

Article

« Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage »

Georgette Goupil, Michelle Comeau et Pierre Michaud

Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 4, 1994, p. 645-656.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031760ar>

DOI: 10.7202/031760ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage

Georgette Goupil
Professeure

Université du Québec à Montréal

Michelle Comeau
Professeure

Université de Montréal

Pierre Michaud
Professeur

Université d'Ottawa

Résumé – Cet article présente une étude menée auprès de 70 directions d'école primaire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les données, recueillies par entrevue, ont été dépouillées par analyse de contenu. Les résultats obtenus révèlent que les directions jouent un rôle important dans l'attribution des services aux enfants en difficulté d'apprentissage. Ils indiquent aussi que les services d'orthopédagogie sont offerts en général sous forme de dénombrement flottant et non directement dans les classes ordinaires. L'article décrit également les procédures utilisées dans les écoles pour offrir les services: processus de référence, plans d'intervention personnalisés, projets, etc.

Contexte théorique¹

Les difficultés d'apprentissage représentent un domaine extrêmement complexe où foisonnent les définitions, les conceptions des difficultés et où l'on retrouve de multiples modes d'évaluation et d'intervention. En effet, on constate qu'il est loin d'y avoir unanimité dans la définition des difficultés d'apprentissage ou encore dans la description de leurs causes qui peuvent être associées aux problèmes neurologiques (Hynd et Cohen, 1983; Sharma et Loveless, 1986), à l'affectivité (Mannonni, 1984, 1986; Nimier, 1976), à l'absence de préalables (Borel-Maisonny, 1973; Frostig, 1976; Heynemand, 1980) et à des déficits dans les stratégies cognitives et métacognitives (Billingsley et Wildman, 1990; Van Grunderbeek, Fleury et Laplante, 1985) et à d'autres causes diverses.

Si de multiples courants de pensée expliquent les difficultés d'apprentissage et orientent les interventions menées à leur intention, les orientations politiques influencent aussi les modalités de services offerts aux élèves. Ainsi, depuis plusieurs années,

on recommande la scolarisation des élèves dans le cadre le plus normal possible. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, au primaire, la majorité des élèves en difficulté d'apprentissage sont intégrés dans les classes ordinaires. Bien que le titulaire de la classe ordinaire demeure le premier intervenant auprès de l'enfant et que divers spécialistes puissent être engagés dans les services aux élèves en difficulté d'apprentissage, c'est en général de l'orthopédagogue qu'ils reçoivent des services supplémentaires.

Le modèle en cascade, repris par nombre de commissions scolaires dans les années quatre-vingt, proposait une série de mesures pour répondre aux besoins des élèves. Selon ce modèle, les services devaient être offerts d'abord au sein même de la classe ordinaire. La documentation, surtout la documentation américaine, révèle qu'il existe plusieurs façons d'offrir les services aux élèves en difficulté d'apprentissage, soit les approches préventives avant la référence (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom et Stecker, 1990; Graden, Casey et Christenson, 1985; Pugach et Johnson, 1989), les équipes de résolution de problèmes (Chalfant et Van Dusen Pysh, 1989), les classes ressources (Wiederholt et Chamberlain, 1989) et les enseignants consultants (Huefner, 1988; West et Idol, 1987). À ces modèles de services s'ajoute la mise sur pied par les écoles de projets, tel le tutorat. De plus, la loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1990) prévoyait récemment l'établissement de plans d'intervention personnalisés pour tout élève identifié en difficulté.

Même si plusieurs mesures et services ont été mis en place au cours des vingt dernières années, le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage a augmenté considérablement (Archambault, 1992) et il s'agit, parmi toutes les catégories d'élèves en difficulté, de la clientèle la plus nombreuse. Malgré ce fait, il n'y a que peu d'études québécoises qui décrivent la situation de ces enfants et les services qui leur sont offerts. Or, l'analyse des services est un élément important au regard de leur amélioration, ce qui ne peut être fait qu'en s'appuyant dans une certaine mesure sur les conclusions d'études américaines.

