

# **La collaboration concertée entre divers intervenants : garant d'une lecture différente des compétences lectorales de l'élève en difficulté**

**Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine,**  
université de Sherbrooke (Sherbrooke, Québec, Canada)

---

Ce texte fait état d'une expérience collaborative en milieu scolaire québécois durant laquelle des pratiques pédagogiques en lecture ont été mises en place afin de favoriser l'intégration d'élèves à risque. Nous avons tenté de démontrer comment, dans un contexte de développement des compétences lectorales auprès de ces élèves, peut s'articuler la collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé, tout en respectant le rôle et les compétences professionnelles de chacun. Nous rapportons un nombre de changements observés chez les élèves sur les plans académique et affectif ainsi que les transformations observées dans les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. L'article termine sur quelques conditions gagnantes quant à la réussite et au maintien d'une telle démarche collaborative au profit de l'élève en difficulté.

Depuis la réforme de l'éducation lancée au Québec en 2000, la *Politique de l'adaptation scolaire* (2000) et les *Services éducatifs complémentaires* (2002) incitent à envisager le rôle des différents personnels scolaires dans une nouvelle perspective de collaboration plus étroite, entre autres pour soutenir l'intégration des élèves en difficulté ou présentant des troubles d'apprentissage en classe ordinaire ; situation à laquelle bon nombre de futurs enseignants ainsi qu'enseignants en exercice se disent en revanche peu préparés. Plusieurs avouent même méconnaître les besoins de l'élève en difficulté et vivent un sentiment d'incompétence face à cette situation d'intégration. En plus de la manifestation d'attitudes négatives et du manque de préparation et de formation chez les intervenants, la littérature scientifique (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Debeurme et Nootens, 2005 ; Maertens et Bowen, 1996) identifie d'autres

facteurs venant complexifier le processus d'intégration, tels la crainte de ne pouvoir offrir le service adapté et les conditions peu propices pour une intégration réussie, souvent attribuables au manque de ressources matérielles et humaines.

Dans cette redéfinition des services éducatifs, Moreau (2004) indique que « l'avenir de la profession d'orthopédagogue ou, comme on dit couramment de la profession d'enseignante en adaptation scolaire reste à être consolidé ou, du moins, à être précisé » (p. 79) afin de fournir le soutien nécessaire à l'élève en difficulté et à l'enseignant qui l'accueille dorénavant dans sa classe. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002) insiste sur l'importance de « tisser des liens étroits entre l'école et l'ensemble de la communauté éducative », orientation qui commande « une mobilisation plus grande et la création d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté [...] basée sur une même vision et des buts communs » entre tous les intervenants (p. 24). Tout un exploit, il va sans dire !

Dans cette foulée, plusieurs commissions scolaires se sont mobilisées pour initier, en collaboration avec le milieu universitaire et grâce à une aide financière du *Programme de soutien au développement de la recherche en adaptation scolaire* du MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), divers projets soutenant le développement de compétences complémentaires chez enseignants et orthopédagogues en vue d'intervenir plus efficacement auprès d'élèves dits « à risque » et permettant de redéfinir le rôle des partenaires dans un contexte de collaboration à l'intérieur de l'équipe-cycle ou équipe-école.

## **1. Définition de l'élève à risque en contexte québécois**

Selon la définition du MEQ en 2000, les élèves dits « à risque » sont les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) à qui un soutien particulier doit être accordé puisqu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec ; ou des retards d'apprentissage ; ou des troubles émotifs ou des troubles du comportement ; ou un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. (p. 5)

En 2006, le MELS a modifié la définition stipulant qu'« On entend par élève à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. » (p. 3)

Le concept d'élève à risque s'inscrit donc davantage aujourd'hui dans une optique de prévention et de correction. Pour le projet concerné, les facteurs de vulnérabilité retenus sont ceux liés à l'échec scolaire puisque la lecture est considérée comme un facteur de protection important à cet égard. Ces facteurs de vulnérabilité peuvent aussi être plus englobants, voire externes à l'élève.

Par exemple, un manque de motivation, un manque d'intérêt manifesté pour la littératie ou encore un milieu socioculturel pauvre sont tous des facteurs pouvant avoir un impact négatif sur le développement des compétences lectorales. Selon les données du Centre canadien sur l'apprentissage (2006), « les enfants nés dans des milieux socio-économiquement défavorisés obtiennent [...] des scores plus bas en littératie et dans d'autres domaines scolaires » (p. 3). Cependant, des actions tels que le développement de la conscience phonologique, la connaissance de la plupart des lettres de l'alphabet, l'acquisition de bonnes habiletés d'identification des mots et le développement de la fluidité en lecture représentent les principaux facteurs de protection contre l'échec en lecture chez l'élève en début de scolarisation (MELS, 2005). En revanche,

« les élèves qui éprouvent au premier cycle du primaire, des difficultés dans l'apprentissage de la lecture prennent graduellement du retard par rapport à leurs pairs [...]. À la fin du troisième cycle du primaire, cet écart est devenu si grand que peu d'entre eux réussissent à le combler. De ce fait, l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Il apparaît en ce sens que des mesures pédagogiques doivent être prises dès le début du primaire. » (MELS, 2005, p. 3)

Comme les pratiques pédagogiques exposées ici ont été mises en place dans un contexte d'intégration d'élèves à risque d'échec scolaire relié aux difficultés en lecture ( faible bagage de mots globalisés, pauvre connaissance des correspondances graphophonétiques, peu d'engagement dans l'apprentissage de la lecture et une lenteur dans l'acquisition des mécanismes de base du langage écrit), il nous paraît nécessaire de faire brièvement état de la situation de l'intégration en milieu scolaire québécois.

## 2. Modèle d'intervention dans un contexte d'intégration

Comme l'intégration – appelée par certains l'inclusion (Rousseau et Bélanger, 2004) – est définie de multiples façons, nous rapportons la condition de sa mise en application tel que dictée par le MEQ (2000) :

« [...] l'intégration harmonieuse de chacun [des élèves handicapés ou en difficulté] dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves » (p. 13).

