test international en mathématique révèle aussi une baisse importante de la performance des élèves québécois. Le bilan complet devrait être rendu public à l'automne 2006. Bien que l'avis déposé affirme la volonté des auteurs de contribuer à la mise en oeuvre du renouveau pédagogique, des pistes de réflexion sont proposées.

Parmi les douze points présentés, la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique propose le retour aux savoirs de base et avance que l'école doit permettre aux élèves l'acquisition de connaissances et non pas seulement le développement de compétences. L'acquisition des savoirs essentiels pourra se réaliser en respectant le choix des méthodes employées par les enseignants et en favorisant la participation des élèves et le recours à l'enseignement magistral, à l'enseignement explicite, à l'enseignement stratégique, à l'enseignement par la coopération et à l'enseignement par projet, selon la nature des apprentissages et les caractéristiques des élèves. Une autre recommandation porte sur l'ajustement des outils qui permettent l'évaluation et la clarification des échelles de niveaux de compétences ou le développement de nouveaux échelons, au besoin (MELS, 2006b). Cette recommandation va dans le sens de nos conclusions selon lesquelles l'utilisation d'un bulletin plus explicite, qui montre la progression détaillée de l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage, serait souhaitable.

Des chercheurs étasuniens (Jimerson, Pletcher et Graydon, 2006) rappellent l'importance de s'appuyer sur des résultats de recherches empiriques lors de la prise de décision en vue de favoriser une approche pédagogique tant pour la prévention que pour l'intervention, ce qui a aussi été souligné par des chercheurs québécois (Gauthier, *et al.*, 2004). Des chercheuses étasuniennes vont plus loin en rappelant l'importance des résultats d'études empiriques et l'établissement d'un pont entre la recherche et la pratique en vue de

favoriser les retombées des résultats de recherche vers la communauté éducative et leur utilisation par les praticiens (Buysse, Sparkman et Wesley, 2003). Le développement professionnel des enseignants, qu'ils interviennent en classe ordinaire ou comme orthopédagogues s'en trouverait actualisé et une culture commune pourrait ainsi être partagée à l'intérieur d'une même école, nonobstant les différences dans leur formation initiale.

Il faut aussi préciser que la formation initiale respective de ces deux classes d'intervenants diffère, formation qui les mène tous au permis d'enseignement et à l'exercice de leurs fonctions. En effet, le bachelier en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire reçoit une formation générale en didactique et en gestion de classe qui lui permettra d'enseigner à tous les niveaux scolaires du primaire, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, tandis que le bachelier en adaptation scolaire et sociale reçoit une formation axée davantage sur la rééducation, l'intervention individualisée et l'enseignement en classe à effectif réduit. Ces différences, induites dès le début de leur développement professionnel, peuvent expliquer que les influences théoriques soient différentes. Ces enseignants, lorsqu'ils ont suivi une formation universitaire pour enseigner aux niveaux préscolaire et primaire, ont cumulé durant leurs études de six à douze crédits de cours qui abordent les problématiques d'élèves à risque et en difficulté d'apprentissage, d'intégration en classe ordinaire et des modèles d'interventions ou de différenciation possibles et donc qui les amènent à effectuer des «adaptations scolaires». C'est donc 10% d'un programme de formation comptant 120 crédits au total (site Internet de l'Université du Québec à Montréal, site Internet de l'Université de Sherbrooke, site Internet de l'université de Montréal). Cette formation semble bien mince en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage inclus en classe ordinaire. Nous croyons que la formation des futurs enseignants, qui seront bientôt titulaires d'une classe ordinaire avec plusieurs élèves à risque inclus, élèves qui présenteront des difficultés d'apprentissage, un retard scolaire ou un trouble de l'apprentissage, doit leur permettre d'être au fait des diverses innovations, entre autres sur le plan de la différenciation des structures et de l'évaluation en vue de favoriser la réussite éducative et scolaire.

Rappelons enfin l'importance de la collaboration entre les divers intervenants scolaires directement impliqués auprès de l'élève afin qu'ils unissent leur expertise au profit de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les résultats d'une étude empirique récente qui porte sur l'intégration des élèves à risque et des élèves présentant des troubles graves d'apprentissage réalisée dans trois écoles primaires aux États-Unis, rappellent l'importance de cette collaboration, incluant une participation active des parents, pour augmenter la participation sociale et scolaire et favoriser la réussite des élèves intégrés (Hunt *et al.*, 2003). Ces chercheuses préconisent un programme de soutien unifié (*Unified Plan of Support*) qui consiste en quatre volets: des rencontres de concertation régulières, le développement de structures d'accompagnement pour accentuer l'intervention sur la participation scolaire et sociale aux activités pédagogiques, un système de reddition des comptes et de la flexibilité pour modifier les modalités inadéquates. Les auteures précisent que d'adopter une approche réflexive collective et d'avoir du temps de concertation sont des constituantes essentielles du processus de collaboration. Cette étude confirme une proposition maintes fois soulevée en fin d'entrevue par les intervenants scolaires que nous avons rencontrés quant à l'octroi de temps supplémentaire pour se concerter et pour coordonner les services à mettre en place pour les élèves en difficulté d'apprentissage inclus.

Nous terminons en soulignant qu'afin de soutenir la mise en place de projets de services innovateurs en vue de favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues, la concertation entre les intervenants est nécessaire. D'abord afin de sélectionner des interventions reconnues empiriquement comme étant efficaces selon les difficultés que présente l'élève et ensuite pour que les intervenants puissent se concerter à l'intérieur d'une équipe-école et créer une communauté éducative favorable autour de l'élève qui a des besoins spécifiques, ce à quoi le leadership du directeur pourrait être bénéfique et favoriserait la reconduction de projets innovateurs (Rousseau *et al.*, 2006). À la lumière de nos résultats de recherche, nous constatons que les projets de services innovateurs mis en place favorisent la réussite éducative, notamment la motivation scolaire, la hausse de l'estime de soi et l'intégration

sociale des élèves promus. Toutefois, pour les élèves bénéficiaires des projets de services que nous avons étudiés, bien qu'ils permettent une progression dans le développement des compétences en français et en mathématique, ils ne permettent pas de manière significative de réussir sur le plan scolaire, lorsqu'on considère les notes consignées au bulletin, du moins lorsque ce projet de services n'est mis en place que pour un an.

## CHAPITRE VII

### CONCLUSION

La réforme de l'éducation au Québec a provoqué plusieurs changements, notamment le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, l'approche par compétences dès le primaire, l'établissement de cycles de deux ans. Ces deux années devraient permettre aux élèves de développer les compétences disciplinaires attendues et chacune des compétences doit être évaluée au terme de chacun des trois cycles par un bilan des compétences. Le redoublement employé de manière exceptionnelle, la promotion automatique et l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire sont des éléments qui ont justifié la conduite de notre étude au terme de l'implantation de la réforme à tous les cycles du primaire, c'est-à-dire au terme de l'année 2004-2005. Nous avons pour objectifs de répertorier des projets de services innovateurs mis en place dans les écoles primaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues, d'en décrire les conditions de mise en œuvre, d'analyser leur adéquation avec la réforme de l'éducation québécoise et de présenter une synthèse des projets de services innovateurs en soulignant leur potentiel d'efficacité.

Nous avons d'abord procédé à l'envoi d'un questionnaire à 100 directeurs d'écoles de la Rive-Sud de Montréal afin de connaître quels étaient les services particuliers mis en place dans leur établissement pour favoriser la réussite scolaire des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, élèves qui ne redoublaient pas l'année de notre étude et qui avaient été promus sans avoir développé les compétences attendues. Nous avons reçu 25 questionnaires. Les répondants nous ont fait part des divers services offerts dans leur école, des caractéristiques des élèves bénéficiaires des projets de services, de leur niveau

scolaire, de la nature de leur difficulté ou trouble de l'apprentissage et des intervenants scolaires impliqués.

Dans un deuxième temps, nous avons sélectionné des écoles qui offraient des projets de services innovateurs. En effet, les intervenants scolaires mettaient en place des services variés pour un ou plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage promus, services qui allaient au-delà du dénombrement flottant dispensé par l'orthopédagogue de l'école. Cette sélection nous a permis d'effectuer des entretiens semi-structurés d'une durée d'environ 45 minutes afin de préciser la nature des difficultés de l'élève, l'historique de la mise en place du projet de services pour l'élève bénéficiaire, le déroulement des séances d'aide et les effets observés sur l'élève ciblé.

Dans un troisième temps, nous sommes allée observer, dans huit écoles participantes, une séance d'aide d'une durée de 45 minutes offerte à un ou à plusieurs élèves. Ces observations événementielles non participantes nous ont permis de valider les données du questionnaire et de l'entrevue et d'effectuer une triangulation afin de présenter huit projets de services innovateurs offerts aux élèves promus sans avoir développé les compétences attendues.

## **7.1 Limites de l'étude**

### **7.1.1 Instrumentation**

Le questionnaire et le schéma d'entrevue ont été conçus par la chercheuse et n'ont pas fait l'objet d'une validation externe préalable autre que celle effectuée par un comité d'experts. Ces outils ont été créés spécifiquement pour la présente étude.

Les observations réalisées sur le terrain l'ont été à l'aide d'un relevé événementiel continu. Ce relevé, bien qu'il permette de consigner le lieu, l'intervenant, les actions, les paroles, le matériel et l'organisation, n'était pas constitué d'une grille événementielle avec des catégories prédéterminées. Cet outil présente une limite quant à la fidélité des données

consignées, notamment si l'observation devait être répétée par un autre chercheur ou effectuée par divers observateurs pour une même recherche (Van der Maren, 1996). Notons que l'observation s'est effectuée à une seule reprise, pour chacun des huit sites, et pour une durée de 45 minutes. Une présence plus longue dans le milieu aurait favorisé une cueillette de données plus riche et plus précise. De plus, le point de vue des parents serait une source de données à considérer afin de connaître leur appréciation du projet de services innovateur. Dans une étude ultérieure, il serait pertinent de choisir un type de projet de services innovateur, par exemple le décloisonnement vertical, de l'étudier dans plusieurs sites et d'interviewer les parents des élèves bénéficiaires, ainsi que les élèves eux-mêmes en plus d'effectuer une entrevue auprès de plus d'un intervenant scolaire impliqué pour un même site.

### **7.1.2 Échantillon**

Nous avons contacté trois commissions scolaires au début de notre étude, une sise sur l'île de Montréal, donc urbaine, une sise dans la couronne rapprochée de Montréal, donc semi-rurale, et une plus éloignée, donc rurale. Nous souhaitions obtenir un portrait des différentes clientèles et régions; toutefois celle de l'île de Montréal a décliné notre offre.

Les participants à notre étude étaient volontaires. Sur les 100 questionnaires acheminés par courrier interne, 25 nous ont été retournés complétés. Bien que les directeurs généraux des commissions scolaires aient accepté de participer à notre étude et que les directeurs d'écoles primaires en aient été avisés lors d'une réunion, nous n'avons pas communiqué avec les directions d'école qui n'ont pas répondu au questionnaire. On peut penser qu'elles n'offrent pas de services particuliers aux élèves en difficulté d'apprentissage qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues, sans toutefois que cette assertion soit vérifiée.

Notre échantillon est restreint, puisque seulement deux commissions scolaires ont participé à notre étude. Puisque nous voulions décrire des sujets riches, notre présélection a fait en sorte que seulement onze sites ont été retenus. Nous ne pouvons prétendre à une généralisation des résultats à l'ensemble des écoles primaires du Québec. Le nombre



restreint de sites d'entrevue, lors du traitement des données par Alceste, logiciel permettant le traitement de données textuelles, a fait en sorte que le calcul des Khi2 donne des scores peu élevés, sauf en ce qui concerne l'analyse simple de tout le corpus et le tri-croisé par niveaux. Un plus grand nombre de sites ainsi qu'une entrevue réalisée auprès de chacun des intervenants scolaires qui participe aux projets de services innovateurs auraient permis d'enrichir les données d'entrevue et d'analyser encore plus finement l'intervention de chaque type d'intervenant, leurs influences théoriques et leur rôle dans le projet de services innovateur.

Notre échantillon se voulait varié, de façon à contraster les pratiques pédagogiques innovatrices. Nous avons voulu décrire et analyser les actions entreprises dans les écoles primaires participantes en vue de permettre aux élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire de réussir, dans un contexte où les directeurs d'école ont moins souvent recours au redoublement. Certains intervenants ont ressenti le besoin d'offrir un éventail de services et ont mis en place des projets de services innovateurs. Nous observons que certains types de services répertoriés sont offerts dans plus d'un site. Une étude de plus grande envergure pourrait faire l'objet d'un projet de recherche futur, afin d'étendre la cueillette à toutes les commissions scolaires du Québec, ce qui nous permettrait de faire un constat des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage promus automatiquement et d'atteindre un point de saturation nous assurant que chaque type de projet de services soit bien représenté.

### **7.1.3 Évaluation**

Les mesures d'évaluation employées par les enseignants et les orthopédagogues qui interviennent auprès des élèves bénéficiaires des projets de services étudiés représentent aussi une limite quant aux résultats obtenus et doivent être mentionnées comme étant une limite à l'interprétation effectuée. D'une part, les élèves font actuellement l'objet d'une évaluation quant à l'atteinte d'échelons de compétences par un bilan en fin de cycle. Si certains d'entre eux ont été promus à la fin de l'année 2004-2005, cette promotion vers la classe supérieure ne signifie pas nécessairement qu'ils ont développé les compétences

attendues. En effet, certains élèves bénéficiaires ont été de nouveau promus sans avoir développé les compétences attendues. Le bilan de fin de cycle s'effectue au terme des deux années de cheminement du cycle, et l'élève devrait être promu jusqu'à ce bilan. La promotion d'un élève bénéficiaire n'est donc pas significative quant à l'efficacité du projet de services mis en place pour favoriser la réussite scolaire. Nous tenions à apporter ces précisions, bien que l'objet de notre étude ne soit pas l'évaluation de l'efficacité des projets de services innovateurs sur la réussite scolaire des élèves ciblés. Pour ce faire, nous sommes consciente qu'il aurait été nécessaire, à tout le moins, de procéder à une mesure en début d'année scolaire et à la fin de l'année à l'aide d'outils fidèles et valides. De cette façon, nous aurions pu mesurer l'efficacité des différents projets de services recensés.

#### **7.1.4 Identification des projets de services innovateurs**

Plusieurs des projets de services innovateurs recensés sont offerts pour une année ou pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève en particulier. La majorité des projets de services innovateurs étudiés ne seront pas reconduits tels quels, mais ils révèlent les approches relatives à la différenciation et à l'inclusion des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire. Les projets de services étudiés sont innovateurs par leur propension à coordonner plusieurs services connus qui sont à leur disposition et qui s'inspirent de modèles théoriques différents. Rappelons que le leadership des directeurs d'école est essentiel dans la mise en place et la reconduction de projets innovateurs (Rousseau *et al.*, 2006). La mobilité du personnel et des obstacles administratifs pourraient aussi expliquer les difficultés rencontrées par les praticiens (Giles et Hargreaves, 2006). Les projets de services étudiés ont permis de constater que les objectifs ont été atteints quant à la réussite éducative, à l'intégration sociale, à la motivation et à la hausse de l'estime de soi engendrées par la prise de conscience de la progression des apprentissages chez certaines élèves. Toutefois, nos résultats n'ont pas permis, de constater clairement une hausse des résultats scolaires des élèves bénéficiaires.

## 7.2 Retombées de l'étude

La description et l'analyse des huit projets de services innovateurs étudiés actuellement offerts dans certaines écoles primaires permettent de faire le point sur les ressources disponibles et utilisées en vue de favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues. Notre étude présente aux intervenants scolaires ainsi qu'aux administrateurs d'écoles primaires diverses possibilités qui s'offrent à eux de même que des aménagements possibles afin d'offrir des projets de services innovateurs.

Les écoles étudiées mettent en place plusieurs services complémentaires. Les projets de services les plus prometteurs favorisent la collaboration entre les divers intervenants, ce qui fait en sorte que plusieurs d'entre eux sont directement impliqués auprès de l'élève visé. Les projets de services qui, par exemple, utilisent le décloisonnement font en sorte que deux enseignants interviennent dans le projet de services, et ce, de concert avec l'orthopédagogue scolaire, le tout en impliquant les pairs lors d'activités coopératives. Ce mode de différenciation des structures s'effectue sans coûts supplémentaires en organisant autrement le temps d'enseignement et en «ouvrant les portes» au travail d'équipe au sein d'une même école primaire. La collaboration entre les intervenants scolaires et le développement d'une communauté éducative autour de l'élève en difficulté d'apprentissage nous semblent être des voies prometteuses en vue de favoriser sa réussite éducative et sociale.

Notons que la plupart des projets de services étudiés ont été mis en place pour un an seulement. En effet, les intervenants scolaires, aidés de leur directeur d'école, ont voulu innover, puisque aucun service supplémentaire n'était offert à leur école, lorsqu'on ne fait pas redoubler l'élève qui n'a pas développé les compétences attendues. Des études antérieures (Denton, 2001) nous permettent de croire que, si les projets de services étaient offerts plus tôt à l'élève et pour plus d'une année (Wheelock, 1998), les effets positifs quant à l'établissement du bilan de compétences de l'élève pourraient être davantage significatifs.

Outre la mise en place des projets de services plus tôt dans le cheminement scolaire de l'élève en difficulté d'apprentissage et pour une période de plus d'une année scolaire, une pratique innovatrice qui nous semble prometteuse est la différenciation de l'évaluation, actualisée notamment par l'utilisation du bulletin adapté et des échelons de compétences afin de situer, de manière précise, la progression de l'élève en difficulté d'apprentissage. Cette progression lorsqu'elle est bien définie favoriserait, selon nous, la motivation de l'élève, lui permettrait d'avoir une évaluation plus fidèle et favoriserait sa réussite éducative, tel que préconisé par la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b), puisque l'élève se verrait ainsi évalué autrement que par des cotes qui présenteraient pour lui la note «D» de septembre à juin. Bien que l'évaluation des compétences amène une vision globale de la mobilisation des ressources de l'élève dans un savoir-agir contextualisé (Scallon, 2004), et donc l'évaluation de sa performance, la notation de cette évaluation nous semble peu signifiante et peu motivante pour l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage importantes.