Lorsqu'il s'agit de décrire les services donnés à une clientèle, Maher (1980) indique que l'on peut obtenir l'information de diverses sources: par l'analyse de documents écrits, tels les politiques; par des entrevues structurées avec les administrateurs, tels les responsables du dossier de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires ou les directeurs d'écoles, et par des questionnaires aux intervenants (enseignants, orthopédagogues) et aux consommateurs des services (parents et élèves). Dans ce cadre, les directions d'école sont une source d'information importante. Compte tenu de l'importance de la clientèle d'élèves en difficulté d'apprentissage, du peu d'études québécoises sur la question, cette étude exploratoire et descriptive vise l'atteinte des objectifs suivants:

- décrire la situation qui existe dans les écoles quant au processus de référence, à l'évaluation, aux études de cas, aux plans d'intervention personnalisés et à l'attribution des services aux élèves en difficulté d'apprentissage;
- décrire les actions posées par les directions à l'égard de la clientèle en difficulté d'apprentissage de leur école;

- décrire et analyser les perceptions des directions (conception, recommandations et préoccupations) quant aux services d'orthopédagogie.

La méthodologie

Les sujets – Dans le cadre de cette étude, 85 directions d'école primaire provenant de 13 commissions scolaires ont été rencontrées et 70 de ces 85 entrevues ont été utilisées². Parmi les répondants, 42 % sont des femmes et 58 % des hommes. Ces directions sont en poste dans leur école depuis en moyenne 4,6 ans et elles ont été à la direction d'autres écoles en moyenne 5,4 ans. Les écoles sont toutes d'ordre primaire, la plupart incluant la maternelle, le premier et le deuxième cycle. Elles sont situées pour 70 % en milieu urbain, 17 % en milieu rural et 13 % en milieu mi-urbain mi-rural et elles sont réparties dans divers milieux socioéconomiques.

Les instruments et procédé de cueillette des données – Deux instruments différents, un questionnaire à questions fermées et un questionnaire à questions semi-ouvertes d'entrevue, ont servi à la cueillette des données. Après s'être assurés d'une procédure normale d'entrevue, les chercheurs principaux ont mené eux-mêmes toutes les entrevues et les ont enregistrées à l'aide de magnétophones. Par la suite, les entrevues ont été transcrites, les données entrées sur ordinateur puis analysées. Les données quantitatives du questionnaire à questions fermées seront décrites en fréquences, moyennes, etc. Quant à l'analyse de contenu, elle s'est déroulée sur une période d'un an.

Les entrevues ont été traitées par analyse de contenu. Un assistant a effectué une première analyse de toutes les données et a élaboré une série de catégories. Puis, un deuxième assistant a codifié les données et a établi des indices de fidélité entre ces deux premières analyses. Toutes les catégories dont les indices de fidélité étaient inférieurs à 80 % ont été redéfinies et précisées. Deux autres assistants ont procédé à une codification des données en s'assurant d'une fidélité minimale de 80 %. Voici les résultats relatifs aux différentes questions.

Les résultats

Les services offerts: de la référence aux mesures offertes aux élèves

Dans la plupart des écoles, avant de recevoir des services, habituellement, l'enseignant titulaire doit «référer» l'élève en difficulté. Cette procédure s'effectue généralement auprès de la direction. À la suite de cette «référence», il peut y avoir, si nécessaire, conférence de cas. Une série de questions touche donc ces deux thèmes: la référence et la conférence de cas.

À la question «Lorsqu'il y a référence par le titulaire d'un élève en difficulté d'apprentissage, y a-t-il un document officiel à produire?», 77 % des personnes interrogées ont répondu par l'affirmative. Cette référence est habituellement rédigée par les titulaires: pour 74,1 % des répondants, elle leur est directement acheminée; pour 10,4 %, elle est transmise à la direction et à l'orthopédagogue; dans 12 % des cas, elle va directement à l'orthopédagogue et dans 3,5 %, à d'autres personnes, tel le psychologue.

