

UNE CLÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES À RISQUE

Interventions concertées novatrices entre enseignants et orthopédagogues

par Godelieve Debeurme et Sonia Jubinville

À l'heure des restructurations et des réorganisations engendrées par la réforme de l'éducation, plusieurs services offerts en milieu scolaire doivent être redéfinis. Par exemple, la politique en matière d'adaptation scolaire et la définition des services complémentaires incitent à envisager le rôle des acteurs en adoptant une nouvelle perspective. Cela est d'autant plus pertinent que plusieurs études démontrent que les enseignants vivent actuellement l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans des conditions bien peu propices (Deberme et Nootens 2006). Comme le reconnaissent plusieurs chercheurs (Schumm et Vaughn 1992; Avramidis, Bayliss et Burden 2000; Parent, Fortier et Boisvert 1993; Maertens et Bowen 1996), le manque de préparation, de formation et d'expérience des enseignantes et enseignants fait en sorte qu'ils méconnaissent les besoins de l'élève en difficulté, vivent un sentiment d'incompétence à son égard et craignent de ne pouvoir lui offrir des services adaptés.

De plus, les résultats des récentes recherches concernant les difficultés et les troubles d'apprentissage encouragent les enseignantes et enseignants de même que les orthopédagogues à baser leurs interventions sur des fondements novateurs : l'enseignement explicite des stratégies, les modèles liés au développement de la lecture, la différenciation pédagogique, etc. À la lumière de ces principes et de ces recherches, il y a lieu de s'interroger quant à la nature des interventions de l'orthopédagogue et, surtout, quant à ses responsabilités dans cette complémentarité des rôles.

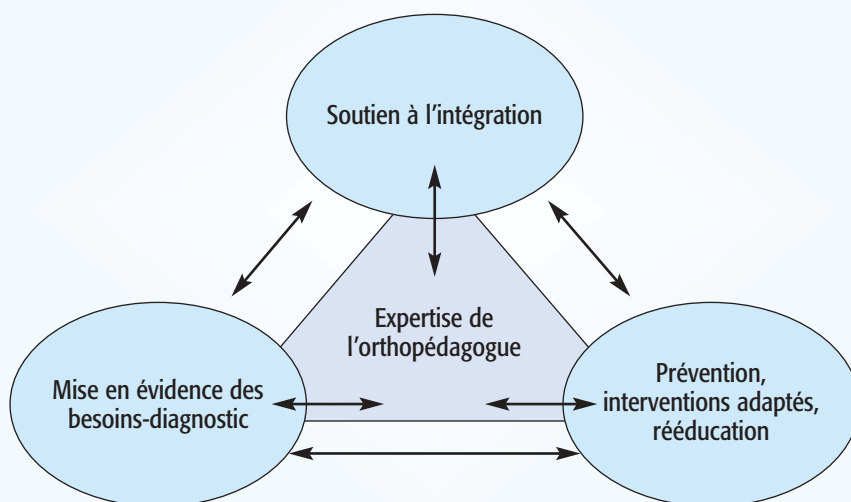
Il s'avère donc important de coordonner les rôles de chacun selon une vision commune de l'élève en vue d'assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants dans le respect de leur individualité. Aujourd'hui, le service d'orthopédagogie s'intègre aux services éducatifs complémentaires et doit être repensé pour atteindre les objectifs des quatre programmes (services de soutien,

d'aide, de vie scolaire, de promotion et de prévention) établis dans le régime pédagogique. Dans un mémoire définissant le rôle de l'orthopédagogue dans le contexte des nouvelles orientations ministérielles, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ 2003) propose d'élargir l'intervention orthopédagogique afin d'offrir des services directs et indirects à l'élève. Ainsi, l'orthopédagogue participe désormais aux programmes de soutien, d'aide et de prévention en assurant, d'une part, des services directs en présence de l'élève et, d'autre part, des services indirects de consultation auprès des acteurs de première ligne (enseignant, parent, tuteur et autres professionnels de l'école). Bien qu'il existe déjà des actions indirectes, plusieurs nouveaux éléments s'y greffent. L'orthopédagogue, par son expertise, agit donc à titre de personne-ressource auprès des enseignantes et enseignants en discutant et en suggérant des mesures de différenciation pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Il leur présente

des moyens d'optimiser le transfert des apprentissages faits en rééducation. Il peut également modéliser des pratiques auprès des parents d'élèves en difficulté, mettre en œuvre des programmes de tutorat ou superviser des programmes de conscience phonologique, par exemple. Toutes ces actions ont pour objet de répondre à des besoins précis préalablement mis en évidence dans le projet éducatif de l'école suivant la perspective des programmes de services complémentaires. Il est clair que la collaboration entre les spécialistes et les personnes-ressources est primordiale en vue d'assurer des actions concertées réellement bénéfiques dans le cas de l'élève à risque.