Notons que, bien que l'approche par compétences et l'évaluation de ces dernières soient maintenant implantées à tous les cycles du primaire, leur développement au moyen de tâches complexes n'est pas l'approche principalement utilisée par les orthopédagogues lorsque vient le temps d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Les orthopédagogues qui interviennent auprès d'un sous-groupe composé d'élèves présentant divers degrés de difficulté, mais aussi des troubles de l'apprentissage, utilisent l'enseignement direct, explicite, parfois intensif lors des séances de rééducation. Les enseignants, quant à eux, mettent en place diverses modalités de différenciation afin de favoriser la réussite des élèves promus automatiquement et inclus en classe ordinaire, classes qui comportent plus de 20 élèves. Toutefois, nous constatons qu'un morcellement de la tâche complexe, qui s'inspire de la pédagogie de la maîtrise, de même qu'une hiérarchisation du niveau de complexité de la tâche à effectuer, ou l'étayage, sont des moyens utilisés en classe par l'enseignant lorsque vient le temps de favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces adaptations sont effectuées pour un ou des élèves en difficulté ou pour toute la classe. Le découpage de la tâche complexe par

les enseignants représente pour nous un indicateur de l'ampleur du défi que peut représenter le développement de compétences en contexte pour des élèves du primaire en difficulté d'apprentissage. En fait, pour permettre à un élève en difficulté d'apprentissage de réaliser une tâche complexe, c'est l'intervenant scolaire qui doit organiser et décortiquer la situation problème à résoudre en étapes successives afin de différencier les démarches individuelles et de rendre la tâche réalisable et adaptée aux capacités et au niveau de compétence de l'élève. L'intervenant tente alors de favoriser la motivation de l'élève qui a déjà vécu bien des échecs en le plaçant en situation de réussite.

En regard des résultats obtenus, nous ne pouvons que remettre en question les visées de l'enseignement par situations problèmes complexes en vue de permettre la réussite de tous. Les tâches complexes, lorsqu'elles sont utilisées tel que préconisé par le ministère de l'Éducation, sont morcelées et hiérarchisées par les intervenants scolaires pour que l'élève en difficulté d'apprentissage soit capable de les réaliser. On a observé que l'enseignant doit explicitement établir les liens entre des situations antérieures et évoquer les connaissances déjà acquises, ce que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne semblent pas en mesure de faire. En effet, cette opération ne s'effectue pas par l'élève seul, ni à l'aide de ses pairs. Même lors d'activités où une approche selon le modèle théorique d'inspiration socioconstructiviste est utilisée, c'est l'enseignant qui évoque les apprentissages antérieurs utiles à la réalisation de la tâche complexe, qui rappelle des activités semblables déjà réalisées en classe et qui évoque les situations appartenant à une même famille de situations complexes. Il nous apparaît clair que l'élève en difficulté éprouve des difficultés à «mobiliser ses ressources en vue de réaliser la tâche». Nos résultats de recherche nous permettent d'émettre des réserves quant aux apprentissages réalisés au moyen de situations complexes en vue de permettre à l'élève en difficulté de développer des compétences au primaire et de réussir. La réforme implantée au Québec vise à faire vivre des projets signifiants et contextualisés pour l'élève. Cet aspect du renouveau pédagogique nous apparaît tout à fait approprié. La mise en place de situations favorisant la coopération avec les pairs peut, selon nous, favoriser la motivation de l'élève en difficulté, mais ne devrait pas remplacer un enseignement de qualité où les

savoirs de base sont enseignés d'abord de manière directe et explicite pour ensuite être mobilisés dans des situations pédagogiques.

Des études établissent l'efficacité des modèles reposant sur l'enseignement direct et explicite, notamment en lecture. Les approches centrées sur l'enseignement seraient celles qui ont le plus d'impact sur la performance scolaire de l'élève comme le prouvent plusieurs études recensées au chapitre II. Rappelons que certains enseignants et les orthopédagogues qui ont participé à notre étude mettent de l'avant ce type de pratique pédagogique. L'approche par compétences, bien qu'elle constitue une vision globalisante du développement de la personne et, dans le cas qui nous intéresse, de l'élève du primaire, ne facilite pas, selon nous, la réussite de tous lorsqu'elle est mise en pratique selon les seuls angles du projet et de la tâche complexe. Nos résultats, de même que des études réalisées et citées précédemment, nous permettent d'avancer que le développement des compétences au primaire doit être appuyé par l'acquisition de connaissances de base, que les connaissances et les compétences sont complémentaires et que c'est sur ces bases que l'élève pourra construire des compétences durables.

Les sites étudiés mettent tous en pratique une approche différenciée de l'enseignement telle que recommandée par le MEQ (2001). Cette différenciation se manifeste, notamment sur le plan des cheminements et des structures organisationnelles, tel qu'observé dans les écoles qui ont mis en place des projets de décloisonnement horizontal ou vertical. Nous avons aussi constaté une différenciation sur le plan des démarches de résolution de la tâche complexe, de l'aide offerte par l'intervenant et de la tâche même proposée à l'élève en difficulté d'apprentissage. Cet accompagnement peut être plus étroit, du moins pour de courtes périodes par semaine, pour les élèves en difficulté. On remarque une approche individualisée de la part des intervenants, qu'ils soient enseignants dans une classe ordinaire, orthopédagogue auprès d'un sous-groupe ou technicienne en éducation spécialisée, pour permettre à l'élève promu sans avoir développé les compétences attendues de réussir les tâches présentées. Bien que des interventions reposant sur un modèle socioconstructiviste aient été observées, tant les enseignants des classes ordinaires que les orthopédagogues, lorsqu'ils interviennent avec

l'élève seul ou auprès d'un sous-groupe, s'appuient sur des modèles théoriques cognitivistes ou qui relèvent de la pédagogie de la maîtrise et qui se manifestent par de l'enseignement explicite et intensif ou encore sur le modèle de la pédagogie de la maîtrise lorsqu'ils emploient l'enseignement direct et donnent plus de temps à l'élève pour réaliser la tâche, lui apportent un soutien individualisé ou effectue de la remédiation.

Rappelons que l'estime de soi, la motivation, le désir de lui faire vivre des réussites et le bien-être de l'élève sont des objectifs visés par les intervenants scolaires lors de la mise en place des projets de services étudiés. On peut se questionner sur le phénomène qui prévaut, la réussite scolaire ou la motivation et l'estime de soi? Des études montrent que c'est l'augmentation des résultats scolaires qui entraîne une hausse de l'estime de soi (Baumeister *et al.*, 2003; Elbaum et Vaughn, 2001; Ellis et Worthington, 1994 dans Bissonnette *et al.*, 2005). Roy (1991) avance que le succès est le moteur de la motivation intrinsèque. Les intervenants scolaires ont donc tout à fait raison d'avoir pour objectif le fait que l'élève vive des réussites à l'école, puisqu'elles feront en sorte d'augmenter sa motivation et son estime de soi. Encore faut il que les résultats scolaires communiquent les progrès réalisés à l'élève ainsi qu'à ses parents.

Les projets de services innovateurs mis en place dans les écoles étudiées visent la réussite éducative et scolaire des élèves qui présentent diverses sources de difficultés d'apprentissage: déficience intellectuelle légère, déficit de l'attention, déficience visuelle, trouble non spécifique, dyslexie, dyslexie mixte ou retard d'apprentissage. Ces élèves ont pu bénéficier, au moins pour une année, de projets de services innovateurs mis en place par les intervenants scolaires pour leur venir en aide. Ces projets ont fait en sorte qu'ils ne redoublent pas l'année scolaire actuelle et qu'ils aient pu demeurer en classe ordinaire. Nous espérons que les différents projets présentés pourront inspirer les intervenants scolaires ainsi que les directeurs d'école qui cherchent à offrir des solutions de rechange au redoublement pour les élèves à risque et notamment pour ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage afin qu'ils puissent demeurer en classe ordinaire. Ces services, mis en place sans enveloppe budgétaire ni ressources humaines supplémentaires, favorisent la réussite éducative des élèves en difficulté d'apprentissage sans les faire

redoubler, mais ne peuvent assurer de manière significative leur réussite scolaire. Rappelons que ce qui peut arriver de mieux à une innovation, c'est son institutionnalisation, c'est-à-dire son inscription dans les lois qui définissent l'institution (Cros, 2001), puisque, sans cette action, l'innovation perdurera rarement plus de trois à cinq ans (Finkelsztein et Ducros, 1996). Bien sûr, elle perdra, du coup, son caractère de transgression, mais elle participera à l'évolution. Nous croyons que les divers modes de décloisonnement, horizontal ou vertical, de même que l'utilisation d'un bulletin scolaire adapté sont de bons exemples d'innovations qui pourraient être intégrés au mode de fonctionnement scolaire des écoles primaires et faire partie des choix qui s'offrent aux intervenants pour intégrer les élèves à risque et en difficulté d'apprentissage.

### 7.3 Prospectives

Les divers modèles théoriques desquels s'inspirent les interventions ainsi que l'éventail des services mis en place sont présentés afin d'inspirer les praticiens et les dirigeants scolaires dans leurs décisions relativement à l'organisation des services pour les élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire et à susciter de nouvelles innovations pédagogiques. Nos résultats montrent que les projets de services innovateurs mis en place favorisent la réussite éducative des élèves en difficulté d'apprentissage promus sans avoir développé les compétences attendues, notamment sur le plan de la hausse de l'estime de soi, de l'acceptation par les pairs, de la coopération, du plaisir d'apprendre et de la motivation. Par contre, ils ne permettent pas de constater de manière significative que ces projets de services, mis en place dans les conditions actuelles et pour une seule année scolaire, entraînent la réussite scolaire de l'élève qui a été promu sans avoir développé les compétences attendues.

Les intervenants scolaires impliqués auprès des élèves bénéficiaires mentionnent qu'il serait important qu'ils aient davantage de temps pour organiser et coordonner les services de même que pour se concerter lorsque plusieurs intervenants sont impliqués. Ils affirment que les écoles manquent de ressources à offrir aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, qu'ils manquent de fonds pour engager des intervenants



scolaires spécialisés et que le temps de rééducation accordé est minime. Certains notent qu'il y a plusieurs élèves en difficulté qui ne reçoivent pas de services directs. Le manque de ressources financières, la mise place des projets effectuée une fois les retards identifiés et le manque de temps sont régulièrement soulevés par les enseignants et les orthopédagogues. Nous pensons qu'une étude longitudinale portant sur des projets de services offerts tôt et pour plus d'une année permettrait de générer des données de recherche précieuses en vue d'évaluer empiriquement l'efficacité de projets de services innovateurs au niveau de la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage.

On établissait, en 2003-2004, la dépense de fonctionnement par élève à 7 707\$ par année (MELS, 2006a). Puisque la Loi 180 fait en sorte que les milieux scolaires évitent d'employer le redoublement, il nous apparaît important que cette économie soit réinjectée dans le système scolaire québécois, afin de soutenir efficacement le cheminement scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Nous ne pouvons qu'applaudir l'annonce faite en avril 2006 par le ministre de l'Éducation, M. Fournier, qui promet un investissement de 120 millions à partir de l'automne 2006 pour mettre en place des ressources supplémentaires en vue de favoriser la réussite des élèves à risque. Nous croyons que, pour éviter l'improvisation et les dérives, ces investissements devraient être assortis d'un encadrement adéquat et de recommandations claires quant aux aménagements possibles et souhaitables. Les projets subventionnés devraient faire l'objet d'études approfondies en vue de valider les impacts réels de tels investissements et les retombées directes sur les services offerts aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ainsi que sur les moyens offerts aux intervenants pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves aux besoins spécifiques.

Selon nous, le décroisement, qu'il soit horizontal ou vertical, semble être une manifestation prometteuse de la différenciation pédagogique pour que les services scolaires soient organisés en vue de favoriser l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire. Ces dispositifs auraient avantage à être mis en place conjointement avec un programme structuré d'enseignement qui ciblerait spécifiquement les besoins d'apprentissage de l'élève. Le décroisement, accompagné d'un

programme d'enseignement structuré nécessiterait une coordination entre plusieurs enseignants, l'orthopédagogue et le directeur d'école de même qu'une ouverture de l'équipe-école quant aux modifications à apporter aux horaires et à l'organisation de la tâche enseignante. Les effets engendrés par ces réorganisations, notamment si elles sont accompagnés d'une intervention dont l'efficacité a été démontrée par des résultats d'études empiriques comme celles axées sur les apprentissages de base et l'enseignement direct et explicite, pourraient faire l'objet d'une étude ultérieure en vue de déterminer les innovations pédagogiques les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Enfin, nous croyons que les enseignants et autres intervenants scolaires, de même que les décideurs, devraient consulter et ce, de manière critique, les résultats d'études empiriques antérieures afin de s'en inspirer et ainsi de faire des choix pédagogiques judicieux. Nous croyons que cette bonne habitude devrait être prise dès la formation initiale en enseignement afin que les enseignants novices fassent des choix éclairés et soient eux-mêmes critiques envers leurs pratiques, le développement de leurs compétences professionnelles et leurs besoins de formation continue.

Bien que les 120 millions de dollars promis, investis sur trois ans, le soient dès l'automne 2006 et tel que le rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique le confirme, rappelons que la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage représente toujours un défi de taille pour le système scolaire québécois, ses décideurs et surtout les intervenants scolaires qui oeuvrent directement auprès de ces élèves et qui génèrent des innovations pédagogiques prometteuses.

Les projets de services mis en place pour favoriser la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui sont inclus en classe ordinaire, bien qu'ils se doivent d'être innovateurs pour faire face aux besoins spécifiques de chacun, devraient prendre appui sur des évidences scientifiquement prouvées comme étant efficaces.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, D.N. (1990). Involving students in cooperative learning. *Teaching Pre-K*, 8, 51-51.
- Adams, G.L. et Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond Distar*. Seattle: Educational Achievement Systems.
- Adamson, D.R., Matthews, P. et Schuller, J. (1990). Five ways to bridge: The resource room-to-regular classroom gap. *Teaching Exceptional Children*, 22, 74-77.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Affleck, J., Madge, S., Adams, A. et Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54, 339-348.
- Akiba, M. (2002). Computer-assisted instruction. Dans Z. Barley et al. *Helping At-Risk Children Meet Standards: A Synthesis of Evidence-Based Classroom Practices*, 97-109. ERIC : ED 475-904.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., et Schubauer-Leoni, M.L. (1993). *Progression scolaire des élèves : la facette « redoublement »*. Recherche en Éducation. Théorie et pratique, 11-12, 41-52.
- Association des orthopédagogues du Québec (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Mémoire préparé par l'association des orthopédagogues du Québec. Tiré du site <http://www.adoq.ca>
- Association québécoise pour les troubles d'apprentissage. (2002). Définition nationale des troubles d'apprentissage. Tiré du site <http://www.aqeta.ca>
- Baker, J.M. et Zigmond, N. (1995). The meaning and practice on inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Banerji, M. et Dailey, R. (1995). A study of the effect of an inclusion model on students with specific learning exceptionalities. *Journal of Learning Exceptionalities*, 28, 511-522.
- Barley, Z., Lauer, P.A., Arens, S.A., Apthorp, H.A., Englert, K.S., Snow, D., et Akiba, M. (2002). Helping at-risk students meet standards: A synthesis of evidence-based classroom practices. ERIC: ED 475 904.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. et Vohs, K.D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal, Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Baumgartner, T., Lipowski, M.B. et Rush, C. (2003). Increasing Reading Achievement of Primary and Middle School Students through Differentiated Instruction. ERIC: ED 479 203.
- Bean, R.M., Cooley, W.W., Eichelberger, R.T., Lazar, M.K. et Zigmond, N. (1991). In-class or Pull-out : Effects of Setting on the Remedial Reading Program. *Journal of Reading Behavior*, 23, 445-464.
- Bear, G.G., Proctor, W.A. (1990). Impact of full time integrated program on the achievement of non-handicapped and mildly handicapped children. *Journal of Exceptionalities*, 1, 227-238.
- Béchar, J.P., et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (Dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, 131-149, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Beckman, P. (2002). *Strategy Instruction*. ERIC: ED 474 302.
- Bédard, D. (1996). Défis pour les chercheurs et les enseignants touchés par l'intervention auprès des élèves à risque. Dans L. St-Laurent (Dir.), *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives*. Actes du symposium sur les élèves à risque tenu à l'Université Laval en octobre 1995. Québec, CRIRES, 9-24.
- Bergeron, A. (2000). *Perception d'une démarche de rééducation axée sur la prise en charge chez des élèves et leur orthopédagogue*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Coll. Que sais-je? Paris : Éd. Presses Universitaires de France.
- Beveridge, S. (1999). *Special Educational Needs in Schools*. Londres et New York: Routledge.
- Black, S. (2000). The practice of looping keeps students with the same teachers. *American school Board*, juin, 40-43.
- Bigras, M., Capuano, F., Gauthier, M., Normandeau, S., Parent, S., et Venet, M. (2000). *Vers un modèle multifactoriel du succès scolaire*. Rapport de recherche, Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Blais, A., et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B.Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, (387-429). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New-York: John Wiley & Sons.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and school learning*. New-York: Mac Graw Hill.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Labor; Paris : Nathan.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-one Tutoring. *Educational Research*, 13 (6), 4-16.
- Bosman, C., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck-Université.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.
- Boyer, C. (2001). Être ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question? *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 98-107.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche.

- Bruner, J.S. (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Brushaber, T. (2003). Teaching Comprehension through a Comprehension Strategy Framework. ERIC: ED 477 160.
- Burke, D. L. (1997). Looping: adding time, strengthening relationships. *Eric Digest*, décembre 1997, 2-3, EDO-PS-97-25.
- Buysse, V., Sparkman, K.L., et Wesley, P.W. (2003). Communities of Practice: Connecting What We Know With What We Do. *Exceptional Children*, 69 (3), 263-277.
- Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-Up. *Journal of educational Psychology*, 85, 104-111.
- Byrnes, D.A. (1990). Attitude of Students, Parents and Educators, dans L.A. Shepard et M.L. Smith (Eds) *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, 108-131. Bristol: Falmer Press.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, mai 2002, (123), 12-17.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Casanova, R. (1999). *La classe spécialisée. Une classe ordinaire?* Paris : ESF.
- Castle, S., Baker Deniz, C. et Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, 37 (2), 139-150.
- Charlebois, P., Vitaro, F. et Normandeau, S. (1995). *Préparer la réussite scolaire et l'adaptation sociale*. Montréal : Université de Montréal, École de psychoéducation.
- Chirichello, M. et Chirichello, C. (2001). A Standing Ovation for Looping. The Critics Respond. *Childhood Education*, 78 (1), 2-9.
- Chouinard, T. (2006). Le ministre Fournier invité à donner un sérieux coup de barre. Montréal, *La Presse*, 20 juin.
- Chouinard, T. (2006). Fournier apportera des «correctifs». Montréal, *La Presse*, 21 juin 2006.
- Clerc, P. (1993). *Multi-âge*. Collection «Méthodologie». France : Nathan.