Quelques questions ont pour thème les conférences de cas. Selon les répondants, 97 % des élèves en difficulté grave d'apprentissage font l'objet d'une conférence de cas. Selon les répondants, la direction et le titulaire sont alors toujours présents et l'orthopédagogue y participe dans 88 % des cas. Les répondants estiment que les parents assistent dans 54 % des cas, le psychologue dans 45 %, le responsable de l'adaptation scolaire dans 7 %, d'autres personnes (spécialistes ou enseignants) dans 18 % des situations, l'enfant, lui, n'étant présent que dans 5 % de ces réunions. Toutefois, l'examen des données brutes révèle qu'il y a de grandes différences dans les pratiques. Certains directeurs disent que, dans leur école, les parents sont toujours présents, alors que pour d'autres écoles cette présence est relativement minime.

Dans la conférence de cas ou lors de la réunion visant à établir le plan d'intervention, les intervenants déterminent si l'enfant recevra des services. Dans la situation des élèves en difficulté d'apprentissage, il s'agira très souvent de services en orthopédagogie. Plusieurs questions ont donc trait à l'organisation même de ces services. À une première question ainsi formulée: «Après référence par le titulaire, quel est le pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage qui reçoivent des services?», les répondants évaluent que 88 % des enfants reçoivent des services. Par la suite, lorsque les directions ont été amenées à évaluer la proportion des services d'orthopédagogie centrée sur l'intervention en français et celle centrée sur l'intervention en mathématiques, elles ont répondu que 78 % des interventions étaient axées sur le français et 22 % sur les mathématiques. Les principaux motifs qui justifieraient un pourcentage d'intervention plus élevé en français sont la présence de difficultés plus importantes en français, la complexité du français pour les enfants, la tradition de l'école, l'importance de la langue. On indique aussi qu'il est nécessaire de savoir lire pour faire des mathématiques.

En regard de la répartition des interventions au premier et au deuxième cycle, en ne tenant compte que des écoles où il y a les deux cycles, 60 % des interventions se font au premier cycle et 40 % au deuxième cycle. Pour justifier la plus forte proportion d'interventions au premier cycle, les directions d'écoles soulignent d'abord l'importance de la prévention au premier cycle, ce qui permet d'éviter la présence de problèmes ultérieurs, et les besoins plus grands des élèves du premier cycle. Puis, ils mentionnent le choix de l'école, le manque de motivation de certains élèves du deuxième cycle face aux services d'orthopédagogie, l'intégration des élèves du deuxième cycle et l'orientation de la commission scolaire. La question suivante touche la répartition des services d'orthopédagogie selon le lieu où ils sont dispensés. Selon les

répondants, 21 % des services sont donnés directement dans la classe ordinaire et 79 % à l'extérieur de celle-ci. Certains expliquent cette répartition par la réticence des enseignants à accepter la présence de l'orthopédagogue en classe: certains croient à une plus grande efficacité du service donné hors classe, d'autres mentionnent l'incapacité de suivre en grand groupe qu'éprouvent certains élèves en difficulté.

À une question portant sur la durée, en minutes, des périodes d'orthopédagogie, on obtient une moyenne de 45 minutes (écart type: 11,8). Les enfants seraient rencontrés en moyenne 2,6 fois par semaine, en groupes de 3,8 sujets en moyenne selon la formule du dénombrement flottant.

Une question qui concerne les perceptions des directions d'école sur les services d'orthopédagogie existants et sur les services qui seraient idéaux a conduit à une grande variété de réponses, amenant même plusieurs répondants à souhaiter l'ajout de services.