Les services directs à l'élève sont nécessaires lorsque, malgré une différenciation pédagogique en classe adaptée à l'élève, les difficultés de celui-ci sont graves et persistantes. Une évaluation diagnostique s'impose alors pour permettre une orientation précise des interventions.

L'expertise de l'orthopédagogue : une contribution aux services complémentaires



Source : Adaptation du mémoire de l'ADOQ (2003).



Photo : Denis Garon

Devant ces exigences ministérielles et l'émergence d'autres besoins, les universités doivent contribuer, en ce qui concerne la formation tant initiale que continue, à préparer les futurs maîtres ainsi que les enseignantes et enseignants à intervenir et à collaborer. Par exemple, dans le contexte de la formation continue, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, en collaboration avec les trois commissions scolaires de l'Estrie, a élaboré au cours de l'année 2001-2002 divers projets permettant de soutenir l'implantation de différentes formes de collaboration entre les enseignantes et enseignants et l'orthopédagogue d'une même équipe-cycle, dans le but de répondre de manière appropriée aux besoins des élèves à risque. Ces projets ont pu être réalisés grâce à une recherche subventionnée par les Fonds d'appui aux grandes innovations pédagogiques de l'Université de Sherbrooke. Dans les lignes qui suivent, nous présentons en détail un de ces projets.

Projet de formation continue sur l'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe-école

Le projet concernait l'expérimentation, dans deux écoles primaires de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, de certaines avenues jugées prometteuses qui correspondaient au mandat des programmes mis en avant par le ministère de l'Éducation

du Québec en 2002 [www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf]. L'équipe était constituée de trois enseignantes du premier cycle, de l'orthopédagogue, de deux professeurs de l'Université de Sherbrooke, du directeur des deux écoles et de la responsable de l'adaptation scolaire à la Commission scolaire des Hauts-Cantons.

Des rencontres régulières ont permis, dans un premier temps, de définir les besoins du milieu et de poursuivre une réflexion sur certaines pratiques d'intervention en vue d'intégrer l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle. Par la suite, la concertation des participantes a favorisé l'élaboration d'activités d'apprentissage pour répondre à trois préoccupations communes : 1) Comment soutenir le transfert des apprentissages des élèves en difficulté? 2) Comment accompagner les parents de ces élèves pour les devoirs? 3) Quelles stratégies utiliser pour gérer les difficultés des élèves en classe?

Ce projet devait permettre principalement de développer la collaboration entre les enseignantes et l'orthopédagogue relativement à la prévention, au dépistage et au transfert des apprentissages. Ont aussi été examinés certains éléments du rôle de l'orthopédagogue tels que le soutien à l'intégration, les interventions adaptées et la prévention.

On sait déjà que, dans tout projet de collaboration, la définition détaillée des rôles de chacun, la mise en évidence claire des objectifs d'intervention et la détermination d'indicateurs de résultats précis s'avèrent primordiales afin que chacun des membres y participe pleinement. Les rôles respectifs ont donc été définis dès le début du projet. Bien entendu, comme les enseignantes et l'orthopédagogue possèdent des expertises spécifiques et distinctes, de par la nature même de leur formation, il apparaissait évident que les rôles ne s'intervertissaient pas. Par contre, nous sommes bien conscientes que, plus que jamais, dans le contexte de la réforme, l'orthopédagogue doit aller plus souvent dans la classe; encore là, nous tenons à dire qu'elle n'y joue pas un rôle de « seconde paire de bras », mais bien et avant tout un rôle de soutien à l'élève en difficulté. Par conséquent, elle sera un soutien à l'enseignante, voire aux autres élèves. Dans le présent contexte, le rôle de l'orthopédagogue a été défini comme suit :

- assurer la mise en place de stratégies utiles aux élèves à risque;
- observer les élèves en contexte (dépistage);
- assurer le transfert des connaissances pour les élèves à risque;
- soutenir l'enseignante dans l'élaboration de stratégies précises destinées aux élèves à risque et à toute la classe.