- Coffield, Goodlad, John et Cook. (1952). Theory regarding Promotion and non-Promotion. *Elementary School Journal*, Novembre, 5-15.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2001). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour Une école adaptée à tous ses élèves. Guide d'élaboration*. Québec.
- Commission scolaire Lester-B.-Pearson. (1998). *Politiques et usage administratifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Montréal: Services aux élèves.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parents d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Cornford, I.R. (2002). Learning-to-learn skills for life-long learning: Some implication for curriculum development and teacher education. Paper presented at the AARE annual conference, Sydney.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationship among attitude about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 70-83.
- Covington, M.V. et Teel, K.M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire. Changer les raisons d'apprendre*. Paris : DeBoeck.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- Crespo, M. et Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu défavorisé : une intervention éducative efficace. *International review of education*, 47 (1-2), 31-58.
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, (243-265). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (1996). *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire: perspectives et prospectives*. Actes du symposium sur les élèves à risque tenu à l'université Laval en octobre 1995. vol.3, no.2, Québec : Université Laval.

- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Québec : Université Laval.
- Cros, F. (1996). Définition et fonctions de l'innovation pédagogique le cas de la France de 1960 à 1994. Dans M. Bonami et M. Garant (Dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (15-30). Paris, Bruxelles : De Boek & Larcier.
- Cros, F. (dir.) (1998). *Dynamique du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Davenport, S.V., Arnold, M., Lassmann, M.E. (2004). The impact of cross-age tutoring on reading attitudes and reading achievement. *Reading Improvement*, 41, (1), 3-12.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings : Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning disabilities Research and Practice*, 14, 92-114.
- Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? Dans Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A-M. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (21-35). Louvain: Presse universitaires de Louvain.
- Denton, D. (2001). *Finding alternative to failure: Can states end social promotion and reduce retention rates?* Tiré du site <http://www.sreb.org/programs/srr/pubs/alternatives/Alternativetofailure.pdf>.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Éds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desbiens, J.-F. (2003). *To loop or not to loop?* Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie Pédagogique*, 128, sept-oct., 53-55.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. *La*



- recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* (85-111).  
Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette éducation.
- Di Maria, M. (1999). *Issues of social promotion*. New-York: Educational Resources Information Center.
- Dion-Viens, D. (2006). Redoubler au primaire sera plus facile. Montréal, *La Presse*, 20 juin.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Doré, R. (2001). Intégration scolaire. Tiré du site  
file : //C:\Éric\SASSLF\web\quebec\FDC\themes\inin\TMP981627559.htm
- Dowhoser, S.L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *The Reading Teacher*, 52 (7), 672-688.
- Dubé, F. (1997). *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*. Mémoire de Maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Duru-Bellat, M. et Janrousse, J.P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et statistique*, 293 (3), 77-93.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helpness. *Journal of personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Elbaum, B. Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), 303-329.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World Do Students Read?* IEA Study of reading Literacy, The Hague: International Evaluation Association.
- Elliget, J.K. et Tocco, T.S. (1983). The Promotion/Retention Policy in Pinellas Country, Florida. *Phi Delta Kappan*, Juin, 733-735.
- Ellis, E.S., Worthington, L.A., Larkin, M.J. (1994). *Executive Summary of the Research Synthesis of Effective Teaching Principles and Design of Quality Tools for Educators*. University of Oregon: National Center to Improve the Tools of Educator. Tiré du site

- <http://www.darkwing.uoregon.edu/ncite/otherRsc/tech06.html>.
- Englert, K.S. (1998). Grouping Structures. Dans Z. Barley *et al.* (Dir.), *Helping At-Risk Children Meet Standards: A Synthesis of Evidence-Based Classroom Practices*, 53-64. ERIC, ED 475-904.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Finkelsztein, D. et Ducros, P. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. Dans Bonami, M. et Garant, M. (Dir.), *Systèmes scolaires et Pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (31-56). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Fisher, D., Sax, C. et Jorgensen, C.M. (1998). Philosophical foundations of inclusive education and school reform. Dans C.M. Jorgensen (Dir.), *Restructuring High Schools for All Students. Taking Inclusion to the Next Level* (29-48). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Forget, J., Otis, R. et Leduc, A. (1988). *Psychologie de l'apprentissage : théories et applications*. Brossard: Éditions Behaviora.
- Foorman, B.R. et Torgesen, J. (2001). Critical Elements of Classroom and Small-Group Instruction Promote Reading Success in All Children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 203-212.
- Fournier, M. (1996). La pédagogie différenciée. Dans Ruano-Borbalan. *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (117-122). Auxerre : Éd. Sciences Humaines,
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature*. Québec : Université Laval.

- Gelzheiser, L.M. et Meyers, J. (1990). Special and remedial education in the classroom : Theme and variations. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities, International*, 6, 419-136.
- Gemma. A (1989). Social Skills instructions in mainstreamed preschool classroom. *Clearinghouse for Teacher Education*. ERIC. ED 352111.
- Giangreco, M.F, Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., et Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformation experiences of teachers educating students with exceptionalities. *Exceptional Children*, 59, 359-371.
- Giangreco, M et Doyle, M.B. (1999). Curricular and instructional consideration for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans Wade, S.E. (Dir.) *Inclusive education. A Casebook and Reading for Prospective and Practicing Teachers* (51-70). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giles, C. et Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organisations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42 (1), 124-156.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. Dans Gaonach, D. et Golder, C. (Dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (130-167). Paris : Hachette.
- Giroux, N. et Royer, É. (1991). *Portrait des services éducatifs offerts aux élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage : rapport préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Giroux, N. (1996). *L'enseignement de précision : recension des écrits sur l'essor initial et les problèmes de maintien suivie de la validation d'une procédure graphique modifiée*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Glass, G.V. (1988). Class size. Dans M.J.Dunkin (Dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, 540-545.
- Godfrey, E. (1972). The Tragedy of Failure. *Education Digest*, 37 (5), 34-35.
- Goupil. G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Goupil, G. et Lusignan, G. (2001). Des théories de l'apprentissage à l'enseignement. Dans Ruano-Borbalan, J-C. (Dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (87-94). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Gouvernement du Québec. (1997). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire. Décret 741-97 du 4 juin 1997, *Gazette officielle du Québec*, partie 2, 11 juin 1997, p.3351.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Présentation du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique (Loi 180)*. Québec. Publication gouvernementale.
- Grangeat, M. (1993). Lev S. Vygotsky (1896-1934). L'apprentissage par le groupe. Dans J.-C. Ruano-Borbalan. (Dir.), (1998). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (177-182). Auxerre : Éd. Sciences Humaines.
- Gross, J. (2002). *Special Educational Needs in the Primary School. A practical guide*. Third edition. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Groupe de pilotage de la rénovation. (1999). Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage. Genève : Département de l'instruction publique. Tiré du site [http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/GPR\\_Differenciation.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/GPR_Differenciation.html)
- Gullatt, D.E. et B.D. Lofton. (1998). Helping At-Risk Learners Succeed : A Whole-School Approach to Success. *Window with a View. School in the Middle*, 7 (4), 11-14, 42-43.
- Hamman, D. (1998). Preservice teachers' value for learning-strategy instruction. *Journal of experimental Education*, 66, 209-222.
- Hampton, F.M., Mumford, D.A. et Bond, L. (1997). Enhancing urban student achievement through multi-year assignment and family oriented school practices. *ERS Spectrum 1*, 7-15.
- Hartke, K. (1999). The misuse of tests for retention. *Trust for Educational Leadership*, 28 (3), 22-24.
- Harvard Education Letter. (1986). Repeating a Grade: Does It Help? *Harvard Education Letter*, 2, 1-4.

- Hauser, R. (1999). *Should we end social promotion ? Truth and consequences*. Madison, WI: Center for Demography and Ecology, University of Madison.
- Herman, R., Aladjem, D., McMahon, P., Masem, E., Mulligan, I., O'Malley, A., Quinones, S., Reeve, A., Woodruff, D. (1999). *An Educators' Guide to School wide Reform*. Washington, DC: American Institute for Research.
- Hoffman, J. (2003). Multiage Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18 (1), 5-17.
- Holden, C. (1993). The Making of a (Female) Scientist. *Science*, 262, 1815.
- Holmes, C.T. et Matthews, K.M. (1984). The effect of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225-236.
- Holmes, C.T. (1989). Grade Level Retention Effects: A Meta-analysis of Research Studies. Dans L.A. Shepard and M. L. Smith (Dir.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (1-15). London: Falmer.
- Horth, Raynald. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Tiré du site [http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo\\_as.pdf](http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf)
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. et Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69 (3), 315-332.
- Husen, T. (éd.) (1967). *International Study of achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries. Vol. II*. Stockholm: Almqvist and Wiksell; New-York, NY: Willey.
- Huteau, M. et Loarer, E. (1996). L'Éducation cognitive. Un concept pertinent, mais des méthodes à améliorer. Dans Ruano-Borbalan. (1998). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 129-135. Auxerre : Éd. Sciences Humaines.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la Recherche sociologique, Cahier no 36.
- IMAGE. (2003). *Alceste 4.7, Solution ADT*. Analyse de données textuelles. Toulouse, France. [www.image.cict.fr](http://www.image.cict.fr).

- Inizan, A. (1992). L'échec scolaire, un drame banalisé, évitable. Dans *L'échec à l'école, échec de l'école*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. Dans É. Plaisance (Dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (155-163). Paris : CNRS.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éd. Universitaires.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effect of grade retention. *Review of educational research*, 45, 613-635.
- Janiak, R. (2003). Empowering Parents as Reading Tutors: An Example of a family School Partnership for Children's Literacy Development. ERIC : ED 477 861
- Jenkins, J. et Jenkins, L. (1988). Peer tutoring in elementary and secondary programs. Dans E.L. Meyen, G.A. Vergason, et R.J. Whelan (Dir.), *Effective instructional strategies for exceptional children* (p.335-354). Denver, CO: Love Publishing Co.
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S.R., Pletcher, S.M.W., Grayon, K., Shnurr, B.L. Nickelson, A.B. et Kundert, D.K. (2006). Beyond Grade Retention and Social Promotion: Promoting the Social and Academic Competence of Students. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 85-97.  
Tiré du site [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)
- Jitendra, A.K. et Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on mathematical word problem solving performance of student with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 29, 422-431.
- Jitendra, A.K., Griffin, C.C., McGoey, K., Gardill, M.C., Bhat, P., et Riley, T. (1998). Effect on mathematic word problem solving by students at risk or with mild disabilities. *The Journal of Educational Research*, 91, 345-355.
- Jitendra, A.K., Hoff, K. et Beck, M. M. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. *Remedial and Special Education*, 20, 50-64.

- Johnson, R.T., et Johnson, D.W. (1983). Effects on cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49, 323-329.
- Johnson, D.W., Johnson, R. et Holubec, E. (1988). *Cooperation in classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. et Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning : Cognitive instruction in the content area*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kalampalikis, N. et Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 66, 15-24.
- Kaufman, M., Gottlieb, J., Agard, J.A., et Kukic, M.B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In E.L. Meyen, G.A. Vergason, et R.J. Whelan (Dir.), *Alternatives for teaching exceptional children* (p. 35-54). Denver, CO: Love Publishing.
- Kavale, K.A.(1990). Effectiveness of differential programming in serving handicapped students. Dans M.C. Wang, M.C. Reynolds et H.J. Walberg (Dir.), *Special education: Research and practice: Synthesis of findings* (35-55). Toronto: Pergamon Press.
- Kennedy, M.M., Birman, B.F., et Demaline, R.E. (1986). *The effectiveness of Chapter 1 services*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- King, J.A., Morris, L.L. et Fitz-Gibbon, C. (1987). *How to assess program implementation*. Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.
- Kochhar, C.A., West, L.L., Taymans, J.M. (2000). *Successful inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Kozma, R.B., et Croning, R.G. (1992). Technology and fate of at-risk students. *Education and Urban Society*, 24, 440-453.

- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *International Reading Association*, 58 (4), 338-344.
- La Garanderie, A. de (1989). *Défense et illustration de l'introspection : au service de la gestion mentale*. Paris : Le centurion.
- Landry, N., Bhanji-Pitman, S. et Auger, R. (2005). Comparaison d'un mode de sélection par le chercheur et d'un mode d'extraction automatisée de données textuelles. *Recherches Qualitatives, Hors série* (2), 70-85.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Les Éditions Logiques Inc.
- Larrivee, B. (1989). Effective strategies for academically handicapped students in the regular classroom. Dans R.E. Slavin, N.L. Karweit et N.A. Madden (Dir.) *Effective program for students at risk*, (291-319). Boston: Allyn & Bacon.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, (269-292). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, F. (2006). Roulement du corps enseignant. De plus en plus un casse-tête pour les directeurs d'école. *La Presse*, 27 juin.
- Leal, D., Johanson, G., Toth, A. et Huang, C.-C. (2004). Increasing at-risk students' literacy skills : Fostering success for children and their pre-service reading endorsement tutor. *Reading Improvement*, 41 (1), 75-96.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistiques textuelles*. Paris : Dunod.
- Leblanc, J. (1991). *Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Montréal.
- Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI). Une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.
- Le Robert quotidien. (1996). *Dictionnaire pratique de la langue française*. Éd. Dictionnaires Le Robert.
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1995). Assistance aux enseignants pour l'encadrement de travaux écrits. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Dir.), *La production*



- de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Montréal, Les Éditions Logiques.
- Leinhardt, G. (1980). Transition rooms: Promoting maturation or reducing education? *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 53-61.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.
- Legendre, M.-F. (2002). Le Programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (24 -57). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et Pratiques.* Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lundberg, I, Frost, J et Petersen, O.P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. Dans *Reading Reasearch Quarterly*, 23, 267-284.
- Martin, L., Andrieu, J. et Bain, D. (1988). L'institution du redoublement, une description du phénomène. *Cahiers pédagogiques*, 5, mai-juin, 21-51.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Manscill, C.K. et Rollins, B.C. (1990). Adolescent Self-Esteem as an Intervening Variable in the Parental Behavior and Academic Achievement Relationship. Dans B.K. Barber et B.C. Rollins (éd.) *Parent-adolescent Relationships*, (95-119). New-York: University Press of America.
- Marshall, S.P. (1995). *Schemas in problem solving.* New-York, NY: Cambridge University Press.
- Mastropieri. M.A. et Scruggs, T.E. (2004). *The Inclusive Classroom. Strategies for Effective Instruction.* Deuxième édition. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Mautone, J. A., DuPaul, G.J., Jitendra, A.K. (2005). The effects of Computer-Assisted Instruction on the Mathematics Performance and Classroom Behavior of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 9, (1), 301-312.

- McCollum, P., Cortez, A., Maroney, O. et F. Montes (1999). *Failing children : Finding alternatives to in-grade retention (policy brief)*. San Antonio, TX: Intercultural development research Association. Tiré du site <http://www.idra.org/Research/ingrade.pdf>.
- Means, B, et Olson, K. (1994). The link between technology and authentic learning. *Educational Leadership*, 51 (7), 15-18.
- Meese, R.L. (2001). *Teaching Learners with Mild Disabilities. Integrating Research and Practice*. Stamford, CT : Wadsworth : Thomson Learning.
- Meirieu, P. (1989). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ? I et II*, Lyon : Chroniques sociales, 3<sup>e</sup> éd.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur, 4<sup>e</sup> édition.
- Meirieu, P. (1990a). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1990b). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1991). De l'individualisation de l'enseignement à la pédagogie différenciée : l'expérience du Collège Saint-Louis-Guillotièr. Tiré du site <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/collegesaintlouis.pdf>
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: E.S.F Éditeur.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M.(2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1978). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec:Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1990). *Indicateurs sur la réussite de l'enseignement primaire et secondaire 1990*. Direction générale de la recherche et du développement. Québec:Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Effectifs E.D.D.A.-1993-1994*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996a). *Les états généraux sur l'éducation*. Exposé de la situation. Faits saillants. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996b). *Jalons d'une école pour tous*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999ba). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999c). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA), Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec. Tiré du site [www.meq.gc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf](http://www.meq.gc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf)

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003c). Politique d'évaluation des apprentissages. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise - Enseignement primaire. Rapport préliminaire de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec, août. Tiré du site <http://www.mels.gouv.qc.ca/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Élèves à risque, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves présentant des troubles du comportement*. Annexe au document Ministériel (19-7065) intitulé *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.
- Montagner, H. (1996). *En finir avec l'échec à l'école. L'enfant : ses compétences et ses rythmes*. Paris : Bayard Éditions.
- Morocco, C. C. et Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (4), 315-347).
- Morris, D., Tyner, B., Perney, J. (2000). Early Steps: Replicating the Effects of a First-Grade Reading Intervention Program. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 681-693.
- Montandon, C. (1991). *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pense les parents des élèves du primaire genevois*, cahier no 32. Service de la recherche sociologique, Genève : Département de l'instruction publique.
- Nesher, P. (1992). Solving multiplication word problems. In G. Leinhardt et R.T. Putnam (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching*, (189-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nelson, J.R., Martella, R.M., Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing Student Learning : The effects of a Comprehensive School-Based Program for Preventing Problem Behaviors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10 (3), 136-148.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1992). *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de l'O.C.D.E. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1994). *L'étude de l'OCDE sur l'emploi*. Les éditions de l'OCDE, Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Regards sur l'Éducation*. Les indicateurs de l'O.C.D.E. Paris : OCDE.
- Olfsson, A. et Lundberg, I. (1983). Can Phonemic Awareness be Trained in Kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Owings, W.A. et S. Magliaro. (1998). Grade retention : A History of Failure. Dans *Education Leadership*, Sept. 1998, 86-87.
- Papadopoulos, T., Das, J.P., Parrila, R.K. et J. Kirby (2003). Children at Risk for Developing Reading Difficulties. A Remediation Study. *School Psychology, International*, 24 (3), 340-366.
- Paul, C. (1998) Le projet APNÉ ou aider les élèves à mieux apprendre. *Vie Pédagogique*, 108, 50-51.
- Pauzé, É. (1984). *Techniques d'entretien et d'entrevue*. Québec : Modulo Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. Dans *L'échec à l'école : échec de l'école*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2000). « L'approche par compétences : effet de mode ou lame de fond? » dans Bosman et al.(Dir.) *Quels avenir pour les compétences?* Bruxelles : ed. De Boeck-Université, 21-41.

- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Peterson, S.E., Degraçie, J.S., et Ayabe, C.R. (1987). A Longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement, *American Educational Research Journal*, 24 (1), 107-118.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (113-169). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Plowden Report. (1967). *Children and Their Primary School: A Report of Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Poirot, J.L. et Canales, J. (1993). Technology and at-risk: An overview. *The computing teacher*, 21 (4), 25-26, 55.
- Pouliot, L. (1992). *Recherche et politique de redoublement. Synthèse du livre Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. Commission scolaire de Victoriaville.
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue canadienne de l'éducation*, 25, (4), 247, 261.
- Radencich, M.C. et McKay, L.J. (1995). *Flexible grouping for literacy in the elementary grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rappa, J. (1993). *Presentation to the national Education Commission*. National Education Commission on Time and Learning. Massachusetts: District scolaire D'Attleboro.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : Application à l'analyse lexicale par contexte. Dans *Les cahiers de L'Analyse des Données*, 3, (187-198). Paris: Dunod.
- Repman, J. (1993). Collaborative, computer-based learning: Cognitive and effective outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 9 (2), p.149-163.
- Reutzel, D.R. (2003). Organizing effective literacy instruction: Grouping strategies and instructional routines. Dans L.M. Morrow, L.B. Gambrell et M. Pressley (Eds.) *Best Practices in Literacy Instruction*, (241-267). New-York: Guilford.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.

- Rey, B. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. Belgique.
- Reynolds, J.C., Barnhart, B. et B.N. Martin (1999). Looping : A solution to the retention vs. social promotion dilemma, *ERS Spectrum*, printemps, 1-8.
- Riley, R. (1999). Impact of shared decisions making. ERIC: ED 437 389.
- Roderick, M. (1995). Grade Retention and School Dropout: policies debate and research questions. Dans *Research of phi Delta Kappan Center of Evaluation, Development and Research*, 15, 1-5.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Avec la collaboration de J.M. De Ketele. Bruxelles : Éd. De Boeck-Université.
- Rose, J.M., F.J. Medway, V.C. Cantrel et S.H. Marus. (1983). A fresh look at the retention-promotion controversy. *Journal of School Psychology*, 43, 201-211.
- Rosenberg, S. L. (2002). Positive peers-Differentiel impact of social intervention strategy on four personality subgroups. *School Psychology International*, 23 (4), p.397-415.
- Rosenshine, O. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*, (304-305). Bruxelles: Labor.
- Rousseau, N. (2004). *Description et analyse de la démarche pédagogique associée à la tâche globale en contexte CFER: impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*. FQRSC: 2004-NC-90884, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion à travers le temps. Dans *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (1-29). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, N., Vézina, C. et Dionne, C. (2006). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire. La tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.) *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, (281-298). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Roux, J.-P. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32 (3), 475-501.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données*, (159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données*, (357-385). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard et B. Picard. (1998). Academic achievement effects on an in-class model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, (2), 239-253.
- Sandholtz, J.H., Rnagstaff, C., et Dwyer, D.C. (1992). Teaching in high-tech environments: Classroom management revisited. *Journal of Educational Computing Research*, 8, 479-505.
- Santa, C., et Høien, T. (1999). An assessment of Early Steps: A program for early intervention of reading problems. *Reading Research Quarterly*, 34, 54-79.
- Satz, P. and Fletcher, J.M. (1979). Early screening tests: Some Uses and abuses. *Journal of learning Disabilities*, 12, 65-69.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données*, (293-316). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec: Édition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schmidt, S, Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et L. Fortin. (2003). *Recension des écrits sur le concept d' « Élèves à risque » et sur les interventions efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'éducation.



- Schueler, N.B. et K.M. Matter. (1983). To Retain Or Not To Retain: Should Achievement Be Your Guide? Paper Presented at the annual meeting of American Educational Research Association. Montréal.
- Sellami, A. et Roegiers, X. (2000). Le programme des Compétences de base en Tunisie. Dans Bosman et al.(Eds). *Quel avenir pour les compétences?* (65-72). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Shamir, A., Tzuriel, D. et Rozen, M. (2006). Peer Mediation. The effects of program intervention, maths level, and verbal ability on mediation style and improvement in math problem solving. *School Psychology International*, 27 (2), 209-231. Sage Publications : Londres, Thousand Oaks, CA et New Delhi.
- Shape, M.N., York, J.L., et Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without exceptionalities. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.
- Shapiro, E.S. (1996). *Academic Skills Problems*. New York: Guilford Press.
- Shepard, L.A. et M.L. Smith. (1989). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. Edited by L.A. Shepard and M.L. Smith. London: Falmer.
- Skinner, B.F. (1992). The shame of American education. Dans R.P. West, et L.A. Hamerlynck (Eds). *Designs for excellence in education: The legacy of B.F. Skinner* (15-30). Longmont, CO: Sopris West.
- Slavin, R.E. (1984). Effects on team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and non-handicapped students. *Journal of educational Psychology*, 76, 813-819.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94 (3), 429-445.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and individualized instruction. *Arithmetic Teacher* 35 (3), 14-16.
- Slavin, R.E. (1989). Student at risk of school failure: The problem and its dimensions. Dans R.E. Slavin, N.L. Korweit et N.A. Madden (Dir.), *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1990). Cooperative learning. Theory, research, and practice. Enlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Slavin, R.E. (1991). *Using student team learning*. Baltimore, MD: The Center for Social Organisation of Schools. Johns Hopkins University.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), 43-69.
- Slavin, R.E. et Madden, N.A. (2001a). Summary of Research on Success for All and Roots and Wings. Dans *Success for All. Research and Reform in Elementary Education*. (17-48). Slavin & Madden (Eds).
- Slavin, R.E. et Madden, N.A. (2001b). Disseminating Success for All: Lessons for Policy and Practice. Dans *Success for All. Research and Reform in Elementary Education*. (197-226). Slavin et Madden (Eds).
- Slavin, R.E. et Madden, N.A. (2001c). *One Million Children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. et Hemphill, L. (1991) *Unfulfilled Expectations: Home & School Influences on Literacy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Sorel, M. (1994) *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*. Paris: éd. L'Harmattan.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1984). Facilitating Integration through Personnel Preparation. In N. Certo, N. Haring et R. York, *Public School Integration of Severely Handicapped Students: Rational Issues and Progressive Alternatives* (pp. 143-153). Baltimore, ML: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stake. R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Éds). *Handbook of Qualitative Research*, (435-454). Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.
- Statistiques Canada. (1997). Enquête longitudinale nationale portant sur les enfants et les jeunes : composante scolaire. Ottawa : Statistiques Canada. Tiré du site :

<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/970417/q970417.htm#ART2>

Statistiques Canada. (2003). Indicateurs de l'éducation au Canada. Conseil des ministres de l'éducation. Ottawa : Statistiques Canada.

Statistiques Canada. (2005). Indicateurs de l'éducation au Canada: rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005. Ottawa : Statistiques Canada. Tiré du site :

<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/81-582-XIF2006001.htm>

Staub, D. et Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe exceptionalities. *Exceptional Children*, 60, 41-57.

Stegen, P. (1994). *Quelques éléments du contexte dans lequel s'est implanté la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire*. Rapport d'une recherche commanditée par le ministère de l'Éducation de la communauté française de Belgique, Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

Stevens, R.J., et Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.

Swanson, H.L. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New-York: The Guilford Press.

Swanson, H.L.; Deshler, D.(2003). Instructing Adolescent with Learning Disabilities: Converting a Meta-Analysis to Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2), 124-135.

Swanson, H.L.; Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, 68 (3), 277-321.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage: une structure puissante mais contraignante. *Vie Pédagogique*, 114, février-mars, 17-21.

Taylor, G.R. (2000). *Educational interventions and services for children with exceptionalities. Strategies and perspectives*. Springfield, Il : Charles C. Thomas.

- Terril, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : SRAM.
- Théorêt, M. (2007). Le béhaviorise et l'enseignement direct. À paraître.
- Théorêt, M., Bednarz, N., Poirier, L. et Lajoie, C. (2005). *Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignants et évaluation d'impact sur la réussite mathématique d'élèves à risque. Le projet Transmath*, Rapport de recherche, étude financée par le CRSH: No:410-0513-2001.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M et Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez les enseignants. *Review of Education*, 52, 575-598.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de service*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Tompson, C. et E. Cunningham. (2000). *Retention and social promotion : Research and implications for Policy*. ERIC: ED 449241.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC: ED 443 572.
- Torgenson, J. K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. et Garvin, C. (1999). Preventing Reading Failure in Young Children With Phonological Processing Disabilities: Group and Individual Responses to Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-93.
- Torgenson, J. K. Alexander, A.W., Wagner, R.K. Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T. et Rose, E. (2001). Intensive Remedial Instruction For Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes from Instructional Approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 33-58.
- UNICEF. (2003). *Le rapport sur la situation des enfants dans le monde 2002. Pauvreté et inégalités*. Tiré du site <http://www.unicef.org/french/sowc02summary/>
- United States Census Bureau. *High School Dropouts by Age, Race, and Hispanic Origin: 1980 to 2004*. Tiré du site [http://www.census.gov/compendia/statab/education/elementary\\_and\\_secondary\\_education\\_completions\\_and\\_dropouts/](http://www.census.gov/compendia/statab/education/elementary_and_secondary_education_completions_and_dropouts/)
- Université de Montréal. Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Tiré du site <http://www.umontral.ca/>

- Université de Sherbrooke. Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire.  
Tiré du site <http://www.usherbrooke.ca/>
- Université du Québec à Montréal. Éducation préscolaire et enseignement primaire (formation initiale). Tiré du site <http://www.umontreal.ca/>
- Van Daal, V.H.P., et Reitsma, P. (1990). Effects of independent word practice with segmented and whole-word sound feedback in disabled readers. *Journal of Research in Reading*, 13 (2), 133-148.
- Van der Maren, J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal : CIRADE, Université du Québec à Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignants et des enseignantes? Dans Hensler, H. (Dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (87-108). Sherbrooke: Éd. Du CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Meijden, H. et Veenman, S. (2003). Face-to-face versus computer-mediated communication in a primary school setting. *Computer in Human Behavior*, 21 (5), 831-859.
- Vaughn, S., Bos, C.S. et Shay Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse and at-risk students in the General education Classroom*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Viau, R. (1996). La motivation. Condition essentielle de réussite. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (1998) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (227-234). Auxerre : Éd. Sciences Humaines.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (125-152). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vigeant, C. (1992). La pédagogie de la coopération. Une stratégie d'avenir. *Réussites scolaires*. Québec : CRIRES.

- Voltz, D.L. et Elliott, R.N. (1990). Ressource Room teacher roles in promoting interaction with regular educators. *Teacher Education and Special Education*, 13 (3-4), 160-166.
- Vygotsky, L.S. (1985/1933). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans Shneuwly, B. et Bronckart, J.P. (Dir.) *Vygotsky aujourd'hui* (95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Walker, D.A. (1976). *The IEA Six-Subjects Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-one Countries*. New-York, NY: Wiley.
- Watkins, C.L. et Slocum, T.A. (2004). *The components of Direct Instruction*. Dans Marchand-Martella, N.E., Slocum, T.A., Martella, R.C. Introduction to Direct Instruction (p. 28-65). Boston, MA : Pearson.
- Waxman, H.C., Padron, Y.N., Arnold, K.M. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. Dans G.D. Borman, S.C. Stringfield, et R.E. Slavin (Eds), *Title I Compensatory education and the crossroads* (137-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Webb, N.M. (1991). Task-related verbal interactions and mathematics learning in small groups. *Journal for research in mathematics Education*, 22 (5), 366-389.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. Dans R.M. Sorrentino et E.T. Higgins, (Dir.), *Motivation and cognition. Foundations of social behaviour* (181-212). New-York: Guilford Press.
- Welch, M. Richards, G. Okada, T. Richards, J. et Prescott, S. (1995). A consultation and paraprofessional pull-in system of service delivery: A report on student outcomes and teacher satisfaction. *Remedial and special Education*, 16, 16-28.
- Wenglinsky, H. (1998). *Does It Compute? The Relationship between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics*. ERIC: ED 425-191.
- Wheelock, A. (1992). *Crossing the tracks : How "Untracking" can save America's schools*. New-York, NY: W.W. Norton.
- Wheelock, A. (1998). *Extra help and support to meet standard and prevent grade retention*. Tiré du site: <http://www.csteep.bc.edu/ctestweb/retention/retention2.html>.
- Wolfe, P.S. et Hall, T.E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35 (4), 56-60.

- Wolfensberger, W., et Thomas, S. (1988). *Passing: Programme d'analyse des systèmes de services, Application des buts de la valorisation des rôles sociaux*. (2<sup>e</sup> édition) (M. Roberge, trad.) . Downsview, Ont. : Institut G.Allan Roher.
- Worthen, B.R., Vanduzen, L.M., et Sailor, P.J. (1994). A comparative study of the impact of integrated learning systems on students' time-on-task. *International Journal of Education research*, 21, 25-37.
- Wright, J. et Cleary, K.S. (2006). Kids in the Tutor Seat: Building Schools' Capacity to Help Struggling Readers Trough a Cross-Age Peer-Tutoring Program. *Psychology in the Schools*, 43, (1), 99-107.
- Xin, Y.P., Jitendra, A., Deatline-Buchman, A., Hickman, W. et Bertram, D. (2002). A Comparaison of Two Instructional Approaches on Mathematical Word Problem Solving by Students with Learning Problems. ERIC: ED 473 061.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, Londres, New Delhi: Sage Publications.

## ANNEXES



**ANNEXE I : Lettre aux directeurs généraux**

Le 1 novembre 2004

Objet : Recherche pour la réussite scolaire

M. le directeur général,

Je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal et je suis actuellement à la recherche de milieux scolaires afin d'effectuer mon étude portant sur la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. La présente est donc pour vous demander l'autorisation de faire parvenir une lettre dans les écoles primaires de la Commission Scolaire des Hautes-Rivières afin de prendre contact avec des enseignantes et des enseignants qui, aux moyens de diverses méthodes et approches pédagogiques, favorisent la réussite scolaire de leurs élèves en difficulté.

Mes recherches précédentes ont porté sur le redoublement scolaire, les croyances des intervenants scolaires à ce sujet ainsi que les effets de cette mesure sur la réussite des élèves au primaire et plus récemment sur la différenciation pédagogique. Je désire maintenant analyser les différentes stratégies employées par les enseignantes et enseignants afin de permettre aux élèves qui ne redoublent pas de réussir leur cheminement scolaire au primaire.

Avec votre accord, je ferais parvenir dans vos écoles, par courrier interne, une grille afin de repérer une dizaine de milieux aux profils différents, que j'irais ensuite observer durant une période de 45 à 60 minutes. J'aimerais, suite à cette observation, rencontrer l'enseignant en question pour une courte entrevue.

Si vous acceptez ma proposition, il me ferait plaisir, une fois que j'aurai terminé l'analyse des données recueillies auprès de vos enseignants, de vous transmettre mes résultats de recherche et d'aller les présenter dans votre commission scolaire.

Soyez assuré que, comme vous, la réussite scolaire des élèves me tient à cœur et c'est pour cette raison que j'aimerais permettre le partage d'expériences positives entre les divers milieux scolaires. Si vous désirez plus de détails, vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées suivantes :

France Dubé  
Étudiante au doctorat  
Université de Montréal

Merci d'avoir pris le temps de considérer ma demande,

France Dubé

P.S. Je joins à cette lettre le questionnaire à envoyer aux enseignants.

## ANNEXE II : Grille d'échantillonnage des projets de services

### *Éléments à recueillir au moyen du questionnaire*

#### 1-Historique

- a) Historique de l'école (projets antérieurs, expériences des intervenants scolaires)
- b) les conditions d'apparition du projet;
- c) événement initiateur du projet
- d) objectif visé par ce projet

#### 2-Les ressources humaines

- a) intervenant(s) initiateur(s) du projet;
- b) les personnes impliquées dans le projet;
- c) la présence ou absence de rencontres de concertations entre les intervenants et leur fréquence;
- d) la collaboration des parents;

#### 3-L'élève

- a) les caractéristiques des élèves visés par le projet;
- b) cheminement scolaire de l'élève
- c) le mode d'évaluation des besoins de l'élève
- d) les paramètres utilisés pour le regroupement des élèves (s'il y a lieu);
- e) l'établissement ou non d'un PI pour les élèves visés;
- f) l'intégration ou non du modèle de service observé au PI;
- g) la ou les matières ou compétences visées;

#### 4-Modalités

- a) la nature des activités (routinières, variées, entraînement, etc.)
- b) la fréquence du service et la durée du projet (début, fin);
- c) l'effet escompté du projet sur les élèves en difficulté ne bénéficiant pas du redoublement;
- d) l'effet observé du projet sur les élèves en bénéficiant;
- e) mode d'évaluation des services offerts;
- f) mode d'évaluation des effets sur l'élève en bénéficiant;

g) mode d'évaluation de la réussite de l'élève visé;

#### 5-Communication

- a) les modes de rétroaction et l'évaluation des élèves;
- b) les modes de communication aux parents;
- c) tenue de dossiers, statistiques, etc.

#### 6-Les ressources matérielles

- a) les coûts ou budget alloué au projet;
- b) les locaux utilisés

#### 7-Suivi ultérieur

- a) le suivi prévu de l'enfant (années suivantes).
- b) les conditions de reconduction ultérieure du projet
- c) les changements ou améliorations à apporter si l'activité est reconduite;

#### 8- Apprentissages et réussite

- a) résultats scolaires de l'élève visé
- b) impacts dans son cheminement scolaire

(Inspiré de Trépanier, 2003)

### ANNEXE III : Questionnaire

Le 6 janvier 2005

Objet : Recherche sur les élèves en difficulté d'apprentissage.

Aux directrices et directeurs de la commission scolaire

À la suite de la présentation de notre projet de recherche par Monsieur Le Directeur Général lors de la Table du primaire de décembre 2004, nous vous faisons parvenir ce questionnaire afin de connaître les pratiques pédagogiques en cours. Suite à l'abolition du redoublement, vous avez sans doute présentement dans votre école un ou des élèves qui ont **entre 1 an et deux ans** de retard scolaire dans les matières de base (français, mathématique), et qui, tout en demeurant dans une **classe ordinaire**, poursuivent leur cheminement scolaire. Nous aimerions connaître les stratégies ou approches pédagogiques ou encore les modalités particulières utilisées afin d'aider ces élèves à réussir. Ces dispositifs peuvent être mis en place pour un élève en particulier, pour plusieurs élèves ou encore faire partie d'un projet d'école.