Tableau 1
Perceptions des répondants sur les services d'orthopédagogie

Perceptions	%
Réponses centrées sur l'ajout de services ou d'outils	
Plus d'orthopédagogie ou plus de temps de services d'orthopédagogie	36
Plus de matériel ou d'outils	6
Plus de services d'autres professionnels	4
Réponses centrées sur les modalités idéales d'organisation du service	
Intervention directe de l'orthopédagogue en classe ordinaire	31
Services axés sur des modifications de la pédagogie (enseignement plus individualisé, respect des styles d'apprentissage, etc.)	20
Services orthopédagogiques en classe spéciale ou en classe ressource	14
Intervention de l'orthopédagogue à la fois dans la classe ordinaire et dans son local	11
Services assurés par les titulaires eux-mêmes	7
Services orthopédagogiques à l'extérieur de la classe	6
Réponses centrées sur l'objet de l'intervention	
Accent sur la prévention	13
Accent sur la planification	11
Accent sur la stabilité et la fréquence des interventions	9
Accent sur la motivation des élèves	6
Accent sur la souplesse des services	6
Autres (réponses diversifiées)	6

Dans le cadre des mesures d'aide aux élèves, des écoles utilisent des projets spéciaux. Ainsi, 66 % des répondants rapportent qu'il y a dans leur école des projets spéciaux pour les élèves en difficulté: 40 % des répondants mentionnent des projets de tutorat en lecture et en écriture; 13 % des répondants, des projets en français (enrichissement du

vocabulaire, activités spéciales, etc.); 9 % parlent de projets d'étude assistée. D'autres types de projets, tels les cours spéciaux en mathématiques, la récupération, l'informatique, etc., sont également mentionnés, mais par moins de 10 % des répondants.

Des approches pédagogiques utilisées dans les classes peuvent favoriser l'intervention auprès de l'élève qui éprouve des difficultés. Une question avait donc pour thème ces approches. Elle était ainsi formulée: «Y a-t-il, dans votre école, des approches pédagogiques particulières utilisées avec les élèves en difficulté d'apprentissage?» Parmi les personnes interviewées, 23 % ont répondu par la négative; les autres répondants ont mentionné une plus grande individualisation de l'enseignement ou l'utilisation de travaux individuels avec les élèves (21 %); l'utilisation ou l'adaptation de matériel spécial (20 %); des méthodes particulières en lecture (16 %); du travail en sous-groupes (13 %); la récupération (13 %) et les approches axées sur la motivation (11 %).

Dans ce dossier des services aux élèves en difficulté d'apprentissage, les directions sont appelées à poser divers gestes administratifs ou autres. Une question concerne donc ces actions posées (actions générales, supervision, etc.). À cette question, 99 % des directions mentionnent des actions liées à l'identification des besoins, à la mise en place et à la coordination des services. Dans cette catégorie, les réponses suivantes ont été incluses lors de l'analyse: l'identification des élèves, de leurs besoins, la cueillette d'informations diverses, les rencontres avec les intervenants, l'information et la collaboration avec les parents, la mise en place des services, leur coordination et leur suivi. Les réponses citées le plus fréquemment sont la coordination des intervenants pour réaliser des rencontres (60 %), l'évaluation des besoins des élèves et de la réponse à ces besoins (51 %) et les contacts avec les parents pour les informer ou pour obtenir leur collaboration (50 %).

La deuxième catégorie générale de réponses, mentionnée par 29 % des répondants, inclut des actions axées sur le soutien «affectif» (29 %): celui-ci était offert au personnel (19 %), aux élèves sous forme d'encouragement, de motivation, etc. (13 %) et aux parents (4 %). À cette même question, 57 % des répondants mentionnent des actions reliées directement à la pédagogie, soit l'identification des stratégies d'intervention en classe avec l'enseignant (23 %), l'observation ou l'intervention directe en classe par la direction (16 %), la mise en place de projets (13 %) et l'évaluation ou le renouvellement du matériel pédagogique (14 %). La majorité des directions a mentionné plus d'une catégorie d'actions.

Le plan d'intervention personnalisé

Dans l'intervention auprès de l'élève en difficulté, au cours des dernières années, le plan d'intervention a pris un essor considérable. Il est considéré comme un outil de base dans la planification éducative et la «coordination de l'action de tous les agents d'éducation» (Ministère de l'Éducation, 1992, p. 11). C'est pourquoi plusieurs questions touchent le plan d'intervention.