Or, pour une réussite de l'intégration, il n'y a pas qu'une seule condition qui s'applique. D'ailleurs, Maertens (2004), Vienneau (2004) et Doré, Wagner, Brunet et Bélanger (2000) soulignent que *différentes* conditions sont nécessaires à la réussite de l'intégration, telles l'individualisation du processus d'enseignement – apprentissage et l'adaptation de l'intervention à chaque élève ; le soutien prodigué non seulement à l'élève en difficulté et à son enseignant, mais à tous les membres de l'école (élèves et personnel) ; la participation opti-

male de chaque élève à l'ensemble des activités de la classe et de l'école et la présence d'une culture d'accueil et de valorisation de la différence.

Par ailleurs, les travaux de la communauté scientifique et de certains milieux scolaires concernant la problématique de l'intégration ont démontré que celle-ci s'avérait non efficace s'il n'y avait pas une adaptation minimale du milieu régulier (Manset et Semmel, 1997). Dans ce sens, « ... il devient important, en ce qui concerne le soutien, de privilégier l'aide aux enseignants plutôt que l'aide individualisée aux enfants intégrés » (Vérillon et Belmont, 2003, p. 10). Cette aide, offerte surtout par l'enseignant spécialiste ou orthopéda-gogue, permettrait à moyen terme aux titulaires de classe de s'outiller pour travailler auprès d'élèves à risque.

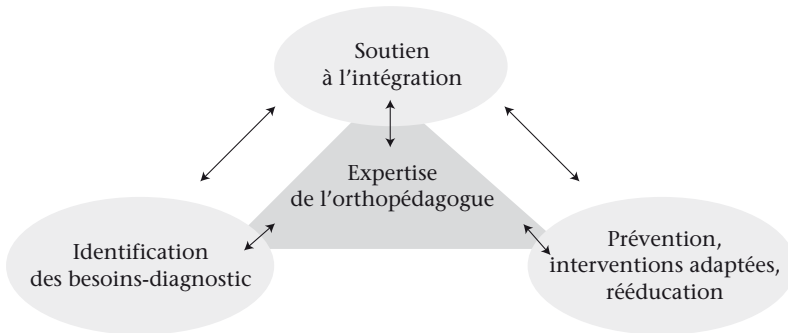
Il appert donc qu'une politique de l'intégration exige une réorganisation des pratiques pédagogiques des enseignants qui, comme soulevé en introduction, se sentent peu préparés pour intégrer des élèves. Elle demande aussi une redéfinition des rôles des différents intervenants de l'équipe-école. Il en va ainsi de celui de l'orthopéda-gogue ou l'enseignant spécialiste en adaptation scolaire, qui antérieurement en fut un de soutien individualisé à l'élève, en dehors de la classe. L'Association des orthopéda-gogues du Québec (2003) a voulu élargir l'intervention orthopéda-gogique en offrant des services directs et indirects : l'orthopéda-gogue *informe, forme ou outille* dans un contexte de prévention, d'aide ou de soutien soit en présence de l'élève (service direct), soit auprès des autres intervenants qui sont enseignant, parents, psycho-éduca-teur, orthophoniste, travailleur social, technicien en enseignement spécialisé (service indirect).

À titre illustratif, l'orthopéda-gogue agit comme personne-ressource auprès des enseignants en échangeant sur les mesures de différenciation pour les élèves en difficulté d'apprentissage et sur les moyens d'assurer le transfert dans les activités en classe des apprentissages réalisés en rééducation individualisée. Il peut également modéliser des pratiques auprès des parents d'élèves en difficulté, mettre en place des programmes de tutorat ou superviser des programmes de conscience phonologique instaurés en classe ; il initie avec l'appui de la direction d'école la mise en place d'un plan d'intervention pour l'élève auquel doivent participer tous les professionnels ainsi que les parents. Toutes ces actions sont menées afin de répondre aux besoins spécifiques identifiés pour l'élève à risque dont la réussite ne peut être garantie en bonne partie que par la collaboration concertée entre intervenants. Cette complémentarité des rôles laisse dorénavant une place plus importante à l'enseignant dans ses actions sur le plan préventif et permet de miser sur son expertise immédiate. L'orthopéda-gogue se doit d'informer l'enseignant sur les facteurs de risque présentés par l'élève et ainsi le soutenir dans des pratiques gagnantes inspirées de l'expérience professionnelle et des résultats de la recherche. L'évaluation des difficultés n'est plus cloisonnée et se fait dorénavant en collaboration. Pour se faire, le cadre de référence pour l'enseignant reste le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et les *Échelles des niveaux de compétences* (2004) en découlant, tandis que l'orthopéda-gogue réfère davantage à des outils diagnos-

tiques spécifiques, des programmes efficaces d'intervention et à ses connaissances sur les processus de lecture/écriture ou des prédicteurs de réussite en lien avec la littératie.

### **Modèle d'intervention sous forme collaborative**

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



Source : Adaptation du mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec (2003)

Dorénavant, plus présent en classe ordinaire pour aider au dépistage précoce des difficultés reliées à la littératie, l'enseignant spécialiste de l'adaptation scolaire peut œuvrer comme aide à l'enseignant régulier ou comme intervenant auprès de petits groupes dans la classe. Les petits groupes étant des groupes ciblés avec un besoin d'enseignements davantage explicites ou des actions de rééducation. Toutefois, dans ce modèle, pour répondre aux besoins d'élèves qui vivent des difficultés plus importantes voire graves, un soutien spécialisé reste offert à l'extérieur de la classe.

