

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES
DU COMPORTEMENT PAR LE BIAIS D'ACTIVITÉS DE TUTORAT PAR LES PAIRS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION SPÉCIALISÉE

PAR

JULIE BEAULAC

JUILLET 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	IV
RÉSUMÉ	V
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 Les difficultés liées à l'intégration des élèves présentant des troubles de comportement	2
1.2 La pertinence de l'intégration d'élèves présentant des troubles de comportement	3
1.3 Le décloisonnement	3
1.4 La pédagogie coopérative	4
1.5 La pertinence du tutorat par les pairs	5
1.6 La question de recherche	9
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	
2.1 Les élèves en trouble du comportement	10
2.2 Le point de vue des inclusionnistes	11
2.3 Le rationnel de l'adaptation scolaire	11
2.4 La réponse et les solutions des inclusionnistes	12
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	
3.1 Échantillon	15
3.2 Devis de recherche	15
3.2.1. Évaluation des habiletés de compréhension en lecture	16
3.2.2. Tutorat par les pairs	17
3.2.3 Les procédures	19

CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS	
4.1 Analyses préliminaires	20
CHAPITRE V	
LA DISCUSSION	23
CONCLUSION	29
ANNEXE A	
EXTRAIT DE TEXTE ET EXEMPLE DE QUESTIONS	30
ANNEXE B	
CAHIER D'EXPLICATIONS DES ACTIVITÉS ET DES RÉTROACTIONS DE <i>LECTURE : À NOUS DEUX!</i>	32
RÉFÉRENCES	38

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau		Page
4.1	Corrélations entre les scores totaux des tests de compréhension	21

Graphique		Page
4.1	Résultats des élèves	22

RÉSUMÉ

Plusieurs élèves présentant des troubles du comportement éprouvent des difficultés en lecture, particulièrement en compréhension. L'objectif de ce mémoire est d'évaluer l'efficacité d'activités de tutorat par les pairs utilisées lors de périodes de décroisement. Après une période de niveau de base (activités régulières d'enseignement), les activités de tutorat par les pairs ont été implantées dans une classe ordinaire en intégrant des élèves en troubles du comportement d'une classe spéciale. La compréhension en lecture a été évaluée de manière bi-mensuelle. Contrairement à ce qui était anticipé, nous n'avons pas constaté de meilleurs progrès chez les élèves suite à l'introduction des activités de tutorat par les pairs. Ces résultats sont attribués au fait que les élèves proviennent d'un milieu très défavorisé. Les activités de tutorat par les pairs apparaissent néanmoins appropriées pour le décroisement, à tout le moins sur le plan de la gestion. Mots-clés : Trouble de comportement, compréhension en lecture, défavorisation, tutorat par les pairs.

INTRODUCTION

Les classes spéciales et les élèves qui les fréquentent n'ont pas une réputation enviable. Les élèves s'y retrouvent en raison d'une combinaison de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. De plus, l'enseignement qui leur est offert est considéré par plusieurs comme de piètre qualité (Lipsky et Gartner, 1996; Stainback et Stainback, 1990). En fait, ces classes ont été qualifiées de ghettos ou même de dépotoirs pour enfants jugés inéducables par les enseignants des classes ordinaires (voir Fuchs et Fuchs, 1995, 1994). Indépendamment de leur bien-fondé, ces accusations ont incité plusieurs écoles à revoir leurs pratiques de placement et à favoriser une meilleure intégration des clientèles des classes spéciales (Ministère de l'Éducation, 1999). Plus spécifiquement, les écoles tentent d'intégrer le plus possible ces élèves aux activités de la classe ordinaire et de l'école (ex. : celles de la récréation ou du dîner).