D'abord, quelques questions fermées touchent des aspects plus formels relatifs à la rédaction et à la transmission du plan d'intervention personnalisé. Il est à noter qu'au moment de l'expérimentation, soit en 1990-1991, les plans d'intervention étaient à l'étape d'implantation dans plusieurs commissions scolaires. Les répondants estiment qu'environ 76 % des enfants en difficulté grave et 60 % des enfants en difficulté légère d'apprentissage ont un plan d'intervention personnalisé. La rédaction finale de ce plan est effectuée dans 31 % des cas par la direction, dans 14 % par l'orthopédagogue, dans 9 % par le titulaire et dans 41 % des cas en équipe; dans 5 % des situations, les plans d'intervention seraient rédigés par d'autres personnes, tel le psychologue. Dans 97 % des cas, la direction en a une copie, l'orthopédagogue dans 38 %, le titulaire dans 41 %, les parents dans 29 %, le psychologue dans 5 % des cas. Parmi les répondants, 42 % estiment que, dans leur école, le plan d'intervention personnalisé est transmis officiellement aux parents, 26 % indiquent que non et 32 % que les parents sont au courant soit par la réunion ou par d'autres modes de communication. Aussi, 43 % disent que le plan d'intervention est signé par les parents, 52 % indiquent qu'il ne l'est pas et 5 % précisent qu'il est signé uniquement par les parents qui sont directement engagés dans le plan d'intervention. La question suivante concerne les opinions qu'ont les répondants sur le plan d'intervention personnalisé. Les réponses ont été analysées en fonction de trois catégories générales: les avantages perçus et les inconvénients ressentis, puis les recommandations formulées. Le tableau 2 présente les avantages et les inconvénients du plan d'intervention.

Tableau 2
Avantages et inconvénients des plans d'intervention

Perceptions des répondants	%
Avantages	
Facilite la rétroaction.	59
Permet une description plus précise des besoins de l'enfant.	40
Permet une planification plus efficace.	33
Facilite la concertation.	20
Facilite le soutien.	17
Permet une meilleure information entre les partenaires.	14
Permet la clarification des interventions.	6
Donne de meilleurs résultats.	6
Inconvénients	
Demande beaucoup de temps.	50
Est difficile à maîtriser sur le plan du contenu (formulaires compliqués, etc.).	30
Est compliqué par la difficulté de réunir les intervenants.	11
Présente des problèmes d'uniformisation de la procédure.	7
Est peu utile.	7

Le tableau 2 fait voir que 59 % des répondants indiquent que le plan d'intervention facilite la rétroaction entre les intervenants, que 40 % considèrent que cette démarche permet une description plus précise des besoins de l'enfant, que 33 %

disent que le plan d'intervention permet une planification efficace et que 20 % notent que le plan d'intervention personnalisé facilite la concertation. Le principal obstacle dans cet instrument réside, selon les répondants, dans ses exigences en temps. En effet, la moitié des répondants signalent cet obstacle. Parmi les directions, 30 % trouvent que le contenu du plan d'intervention est difficile à maîtriser. On indique qu'il est compliqué de compléter les formulaires utilisés et qu'on éprouve des difficultés à synthétiser l'information. Réunir les intervenants est mentionné comme un problème par 11 % des répondants. Enfin, 7 % des répondants éprouvent des problèmes dans l'uniformisation de la procédure ou encore, globalement, ils indiquent que le plan d'intervention leur est peu utile. Ils formulent également plusieurs recommandations dont les principales sont présentées au tableau 3.