### **3. Pratiques pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés en lecture**

Les pratiques pédagogiques expérimentées dans le cadre de ce projet se sont étalées sur six mois et s'inscrivaient dans un contexte de formation continue des enseignantes ; elles avaient comme objectifs de mettre en place des situations d'apprentissage diversifiées pour les élèves en difficulté dans la classe ordinaire afin de maximiser leurs apprentissages en lecture ; de mener une réflexion conjointe sur les conduites professionnelles de l'enseignant, de l'orthopédagogue, spécialiste de la prévention et de l'intervention rééducative, et, dans une certaine mesure avec d'autres professionnels. Le projet voulait également trouver réponse à trois préoccupations :

1) Quels moyens ou outils utiliser pour gérer les difficultés des élèves mauvais lecteurs dans et en dehors de la classe ?

2) Comment gérer les activités destinées aux élèves mauvais lecteurs dans et en dehors de la classe ?

3) Comment consigner les démarches d'apprentissage de la lecture pour faciliter le travail des parents lors des devoirs ?

Pour caractériser l'élève mauvais lecteur, nous référons à la formule  $D$  (*décodage*)  $\times$   $C$  (*compréhension*) =  $L$  (*lecture*) avancée par Gough et Turner (1986 dans Jubinville, 2005). À l'inverse, le mauvais lecteur, à risque d'échec, est l'élève ayant des difficultés reliées au décodage (l'identification des mots) ou à la compréhension.

**Tableau 1 : Le mauvais lecteur**

Mauvais décodeur x Mauvais compreneur	=	Mauvais lecteur
Bon décodeur x Mauvais compreneur	=	Mauvais lecteur
Mauvais décodeur x Bon compreneur	=	Mauvais lecteur

### 3.1. Pratiques pédagogiques différenciées à l'aide des ateliers

Afin de parvenir à l'atteinte des objectifs auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, l'équipe de partenariat s'est intéressée à la différenciation pédagogique pour prendre en compte la réalité de la diversité des élèves dans le milieu régulier. « Considérée comme une alternative à la séparation des élèves dans des classes différentes, elle est présentée comme la solution privilégiée aux problèmes posés par l'hétérogénéité du public scolaire » (Vérillon et Belmont, 2003, p. 13). L'adaptation des activités pédagogiques, qui s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique, se pratique encore trop timidement dans les écoles québécoises ; c'est sans doute sa méconnaissance de la part du corps enseignant qui peut expliquer sa faible présence en milieu scolaire. Pour plusieurs, la différenciation pédagogique se restreint à la diminution d'une tâche (devoir, leçon) demandée à l'élève plutôt que de penser « adaptation » de matériel, de contenu ou de stratégies d'enseignement. Aussi, la majorité des commentaires recueillis auprès des enseignants interrogés (Debeurme et al. 2005) fait ressortir que les tâches reliées à la différenciation pédagogique relèvent de l'orthopédagogue. Le manque de temps et la lourdeur de la tâche sont deux raisons principales qui font que les enseignants souhaitent que le matériel adapté leur soit fourni, tel un recueil de suggestions, de moyens, d'outils concrets de différenciation pouvant faciliter leur intervention auprès d'élèves intégrés et, par ricochet, modifier leurs perceptions envers ceux-ci.

À cet égard, Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier (2005) prétendent que

« ...les enseignants désignent le matériel pédagogique comme le soutien principal dans leur démarche de développement professionnel. Plusieurs [...] avaient exprimé, en effet, leur grande satisfaction de pouvoir disposer de matériel déjà prêt pour la réalisation des activités. Il est donc possible de considérer ce matériel comme une clé du développement des nouvelles pratiques qu'ils rapportent. » (p. 44)

Pour Massé (2004) toutefois le travail d'adaptation constitue une tâche qui relève de l'enseignant, qu'il peut réaliser en s'attaquant au pourquoi (but de l'activité), au quoi (l'objet d'apprentissage), à la longueur, à la complexité, aux exigences ou encore à l'échéancier de la tâche, au comment (l'organisation de la tâche) qu'il propose à l'élève et ce, en fonction de la capacité d'apprentissage ou d'attention.

Dans cette expérience, la formule pédagogique de travail par ateliers a permis de faire de l'enseignement différencié selon les besoins des élèves ou de sous-groupes d'élèves.

### **3.2. Ateliers de lecture : « Les trésors de Liralama »**

Les trois enseignantes de premier cycle primaire (classe de 1<sup>re</sup> année, de 2<sup>e</sup> année et une classe jumelée de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années) et l'orthopédagogue se sont entendues sur l'élaboration d'ateliers en vue de développer les stratégies de lecture. Ce choix faisait suite aux observations recueillies à différents moments depuis le début de l'année pendant des périodes de lectures autonomes et d'animation de lecture.

En effet, ces animations créent des occasions propices d'observation des élèves placés dans un processus interactif de lecture et permettent de dépister des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ainsi que le type de faiblesses manifestées, et de passer rapidement à la planification d'une intervention adéquate. Grâce à la double présence en classe, l'orthopédagogue a su faire profiter l'enseignant de son expertise en interprétation des indicateurs de difficultés en lecture. Ainsi par exemple, dans une des animations, 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*. La consigne fut de découvrir un maximum d'éléments communs aux deux histoires. Grâce à cette activité, les intervenantes ont pu identifier les enfants 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 (macrostructure). D'autres composantes telles que la capacité de l'enfant à faire des liens avec ses connaissances générales et langagières, à jouer avec les rimes, à rappeler des éléments clés ou la séquence de l'histoire ont pu être interrogées et donner des indicateurs des forces et faiblesses chez les élèves de la classe.

Trois élèves d'une des classes de première année avaient déjà été diagnostiqués à risque de présenter de grandes difficultés d'apprentissage par l'enseignante de maternelle lors d'activités systématiques de conscience phonologique et par l'orthopédagogue à l'aide d'outils spécifiques centrés sur les éléments prédicteurs de faiblesses en langage oral et lecture. Ces élèves manifestaient alors une faible sensibilisation phonémique, une faible capacité de segmentation phonologique, une reconnaissance globale de mots très limitée et un manque d'intérêt pour les activités de lecture organisées. Ils ont reçu un soutien orthopédagogique dès la rentrée de l'année scolaire.