Le présent projet vise à évaluer la pertinence d'une forme novatrice d'intégration pour les élèves présentant des troubles du comportement. Les activités d'intégration proposées reposent sur le tutorat par les pairs en lecture dans un contexte de décroïsonnement où les élèves de la classe spéciale visitent la classe ordinaire pour réaliser les activités.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de ce mémoire est séparée en cinq parties. Dans la première, nous exposons les difficultés liées à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. Dans la seconde, nous discutons de la pertinence d'intégrer ces élèves. Dans les trois dernières parties de la problématique, nous dégagons les avantages et les inconvénients de différentes activités d'intégration, c'est-à-dire le décloisonnement, la pédagogie coopérative et le tutorat par les pairs.

1.1 Les difficultés liées à l'intégration des élèves présentant des troubles de comportement

L'intégration des élèves en trouble du comportement est loin d'être simple. Kauffman et ses collègues (Kauffman, J.M., Lloyd, J.W., Baker, J. et Riedel, T.M., 1995) rappellent que plusieurs élèves en troubles du comportement requièrent une supervision étroite et des interventions qualifiées, tout en soulignant que les enseignants des classes ordinaires ne sont pas nécessairement en mesure d'offrir ce type d'intervention (voir aussi MacMillan, Gresham et Forness, 1996). Ces inquiétudes semblent fondées. À titre d'exemple, Tootill et Spalding (2000) décrivent les efforts d'une école spéciale pour intégrer une partie de sa clientèle en trouble du comportement. Bien que ces efforts ne concernent que les élèves jugés prêts à être intégrés (c.-à-d. ceux dont le comportement était le moins problématique), les extraits d'entrevue présentés indiquent clairement que le transfert en classe ordinaire aurait été très difficile, sinon impossible, sans la présence de l'enseignant accompagnateur assigné à temps plein à chaque élève intégré. Même si le comportement de ces derniers était généralement correct, il se détériorait rapidement dans les classes ordinaires mal gérées. De plus, les élèves intégrés démontraient, pour la plupart, de piètres habiletés de travail, d'importantes difficultés à suivre en classe et à compléter les travaux, ainsi que des problèmes à se lier d'amitié avec leurs pairs de la classe ordinaire. Les conclusions de Swinson, Woof et Melling (2003) sont similaires. Les auteurs décrivent l'intégration, en classe ordinaire, de 12 élèves en troubles du comportement. Malgré un soutien considérable (deux accompagnateurs et un enseignant de

l'adaptation scolaire), le comportement des élèves intégrés s'est avéré problématique dans les classes mal gérées et lors des moments de fatigue (c.-à-d. en fin d'après-midi).

1.2 La pertinence de l'intégration d'élèves présentant des troubles de comportement

Si l'intégration des élèves en troubles de comportement est difficile, elle n'en demeure pas moins essentielle. Dishion, McCord et Poulin (1999) ont avancé l'idée selon laquelle le fait de regrouper les élèves en trouble du comportement pour leur offrir des services (ex. : en classe spéciale) contribuerait inévitablement à aggraver les difficultés de ces élèves. Les auteurs rapportent des résultats indiquant qu'en comparaison avec des adolescents délinquants n'ayant reçu aucun service, les adolescents à qui une thérapie de groupe a été offerte ont démontré un profil plus problématique lors des années suivantes. D'après Dishion et ses collègues, ces résultats non-souhaitables sont attribuables au fait que les adolescents délinquants regroupés pour des fins d'intervention réussissent toujours à s'encourager mutuellement à la déviance malgré la présence d'intervenants qualifiés (voir aussi Gifford-Smith, Dodge, Dishion et McCord, 2005). Même si elle n'a pas été réalisée en milieu scolaire, cette étude suggère qu'il faut, dans la mesure du possible, éviter de regrouper les élèves en troubles de comportement (ex. : en classe spéciale) et essayer de les exposer à l'influence positive de leurs pairs réguliers (ex. : lors d'activités en classe ordinaire). À cette fin, la pertinence de formes novatrices d'intégration doit être évaluée.