Le rôle de l'enseignante consistait à :

- gérer la classe (règles de vie);
- faire un rappel des connaissances antérieures;
- établir des liens avec des activités futures;
- amener les élèves à réutiliser les nouvelles connaissances dans différents contextes;
- intervenir auprès des élèves en difficulté et de tous les élèves.

Quant à la responsable de l'adaptation scolaire, au directeur des écoles et aux professeurs de l'Université de Sherbrooke, ces personnes ont surtout soutenu les enseignantes et l'orthopédagogue dans leur démarche réflexive par leurs questions et en procédant en équipe à la validation des interventions.

À la suite des rencontres préparatoires durant lesquelles les enseignantes et l'orthopédagogue étaient libérées de leur tâche habituelle, différentes activités ont été proposées aux enseignantes en vue d'atteindre les objectifs fixés pour chaque groupe-classe. Pour leur part, les deux professeures engagées dans le projet et la responsable de l'adaptation scolaire ont guidé une partie de la démarche de consultation.

Spécificité des groupes

Trois groupes de deux écoles ont participé au projet de partenariat. À l'école Sancta-Maria, le groupe participant était constitué de dix élèves de première année et de dix élèves de deuxième année du premier cycle du primaire. L'orthopédagogue intervenait auprès d'un sous-groupe de trois élèves éprouvant des difficultés en matière de lecture.

À l'école Saint-Luc, deux groupes participaient aux activités proposées. L'un d'eux était constitué d'élèves de première année du premier cycle et l'autre, d'élèves de la deuxième année du même cycle. À noter que, depuis le début de l'année scolaire, aucune recommandation de suivi en orthopédagogie n'avait été formulée pour les élèves de première année. Par contre, en deuxième année, quatre élèves bénéficiaient du service d'orthopédagogie parce qu'ils avaient des difficultés en lecture.

De concert, les membres de l'équipe de partenariat ont planifié des activités qui pourraient répondre aux spécificités de chacun des groupes.

Activités réalisées

1. Métaphore sur les stratégies d'identification des mots

Cette activité principalement destinée à la première année a tout de même permis de rappeler certaines stratégies de lecture aux élèves de deuxième année et ainsi d'assurer la continuité dans le cycle. Son objectif premier consistait à uniformiser le vocabulaire employé par l'orthopédagogue et les enseignantes pour nommer les stratégies de reconnaissance des mots. Étant donné le manque de temps de concertation souvent déploré par le personnel enseignant et

l'orthopédagogue, il peut être difficile de créer des situations qui facilitent le transfert des connaissances entre les deux contextes d'apprentissage dans lesquels se trouve l'élève en difficulté : la rééducation individuelle et l'apprentissage en groupe dans la classe. Cela est également vrai pour le passage d'une classe à une autre.

Dans ce cas-ci, l'équipe de partenariat a convenu d'utiliser les clés du matériel didactique *En tête* (Gaouette 2000) comme point de départ et de bonifier celui-ci en associant des gestes à chaque stratégie, gestes inspirés du *matériel Colo* (Desrosiers et Tremblay 1997). Ainsi, lorsque l'élève lit une phrase, il doit combiner différentes stratégies. Par exemple, il peut entourer le mot connu en rose (clé 1), segmenter en bleu les parties de mot (clé 4), souligner en vert les mots devinés (clé 3) et souligner en mauve toute la phrase pour lui donner son sens (clé 5). Voici un exemple de la façon dont l'élève est invité à vérifier les premières lettres du mot anticipé :

Le lapin mange une carotte.

Le trousseau de clés permettant d'ouvrir le coffre au trésor de la lecture a été présenté aux élèves. Un peu à l'image de l'émission *Fort Boyard*, l'élève devait posséder toutes ses clés pour avoir accès au trésor. En classe, l'enseignante a modélisé les stratégies à l'aide de textes grand format contenant des messages authentiques. Précisons qu'il est prioritaire d'employer le vocabulaire retenu lors de la concertation pour désigner les diverses stratégies.