Pour en savoir plus, nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire. La directrice ou le directeur de l'établissement scolaire, l'enseignant(e) ou encore un intervenant impliqué dans le projet peut répondre aux questions présentées. Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir nous le retourner dans les plus brefs délais par courrier interne:

À l'attention de France Dubé  
au secrétariat de la direction générale  
Par courrier interne

Merci de bien vouloir participer à l'avancement des connaissances pour la réussite scolaire des élèves.

N.B. Le questionnaire comporte 14 questions, cela prend 7 à 10 minutes pour y répondre. Afin d'alléger le texte, nous avons regroupé les différentes possibilités d'interventions sous l'appellation *projet* puisque nous sommes conscients qu'il se déroule cette année avec les intervenants qui sont dans votre école présentement; nous présumons que ce projet concerne un seul élève. Si plus d'un élève bénéficie du projet, ou si plus d'un type de projet sont actuellement en place dans votre école, n'hésitez pas à photocopier le questionnaire. Toutes les informations demeureront confidentielles.



5. À quelle fréquence l'élève bénéficie-t-il du projet particulier :

- en classe? \_\_\_\_\_
- ailleurs que dans la classe? \_\_\_\_\_
- lieu: \_\_\_\_\_

6. Quelle est la durée prévue du projet pour cet enfant?

- Début : \_\_\_\_\_
- Fin : \_\_\_\_\_
- Durée totale : \_\_\_\_\_

### Les personnes ressources

7. Quelles sont les personnes impliquées dans votre projet et leur fonction ou rôle dans le projet?

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

- Quelle est la personne qui a mis en place ce projet et sa fonction dans votre école?  
 \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
- Ce projet existe depuis combien de mois ou d'années dans votre école? \_\_\_\_\_
- Ce projet nécessite-t-il des dépenses ou ressources supplémentaires?.....Oui      Non
- Si oui, de quelles façons? \_\_\_\_\_

8. Y a-t-il des rencontres de concertation prévues en cours d'années?.....Oui      Non

- Si oui, à quelle fréquence et quelles sont les personnes impliquées qui y sont présentes?  
 Personnes : \_\_\_\_\_  
 Fréquence : \_\_\_\_\_

9. De quelle façon se manifeste la collaboration des parents dans ce projet?

\_\_\_\_\_

### L'évaluation et la communication.

10. Quels sont les effets escomptés du projet sur l'élève en difficulté? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. De quelles façons comptez-vous évaluer les effets de ce projet sur la réussite de l'élève?

\_\_\_\_\_

12. Qui procédera à l'évaluation des effets de ce projet sur sa réussite scolaire?

Vous

Une autre personne  Sa fonction : \_\_\_\_\_

13. Quel est le mode de communication employé pour communiquer les progrès de l'élève (bulletin, grille d'évaluation hebdomadaire ou autre):

- à l'élève lui-même : \_\_\_\_\_
- à ses parents : \_\_\_\_\_

14. Y a-t-il un suivi prévu à l'élève (étape suivante, année suivante, etc.).....Oui Non

- Si oui, lequel? \_\_\_\_\_

Nous vous remercions d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire.