### 3.2.1. Phase de réalisation

**Étape 1** : Présentation du projet aux élèves par l'enseignante en présence de l'orthopédagogue ; bricolage de son propre trousseau de clés et exploitation des cinq clés de lecture, dont le sens est expliqué dans le tableau 2 qui suit :

Tableau 2 : Cinq clés de lecture

Clés	Stratégies
<u>Clé 1 rouge</u> (mot connu) : <i>J'ouvre grands mes yeux pour lire les mots connus.</i>	Stratégie de reconnaissance des mots  <i>J'encercle les mots que je connais</i>
<u>Clé 2 rose</u> (mot déguisé) : <i>Je porte mes lunettes dorées pour lire les mots déguisés.</i>	Stratégie sur les variations morphosyntaxiques (terminaisons/accords).
<u>Clé 3 verte</u> (mot deviné) : <i>J'ai plein d'idées pour trouver les mots à deviner.</i>	Stratégie de recours au contexte à l'aide de courts textes troués. <i>Je regarde avant et après le mot que je ne connais pas encore.</i>
<u>Clé 4 bleue</u> (partie de mot) : <i>Je découpe en petits morceaux les mots nouveaux.</i>	Stratégie faisant appel à l'entrée graphophonémique fortement axée sur le découpage syllabique et la conscience phonologique. <i>Je découpe en syllabes</i>
<u>Clé 5 mauve</u> (tous les mots) : <i>Je relis la phrase en entier pour avoir dans ma tête des images et des idées.</i>	Stratégie de compréhension du texte dirigée vers la structure du récit (histoires découpées, illustrées, reconstituées, exploration des anaphores et référents ainsi qu'une initiation aux stratégies métacognitives). <i>Je me fais des images pour suivre l'histoire.</i>

Tiré de Gaouette D. (2000). Théo et Raphaëlle. Français 1<sup>er</sup> cycle. Montréal : Éditions ERPI.

Les clés de lecture sont tirées du matériel pédagogique *En-tête* utilisé en classe, bonifié par l'association de gestes à chaque clé. Ainsi, lorsque l'enfant lit une phrase, il doit combiner différentes stratégies. Par exemple, il peut entourer le mot connu en rose (clé 1) ; segmenter (couper) 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'enfant est invité à vérifier les premières lettres du mot anticipé :

Le lapin mange une carotte

Le trousseau de clés qui leur permettait d'ouvrir le coffre au trésor de la lecture a été présenté un peu à l'image de Fort Boyard : l'élève doit posséder toutes ses clés pour avoir accès au trésor. En classe, les stratégies ont été modélisées par l'enseignante à l'aide de textes grands formats contenant des messages authentiques.

Il est prioritaire d'utiliser le vocabulaire retenu lors de la concertation pour identifier les diverses stratégies. Voici les différentes étapes recommandées lors de la modélisation :

- présentation de chaque stratégie lors de visites de l'orthopédagogue en classe ;
  - ouverture du coffre de lecture contenant une lettre pour chaque élève ;
  - lecture de la lettre par chaque élève à l'aide des clés en pratique dirigée.
- Cette lettre, écrite par un nouvel ami, *Liralama*, présenté plus longuement dans la prochaine étape, révélait un message qui constituait l'élément déclencheur de la deuxième activité : la modélisation de la métacognition avec *Liralama*.

**Étape 2** : Modélisation de la métacognition avec *Liralama* et fabrication de la marionnette par chaque élève.

Cette activité, qui visait à améliorer la gestion des stratégies d'identification des mots (SIM) dans un texte, a été réalisée dans les trois groupes d'élèves. *Liralama* invitait les élèves à entrer dans le merveilleux monde de la lecture en faisant découvrir 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, comment gérer les stratégies d'identification des mots. L'orthopédagogue présentait *Liralama* comme symbole de la métacognition. Une modélisation a été réalisée 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 permettre aux élèves de verbaliser leur cheminement mental en a amené plusieurs à prendre conscience de la façon d'activer les stratégies appropriées au contexte de lecture. Par contre, cette verbalisation a aussi permis d'affirmer, à l'instar de Van Grunderbeeck (1994) que le mauvais lecteur gère souvent mal ses stratégies et qu'une intervention rapide est requise.

**Étape 3** : Pratiques en grand groupe, animées par l'orthopédagogue, pour la prise de conscience du langage intérieur chez chaque élève (découverte des stratégies métacognitives) et application systématique des clés de lecture

à l'aide d'un texte (réinvestir les SIM) ; lancement d'un défi à la mesure des particularités de chacun.

Deux autres pratiques systématiques de groupe ont eu lieu dans la même semaine : les élèves ont appliqué les couleurs correspondant aux clés à leur texte de lecture. L'enseignante a initié la situation de lecture par le rappel des connaissances antérieures (repérage des mots déjà vus et prédictions à l'aide des images accompagnant le texte) ; elle veillait à la gestion de la classe alors que l'orthopédagogue soutenait les élèves en difficulté. Tout en ayant précisé le rôle spécifique de chacune, les visées de la co-animation consistaient également à se conformer à l'utilisation d'un langage commun entre l'orthopédagogue (qui avait déjà entrepris un nombre d'interventions hors classe) et l'enseignante lors de l'exploitation des stratégies de lecture, d'uniformiser l'utilisation d'un code représentant les stratégies de lecture en vue de bâtir un référentiel commun au premier cycle de toute l'école et compréhensible pour les parents afin que ceux-ci s'en servent pour aider leur enfant lors des devoirs et leçons. Les traces laissées à l'aide de couleurs ou de traits de crayon sur les feuilles de travail et à l'aide du questionnement effectué par l'orthopédagogue avec l'enseignante ont permis de penser les sous-groupes pour les ateliers à venir.