1.3 Le décloisonnement

Le décloisonnement apparaît comme une option pertinente pour intégrer les élèves en troubles du comportement en classe ordinaire. Il s'agit de regrouper des élèves de différentes classes (ex. : une classe ordinaire et une classe spéciale) afin de réaliser une activité pédagogique (Ministère de l'Éducation, 2004). Certaines formes de décloisonnement sont apparentées au coenseignement : deux groupes-classes sont réunis dans le même local et les deux enseignants sont conjointement responsables de l'enseignement magistral et de la supervision du travail individuel (cf. Friend et Cook, 1996). Il est ainsi possible pour les élèves en trouble du comportement de participer à des activités en classe ordinaire tout en

demeurant sous la supervision constante de leur enseignant de classe spéciale. L'observation d'activités de co-enseignement impliquant des élèves ordinaires, des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que leurs enseignants révèle par ailleurs qu'il est difficile pour les enseignants de coordonner leurs efforts (Rice et Zigmond, 2000). En l'absence de planification concertée, la présence des deux enseignants en classe n'est apparemment pas associée à des adaptations pédagogiques significatives pour les élèves intégrés (Magiera et Zigmond, 2005). Les activités pédagogiques réalisées lors du décroisement doivent être choisies avec soin de manière à permettre une utilisation efficace des ressources en classe.

1.4 La pédagogie coopérative

Différents types d'activités sont susceptibles de permettre une utilisation efficace des ressources enseignantes durant le décroisement, notamment la pédagogie coopérative, c'est-à-dire le travail en équipe structurée. L'idée à la base de la pédagogie coopérative est de placer tous les élèves de la classe en équipes de quatre ou cinq membres en prenant soin de ne pas regrouper les élèves les plus faibles ou les élèves intégrés dans une même équipe (Stevens et Slavin, 1995). L'étude la mieux connue sur l'efficacité de la pédagogie coopérative a été réalisée par Stevens et Slavin (1995). Ces chercheurs ont évalué l'efficacité d'activités destinées à améliorer la compréhension en lecture. Des écoles primaires ont intégré tous leurs élèves en difficultés d'apprentissage pour la lecture et implanté les activités de pédagogie coopérative au cours de deux années scolaires consécutives. Libéré de l'obligation d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage à l'extérieur de la classe ordinaire, le personnel de l'adaptation scolaire a agi en soutien aux activités de pédagogie coopérative. La collaboration entre les titulaires de classes ordinaires et les enseignants de l'adaptation scolaire s'est apparemment bien déroulée, probablement parce que plusieurs activités se déroulaient simultanément pendant le travail en équipe, laissant place à l'aide et à la supervision de plus d'un intervenant. En comparaison avec les élèves d'un groupe témoin comparable, les élèves ordinaires et les élèves en difficulté d'apprentissage des classes utilisant la pédagogie coopérative ont démontré, en moyenne, une meilleure performance aux examens de fin d'année.

Le recours à la pédagogie coopérative n'est cependant pas toujours associé à des résultats positifs sur le plan de l'apprentissage. Comme le souligne McMaster et Fuchs (2002) au terme d'une recension des études empiriques, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage ne réalisent pas de progrès lorsque de telles activités sont implantées dans la classe ordinaire où ils sont intégrés. L'observation des activités suggère que l'absence de progrès s'explique par le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage sont souvent ignorés par les autres membres de l'équipe qui préfèrent apparemment travailler entre eux plutôt que d'offrir aux plus faibles l'aide dont ils ont besoin (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett *et al.*, 2000; Jenkins et O'Connor, 2003). Dans une équipe où il y a plusieurs membres, il semble facile pour les élèves forts ou moyens de réaliser les activités en ne s'occupant que très peu des membres en difficulté. Une façon simple et pratique de régler ce problème est de réduire la taille des groupes de travail.

1.5 La pertinence du tutorat par les pairs

Le tutorat par les pairs est une autre activité potentiellement pertinente pour le décloisonnement. Dans ce cas, tous les élèves de la classe sont placés deux à deux pour réaliser des activités structurées. Comme pour la pédagogie coopérative, plusieurs activités se déroulent simultanément en classe, ce qui permet à plus d'un intervenant d'aider et de superviser (ex. : Mathes, Howard, Allen et Fuchs, 1998). Cependant, contrairement à la pédagogie coopérative, le tutorat par les pairs limite l'exclusion des élèves les plus faibles en utilisant comme unité de travail la paire plutôt que l'équipe de quatre ou cinq membres. L'exclusion est difficile, voire impossible, lorsque tous les élèves travaillent deux à deux.