Voici les différentes étapes recommandées lors de la modélisation : 1) présentation de chaque stratégie lors de trois ou quatre visites de l'orthopédagogue en classe; 2) ouverture du coffre de lecture contenant une lettre pour chaque élève; 3) lecture de la lettre par chaque élève à l'aide des clés en pratique dirigée. Cette lettre, écrite par un nouvel ami, Liralama, marionnette à doigts présentée plus longuement dans l'activité suivante, révèle un message qui constitue l'élément

déclencheur de la deuxième activité : la modélisation de la métacognition avec Liralama.

Suggestions découlant de cette expérience

Il est conseillé de réaliser ces activités en début d'année, pour établir un pont entre les éventuelles sessions de rééducation et les classes du cycle. L'enseignante ou l'enseignant doit veiller à réinvestir régulièrement les stratégies dans les activités de lecture proposées à sa classe. L'usage du code de couleur peut s'estomper graduellement de façon à ne conserver que les gestes à effectuer avec le crayon de plomb. En effet, la mise en place de gestes associés aux stratégies permet des pratiques utiles pour les élèves à risque.

2. Modélisation de la métacognition avec Liralama

Proposée pour améliorer la gestion des stratégies de repérage des mots dans un texte, cette activité a été menée dans les trois groupes participant au projet. Liralama invitait les élèves à entrer dans le merveilleux monde de la lecture en découvrant leur petite voix intérieure, représentée par un petit lama sous forme de marionnette à doigts. L'utilisation de la marionnette a permis aux élèves d'observer, de façon explicite, la manière de gérer les stratégies de reconnaissance des mots. L'orthopédagogue présentait Liralama comme le symbole de la métacognition. Une modélisation a été faite à l'aide du rétroprojecteur en intégrant la technique des gestes et des couleurs utilisée lors de l'activité précédente. Liralama verbalisait tout haut les choix qu'il effectuait et leur justification. Par la suite, les élèves ont eux-mêmes fabriqué une marionnette qu'ils ont utilisée pour exprimer leur activité métacognitive. Nous avons pu constater assez vite que le fait de permettre aux élèves de verbaliser leur cheminement mental les a amenés à prendre conscience de la façon d'activer les stratégies appropriées au contexte de lecture.

Suggestions découlant de cette expérience

Encore une fois, il est préférable de réaliser cette activité en début d'année, car, à notre avis, elle permet aux élèves à risque d'accéder à un modèle efficace de gestion des

stratégies. En effet, le mauvais lecteur gère habituellement mal ses stratégies (Van Grunderbeeck 1994 : 31). L'activité proposée permet alors à l'élève d'apprendre rapidement à être flexible lors de l'utilisation des stratégies de lecture. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi soutenir quotidiennement l'utilisation de ces stratégies dans les activités proposées en classe à son groupe d'élèves.

3. Ateliers sur les stratégies de lecture

C'est grâce aux observations effectuées auprès des trois groupes d'élèves pendant différentes lectures autonomes qu'il a été possible de préciser les besoins particuliers de ces derniers et d'offrir des ateliers adaptés. En effet, l'orthopédagogue et les enseignantes ont ciblé, à l'aide des traces laissées (couleurs ou traits de crayon) et des questionnements, des élèves qui avaient des besoins particuliers en ce qui a trait à l'acquisition de certaines stratégies. L'équipe de partenariat a donc préparé des ateliers qui répondaient à la diversité des interventions nécessaires à chaque groupe d'élèves. Grâce à cette planification, l'orthopédagogue pouvait travailler avec un sous-groupe d'élèves ayant des difficultés précises (par exemple : segmenter, combiner des stratégies), pendant que l'enseignante supervisait en classe des ateliers offrant également un défi adapté aux particularités de chaque élève. En effet, les enfants étaient regroupés en sous-équipes et accomplissaient des activités en vue de développer leur compétence à lire des textes variés.

Suggestions découlant de cette expérience

Pour ce projet, l'orthopédagogue a participé à la planification et au soutien d'interventions précises destinées aux élèves de deuxième année désignés comme étant en difficulté. En fait, l'orthopédagogue peut soit intervenir directement en classe à certains moments de l'année, soit se limiter à collaborer avec l'enseignante ou l'enseignant au moment de la planification. À notre avis, ce type de travail illustre le service dit « indirect ». Ces ateliers peuvent se dérouler tout au long de l'année scolaire.