### *3.2.2. Phase de pratique ou de consolidation*

**Étape 4 :** Sept ateliers, constitués d'activités variées et graduées en niveaux de difficulté, ont été élaborés conjointement par l'orthopédagogue et les trois enseignantes pour répondre à la diversité des interventions nécessaires aux sous-groupes : il importait de s'attarder pour les uns à la segmentation ou la fusion de syllabes, pour les autres, à la combinaison des stratégies pour une meilleure compréhension de texte ; pour d'autres encore, à mettre à leur disposition des textes variés ou de nouveaux livres puisqu'ils étaient plus avancés dans la maîtrise des compétences lectorales. La répartition en sous-équipes a aussi permis aux deux intervenantes de repérer des difficultés chez certains élèves non considérés à risque au départ.

Ouverture des ateliers pour le travail en petites équipes regroupées selon la stratégie à travailler, sous supervision de l'enseignante ou de l'orthopédagogue, qui se partageaient l'observation et le questionnement. Les élèves avaient pour tâche de verbaliser les stratégies de lecture utilisées, manifestant ainsi leur connaissance ou méconnaissance de ces stratégies. Ils ont également encadré les mots pour laisser des traces des stratégies utilisées. Des traces qui étaient, par la suite, conjointement analysées par l'enseignante et l'orthopédagogue. Toutefois, dans certains cas le marquage sur la feuille n'a pas permis de faire le bilan précis des connaissances et des lacunes de tous les élèves. En effet, d'une part certains élèves appliquaient des couleurs sans nécessairement maîtriser ou être conscient de la stratégie utilisée. D'autres n'ont pas souhaité changer de crayons de couleur à chaque fois et n'ont pas respecté l'application des différentes couleurs. D'autre part, les élèves de deuxième maîtrisaient déjà un grand nombre de mots globalement et ont donc peu procédé au découpage syllabique.

Ateliers	Exemples d'activités
1 : <i>J'ouvre grands mes yeux pour lire les mots connus.</i>	Atelier sur l'identification globale des mots de haute fréquence d'apparition par thème ; association mots/images avec autocorrection ; exploitation des mots étiquettes ; faire visualiser la silhouette du mot ; activités de classification de mots, etc. Plusieurs séries de jeu ont ainsi été offertes.
2 : <i>Je découpe en petits morceaux les mots nouveaux.</i>	Atelier sur la stratégie graphophonétique : jeux de fusion de syllabes, d'identification de phonèmes vedettes, de syllabes intruses, etc.
3 : <i>J'ai plein d'idées pour trouver les mots à deviner.</i>	Atelier d'anticipation sémantico-contextuelle : jeux où l'élève doit trouver le mot manquant dans une phrase. Phrases trouées.
4 : <i>Je porte mes lunettes dorées pour lire les mots déguisés.</i>	Atelier sur les variations morphosyntaxiques genre – nombre
5 : <i>Je relis la phrase en entier pour avoir dans ma tête des images et des idées.</i>	Atelier pour dégager le sens d'une phrase : consignes exprimant des actions à faire sur un dessin entre autres : <i>Colorie en bleu la jupe de Julie.</i>

Les ateliers 6 et 7 se voulaient complémentaires en proposant des activités ludiques concernant la fusion et la segmentation, la silhouette de mots à partir de matériels divers, de livres à lire, déjà disponibles en classe ainsi que l'exploitation du didacticiel *ADIBOU* et de jeux *VERITECH*.

Parallèlement à cette préparation de matériel, les enseignantes et l'orthopédagogue se sont penchées sur la préparation d'un aide-mémoire des clés de lecture accompagnées des couleurs appropriées pour encourager les parents à soutenir leurs enfants lors des devoirs et des leçons.

**Étape 5 :** Expérimentation systématique en sous-groupes durant six semaines des sept ateliers de lecture couvrant les différentes clés de lecture et d'autre matériel disponible dans la classe de chaque enseignante. Les sous-groupes variaient : tantôt furent regroupés des élèves faibles et forts, tantôt, les élèves en difficulté travaillaient ensemble. Parallèlement au travail en ateliers, les élèves appliquaient les stratégies dans chaque contexte de lecture en grand groupe.

**Étape 6 :** Modélisation auprès des parents

Si certains parents peuvent grandement contribuer au travail des intervenants scolaires, d'autres se sentent démunis devant les difficultés rencontrées par leur enfant. Pour ces derniers, l'heure des devoirs devient parfois un moment difficile. Dans le cadre de ce projet, l'équipe 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 enfant ciblé a d'abord été invité à une rencontre initiale pendant laquelle lui a été présentée une façon d'intervenir lorsque son enfant commettait des méprises en 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 à eux, c'est-à-dire aux parents et l'orthopédagogue pour la lecture de l'histoire de son choix. Orthopédagogue et enseignante intervenaient auprès de l'enfant pour soutenir l'utilisation des stratégies de lecture efficaces. Après la modélisation, les personnes réunies décidaient ensemble des interventions à expérimenter par le parent et son enfant. Deux autres rencontres de modélisation ont permis certains réajustements et un soutien à la mère qui voulait être rassurée dans ses nouvelles pratiques, après l'avoir essayé chez soi avec l'enfant. À la fin de cette activité, les parents se sentaient plus efficaces et les actions concertées ont permis de meilleurs résultats.

### **3.2.3. Bilan des changements observés**

#### **3.2.3.1. Chez les élèves**

La majorité des élèves, incluant les élèves à risque et très particulièrement certains élèves en troubles de comportement, ont participé avec enthousiasme à la modélisation animée par l'orthopédagogue, dans la classe. Cet enthousiasme a été soutenu aussi par l'utilisation du matériel *Liralama*.