Notamment parce qu'il permet aux élèves qui en ont besoin de recevoir de l'aide, le tutorat par les pairs facilite les apprentissages. En particulier, plusieurs études ont démontré que l'implantation de telles activités en classe ordinaire permet de prévenir les difficultés d'apprentissage. À titre d'exemple, Greenwood, Delquadri et Hall (1989) ont assigné aléatoirement des élèves de première année à une condition contrôle (enseignement régulier) ou à une condition expérimentale. Dans cette dernière condition, les élèves participaient à des activités de tutorat par les pairs jusqu'à la fin de la quatrième année. Après quatre ans de

tutorat par les pairs, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats aux évaluations standardisées en lecture et en mathématique que leur vis-à-vis de la condition contrôle. En comparaison avec ces derniers, les élèves ayant participé aux activités de tutorat par les pairs étaient aussi moins susceptibles d'être référés en classe spéciale (Greenwood, Terry, Utley, Montagna et Walker, 1993).

Des études récentes ont aussi montré que les élèves en difficulté d'apprentissage ne sont pas les seuls à bénéficier du tutorat par les pairs, autant en lecture qu'en mathématiques (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips, Norris *et al.*, 1997; Mathes *et al.*, 1998). Pour l'illustrer, D. Fuchs et al. (1997) ont implanté dans des classes de deuxième à sixième année du primaire des activités de tutorat par les pairs visant à favoriser la compréhension en lecture. Des élèves de classes contrôles (enseignement régulier) ont également été évalués. Chacune des classes des deux conditions incluait au moins un élève en difficulté d'apprentissage. Dans chaque classe, des élèves de différents niveaux d'habileté en lecture ont été sélectionnés pour les évaluations. Après quatre mois de tutorat par les pairs, tous les types d'élèves évalués, les élèves moyens, les élèves faibles et les élèves en difficultés d'apprentissage, lisaient en moyenne de manière plus fluide et démontraient une meilleure compréhension que leurs vis-à-vis des classes contrôles.

Si l'efficacité du tutorat par les pairs a bien été documentée auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est moins le cas en ce qui concerne les élèves présentant des troubles du comportement. Locke et Fuchs (1995) ont implanté des activités de tutorat par les pairs en lecture dans une classe spéciale pour élèves en troubles du comportement. Les chercheurs ont observé une amélioration du comportement des élèves, mais les habiletés en lecture n'ont pas été évaluées. Il est donc impossible de déterminer, sur la base de ces résultats, si les élèves en troubles du comportement participent suffisamment aux activités de tutorat pour réaliser des apprentissages. De leur côté, Wehby et ses collègues ont implanté, en classes spéciales, des activités de tutorat par les pairs visant à faciliter le décodage des mots. Ces classes desservaient de jeunes élèves présentant de graves troubles du comportement (Falk et Wehby, 2001; Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane et Cooley, 2003). La plupart de ces élèves ont réalisé davantage de progrès en lecture suite à l'implantation des activités de tutorat, mais les

progrès se sont avérés modestes dans plusieurs cas. Bien qu'équivoques, ces résultats appuient l'idée selon laquelle les élèves en troubles du comportement peuvent bénéficier d'activités de tutorat par les pairs.