4. Activités d'animation axées sur la lecture

Les activités d'animation axées sur la lecture créent des contextes qui favorisent l'observation des élèves dans un processus interactif de lecture et permettent de dépister des difficultés dans le groupe. Grâce à son expertise, l'orthopédagogue a pu soutenir l'enseignante dans son interprétation des indicateurs de difficultés de lecture chez ses élèves. Par exemple, dans une des activités d'animation, les élèves étaient invités à faire des liens entre une histoire connue, *Le petit chaperon rouge*, et un conte qui reprenait une structure semblable, *Le petit capuchon rouge* (Dubé 1993). Ils devaient découvrir un maximum d'éléments communs aux deux histoires. Par cette activité, l'orthopédagogue et les enseignantes pouvaient repérer les élèves qui nécessitaient un soutien quant à certains préalables connus à l'oral et essentiels à une lecture efficace. Il s'agissait ici de la reconnaissance de la structure du conte.

Les activités d'animation permettent également de préciser ou de travailler d'autres composantes telles que la capacité de l'élève à faire des liens avec ses connaissances ou à jouer avec les rimes, la séquence de l'histoire ou encore le rappel des éléments importants.

Suggestions découlant de cette expérience

En collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant, l'orthopédagogue peut prévoir des temps précis de l'année où il y a lieu de réaliser des activités d'animation axées sur la lecture. Elles sont des occasions d'observation propices au dépistage des élèves à risque et à la planification rapide d'une intervention appropriée.

5. Modélisation auprès des parents

Si certains parents peuvent grandement contribuer au travail des spécialistes et des personnes-ressources en milieu scolaire, d'autres se sentent démunis devant les difficultés éprouvées par leur enfant. Pour ces derniers, l'heure des devoirs est parfois un moment difficile. Dans ce projet, l'équipe de partenariat a tenté de soutenir des parents d'élèves en difficulté afin qu'ils puissent intervenir plus efficacement auprès de leur

enfant. Le parent d'un élève ciblé a d'abord été invité à une rencontre initiale pendant laquelle on lui a présenté une façon d'intervenir lorsque son enfant se méprenait au cours de sa lecture. L'objectif des séances lui a aussi été expliqué : développer des interventions permettant de soutenir l'enfant durant la lecture de petits livres. Par la suite, l'élève se joignait aux parents et à l'orthopédagogue pour la lecture de l'histoire de son choix. La spécialiste et l'enseignante intervenaient aussi auprès de l'élève pour soutenir l'utilisation des stratégies de lecture efficaces. Après la modélisation, les personnes présentes décidaient ensemble des interventions à expérimenter par le parent et son enfant. Deux autres rencontres de modélisation ont permis de faire certaines adaptations et d'apporter du soutien à la mère qui voulait être rassurée dans ses nouvelles pratiques, après en avoir fait l'essai à la maison avec son enfant. À la fin de cette activité, les parents se sentaient plus efficaces et les actions concertées ont permis à cet élève d'obtenir de meilleurs résultats.

Suggestions découlant de cette expérience

Cette activité peut se faire au moment jugé opportun. L'enseignante ou l'enseignant peut également, dès le début de l'année, inviter les parents en classe pour leur expliquer l'enseignement des stratégies de lecture ainsi que l'utilisation du code de couleurs et des gestes qui y sont associés.

Apport du projet

Au terme des six mois d'expérimentation des diverses activités avec plusieurs enseignantes, nous avons pu constater toute l'importance du travail d'équipe. Ainsi, lors d'une rencontre de bilan, tenue sous forme d'entrevue de groupe, certains constats communs sont ressortis :

- le respect de la complémentarité des interventions de l'orthopédagogue et de l'enseignante;
- la nécessité de l'organisation des services selon les besoins établis en équipe;
- le besoin de moments d'échange sur les observations, les interventions et les perceptions;

- l'ouverture manifestée à l'égard de la prévention et du dépistage des difficultés en classe;
- la découverte de nouveaux aspects concernant le rôle de l'orthopédagogue : la participation à l'évaluation continue, l'enseignement explicite en classe et les interventions indirectes auprès des parents ainsi que du personnel enseignant.