Dans la classe jumelée de 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années, où l'orthopédagogue s'est occupée des sous-groupes avec difficulté et l'enseignante des autres, les intervenants ont pu observer une grande participation des élèves durant le travail en atelier : *les élèves à risque furent très fiers parce qu'ils se sont sentis capables de faire un atelier comme les autres ; grâce à la pratique en ateliers, les élèves en difficulté ne se rendent pas compte qu'ils font des activités plus simples que les autres, cela leur donne confiance et une meilleure estime de soi. Le soutien matériel facilitant, les élèves en difficulté sont fiers d'appliquer les stratégies et de s'exprimer verbalement sur ce qu'ils font.*

L'expérience en grand groupe a démontré qu'il serait plus profitable de *faire une application systématique ou une exercisation des stratégies ou clés de lecture « à petites doses »* plutôt que de les appliquer toutes sur un seul texte. Aussi, l'application des couleurs sur le texte, en vue de faire le bilan des stratégies utilisées, semble moins pertinente pour les élèves de 2<sup>e</sup> année qui reconnaissent déjà beaucoup de mots. Par contre, la stratégie de découpage de mots a permis de réaliser que la syllabation n'est pas si facile pour plusieurs élèves même non ciblés en difficulté, mais en apprentissage du code et *qu'elle demande une pratique constante.*

En première année, les intervenantes ont réalisé qu'il est primordial de pratiquer très fréquemment l'entrée graphophonémique (clé bleue) : *organiser un atelier permanent tôt dans l'année et une activité systématique quotidienne, car les élèves ne savent pas où découper les mots en syllabes ; elles ont constaté qu'associer un geste à une clé de lecture (souligner, découper, encercler...) et utiliser*

une couleur spécifique à une stratégie se sont avérés des actions bénéfiques pour les élèves en difficulté. Il s'avère important de travailler systématiquement une clé à la fois, tout en agissant en spirale, par le rappel des clés pratiquées antérieurement.

Depuis la mise en place des stratégies de lecture, l'enseignante de première année avait constaté que tous les élèves de la classe (pas seulement les élèves en difficulté) sollicitaient moins son aide lorsqu'ils étaient « en panne » et sont devenus *plus autonomes et plus motivés*. Ils appliquent les stratégies, s'essaient et se réfèrent à l'affiche des clés de lecture ou se servent de *Liralama* pour gérer leur apprentissage. Les élèves en difficulté trouvent leur compte dans l'application systématique de chaque clé, même si cela prend plus de temps.

### *3.2.3.2. Chez les enseignantes et dans leurs pratiques pédagogiques*

Les trois enseignantes reconnaissent faire plus d'objectivation qu'avant, mais qu'il leur arrivait d'escamoter cette période par manque de temps, *cela reste donc une priorité pour la prochaine mise en place des ateliers*. L'enseignante de 2<sup>e</sup> avouait se limiter encore à demander aux élèves *ce qui est facile/difficile ; aimé/pas aimé plutôt que de poser la question à l'élève : est-ce utile ; en quoi ça t'aide ?* ; le retour sur l'activité *ne fait pas partie, comme un automatisme*, de sa pratique et reste à développer.

De commun accord, elles ont réalisé qu'il est important d'insister davantage sur l'utilisation des stratégies et de développer le langage intérieur, surtout pour la 1<sup>ère</sup> année ; de réaliser qu'il est important de faire agir l'élève plutôt que de le faire écouter seulement : *même si on connaît ce principe, il n'est pas assez souvent appliqué ; il faut mettre en place des activités concrètes et surtout ne pas oublier de rendre l'enfant actif dans ses apprentissages*.

L'enseignante de 2<sup>e</sup> année disait *insister davantage sur le processus que sur le produit* ; elle a changé ses habitudes et *n'attend plus jusqu'à ce que la tâche soit terminée par tous pour vérifier le processus*. Quant aux situations de lecture, le choix des textes a changé : les trois enseignantes se disent soucieuses de l'intention de lecture (*insister sur la résolution de problèmes, faire trouver une solution ou des comparaisons à faire*). Aussi, les clés *font maintenant partie du vocabulaire quotidien des élèves* et de l'enseignante.

Elles soulignaient l'importance de considérer les exemples des collègues et d'échanger avec elles pour enrichir leur pratique. Par la recherche d'idées nouvelles et leur mise en commun, elles ont découvert davantage d'activités variées pour animer la lecture en classe.

Au fil du temps et en observant l'orthopédagogue, les enseignantes ont eu une meilleure connaissance des lacunes de certains élèves, par des mesures de dépistage, ce qui les a orientées vers l'élaboration d'ateliers de lecture spécifiques à certains élèves touchant la fusion et la segmentation de syllabes ; des activités de mots avec intrus, le travail sur la silhouette des mots, etc.

Elles ont également pris la décision de prolonger le travail de découpage de syllabes et d'identification des mots à la maison en proposant, en devoir, le découpage des mots de vocabulaire de la semaine ainsi que la pratique systématique des stratégies de lecture supportée par les parents qui avaient en leur possession un aide-mémoire auquel ils avaient été initiés. La responsabilité des parents fut surtout de renforcer la pratique.

Pour assurer le suivi et le soutien, quelques actions ponctuelles ont été entreprises auprès de quelques parents, dont la réponse fut plutôt timide. Par contre, une mère a accepté de rencontrer l'orthopédagogue pour s'initier à un programme complémentaire de lecture, spécifiquement axé sur la conscience phonologique, intitulé *Lilitout*. Après plusieurs semaines de pratique assidue, la mère a confirmé que la volonté de lire s'est développée chez son enfant, ce qui a inspiré confiance aux deux.

Au terme de l'expérience de six mois, les enseignantes participantes ont exprimé le désir d'initier à l'avenir, dès le début de l'année, la collaboration avec l'orthopédagogue et la pratique des stratégies de lecture par ateliers puisque ceux-ci servent de soutien à l'apprentissage, permettent de rejoindre les élèves à risque, grâce aux activités adaptées à leur niveau, tout en valorisant les élèves forts, arrivant en première année avec des acquis en lecture. Le travail en ateliers permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage et se solde par une augmentation de sa motivation et de l'estime de soi.