Tableau 3

Recommandations des directeurs sur l'utilisation des plans d'intervention

Recommandations	%
Alléger le contenu.	17
Impliquer davantage les intervenants.	13
Former les intervenants.	11
Adapter le plan d'intervention au milieu dans lequel il est implanté.	10
Uniformiser le plan d'intervention.	6
Impliquer l'enfant.	4
Partir des besoins.	4

La principale recommandation (17 % des répondants) touche le fait de simplifier ou d'alléger le contenu des plans d'intervention personnalisés. On recommande (13 % des répondants) d'impliquer davantage les intervenants ou de leur donner une meilleure formation. D'autres recommandations telles avoir une formule informatisée, établir dans l'école un système de gestion des plans d'intervention personnalisés, éviter le caractère trop formel des réunions pour ne pas intimider le parent (par exemple, que les rencontres se tiennent dans une salle de classe plutôt que dans le bureau de la direction), faire participer plus d'élèves à l'élaboration du plan d'intervention, exercer un suivi graduel et régulier, ont été formulées par un nombre restreint de répondants. On indique que le plan d'intervention ne doit pas être rangé sur une tablette après son élaboration, qu'il doit être simple et présenté clairement, être fait et révisé régulièrement, que l'on devrait avoir une même interprétation du plan d'intervention pour tout le Québec. On note aussi les suggestions suivantes: libérer les enseignants, mettre au point une liste d'éléments à cocher pour inscrire les acquis et les non-acquis, rapprocher les moments d'intervention de la rédaction du plan, rendre le plan d'intervention fonctionnel et disponible pour les intervenants. Pour ce dernier point, on mentionne qu'il y a lieu de communiquer la page des objectifs, d'utiliser les périodes de rencontres lors de la remise des bulletins pour établir les plans d'intervention ou pour faire un retour avec les parents d'élèves en difficulté légère d'apprentissage.

En répondant à cette question sur le plan d'intervention personnalisé, plusieurs directions ont émis leur opinion générale face à cette démarche. Nous avons regroupé ces appréciations en quatre catégories: favorable, défavorable, mitigée ou encore impossible à juger. Parmi les répondants, 63 % disent être favorables à l'utilisation du plan d'intervention, 13 % ont une opinion négative et 16 % une opinion mitigée. Il a été impossible de classer l'opinion de 8 % d'entre eux.

Discussion

L'ensemble des résultats révèle que le directeur d'école joue un rôle clé dans l'attribution des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage dans son école. Ce rôle s'exerce à divers niveaux: référence, analyse des besoins, des ressources, planification, etc. Le rôle du directeur semble également important dans le soutien au personnel, aux parents et aux enfants.

En 1976, le rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée) recommandait la scolarisation d'un enfant en difficulté dans un cadre le plus normal possible. Les premiers niveaux du système en cascade présentent des services qui devraient d'abord être donnés à l'enseignant à titre de consultation, puis à l'élève et à l'enseignant, mais au sein même de la classe ordinaire. Les données recueillies ici révèlent que, même après plusieurs années, ce système n'est que très peu implanté, du moins au niveau des services aux élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, la majorité des services (80 %) semble se donner à l'extérieur de la classe ordinaire, sous forme de dénombrement flottant. Comme les directions sont responsables de l'application des politiques, il est même possible qu'elles aient surestimé cette proportion puisque des données provenant d'une autre étude menée auprès d'orthopédagogues (Comeau, Goupil, Fillion et Doré, 1994) révèlent actuellement qu'une proportion encore moins grande de services serait offerte à l'intérieur même des classes ordinaires. Pourquoi? Pourtant, certains milieux, peu nombreux, offrent une proportion importante de leurs services directement en classe ordinaire. Il y aurait lieu ici de pousser plus loin la recherche afin de connaître l'impact de ces choix sur le rendement et sur l'épanouissement des élèves.

Les services d'orthopédagogie sont, bien sûr, associés aux personnes qui les offrent. Dans ce contexte, les répondants soulignent l'importance des qualités professionnelles de l'orthopédagogue, la disponibilité et le soutien dont il doit faire preuve auprès des parents, des enseignants et des enfants.