Questions ou commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

~~~~~

Nom de la personne ayant répondu à ce questionnaire : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone où on peut la joindre : Tél : \_\_\_\_\_

Nom de l'école : \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

Commission scolaire des Hautes-Rivières

Les données recueillies par ce questionnaire demeurent confidentielles. Aucune donnée nominale en ce qui concerne les personnes ou l'école ne sera révélée. Les informations seront regroupées aux fins de recherche uniquement, tel que stipulé dans le certificat d'éthique délivré par l'Université de Montréal.

Je consens à ce que les informations transmises soient utilisées aux fins de recherche.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_





7. Décrivez les services offerts...

a) par d'autres intervenants scolaires?

b) par d'autres intervenants après les heures de classe?

8. Quels bénéfices l'élève retire-t-il directement de ce service?

9. Quels sont les **effets observables** de ce service sur l'élève:

a) au niveau scolaire?

b) au niveau personnel?

10. Aujourd'hui, quels sont les résultats scolaires de l'élève visé?

11. Quel est, selon vous, **le meilleur indice** des effets positifs de ce service en lien avec les objectifs visés?

12. Si le service est offert en sous-groupe, quels sont les critères qui vous ont permis d'effectuer ce regroupement?

13. Qu'est-ce qui déterminera, en fin d'année scolaire, la poursuite de ce type de service pour l'élève visé?

14. De quelle façon sera présenté cet élève aux intervenants de l'année prochaine?

15. Selon vous, y aura-t-il poursuite de ce service (ressources, personnel) pour cet élève ou pour d'autres élèves?

Pourquoi?

16. De quelle façon les services offerts sont-ils intégrés au plan d'intervention?

17. Quelles sont les autres traces (dossiers, formulaires) de ces services permettant un suivi de l'élève au cours de son cheminement scolaire ultérieur?

18. Selon vous, que pourrait-on faire pour améliorer ce modèle de service?

19. Y a-t-il autre chose qui pourrait aider cet élève à mieux réussir?

20. Merci beaucoup d'avoir répondu à nos questions, aimeriez-vous ajouter ou préciser quelque chose?



## ANNEXE VI : Liste des abréviations et matrices

### PI

Plan d'intervention. Le plan d'intervention peut porter sur les apprentissages de l'élève (A), sur le comportement de l'élève (C) ou sur les deux aspects (A+C).

### CODE

Nous présentons la signification des codes attribués à l'élève.

1: difficulté légère d'apprentissage

2: difficulté grave d'apprentissage

3: Élève à risque

12: Trouble du comportement

TGA: Trouble grave de l'apprentissage

Il est à noter que les codes sont différents dans les deux commissions scolaires étudiées.

### FRÉQUENCE

a) En classe

D: Différenciation

ADM: Adaptation du matériel:

b) À l'extérieur de la classe

QQF: quelques fois, sans autre précision

Cycle: Une commission scolaire fonctionne par cycle de 6 jours. Donc le terme cycle veut dire un cycle de 6 jours ouvrables. L'autre commission scolaire fonctionne par jours de la semaine, donc un cycle de 5 jours ouvrables.

### AUTRES À DÉVELOPPER

Métho. : Méthodes de travail

### APPELLATION

DF pour Dénombrement Flottant: Expression employée pour signifier que l'orthopédagogue retire du groupe-classe un élève ou un sous-groupe d'élèves pour une ou plusieurs périodes par semaine ou par cycle.

DEC pour Décloisonnement : Terme qui signifie que pour certaines périodes, les élèves évoluent auprès d'élèves qui proviennent d'une ou de plusieurs autres classes du même niveau scolaire ou du même cycle.

## MODALITÉ

S-G: L'élève travaille en sous-groupes

I : Individualisation de l'aide, des consignes et/ou des explications

DIFF: Différenciation

A: Adaptation

AE: Adaptation de l'enseignement

AM: Adaptation du matériel

AT: adaptation de la tâche

## AUTRES

Cette catégorie permet de préciser ou d'ajouter des activités ou des modalités mentionnées par les répondants dans le questionnaire et dont l'élève bénéficie.

AIDE AUX DEVOIRS: Aide offerte après les heures de classe à l'école ou défrayée par les parents en privé afin de permettre à l'élève d'effectuer ses devoirs sous supervision. Peut être offerte par des bénévoles, par une firme externe ou par des élèves du secondaire.

RÉCUPÉRATION: aide offerte par l'enseignant, après les heures de classe, en vue de permettre à l'élève de revenir sur une notion moins bien maîtrisée, individuellement ou en sous-groupe.

TUTORAT: Aide offerte par les pairs ou par des élèves plus âgés provenant des niveaux supérieurs.

## AUTRES INTERVENANTS

Intervenants autres que l'enseignant et l'orthopédagogue

P: Psychologue

D: Directrice ou directeur de l'école

TES: Technicienne en éducation spécialisée

O: Orthophoniste

## ÉVALUATION:

B: Bulletin

BA: Bulletin adapté

PF: PortFolio

Grille: Grille d'observation qui peut être conçue par l'enseignant, suggérée par la commission scolaire ou qui peut accompagner certaines collections de manuels d'enseignement et qui permettent l'évaluation des compétences disciplinaires et/ou transversales.

## MATRICE A.1: Élèves bénéficiaires

|                         | No                      | Niveau Actuel | l'élève a redoublé | PI           | Code | Compétences disciplinaires visées         | Autres à développer                   |
|-------------------------|-------------------------|---------------|--------------------|--------------|------|-------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>3e cycle</b><br>N=10 | 1                       | 6             | 2e                 | A            |      | Français Mathématique                     | Autonomie, Estime, Méthode de travail |
|                         | 3                       | 6             | non                | A            |      | Mathématique                              |                                       |
|                         | 4                       | 6             | non                |              |      | Français lecture                          |                                       |
|                         | 5                       | 6             | non                | A+C          | 2    | Français Mathématique                     | Autonomie, concentration, Aptitudes   |
|                         | 21                      | 6             | 1ere               | A+C.         | 12   | Français Mathématique lecture et écriture | Estime soi                            |
|                         | 22                      | 6             | oui                | A            | 3    | Français Mathématique                     |                                       |
|                         | 23                      | 6             | non                | A            |      | Français Mathématique                     |                                       |
|                         | 2                       | 5             | 2e                 | A            | 1    | Français Mathématique                     | Coopération, Méthodes de travail      |
|                         | 11                      | 5             | transito           | A+C          | 2    | Français Mathématique                     | Estime soi                            |
|                         | 24                      | 5             | non                | A+C          | 3    | Français lecture et écriture              | Motivation                            |
| <b>2e cycle</b><br>N=9  | 25                      | 4             | 2e                 | A+C.         | 3    | Français lecture                          | Méthodes de travail, Motivation       |
|                         | 30                      | 4             | non                | à venir<br>A |      | Français Mathématique                     | éviter découragement                  |
|                         | 6                       | 3             | 2e                 | A.+C         | 12   | Français lecture                          | Estime soi                            |
|                         | 26                      | 3             | non                | A            | 3    | Français lecture et écriture              | Stratégies                            |
|                         | 27                      | 3             | non                | A+C.         | 3    | Français Mathématique                     |                                       |
|                         | 28                      | 3             | non                | A+C.         | 3    | Français lecture et écriture              | Estime soi, confiance                 |
|                         | 29                      | 3             | 1ere               | A            | 3    | Français lecture et écriture              |                                       |
|                         | 31                      | 3             | maternel           | A            | 3    | Français lecture et écriture              |                                       |
|                         | 32                      | 3             | non                | A            | 3    | Français                                  | Estime soi                            |
|                         | <b>1er cycle</b><br>N=6 | 7             | 2                  | maternel     | A    | 2                                         | Français lecture                      |
| 8                       |                         | 2             | 2e en français     | A            | 1    | Français lecture et écriture              | Motivation                            |
| 9                       |                         | 2             | maternel           | A            | TGA  | Français Mathématique                     | Estime soi                            |
| 10                      |                         | 2             | maternel           | A            | 1    | Français lecture et écriture              |                                       |
| 33                      |                         | 2             | transito           | A            | 3    | Français lecture                          |                                       |
| 34                      |                         | 2             | 1ere               | A+C          | 3    | Français lecture                          | Attitudes                             |



## MATRICE A.2: Intervenants impliqués

|                         | No                      | Niveau Actuel | Rôle enseignant                        | Rôle orthopédagogue          | Autres Intervenants       | Fréquence Rencontres Concertation | Participation des Parents  |
|-------------------------|-------------------------|---------------|----------------------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| <b>3e cycle</b><br>N=10 | 1                       | 6             | adapte, coordonne                      | rééducation                  | D+P                       | 1                                 | oui beaucoup               |
|                         | 3                       | 6             | adapte                                 | rééducation                  | D                         | 4/an                              | suivi maison               |
|                         | 4                       | 6             | division sous-groupes                  | rééducation                  | D                         | QQF/an                            |                            |
|                         | 5                       | 6             | coordination et projet                 | rééducation                  |                           | non                               | aide maison                |
|                         | 21                      | 6             | remédiation                            | suivi                        | TES                       | aux deux mois                     | accord                     |
|                         | 22                      | 6             | décloisonne+ateliers                   | assistance                   | une aide                  | au besoin                         | Suivi devoirs              |
|                         | 23                      | 6             | encadre, guide                         |                              |                           | 1/mois                            | agenda PI                  |
|                         | 2                       | 5             | récupération                           | rééducation                  | D+P                       | 1/étape                           | oui mais incohérent        |
|                         | 11                      | 5             | adapte enseignement évaluation         | rééducation+ soutien         | P                         | 3-4/an                            | suivi+entente              |
|                         | 24                      | 5             | adapte enseignement                    | rééducation multisensorielle |                           | 2/an                              | rencontres +PI             |
| <b>2e cycle</b><br>N=9  | 25                      | 4             |                                        | rééducation                  | P+ O                      | 2à3/an                            | peu impliqués              |
|                         | 30                      | 4             | adapte ens. remédiation                | rééducation                  | D+P                       | 1/étape                           | rencontre +devoirs         |
|                         | 6                       | 3             |                                        | lecture intensive            |                           | 20 min/projet                     | supervision de la lecture  |
|                         | 26                      | 3             | activités                              | rééducation multisensorielle | équipe multidisciplinaire |                                   | PI                         |
|                         | 27                      | 3             | coordonne, évalue, aide individualisée | rééducation soutien          |                           | 1/mois                            | aide maison +PI            |
|                         | 28                      | 3             | coordonnent communiquent remédiation   | décodage                     | P+O                       | chaque étape                      | évolue                     |
|                         | 29                      | 3             |                                        | rééducation multisensorielle | P                         | 3/an                              | excellente                 |
|                         | 31                      | 3             | surlecture                             | rééducation                  |                           | 2/an. surlecture + 2/an tutorat   |                            |
|                         | 32                      | 3             | allège+adapte+ens. différencié         | rééducation+ adapte matériel |                           | 1/mois                            | lecture maison             |
|                         | <b>1er cycle</b><br>N=6 | 7             | 2                                      | différencie                  | conseil                   | D.                                | 3/an                       |
| 8                       |                         | 2             | intègre et adapte matériel             | rééducation                  |                           | rencontres PIA+1/mois             | collaboration minimale     |
| 9                       |                         | 2             | rééducation                            | rééducation                  |                           | 4/AN                              | Suivi collabo              |
| 10                      |                         | 2             | suivi évaluation                       | rééducation évaluation       | TES                       | aux mois                          | PI+ dévoirs                |
| 33                      |                         | 2             | accompagne                             | rééducation+ microlecture    |                           | non                               | signature +accompagne-ment |
| 34                      |                         | 2             | adapte ens.+matériel                   | métalangage                  |                           | chaque étape                      | suivi collaboration        |

## MATRICE A.3: Interventions

|                         | No | Appellation                     | Modalités          | Fréquence à laquelle l'élève bénéficie du projet en classe / à l'extérieur classe |  | Activités                           | Autres                                     |                              |
|-------------------------|----|---------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------|
| <b>3e cycle</b><br>N=10 | 1  | Allègement programme+ exigences | DF+SG+ coopération | tout temps                                                                        |  | ateliers                            | exercisation                               | rééducation                  |
|                         | 3  | Adapter program.                | DF+I               | oui                                                                               |  |                                     |                                            | rééducation                  |
|                         | 4  | DEC                             | DF+5 S-G           | oui                                                                               |  | selon rythme                        | DF pour les 5 plus faibles                 | rééducation                  |
|                         | 5  | DF                              | I                  | oui                                                                               |  |                                     |                                            | rééducation                  |
|                         | 21 | appui                           | adaptation         | tous les jours                                                                    |  |                                     | récupération+ aide devoirs                 | suivi                        |
|                         | 22 | DEC                             | remédiation        |                                                                                   |  | ateliers                            | aide devoirs                               | assistance                   |
|                         | 23 | DEC                             | DIFF               | 2à3/sem.                                                                          |  | coopération                         | récupération+ tutorat                      |                              |
|                         | 2  | Adaptation des Exigences        | DF+dyade           | tout temps                                                                        |  |                                     | récupération+ cours privé                  | rééducation                  |
|                         | 11 | DF                              | DIFF+I             | tout temps                                                                        |  |                                     | clinique                                   | rééducation+soutien          |
|                         | 24 | DF                              | I+ AE              | tout temps                                                                        |  |                                     | tutorat+aide devoirs                       | rééducation multisensorielle |
| <b>2e cycle</b><br>N=9  | 25 | DF                              | I+AE+AM            |                                                                                   |  |                                     |                                            | rééducation                  |
|                         | 30 | DF+DEC                          | DIFF+AE            | toujours                                                                          |  |                                     | aide devoirs+ récupération                 | rééducation                  |
|                         | 6  | DEC                             | DF+I               |                                                                                   |  | entraînement                        | tutorat lecture                            | lecture intensive            |
|                         | 26 | DF                              | I                  | 1-3/sem                                                                           |  | diverses activités                  | activation de l' attention concentration   | rééducation multisensorielle |
|                         | 27 | DF+DEC                          | S-G+I              | 5/sem.                                                                            |  | Ateliers apprentissage systématique |                                            | rééducation soutien          |
|                         | 28 | DEC                             | DF+I               | 7H17/sem.                                                                         |  | exercices décodage                  | récupération+aide devoirs                  | décodage                     |
|                         | 29 | DF                              | I                  |                                                                                   |  | exercices décodage                  | sous-groupe+seul                           | rééducation multisensorielle |
|                         | 31 | DF                              | S-G+I              | 4-5/sem.                                                                          |  |                                     | tutorat décodage+ surlecture+ aide devoirs | rééducation                  |
|                         | 32 | DF                              | S-G+ I+DIFF+AT     | au besoin                                                                         |  | lire en duo plus de temps           | elle peut donner les réponses oralement    | rééducation+ adapte matériel |
| <b>1er cycle</b><br>N=6 | 7  | DF+DEC                          | DIFF+ S-G+I        | D                                                                                 |  |                                     | adaptation de l'évaluation                 | conseil                      |
|                         | 8  | DEC                             | DF+I               | ADM                                                                               |  | ateliers                            | tutorat lecture                            | rééducation                  |
|                         | 9  | DF                              | I                  | au besoin                                                                         |  |                                     | tutorat lecture + math                     | rééducation                  |