Au regard des trois préoccupations formulées au début de ce texte quant au mauvais lecteur, quelques pistes peuvent être pointées :

- très tôt dans l'année et en tout temps, débiter le dépistage et travailler en prévention en partageant des observations pouvant permettre de découvrir des faiblesses ou des difficultés sur le plan langagier tant oral qu'écrit, chez les élèves de la classe ; même chez ceux qui ne semblent pas identifiés d'emblée à risque.

- l'orthopédagogue s'approprie ce qui est utilisé dans la classe ; la titulaire prend connaissance du matériel utilisé par l'orthopédagogue ; la communication entre les deux parties se fait sur une base régulière et de façon systématique afin d'uniformiser le langage utilisé auprès de l'élève en difficulté et favoriser le transfert des apprentissages.

Le travail par atelier semble à préconiser afin de permettre une pratique systématique des stratégies de lecture en fonction des besoins et des difficultés de chaque élève ou d'un sous-groupe d'élèves.

Pour assurer la continuité des actions de l'orthopédagogue et de l'enseignant à la maison, les parents sont invités à des démonstrations autour de certaines pratiques (par exemple : utilisation des clés de lecture ; démarche pour l'apprentissage de l'orthographe des mots, etc.) dès le début de l'année scolaire.

#### **4. Quel avenir pour de telles démarches de collaboration ?**

Dans l'esprit de la réforme de l'école québécoise, prônant l'importance du travail en collégialité par cycle et de la prévention des retards d'apprentissage, comment pourrait s'opérationnaliser une telle démarche ? Avec la mission d'assurer la réussite pour tous, chaque établissement scolaire ne peut éviter la réflexion et l'élaboration d'une démarche d'accompagnement des élèves à risque présentant des facteurs de vulnérabilité menant à l'échec scolaire. Il va de soi que les particularités de chaque milieu nécessiteraient l'adaptation de la démarche décrite. Ce qui, jusque-là, était vécu comme un projet « personnel » par quatre personnes, pourrait-il devenir un projet d'établissement partagé et supporté par une équipe ? À quelles conditions ? D'autres types d'intervenants appartenant à une équipe professionnelle multidisciplinaire pourraient-ils être aussi efficaces ? Qui assurerait la formation spécifique de ces intervenants sur les stratégies d'enseignement, les attitudes positives à développer chez des élèves au regard de la lecture et de l'écriture, etc. ? Comment mobiliser les parents ? Beaucoup de questions nourrissent notre réflexion. Nous n'y répondrons pas explicitement, mais exposons plutôt quelques recommandations issues de notre expérience du terrain.

#### **5. À quelles conditions ?**

Tout en tenant compte des particularités de chaque établissement, il n'en demeure pas moins, que quelques **conditions « gagnantes »** s'imposent à la réussite de la mise en place de certaines pratiques collaboratives. Ainsi, il s'avère essentiel que :

Tous les intervenants et enseignants impliqués **adhèrent** non seulement aux objectifs du projet, mais aussi à ses modalités même si certains choix peuvent entraîner des surplus de tâche ou encore des changements d'horaire, etc. Avoir le goût du nouveau ou de nouvelles pratiques s'impose. Le personnel du cycle ciblé devrait **participer** à la planification, à l'organisation, à l'évaluation et à l'ajustement périodique des activités. Le choix ou l'élaboration d'outils pertinents d'objectivation des activités ainsi que d'évaluation des élèves devrait être une responsabilité partagée : se donner des objectifs communs, entre titulaire et orthopédagogue, au service de l'élève ; effectuer des observations à partir des mêmes outils ; accorder du temps pour permettre le partage de pratiques en rencontres d'équipe-cycle ou école ; garantir l'engagement des directions d'école pour qu'elles s'assurent d'une réelle collaboration entre les membres de l'équipe (orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducateur, psychologue, parents, technicien en éducation spécialisée, travailleur social) et avec les conseillers pédagogiques des écoles ; encourager l'utilisation du plan d'intervention et d'un outil de consignation chez les enseignants pour qu'ils puissent prendre systématiquement des notes quant aux interventions faites auprès de l'élève.

Cette adhésion ou participation doit aller de pair avec la **communication** entre tous les membres du personnel impliqué et les parents afin s'assurer une compréhension commune des caractéristiques de l'élève à risque, d'échanger sur ses forces et ses difficultés et de le soutenir dans son cheminement. Il importe aussi que chacun discute ouvertement de ses croyances en enseignement et de son seuil de tolérance à l'égard des élèves.

Afin de garantir la complémentarité, le **partage** des rôles et des tâches, quel qu'il soit, doit être clair, discuté à l'avance et accepté par chacun en fonction de ses compétences et de ses intérêts ; il est également de mise que les responsabilités soient équilibrées, sans perdre de vue, comme le souligne Soriano (1999, p. 14) que « dans tous les cas, l'enseignant doit toujours rester l'acteur principal avec ses élèves ». (p. 14)

## 6. Avec quelles retombées ?

À la suite de l'administration d'un questionnaire aux participantes, les observations et commentaires recueillis laissent croire que les interventions conjointes ont permis des changements non seulement dans les pratiques pédagogiques, mais aussi des transformations importantes quant aux valeurs et croyances des enseignantes avec des changements :

Sur le plan des conceptions et des croyances quant à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ;

Quant aux attitudes à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage (changement accompagné d'une nouvelle conception de la réussite dans le cas de l'élève intégré).

Sur le plan des pratiques pédagogiques : meilleure connaissance de la différenciation pédagogique, sensibilisation aux interventions et à l'évaluation différenciées. Pratiques pédagogiques et activités adaptées qui ont aussi un impact sur l'enseignement en grand groupe et ne concernant pas seulement les élèves en difficulté visés par le projet.