Le redoublement est une mesure utilisée dans 90 % des écoles. Cependant, l'examen des critères utilisés pour faire doubler révèle une diversité dans l'utilisation de cette mesure. Il y aurait lieu d'effectuer d'autres études sur cette question en vérifiant, entre autres, si les élèves qui doublent une année reçoivent des services d'orthopédagogie en examinant l'effet qu'a le redoublement sur le rendement scolaire des

enfants en difficulté d'apprentissage. En effet, dans certaines écoles, le redoublement est considéré comme le service, alors que dans d'autres, des services d'orthopédagogie sont donnés aux enfants qui doublent une année. Quant aux projets spéciaux, ils semblent surtout centrés sur le tutorat puisque 40 % des répondants disent utiliser ce type de projet.

En ce qui a trait au plan d'intervention personnalisé, l'analyse des données révèle que cette pratique est en implantation dans la majorité des écoles et que la plupart des élèves en difficulté d'apprentissage en bénéficient. Les questions ouvertes ont mis en évidence les avantages perçus par les répondants dans cette démarche: meilleure rétroaction, description plus précise des besoins de l'enfant, planification et concertation plus efficaces. Cependant, les répondants ont aussi souligné divers problèmes liés à l'application des plans d'intervention: exigences en temps, difficultés de réunir les intervenants, problèmes dans la maîtrise des composantes du plan. Mais le temps consacré à l'utilisation des plans pourrait-il être réduit par une meilleure formation des intervenants ou encore par l'utilisation d'instruments plus efficaces? Et n'est-il pas compensé par la description plus précise des besoins de l'enfant et par une meilleure planification signalées par de nombreux directeurs. En somme, la majorité des répondants ont une opinion favorable (63 %) de cette démarche, bien que près du tiers ait une opinion mitigée ou défavorable. Même si cette pratique semble en bonne voie, il apparaît néanmoins que des efforts de perfectionnement, de mise au point d'outils ou de mise en place de conditions en facilitant l'utilisation doivent être encore consentis dans plusieurs écoles.

L'analyse des données révèle aussi certains éléments qui méritent réflexion. En effet, si la direction possède généralement une copie du plan d'intervention personnalisé, l'orthopédagogue n'en possède une que dans 38 % des cas, le titulaire dans 41 % et le parent dans 29 % des situations. Ces personnes prennent-elles des notes lors de la réunion pour se rappeler les objectifs à atteindre? Si l'on ne dispose pas des objectifs du plan, comment celui-ci peut-il devenir un outil de travail quotidien? Est-ce que les règles concernant la transmission du plan d'intervention personnalisé et sa conservation dans le dossier de l'élève sont les mêmes pour tous et sont-elles claires pour l'ensemble des écoles? Autant de questions que soulèvent ces résultats.

Conclusion

Les directions d'école jouent un rôle clé dans les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Elles sont engagées de près dans la détermination des besoins de l'enfant et dans l'attribution des ressources. Même si les enfants sont généralement intégrés en classe ordinaire, les données révèlent que la plupart des services d'orthopédagogie sont donnés à l'extérieur des classes ordinaires, et ce, malgré l'accent mis par les politiques sur le cadre le plus normal possible. Il aurait lieu ici de chercher pourquoi les services n'ont pas été davantage intégrés directement

dans les classes ordinaires. La situation des élèves en difficulté d'apprentissage est un dossier complexe, compte tenu du nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage et de l'effet de ces difficultés sur la carrière scolaire de l'enfant. D'autres recherches semblent nécessaires pour découvrir les facteurs qui permettraient d'offrir les services les plus adéquats possibles.

NOTES

1. Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre de la recherche intitulée «Les pratiques de gestion et de supervision pédagogiques des directeurs d'écoles primaires concernant les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage», subvention n° 410-90-0843, et à une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, dans le cadre d'une recherche intitulée «Étude descriptive des services offerts aux enfants en difficulté d'apprentissage au primaire», subvention n° EQ 1641.
2. Les autres n'ont pas été retenues surtout à cause de problèmes techniques d'enregistrement, à cause du manque d'information de certaines directions ou parce que certaines questions n'avaient pas été posées conformément aux normes.