Il est important de noter que les études décrites ci-dessus ont été réalisées en classe spéciale. Autrement dit, les élèves en troubles du comportement étaient jumelés entre eux pour les activités de tutorat, ce qui n'est probablement pas optimal. En effet, la plupart éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages, en particulier de la lecture. Par conséquent, les élèves les plus faibles n'ont pas nécessairement des partenaires forts en lecture pour les aider, ce qui est susceptible de limiter l'efficacité des activités de tutorat. Il est également évident que les élèves en troubles du comportement sont limités sur le plan des compétences sociales. Ils sont, par exemple, souvent victime de rejet de la part de leurs pairs (voir MacMillan, Gresham et Forness, 1996). Pour ces raisons, les élèves en troubles du comportement devraient bénéficier davantage du tutorat par les pairs lorsqu'ils travaillent avec des élèves ordinaires, ces derniers étant généralement plus forts au plan scolaire et plus compétents socialement.

Une seule étude a examiné la pertinence d'activités de tutorat par les pairs en situation d'intégration en classe ordinaire d'élèves en troubles du comportement (Bell, Young, Blair et Nelson, 1990). L'étude en question a été réalisée au secondaire dans une classe d'histoire. Avant l'introduction des activités de tutorat par les pairs, les élèves en troubles du comportement obtenaient les résultats les plus faibles de la classe aux évaluations. Après huit semaines, les résultats de ces élèves ont rejoint la moyenne de la classe, vraisemblablement en raison de leur participation aux activités de tutorat par les pairs. Alors que ces résultats sont encourageants, d'autres sont plus mitigés. Même si leur échantillon n'incluait pas d'élèves formellement identifiés comme présentant des troubles du comportement, Fuchs et ses collègues (1997) ont remarqué que les élèves en difficulté d'apprentissage qui présentent des comportements problématiques étaient ceux qui bénéficiaient le moins du tutorat par les pairs. Il est important de mieux établir la pertinence du tutorat par les pairs en classe ordinaire pour les élèves en trouble du comportement. Cette question est examinée, dans le cadre du présent mémoire, dans un contexte de décloisonnement avec un enseignant de classe spéciale

présent en classe ordinaire pour cosuperviser les activités avec l'enseignant de classe ordinaire.

Tel que mentionné précédemment, les études sur le coenseignement indiquent l'importance cruciale d'une planification soignée des activités pédagogiques. S'il apparaît que la formule du tutorat par les pairs est susceptible de s'avérer pertinente, il est également important de cibler l'objectif pédagogique visé. Notons, à ce sujet, qu'un des objectifs majeurs de l'enseignement au primaire est le développement de la capacité de compréhension en lecture (Ministère de l'éducation 2001) et que plusieurs élèves en troubles du comportement éprouvent des difficultés importantes à lire un texte et à en comprendre le sens, notamment en raison des limites sur le plan de l'attention qui accompagnent souvent ces troubles (Fessler, Rosenberg et Rosenberg, 1990; Maguin, Loeber et LeMahieu, 1993). De plus, plusieurs élèves en troubles du comportement sont peu motivés à lire et peu méticuleux et organisés dans leur approche du matériel écrit, ce qui ne facilite certainement pas la compréhension (Coutinho, 1986).

L'enseignement et la mise en pratique de stratégies de compréhension de lecture apparaissent donc comme des objectifs pédagogiques pertinents pour des activités de tutorat par les pairs réalisées avec les élèves en troubles du comportement en situation de décrochage.

1.6 La question de recherche

La présente étude vise à déterminer si les activités de tutorat par les pairs réalisées dans un contexte de décroisement permettent aux élèves en trouble du comportement de progresser davantage sur le plan de la compréhension en lecture. Puisque les activités sont réalisées dans un contexte de décroisement, les élèves en troubles du comportement peuvent travailler avec des élèves ordinaires sous la supervision de deux enseignants, c'est-à-dire le titulaire de classe ordinaire et celui de classe spéciale.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Les élèves en trouble du comportement