|                         | 10 | DEC                             | DF+I               | 5.pér                                                                             |  | ateliers                            | tutorat                                    | rééducation évaluation       |
|                         | 33 | DEC                             | DF+S-G+I           |                                                                                   |  | microlecture                        | enseignement stratégique                   | rééducation+ microlecture    |
|                         | 34 | DF                              | DIFF+ S-G+I        | D tous les jours                                                                  |  | méta-langage                        | aide devoirs                               | métalangage, logiciel        |

### MATRICE A.4: Objectifs, effets escomptés et communication

|                         | No | Niveau Actuel | Objectifs Visés            | Effets Escomptés              | Communication                   |
|-------------------------|----|---------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| <b>3e cycle</b><br>N=10 | 1  | 6             | motivation, bien être      | positif                       | Résultats Positifs<br>Bien-être |
|                         | 3  | 6             | pré-secondaire             | diminuer écart                | B PF                            |
|                         | 4  | 6             | réussite lecture.          | diminuer diff. +outiller      | B PF                            |
|                         | 5  | 6             | augmenter résultats scol.  | augmenter autonomie<br>estime | B                               |
|                         | 21 | 6             | accepté<br>en appoint      | réussite+estime               | B examen                        |
|                         | 22 | 6             | améliorer apprentissages   | résultats scolaire            | B PF                            |
|                         | 23 | 6             | moins d'échecs             | qu'il voit ses progrès        | Grille PF                       |
|                         | 2  | 5             | intégration<br>en 5e       | objectifs 4e-5e années        | B                               |
|                         | 11 | 5             | préserver<br>les acquis    | dév. stratégies               | BA PF                           |
|                         | 24 | 5             | réussite scol.             | implication, mobilisation     | B PF                            |
| <b>2e cycle</b><br>N=9  | 25 | 4             | habiletés métalinguistique | vivre des succès              | B objectifs                     |
|                         | 30 | 4             | à son rythme               | moins découragée              | BA PF                           |
|                         | 6  | 3             | compréhension lecture      | vitesse+<br>compréhension     | Bilan évaluation Projet         |
|                         | 26 | 3             | maintenir intégration      | améliorer<br>lecture écriture | B                               |
|                         | 27 | 3             | atteinte 2e cycle          |                               | B grilles                       |
|                         | 28 | 3             | résultats 1 cycle français | apprentissage lecture         | B PF PIA                        |
|                         | 29 | 3             |                            | améliorer<br>lecture écriture | B grilles                       |
|                         | 31 | 3             |                            | améliorer décodage lecture    | évaluation<br>orthopédagogique  |
|                         | 32 | 3             | maintenir estime           | vivre des succès              |                                 |
| <b>1er cycle</b><br>N=6 | 7  | 2             | progrès lecture            | goût d'apprendre              | BA PF                           |
|                         | 8  | 2             | même degré M+F             | vivre succès                  | B PF                            |
|                         | 9  | 2             | progrès apprentis          |                               | B PF Rapport                    |
|                         | 10 | 2             | orienter parcours          | situer progression            | B PF                            |
|                         | 33 | 2             | moins d'erreurs lecture    | augmente vitesse              | en 3 temps                      |
|                         | 34 | 2             | objectifs en lecture       |                               | évaluations de<br>1e année      |

**ANNEXE VII : Traitement des u.c.e***Traitement effectué avant le traitement par Alceste***Intervenants interviewés:**

Directeur

Enseignant

Orthopédagogue

Technicien en éducation spécialisé

**Niveau scolaire de l'élève:**

2e année

3e année

4e année

6e année

**Cheminement:**

a redoublé

n'a pas redoublé

**Variables liées à la question d'entretien:**

service

service intervenants scolaires

service extra scolaire

effet positif (effets positifs observés par l'intervenant en général)

effet élève (positif ou négatif)

effet scolaires

poursuite des services

définition du mode d'intervention

## ANNEXE VIII : Tableau des résultats de l'analyse du discours

Tableau XVIII : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 118.53      | orthopédagogue                       | 102                          |
| 87.51       | niveau 2 <sup>e</sup> année          | 59                           |
| 87.48       | séance                               | 30                           |
| 78.59       | définition                           | 44                           |
| 35.54       | enseignement stratégique             | 12                           |
| 35.05       | rééducation                          | 17                           |
| 13.01       | sous-groupe                          | 7                            |
| 10.28       | a redoublé                           | 37                           |
| 10.11       | effet positif                        | 10                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 105.39      | lecture                | 46                           |
| 69.72       | mot                    | 23                           |
| 49.30       | texte                  | 18                           |
| 42.86       | travail                | 37                           |
| 38.58       | méthode                | 13                           |
| 35.41       | lire                   | 16                           |
| 32.51       | syllabe                | 11                           |
| 31.57       | petit                  | 23                           |
| 29.58       | période                | 14                           |
| 26.52       | améliorer              | 14                           |
| 26.49       | stratégie              | 9                            |
| 23.49       | décode                 | 8                            |
| 23.49       | minute                 | 8                            |
| 18.45       | semaine                | 16                           |
| 17.55       | sons                   | 6                            |

Tableau XIX : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 51.00       | directeur                            | 136                          |
| 27.20       | présentation de l'élève              | 39                           |
| 18.63       | trace                                | 25                           |
| 14.75       | décision de poursuite du service     | 20                           |
| 14.39       | plan d'intervention                  | 26                           |
| 10.35       | enseignant                           | 86                           |
| 10.17       | niveau 6 <sup>e</sup> année          | 89                           |
| 7.78        | service d'intervenants scolaires     | 17                           |
| 7.22        | détermine la poursuite du service    | 10                           |
| 6.73        | n' a pas redoublé                    | 242                          |
| 4.91        | niveau 3 <sup>e</sup> année          | 145                          |
| 3.47        | service extra-scolaire               | 8                            |
| 3.19        | déclencheur du service               | 39                           |
| 2.32        | temps                                | 15                           |
| 2.14        | adaptation de l'enseignement         | 3                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 34.81       | parent                 | 48                          |
| 25.45       | service                | 40                          |
| 20.70       | dossier                | 31                          |
| 19.67       | année                  | 82                          |
| 16.97       | an                     | 35                          |
| 15.91       | plan                   | 28                          |
| 14.14       | école                  | 41                          |
| 13.98       | psycholog              | 19                          |
| 13.98       | devoir                 | 19                          |
| 11.81       | intervention           | 28                          |
| 11.70       | privé                  | 16                          |
| 9.91        | présent                | 17                          |
| 9.70        | aide                   | 25                          |
| 9.39        | suivre                 | 27                          |
| 9.20        | secondaire             | 19                          |

Tableau XX : ANALYSE DU CORPUS ENTIER classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 29,08       | effet scolaire                       | 11                           |
| 19,51       | rôle                                 | 7                            |
| 18,68       | effet personnel                      | 8                            |
| 12,79       | résultat scolaire                    | 7                            |
| 10,12       | niv. 6 <sup>e</sup> année            | 31                           |
| 8,87        | niv. 4 <sup>e</sup> année            | 14                           |
| 8,62        | effet positif                        | 7                            |
| 6,66        | bénéfice                             | 7                            |
| 5,28        | enseignant                           | 27                           |
| 2,49        | améliorer                            | 5                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 75,54       | réussite               | 16                          |
| 53,58       | sentir                 | 11                          |
| 42,47       | vivre                  | 10                          |
| 38,09       | positif                | 7                           |
| 33,78       | estime                 | 10                          |
| 27,33       | résultat               | 10                          |
| 26,27       | faible                 | 6                           |
| 22,71       | motivation             | 7                           |
| 21,63       | attitude               | 4                           |
| 21,63       | fort                   | 4                           |
| 20,52       | réussir                | 9                           |
| 16,19       | regard                 | 3                           |
| 16,19       | échec                  | 3                           |
| 16,19       | capacité               | 3                           |
| 16,19       | bénéfique              | 3                           |

Tableau XXI : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1099,00     | niv. 2 <sup>e</sup> année            | 195                          |
| 368,83      | orthopédagogue                       | 195                          |
| 104,07      | enseignement stratégique             | 22                           |
| 36,05       | redoubl (l'élève a déjà redoublé)    | 74                           |
| 18,61       | multisensoriel                       | 4                            |
| 18,18       | décloisonnement                      | 16                           |
| 17,13       | définition                           | 52                           |
| 9,32        | effet positif                        | 13                           |
| 4,09        | critère de regroupement              | 8                            |
| 2,90        | plan d'intervention                  | 10                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 59,54       | alternat.              | 14                          |
| 42,28       | méthode                | 15                          |
| 32,95       | lecture                | 40                          |
| 23,78       | heure                  | 14                          |
| 23,50       | améliorer              | 16                          |
| 23,29       | tente                  | 5                           |
| 22,30       | vitesse                | 6                           |
| 22,28       | suite                  | 10                          |
| 18,61       | prouver                | 4                           |
| 18,61       | démontrer              | 4                           |
| 18,61       | couvrir                | 4                           |
| 18,61       | bon                    | 4                           |
| 17,53       | moyen                  | 13                          |
| 13,91       | collaboration          | 5                           |
| 13,34       | alphabet               | 4                           |



Tableau XXII : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1099,00     | niveau 3 <sup>e</sup> année          | 470                          |
| 213,10      | directeur                            | 254                          |
| 42,69       | technicienne                         | 31                           |
| 17,86       | non redoubleur                       | 396                          |
| 13,31       | déclenchement du service             | 65                           |
| 10,78       | soutien                              | 8                            |
| 10,34       | tutorat                              | 15                           |
| 8,65        | diagnostic                           | 15                           |
| 6,72        | aide individuelle                    | 5                            |
| 5,33        | service intervenant scolaire         | 19                           |
| 4,71        | sous-groupe                          | 16                           |
| 4,03        | décision poursuite du service        | 3                            |
| 4,03        | apprentissage systématique           | 3                            |
| 3,06        | améliorer                            | 21                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 25,36       | problem                | 45                          |
| 23,90       | enfant                 | 141                         |
| 20,35       | décod                  | 15                          |
| 17,11       | enseigner              | 76                          |
| 14,54       | lit                    | 13                          |
| 13,27       | situation              | 14                          |
| 12,14       | actuellement           | 9                           |
| 10,78       | consolider             | 8                           |
| 10,78       | formule                | 8                           |
| 10,00       | acquérir               | 19                          |
| 9,71        | faire                  | 132                         |
| 9,43        | processus              | 7                           |
| 9,20        | compétent              | 9                           |
| 8,61        | dyslexi                | 12                          |
| 8,07        | considérer             | 6                           |

Tableau XXIII : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1099,00     | niveau 4 <sup>e</sup> année          | 92                           |
| 264,98      | enseignant                           | 92                           |
| 126,81      | pédagogie différenciée               | 19                           |
| 28,05       | non redoubleur                       | 92                           |
| 11,40       | temps                                | 9                            |
| 5,29        | séance                               | 14                           |
| 4,50        | effet personnel                      | 8                            |
| 3,94        | détermine poursuite du service       | 6                            |
| 3,02        | déclaration de service               | 14                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 46,85       | bulletin               | 13                           |
| 40,20       | redoubler              | 6                            |
| 32,93       | calcul                 | 3                            |
| 26,34       | adaptatif              | 5                            |
| 18,21       | content                | 4                            |
| 17,45       | échelon                | 3                            |
| 17,45       | embarquer              | 3                            |
| 17,45       | capacité               | 3                            |
| 17,42       | devoir                 | 8                            |
| 13,63       | cartable               | 3                            |
| 13,63       | encadrer               | 3                            |
| 13,63       | pression               | 3                            |
| 11,35       | progressif             | 4                            |
| 11,08       | utiliser               | 5                            |
| 11,08       | facile                 | 5                            |

Tableau XXIV : TRI-CROISÉ «NIVEAU» classe 4

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1099,00     | niveau 6 <sup>e</sup> année          | 342                          |
| 286,73      | enseignant                           | 210                          |
| 15,59       | enseignement personnalisé            | 7                            |
| 13,35       | effet scolaire                       | 6                            |
| 13,35       | adaptation                           | 6                            |
| 7,46        | redoubleur                           | 92                           |
| 3,74        | bénéfice                             | 21                           |
| 2,93        | temps                                | 17                           |
| 2,70        | séance                               | 37                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 22,34       | académique             | 10                          |
| 22,04       | secondaire             | 18                          |
| 18,59       | dernier                | 14                          |
| 15,43       | recupérer              | 10                          |
| 13,41       | comprendre             | 26                          |
| 13,35       | compris                | 6                           |
| 13,35       | préventif              | 6                           |
| 11,25       | art                    | 8                           |
| 11,12       | fraction               | 5                           |
| 11,12       | cohorte                | 5                           |
| 9,09        | laisser                | 11                          |
| 8,97        | base                   | 10                          |
| 8,89        | social                 | 4                           |
| 8,48        | éducation              | 14                          |
| 7,84        | élève                  | 74                          |

Tableau XXV : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 120,00      | effets personnels                    | 48                           |
| 5,68        | enseignant                           | 18                           |
| 2,82        | niveau 4 <sup>e</sup> année          | 8                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 14,59       | petit                  | 9                           |
| 11,15       | estimer                | 7                           |
| 6,21        | confiant               | 4                           |
| 6,21        | filie                  | 4                           |
| 5,40        | comprendre             | 8                           |
| 4,94        | parent                 | 5                           |

Tableau XXVI : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 120,00      | effets positifs                      | 35                           |
| 16,84       | niveau 2 <sup>e</sup> année          | 13                           |
| 12,67       | technicienne                         | 5                            |
| 3,91        | non redoubleur                       | 31                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 10,05       | lire                   | 4                           |
| 7,47        | répondre               | 3                           |
| 7,47        | intéresser             | 3                           |
| 7,47        | intervention           | 3                           |
| 7,47        | effort                 | 3                           |
| 6,43        | moyen                  | 5                           |
| 4,30        | demander               | 4                           |

Tableau XXVII : TRICROISÉ «EFFET» classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 120,00      | effets scolaires                     | 35                           |
| 5,27        | redoubleur                           | 13                           |
| 2,18        | orthopédagogue                       | 20                           |
| 2,05        | niveau 3                             | 19                           |

Elle comprend les formes représentatives suivantes:

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 15,34       | progrès                | 6                           |
| 12,67       | note                   | 5                           |
| 11,51       | enseigner              | 6                           |
| 10,05       | facilement             | 4                           |
| 7,47        | académi                | 3                           |
| 7,47        | étape                  | 3                           |
| 6,62        | mathémat               | 6                           |
| 6,43        | début                  | 5                           |
| 4,61        | texte                  | 5                           |
| 4,45        | niveau                 | 9                           |

Tableau XXVIII : TRI-CROISÉ «EFFET» classe 4

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 6,68        | redoub                               | 2                            |
| 2,57        | niv. 3 <sup>e</sup> année            | 2                            |
| 2,32        | orthopédagogue                       | 2                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 8,67        | lit                    | 1                           |