Sur la conception de collaboration entre membres de l'équipe-cycle et leur complémentarité : prise de conscience de l'importance du travail d'équipe-cycle/école ; importance des moments d'échanges ; nécessité d'une vision et d'objectifs communs au service de l'élève ; richesse et partage d'idées, de moyens, d'outils et de pratiques, moins de travail en vase clos.

Quant aux obstacles potentiels dans un enseignement en collaboration, ils peuvent être d'ordre organisationnel référant particulièrement au manque de périodes libres pour se rencontrer, pour planifier et échanger ou d'ordre administratif, se manifestant par le manque de fonds pour libérer les enseignantes ou leur permettre des participations à des formations continues sous quelque forme que ce soit (colloque, séminaire, rencontres régionales, cours crédités, etc.). Restent les obstacles d'ordre personnel qui touchent particu-



lièrement la difficulté de changer ses pratiques pédagogiques, ses perceptions de l'élève intégré, selon lesquelles les difficultés d'apprentissage se situent à l'intérieur de l'élève et que seules des interventions individualisées hors classe sont bénéfiques ; y figure sans conteste la difficulté sur le plan des habiletés interpersonnelles.

## **Conclusion**

Pour conclure, rappelons que pour favoriser l'intégration scolaire des élèves à risque, un diagnostic approfondi de toute la situation pédagogique est nécessaire. Cela signifie mieux connaître les agents œuvrant auprès de l'élève, mieux cerner les forces et les besoins de l'élève en difficulté en relation avec un objet d'apprentissage donné et prendre en considération les milieux scolaire et familial dans lesquels il évolue. C'est ainsi que l'équipe d'intervenants peut se donner un plan d'action qui tienne compte de ses différents éléments et des relations entre eux. Certains éléments de la situation pédagogique sont des leviers qui permettront d'agir et de chercher des solutions à ce qui compromet l'intégration de l'élève.

Arnaiz Sanchez (2004) avance que « l'enseignant attribue régulièrement, à tort, l'échec d'un élève en difficulté d'apprentissage en classe régulière à une limite de ses capacités. » (p. 124). L'auteur considère qu'il serait plus profitable de favoriser les apprentissages des élèves en difficulté en tenant compte de leurs différences comme étant des opportunités d'apprentissage. Cela pousse l'enseignant dans un processus de réflexion – action à revoir ses pratiques et à utiliser de nouvelles situations d'enseignement – apprentissage prenant plutôt les caractéristiques des élèves comme un avantage et non comme une barrière.

Si ce projet a été réalisé en vue de soutenir les enseignants dans leur démarche d'intégration des élèves, il a permis de sortir l'orthopédagogue ou l'enseignante spécialiste, offrant souvent du service individualisé hors classe de son isolement. La présence en classe lui a permis d'observer l'élève sous la loupe des interactions sociales, tout aussi contributives à son développement cognitif et affectif.

## **Bibliographie**

ARNAIZ S. P. (2003). « Perspective de formation ». In Belmont B. et Vérillon A. (dir.). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP, p. 118-126.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. Mémoire sur le rôle de l'orthopédagogue*. Montréal : ADOQ.

- AVRAMIDIS E., BAYLISS P. et BURDEN R. (2000). « Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school ». *Teaching and Teacher Education*, n° 16, p. 277-293.
- BELMONT B. et VÉRILLON A. (2003). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP.
- BRODEUR M., GOSSELIN C., LEGAULT F. et al. (2005). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 33-54.
- BURSTEIN N., SEARS S., WILCOXEN A. et al. (2004). « Moving toward inclusive practices ». *Remedial and Special Education*, vol. 25, n° 2, p. 104-115.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2006). « Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie ? ». Disponible sur Internet <http://www.ccl-ca.ca/CCL/Reports/LessonsinLearning/1feb2006/>
- DEBEURME G. et NOOTENS P. (2004). « Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : quels besoins chez l'enseignant ? ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 15, n° 1, p. 41-55.
- DORÉ R., WAGNER S., BRUNET P. et al. (2000). « L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada ». In Lenoir Y., Hunter W., Hodgkinson D. et al. (dir.). *Un programme pan-canadien de recherche en éducation*. Ottawa : la société canadienne pour l'étude et l'éducation, p. 233-260.
- JAMES F. (2003). « Promouvoir l'inclusion, stratégies pour la classe ». In Belmont B. et Vérillon A. (dir.). *Diversité et handicaps à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP, p. 100-116.
- JUBINVILLE S. (2005). Avant projet de mémoire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- MAERTENS F. (2004). « Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 21-34.
- MAERTENS F. et BOWEN F. (1996). « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant(e) envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, n° 1, p. 41-59.
- MANSET G. et SEMMEL M. I. (1997). « Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs ». *The Journal of Special Education*, vol. 331, n° 2, p. 155-180.
- MASSÉ L. (2004). « Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 373-390.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Comportements observables chez le lecteur débutant au premier cycle du primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/scessentiels.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Échelles des niveaux de compétence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf)
- MOREAU A. C. (2004). « Enseignant inclusif ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 77-97.
- ROUSSEAU N. et BÉLANGER S. (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- SORIANO V. (1999). *Le soutien aux enseignants. Tendances dans 17 pays européens*. Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education.
- VAN GRUNDERBEECK N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions*. Boucherville : Gaetan Morin.
- VIENNEAU R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social ». In Rousseau N. et Bélanger S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 125-149.

**Annexe**

*Extrait de Liralama*

Février 2001

Bonjour,

As-tu la piqûre de la lecture?  
Sinon, attention à tes fesses car Cupidon va  
te piquer avec sa flèche de la lecture.

Tu auras toi aussi ton ami. Martine va t'aider à faire  
une belle marionnette.

Tu auras tes clés pour ouvrir le trésor.

Apprends à aimer le monde merveilleux de  
la lecture. C'est un trésor magnifique!

J'ai bien aimé te connaître et j'ai hâte de te revoir.

ton amie Liralama XXX