Devant les résultats observés, nous pouvons confirmer que les moments d'échange permettent d'établir les liens nécessaires à l'organisation des interventions qui répondent aux besoins des élèves. Nous devons planifier et structurer de façon efficiente les rencontres entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue. Cependant, il n'est plus nécessaire de remettre en question la pertinence d'un service d'orthopédagogie en classe ou en sous-groupe. Le service doit plutôt prendre en considération les besoins mis en évidence par l'équipe de partenariat et adopter une structure permettant d'y répondre.

Aussi, ce projet confirme les trois grands constats de Giasson (1997) dans son bilan des études menées sur les difficultés en matière de lecture au Québec. En effet, cette auteure souligne : 1) le rôle crucial de la prévention comme moyen d'enrayer l'abandon scolaire; 2) l'importance de repérer rapidement les élèves à risque; et 3) la nécessité de la collaboration entre l'enseignant ou l'enseignante et l'orthopédagogue.

Ce projet a permis aux partenaires du milieu universitaire de participer au cheminement professionnel des enseignantes et de l'orthopédagogue, d'accompagner la construction de leurs savoirs à l'aide de la réflexion sur l'action ainsi que de recueillir des données et des observations à réinvestir dans les contenus de cours destinés aux étudiantes et étudiants inscrits en formation initiale.

En cette période de changement dans le domaine de l'éducation, nous constatons que les situations souhaitées et les situations vécues sont parfois très éloignées. À notre avis, il est primordial pour les orthopédagogues de connaître les principes directeurs à suivre pour faire des gestes cohérents et éclairés relativement à leur mission éducative. Les orthopédagogues du Québec peuvent ainsi se permettre certaines adaptations graduelles, tout en tenant compte des obstacles rencontrés dans leur milieu de travail (manque de moments d'échange, visions différentes des rôles, tâche restreinte, etc.). Tout comme les enseignants et enseignantes qui cheminent pas à pas vers l'intégration des principes de la réforme, les orthopédagogues se familiarisent avec leur nouveau rôle. Par contre, en aucun temps, ils ne doivent douter de l'importance de leur rôle auprès des élèves. Les orthopédagogues sont, sans équivoque, des acteurs de première ligne pour traiter les problématiques qui touchent les élèves en difficulté dans les écoles du Québec.

M^{me} Godelieve Debeurme est professeure à l'Université de Sherbrooke et M^{me} Sonia Jubinville est conseillère pédagogique en adaptation scolaire, à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

Au moment de la réalisation du projet, elle travaillait comme orthopédagogue à la Commission scolaire des Hauts-Cantons. M^{me} Louise Lafontaine, professeure retraitée de l'Université de Sherbrooke, a activement collaboré à ce projet. Nous voulons également remercier M^{me} Amélie Ferland-Dufresne, assistante de recherche, pour sa contribution au présent article.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. Mémoire sur le rôle de l'orthopédagogue*, Montréal, ADOQ, 2003.
- AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS et R. BURDEN. « Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School », *Teaching and Teacher Education*, n° 16, 2000.
- DESROSIERS, L. et L. TREMBLAY. *Matériel Colo, référentiel*, Rimouski, Les Éditions de l'Artichaut, 1997.
- DEBEURME, G. et P. NOOTENS. « Pour l'inclusion de l'élève en difficultés langagières : quels besoins chez l'enseignant? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol 15, avril 2006, p. 41-55.
- DUBÉ, J. *Le petit capuchon rouge*, Montréal, Éditions du Raton laveur, 1993.
- GAOUCETTE, D. *En tête. Trousseau de clés*, Montréal, Éditions ERPI, 2000.
- GIASSON, J. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. Les difficultés d'apprentissage », *Éducation et francophonie*, vol. XXV, n° 2, automne-hiver 1997.
- MAERTENS, F. et F. BOWEN. « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 25, n° 1, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, [En ligne], 2002, [www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf].
- PARENT, G., R. FORTIER et D. BOISVERT. « Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 4, n° 2, 1993.
- SCHUMM, J.S. et S. VAUGHN. « Planning for Mainstreamed Special Education Students : Perceptions of General Classroom Teachers », *Exceptionality*, n° 3, 1992.
- VAN GRUNDERBEECK, N. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1994.

1. Comme cette partie du texte relate les conclusions relatives aux interventions de l'orthopédagogue, coauteure de cet article, la suite sera à la première personne du pluriel.