| 7,22        | améliorer              | 1                           |
| 5,30        | dire                   | 1                           |
| 4,62        | chose                  | 1                           |
| 4,07        | problème               | 1                           |

Tableau XXIX : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 4,98        | enseignant                           | 1                            |
| 4,31        | niveau 6                             | 1                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 10,98       | an                     | 1                           |
| 8,58        | maison                 | 1                           |
| 6,98        | parent                 | 1                           |
| 6,98        | heure                  | 1                           |
| 6,98        | école                  | 1                           |
| 5,84        | semaine                | 1                           |
| 5,84        | devoir                 | 1                           |
| 5,84        | privé                  | 1                           |
| 4,98        | orthopédagogue         | 1                           |
| 4,98        | année                  | 1                           |
| 4,98        | aide                   | 1                           |
| 3,78        | service                | 1                           |



Tableau XXX : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 47,00       | service extra-scolaire               | 16                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|-----------------------------|
| 9,78        | devoir                 | 6                           |
| 7,44        | parent                 | 5                           |
| 6,21        | problem                | 3                           |
| 6,21        | chercher               | 3                           |
| 5,60        | aller                  | 7                           |
| 5,26        | maison                 | 4                           |
| 5,12        | privé                  | 5                           |
| 3,48        | aide                   | 5                           |

Tableau XXXI : TRI-CROISÉ «SERVICE» classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 47,00       | services intervenants scolaires      | 30                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 47,00       | psycholog              | 6                            |

Tableau XXXII : ENSEIGNANTS classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 30,02       | redoubleur                           | 21                           |
| 12,72       | résultats scolaires                  | 4                            |
| 4,00        | rôle                                 | 3                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 21,01       | estimer                | 6                            |
| 18,37       | réussir                | 7                            |
| 13,26       | heureux                | 3                            |
| 12,98       | année                  | 17                           |
| 6,83        | secondaire             | 5                            |
| 6,69        | aller                  | 14                           |
| 5,40        | passer                 | 4                            |

Tableau XXXIII : ENSEIGNANTS classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 11,96       | effet scolaire                       | 3                            |
| 8,50        | améliorer                            | 3                            |
| 6,77        | bénéfice                             | 4                            |
| 5,48        | effet personnel                      | 4                            |
| 4,66        | détermine poursuite du service       | 3                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 24,51       | difficulté             | 9                            |
| 18,87       | grand                  | 5                            |
| 17,83       | académique             | 3                            |
| 17,83       | attitude               | 3                            |
| 17,64       | aider                  | 4                            |
| 17,64       | nécessaire             | 4                            |
| 15,11       | travail                | 10                           |
| 11,69       | enfant                 | 8                            |
| 8,50        | équipe                 | 3                            |
| 8,42        | début                  | 4                            |
| 6,63        | continuité             | 2                            |
| 6,63        | apprentissage          | 2                            |
| 6,63        | pression               | 2                            |
| 6,63        | ami                    | 2                            |

Tableau XXXIV : ENSEIGNANTS classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 7,80        | décloisonnement                      | 5                            |
| 6,60        | non redoubleur                       | 57                           |
| 6,43        | plan                                 | 6                            |
| 6,20        | service intervenant scolaire         | 4                            |
| 5,73        | présentation                         | 7                            |
| 5,10        | temps                                | 9                            |
| 3,05        | trace                                | 5                            |
| 2,43        | niveau 4 <sup>e</sup> année          | 24                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 34,65       | parent                 | 22                           |
| 11,19       | semaine                | 9                            |
| 11,06       | décloisonnement        | 7                            |
| 11,06       | maison                 | 7                            |
| 11,06       | intervention           | 7                            |
| 11,06       | privé                  | 7                            |
| 9,57        | enseigner              | 8                            |
| 9,42        | orthopédagogue         | 6                            |
| 9,42        | dossier                | 6                            |
| 7,80        | direction              | 5                            |
| 7,80        | programme              | 5                            |
| 7,80        | part                   | 5                            |
| 7,80        | progressif             | 5                            |
| 7,80        | prochain               | 5                            |
| 7,80        | plan                   | 5                            |

Tableau XXXV : ENSEIGNANTS classe 4

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 10,14       | niveau 6 <sup>e</sup> année          | 22                           |
| 7,52        | séance                               | 6                            |
| 5,86        | enseignement personnalisé            | 3                            |
| 4,54        | tâche                                | 3                            |
| 2,78        | effet personnel                      | 3                            |
| 2,32        | rôle                                 | 2                            |
| 2,26        | non redoubleur                       | 19                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 42,11       | texte                  | 6                            |
| 34,88       | poser                  | 5                            |
| 34,55       | essayer                | 6                            |
| 33,32       | question               | 8                            |
| 20,71       | laisser                | 4                            |
| 14,11       | période                | 3                            |
| 13,06       | comprendre             | 5                            |
| 10,21       | apprendre              | 3                            |
| 9,55        | trouver                | 5                            |
| 7,88        | façon                  | 2                            |
| 7,88        | justement              | 2                            |
| 5,04        | confiant               | 2                            |
| 5,04        | recupérer              | 2                            |
| 3,96        | voir                   | 7                            |
| 3,38        | mot                    | 2                            |

Tableau XXXVI : ENSEIGNANTS classe 5

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 21,57       | séance                               | 9                            |
| 15,99       | pédagogie différenciée               | 6                            |
| 10,43       | définition                           | 8                            |
| 9,02        | effet positif                        | 3                            |
| 6,22        | niveau 4                             | 12                           |
| 2,94        | non redoubleur                       | 21                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 29,63       | capable                | 8                            |
| 16,35       | donner                 | 7                            |
| 11,24       | différent              | 4                            |
| 10,50       | prendre                | 6                            |
| 7,07        | fois                   | 6                            |
| 7,01        | exigence               | 2                            |
| 7,01        | augmenter              | 2                            |
| 5,94        | rendu                  | 5                            |
| 5,03        | étape                  | 3                            |
| 4,39        | autonome               | 2                            |
| 4,39        | expliquer              | 2                            |
| 4,39        | effort                 | 2                            |
| 3,98        | chose                  | 4                            |
| 3,71        | aller                  | 10                           |
| 3,20        | vraiment               | 6                            |

Tableau XXXVII : ORTHOPÉDAGOGUES classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 47,22       | plan                                 | 11                           |
| 18,85       | trace                                | 4                            |
| 13,55       | service intervenants scolaires       | 4                            |
| 6,24        | décision poursuite                   | 3                            |
| 6,06        | présentation                         | 5                            |
| 3,54        | critère regroupement                 | 4                            |
| 2,90        | temps                                | 2                            |
| 2,21        | autres                               | 3                            |
| 2,17        | niveau 2                             | 25                           |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 57,36       | plan                   | 13                           |
| 46,97       | intervention           | 12                           |
| 43,30       | psycholog              | 9                            |
| 38,33       | dossier                | 8                            |
| 23,66       | cas                    | 5                            |
| 23,06       | orthophon              | 7                            |
| 19,50       | évaluation             | 7                            |
| 19,50       | rencontre              | 7                            |
| 19,02       | orthopédagogi          | 10                           |
| 18,85       | secondaire             | 4                            |
| 14,08       | attentif               | 3                            |
| 13,55       | recevoir               | 4                            |
| 11,35       | évaluer                | 5                            |
| 9,13        | direction              | 3                            |



Tableau XXXVIII : ORTHOPÉDAGOGUES classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 13,06       | redoub                               | 29                           |
| 12,88       | déclenchement du service             | 6                            |
| 7,41        | décloisonnement                      | 5                            |
| 5,95        | critère de regroupement              | 6                            |
| 4,21        | niveau 2 <sup>e</sup> année          | 38                           |
| 3,44        | améliorer                            | 4                            |
| 2,68        | améliorer                            | 4                            |
| 2,32        | autres                               | 4                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 28,03       | enseigner              | 20                           |
| 11,21       | tente                  | 4                            |
| 10,13       | possible               | 5                            |
| 9,70        | difficulté             | 10                           |
| 8,84        | classe                 | 14                           |
| 8,37        | sortir                 | 3                            |
| 8,37        | après-midi             | 3                            |
| 7,45        | idéal                  | 3                            |
| 7,45        | matériel               | 4                            |
| 7,19        | vérifier               | 4                            |
| 6,50        | essayer                | 7                            |
| 6,35        | travail                | 13                           |
| 5,84        | donner                 | 8                            |
| 5,84        | vraiment               | 8                            |

Tableau XXXIX : ORTHOPÉDAGOGUES classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 34,77       | effet scolaire                       | 12                           |
| 28,73       | effet personnel                      | 10                           |
| 21,36       | niveau 6                             | 15                           |
| 10,04       | bénéfice                             | 7                            |
| 7,08        | rôle                                 | 8                            |
| 6,50        | résultats scolaires                  | 7                            |
| 3,78        | niveau 3                             | 36                           |
| 2,44        | non redoubleur                       | 53                           |

Le tableau suivant présente les formes représentatives de la classe 3.

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 24,36       | sentir                 | 10                           |
| 24,36       | estimer                | 10                           |
| 20,51       | capable                | 11                           |
| 18,07       | mettre                 | 12                           |
| 17,96       | réussir                | 9                            |
| 15,69       | vivre                  | 7                            |
| 15,69       | regarder               | 7                            |
| 15,69       | bulletin               | 7                            |
| 14,07       | valoriser              | 5                            |
| 12,88       | réussite               | 6                            |
| 12,52       | fonctionner            | 7                            |
| 11,21       | faible                 | 4                            |
| 11,21       | tâche                  | 4                            |
| 11,21       | ami                    | 4                            |

Tableau XL : ORTHOPÉDAGOGUES classe 4

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 72,93       | définition                           | 44                           |
| 42,04       | enseignement stratégique             | 19                           |
| 17,72       | rééducation                          | 14                           |
| 17,61       | sous-groupe                          | 7                            |
| 16,50       | séance                               | 16                           |
| 2,38        | détermine poursuite                  | 3                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 64,95       | mot                    | 24                           |
| 28,14       | syllabe                | 11                           |
| 25,47       | lettre                 | 10                           |
| 20,21       | minute                 | 8                            |
| 16,24       | méthode                | 8                            |
| 15,76       | lecture                | 24                           |
| 15,27       | suite                  | 10                           |
| 11,23       | exercice               | 6                            |
| 9,94        | sons                   | 4                            |
| 9,94        | alphabet               | 4                            |
| 9,94        | vitesse                | 4                            |
| 9,94        | phrase                 | 4                            |
| 9,94        | oral                   | 4                            |
| 9,30        | lire+                  | 10                           |
| 8,80        | lire                   | 5                            |

Tableau XLI : DIRECTEURS classe 1

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 8,27        | améliorer                            | 7                            |
| 6,72        | présentation                         | 11                           |
| 9,57        | déterminer poursuite                 | 11                           |
| 4,92        | niveau 6 <sup>e</sup> année          | 24                           |
| 2,05        | diagnostic                           | 5                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 18,32       | an                     | 12                           |
| 16,50       | continu                | 8                            |
| 14,37       | intégrer               | 7                            |
| 12,26       | envoyer                | 6                            |
| 12,26       | prochain               | 6                            |
| 10,18       | arriver                | 8                            |
| 10,16       | académique             | 5                            |
| 10,16       | présenter              | 5                            |
| 10,16       | soutien                | 5                            |
| 8,86        | actuellement           | 6                            |
| 8,09        | classer                | 4                            |
| 8,09        | personnel              | 4                            |
| 8,09        | droit                  | 4                            |
| 8,04        | année                  | 27                           |
| 6,28        | vraiment               | 8                            |

Tableau XLII : DIRECTEURS classe 2

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 25,14       | définition                           | 31                           |
| 16,01       | décloisonnement                      | 13                           |
| 9,33        | sous-groupe                          | 12                           |
| 4,72        | tâche                                | 4                            |
| 3,52        | rôle                                 | 3                            |
| 3,52        | apprentissage systématique           | 3                            |
| 3,52        | aide individualisée                  | 3                            |

Le tableau suivant présente les formes représentatives de la classe 2.

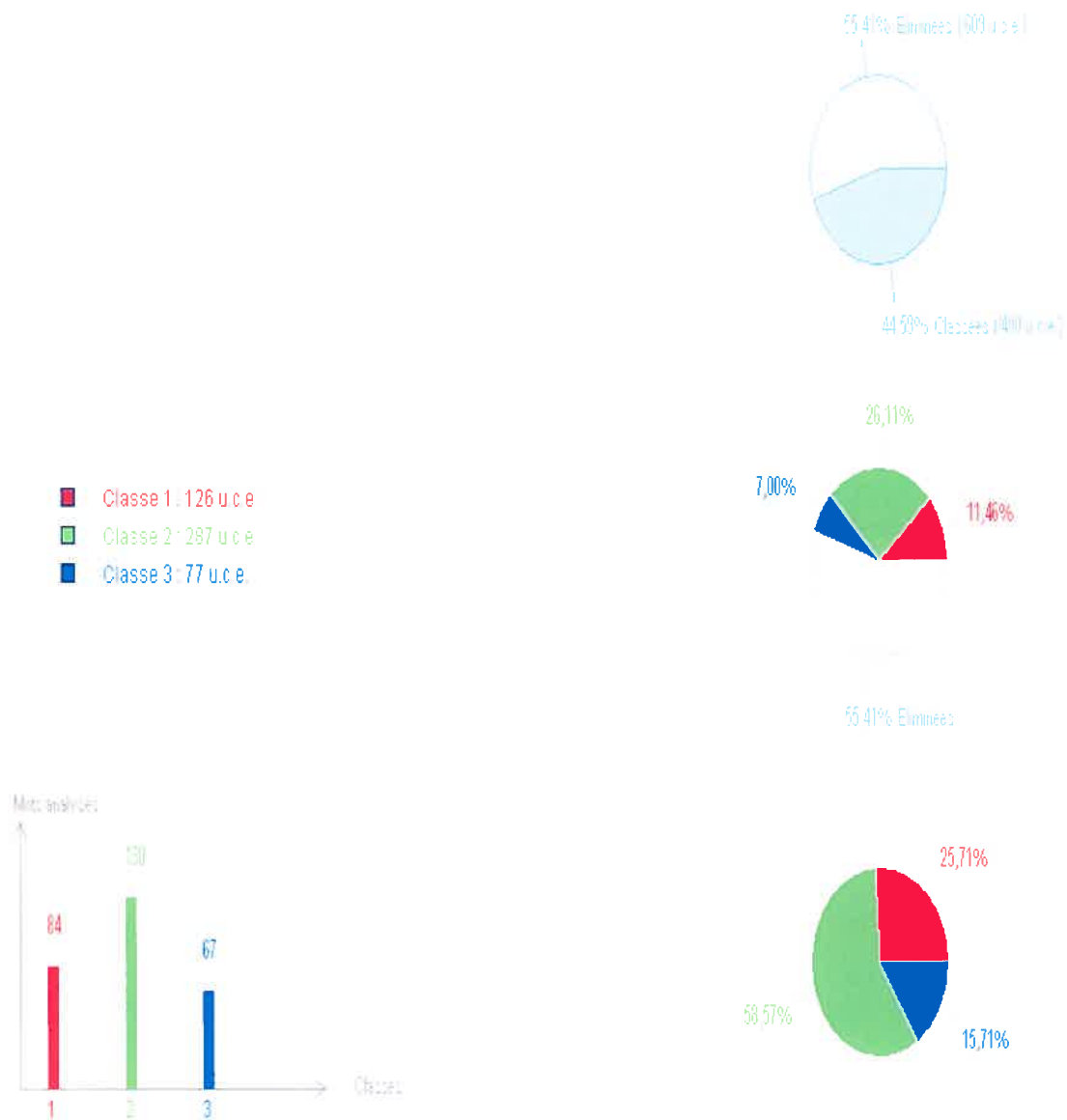
| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 25,77       | travail                | 33                           |
| 17,33       | acquérir               | 14                           |
| 16,89       | groupe                 | 18                           |
| 14,71       | période                | 12                           |
| 12,25       | enseigner              | 34                           |
| 9,62        | consolider             | 8                            |
| 9,62        | monde                  | 8                            |
| 8,38        | horaire                | 7                            |
| 8,38        | physique               | 7                            |
| 8,38        | écriture               | 7                            |
| 7,34        | donner                 | 12                           |
| 7,15        | régulier               | 6                            |
| 5,93        | vivre                  | 5                            |
| 5,93        | fonctionner            | 5                            |

Tableau XLIII : DIRECTEURS classe 3

| <b>Khi2</b> | <b>Identification de la variable</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 20,24       | plan                                 | 5                            |
| 16,11       | rééducation                          | 4                            |
| 14,13       | niveau 3                             | 43                           |
| 7,60        | trace                                | 3                            |
| 4,08        | ajouter                              | 2                            |
| 2,55        | autres                               | 4                            |

| <b>Khi2</b> | <b>Formes réduites</b> | <b>u.c.e. dans la classe</b> |
|-------------|------------------------|------------------------------|
| 24,39       | service                | 10                           |
| 23,36       | orthophonie            | 7                            |
| 23,28       | aider                  | 8                            |
| 19,33       | résultat               | 7                            |
| 19,28       | psycholog              | 6                            |
| 18,06       | école                  | 9                            |
| 16,11       | information            | 4                            |
| 16,11       | impliquer              | 4                            |
| 16,11       | vécu                   | 4                            |
| 15,27       | diagnostic             | 5                            |
| 12,15       | parent                 | 10                           |
| 12,03       | privé                  | 3                            |
| 12,03       | rencontre              | 5                            |
| 11,37       | offrir                 | 4                            |

**ANNEXE IX : Figures des classes formées lors de l'analyse du discours**



**Figure 8 : CORPUS ENTIER**

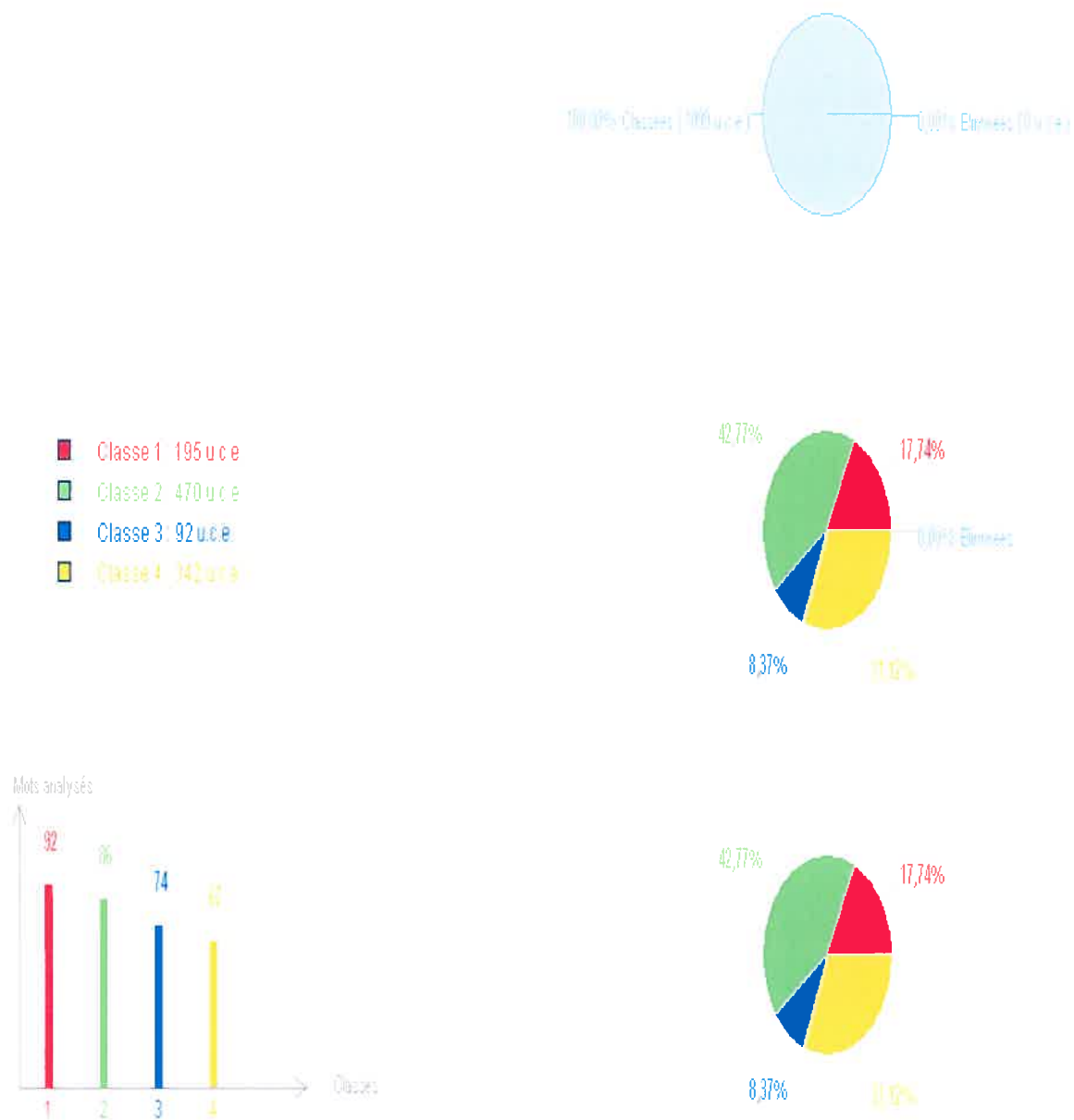


Figure 9 : TRI-CROISÉ «NIVEAU»



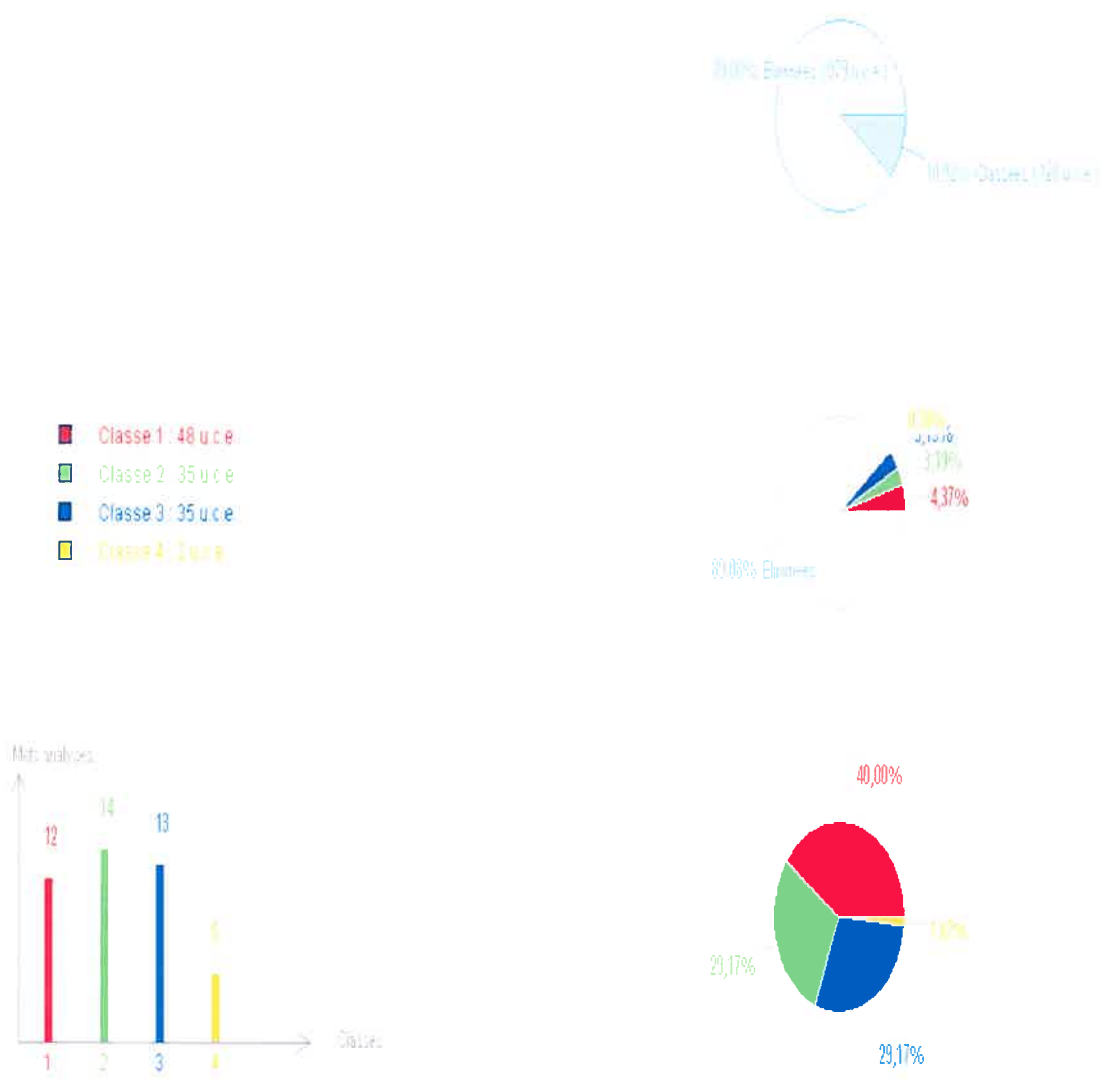


Figure 10 : TRI-CROISÉ «EFFET»

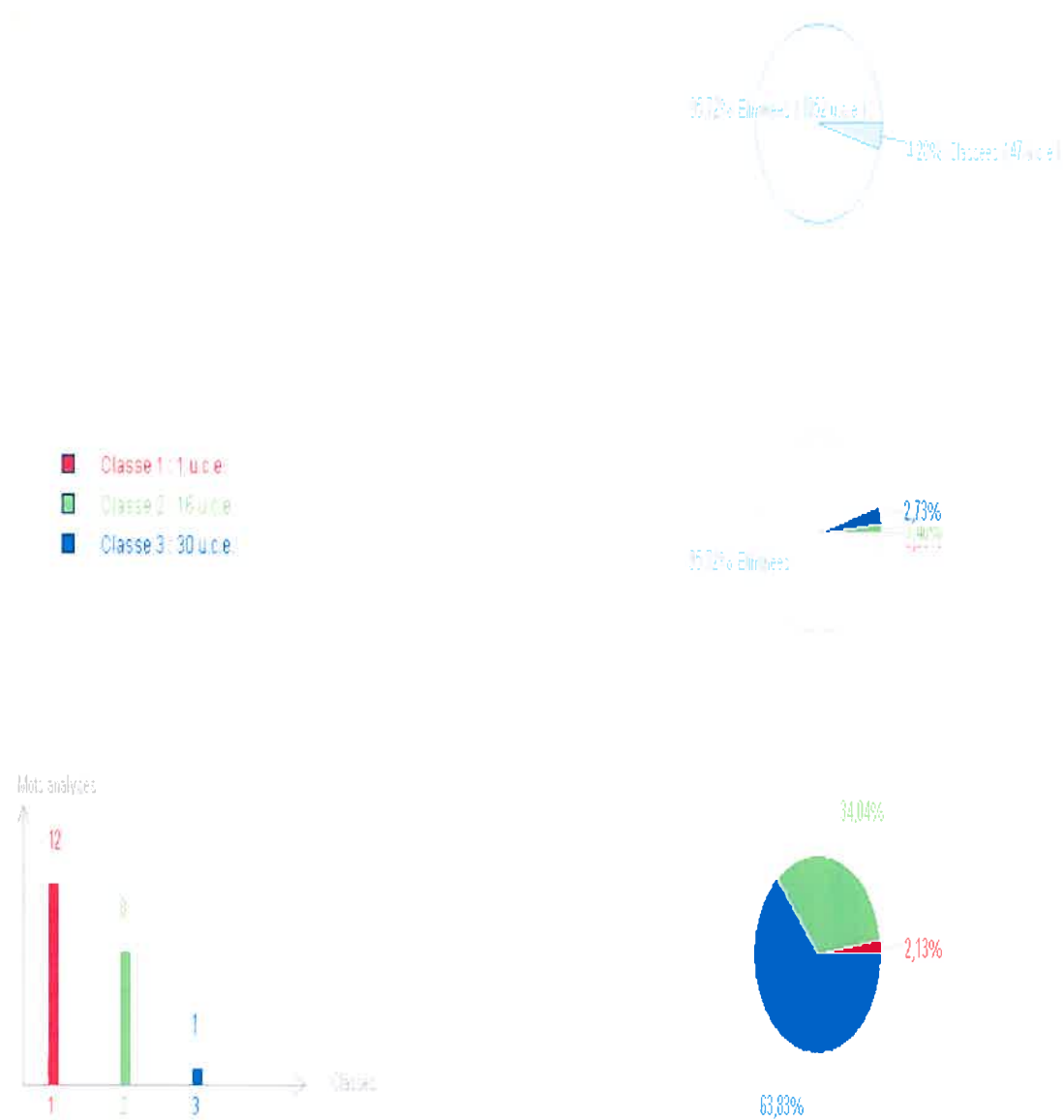


Figure 11 : TRI-CROISÉ «SERVICE»

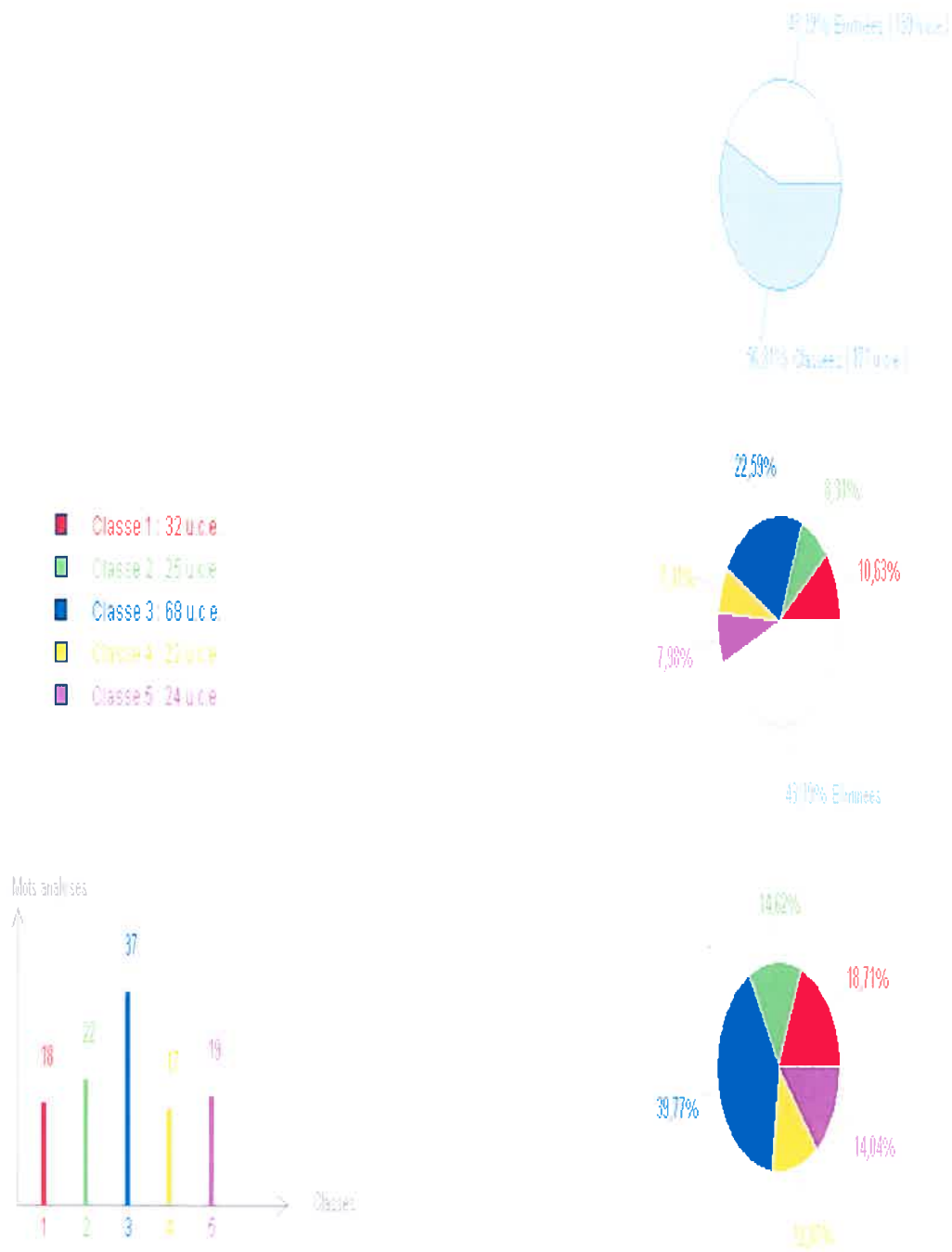
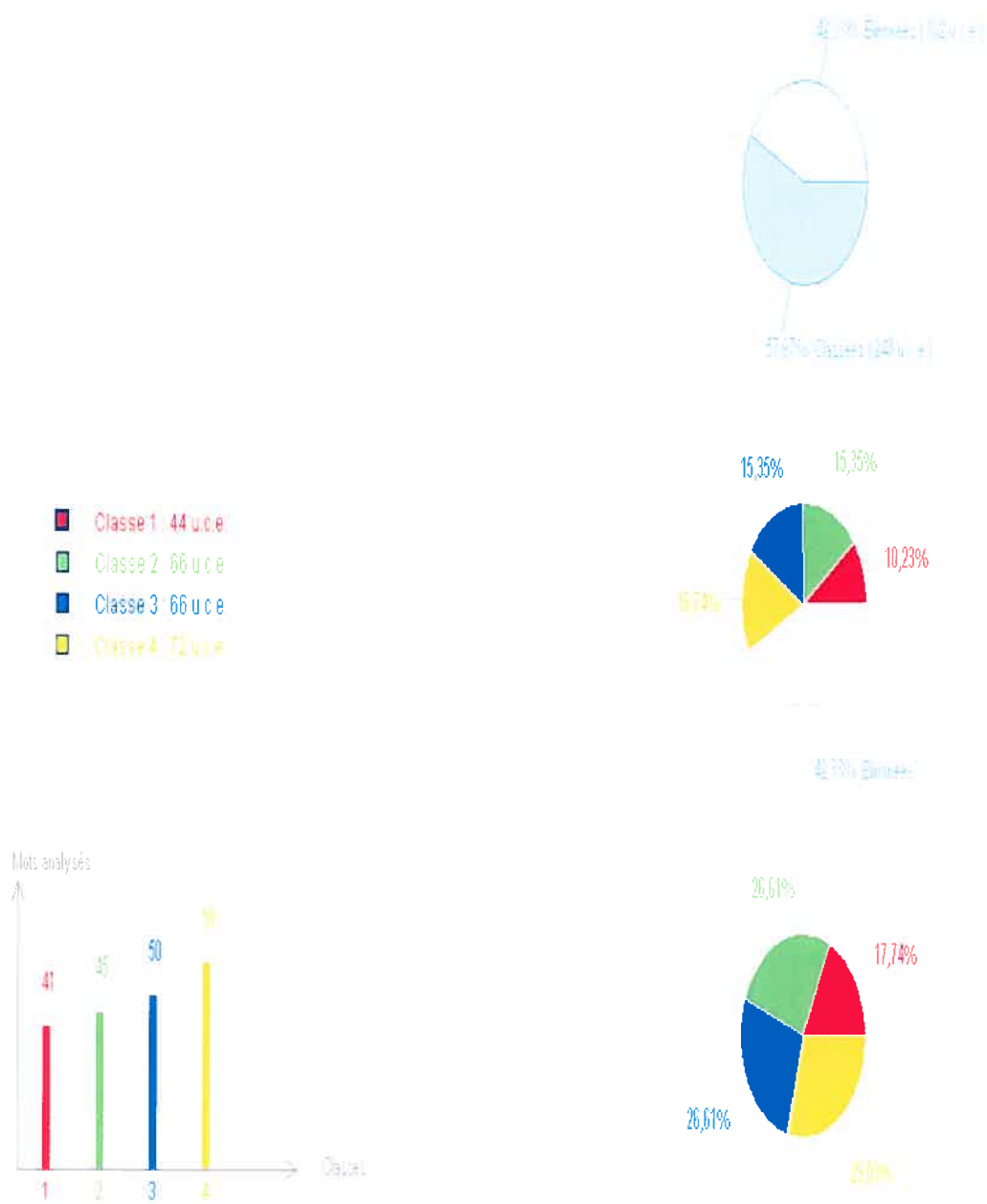


Figure 12 : ENSEIGNANTS



**Figure 13 : ORTHOPÉDAGOGUES**

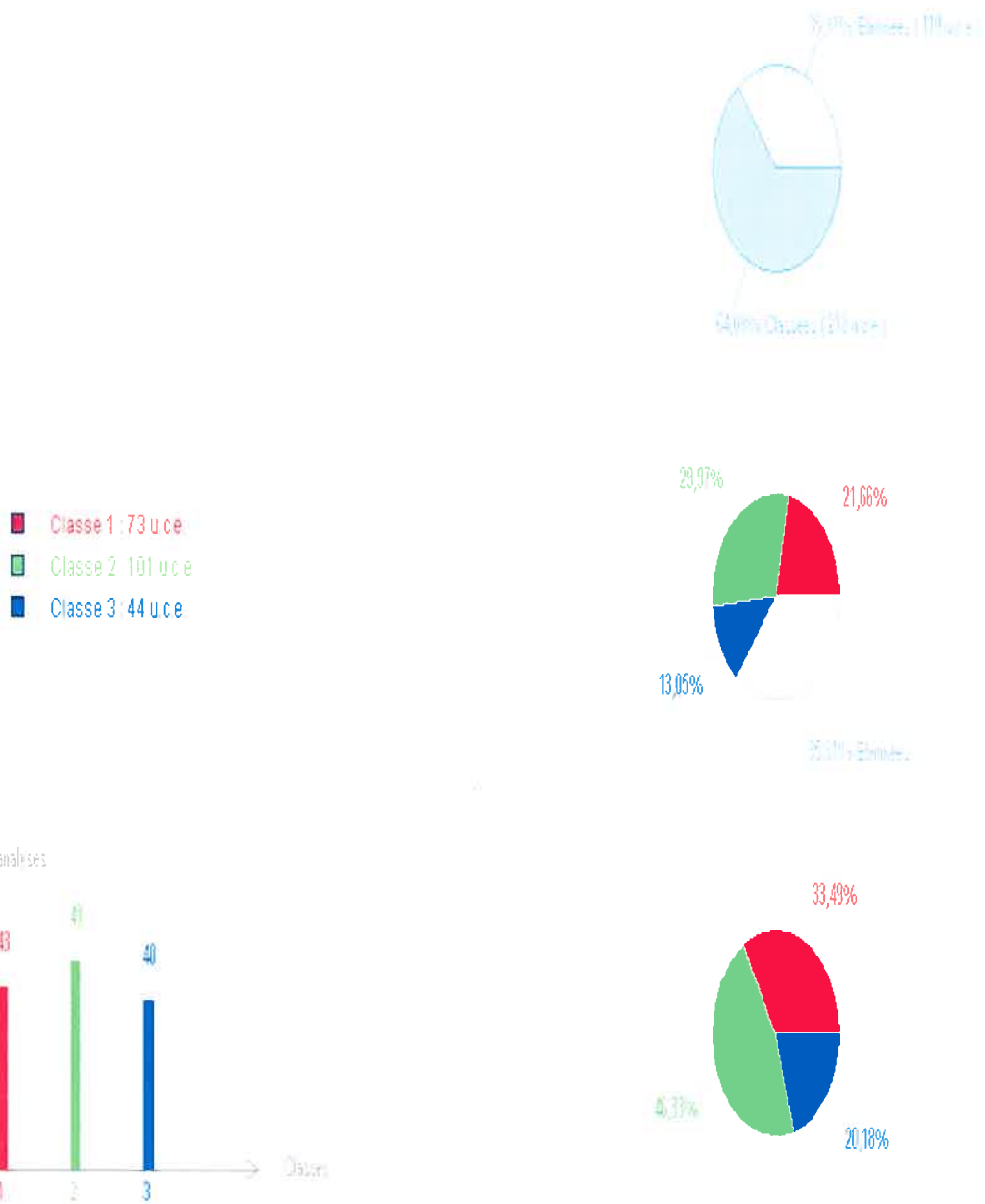


Figure 14 : DIRECTEURS