Abstract – This article reports on a study of the services offered students with learning difficulties as described by 70 school principals at the primary level. The data was obtained through interviews and subjected to an analysis of content. The results indicate that school principals play an important role in co-ordinating the services available for this category of students. Remedial services are generally offered in the form of free-flow and not provided directly in the regular classes. This article also describes the procedures (the referral process, personal educational plans, projects, etc.) which are used by schools in providing these services.

Resumen – Este artículo presenta un estudio efectuado ante 70 direcciones de escuela primaria respecto a los servicios ofrecidos a los alumnos en dificultad de aprendizaje. Los datos fueron obtenidos por intermedio de entrevistas y tratados por análisis de contenido. Los resultados obtenidos revelan que las direcciones juegan un rol importante en la coordinación de los servicios destinados a esta categoría de alumnos. También indican que los servicios de ortopedagogía son generalmente ofrecidos bajo la forma de «recuento fluctuante» (dénombrement flottant) y no directamente en las clases regulares. El artículo describe igualmente entre otros, los procedimientos (proceso de referencia, planes de intervención personalizados, proyectos, etc.) utilizados en las escuelas para ofrecer los servicios.

Zusammenfassung – Dieser Artikel legt eine an 70 (siebzig) Volksschuldirektionen durchgeführte Studie vor über die Hilfe, die sie Schülern mit Lernschwierigkeiten bieten. Die Daten wurden in Interviews gesammelt und durch Inhaltsanalyse erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass die Direktionen bei der Koordinierung der für diese Schülergruppe bestimmten Hilfsmittel eine wichtige Rolle spielen. Sie zeigen ebenfalls, dass die Sonderschulung im allgemeinen für wechselnde Schülerzahlen geboten wird, und nicht direkt in den regulären Klassen. Ausserdem beschreibt der Artikel auch die Methoden (Referenzprozedur, individuell abgestimmt Lehrpläne, Projekte usw.), die in diesem Zusammenhang in den Schulen angewandt werden.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. (1992). *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises*. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal.
- Billingsley, B. S. et Wildman, T. M. (1990). Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 11, 18-31.
- Borel-Maisonny, S. (1973). *Langage oral et écrit. Pédagogie des notions de base*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Chalfant, J. C. et Van Dusen Pysh, M. (1989). Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams. *Remedial and Special Education*, 10, 49-58.
- Comeau, M., Goupil, G., Filion, M. et Doré, C. (1994). *Étude des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Service général des communications, Ministère de l'Éducation.
- Frostig, M. (1976). *Education for dignity*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P. et Stecker, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. *Exceptional Children*, 56, 493-513.
- Gouvernement du Québec (1990). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Graden, J. L., Casey, A. et Christenson, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I, The model. *Exceptional Children*, 51, 377-384.
- Heynemand, J. (1980). Dyslexie et fonctions cognitives. In Association canadienne pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (éd.), *Oui, c'est possible!* (p. 111-132). Montréal: AQUETA.
- Huefner, D. S. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54, 403-414.
- Hynd, G. W. et Cohen, M. (1983). *Dyslexia, neuropsychological research, and clinical differentiation*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Maher, C. A. (1980). Evaluation of special delivery systems: An organizational domain referenced approach. *Psychology in the Schools*, 17, 60-69.
- Mannonni, P. (1984). *Adolescents, parents et troubles scolaires*. Paris: Éditions ESF.
- Mannonni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris: Éditions ESF.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation.
- Nimier, J. (1976). *Mathématiques et affectivité*. Paris: Éditions Stock.
- Pugach, M. C. et Johnson, L. J. (1989). Prereferral interventions: Progress, problems and challenges. *Exceptional Children*, 56, 217-226.
- Sharma, M. C. et Loveless, E. J. (1986). Introduction. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 8, 1-5.
- Van Grunderbeeck, N., Fleury, M. et Laplante, L. (1985). Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté. *Québec français*, 59, 65-68.
- West, J. F. et Idol, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 388-408.
- Wiederholt, J. L. et Chamberlain, S. P. (1989). A critical analysis of resource programs. *Remedial and Special Education*, 10, 15-27.