Même s'ils sont faciles à reconnaître chez l'élève qui les manifeste, les troubles du comportement sont difficiles à définir de manière formelle et à diagnostiquer de manière objective. Une caractéristique centrale de ces troubles est une difficulté importante et persistante à interagir normalement avec les pairs ou avec le personnel scolaire, notamment leur enseignant. La quasi-totalité des élèves identifiés comme présentant des troubles du comportement et placés dans les classes ou écoles spéciales manifestent des troubles dits «externalisés», c'est-à-dire des troubles qui se manifestent par de l'impulsivité, par de l'agressivité et par un refus de l'autorité (ex. : Cullinan, Evans, Epstein et Ryser, 2003; Lane, Carter, Pierson et Glaeser, 2006; Sabornie, Cullinan, Osborne et Brock, 2005). Par définition, ces élèves se distinguent par le fait qu'ils perturbent considérablement les routines et les activités en classe ou à l'école (ex. : sur la cour de récréation, à la cafétéria). Dans les cas extrêmes, ils peuvent représenter un danger réel pour leur sécurité et pour celle des élèves et du personnel scolaire. À ces caractéristiques distinctives s'associent fréquemment des difficultés d'apprentissage, des habiletés de travail et d'organisation minimales et, plus généralement, une faible motivation scolaire (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout et Epstein, 2004).

Il n'est pas étonnant, considérant les caractéristiques énumérées ci-dessus, que les élèves en troubles du comportement soient généralement perçus comme difficiles à intégrer. Nous présentons, dans ce qui suit, les grandes écoles de pensée sur l'intégration et examinons comment les points de vue proposés s'appliquent, ou non, à la problématique particulière de l'intégration des élèves en troubles du comportement.

2.2 Le point de vue des inclusionnistes

L'inclusion est un courant idéologique prônant l'éducation de tous les élèves en classe ordinaire, incluant l'ensemble des clientèles de l'adaptation scolaire (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Selon les tenants de l'inclusion (ex. : Lipsky et Gartner, 1996), le placement à l'extérieur de la classe ordinaire (ex. : les classes spéciales) représente une forme de discrimination. Plus spécifiquement, certains élèves (ex. : ceux qui présentent une déficience intellectuelle) sont retirés de ce milieu pour des motifs non-valables, parce qu'ils sont considérés comme indésirables par des enseignants qui partagent les préjugés d'une société intolérante. Des inclusionnistes comme Stainback et Stainback (1990) voient d'ailleurs un parallèle entre le système de l'adaptation scolaire, notamment ses écoles spéciales, et les écoles réservées aux élèves noirs du sud des États-Unis du siècle précédent (voir, par ex., Patterson, 2001). À ce moment, dans certains états des États-Unis, les élèves noirs étaient éduqués dans des écoles différentes des élèves blancs. De toutes évidences, l'objectif de cette pratique n'était pas de répondre aux besoins des élèves noirs, mais plutôt de les exclure purement et simplement des écoles fréquentées par les enfants de la majorité blanche. Comme les juges de la Cour suprême des États-Unis l'ont souligné dans le cadre du jugement *Brown vs. Board of Education*, aucune accommodation (ex. : un financement supérieur pour les écoles des élèves noirs) ne pouvait contrecarrer les intentions fondamentalement racistes à l'origine de la création de systèmes scolaires séparés pour les élèves blancs et noirs, d'où la nécessité absolue de fusionner ces deux systèmes en un seul.

2.3 Le rationnel de l'adaptation scolaire

Il n'est pas étonnant, dans la perspective d'un parallèle entre le système de l'adaptation scolaire et le système ségrégué du sud des États-Unis des années 1950, que les inclusionnistes considèrent comme naïf ou frauduleux le rationnel officiel du système de l'adaptation scolaire. Selon ce rationnel, le placement à l'extérieur de la classe ordinaire représente une réponse appropriée aux besoins des élèves faisant l'objet de cette mesure (ex. : Forness, 2005 ; Skrtic, 1991). En bref, ces élèves ont de réelles difficultés, le milieu régulier ne peut répondre à leurs besoins et les services de l'adaptation scolaire représentent *la meilleure*

réponse connue étant donné les ressources disponibles. Les inclusionnistes argumentent, au contraire, que les clientèles de l'adaptation scolaire sont identifiées à l'aide de procédures biaisées, en appliquant des critères flous et arbitraires (c.-à-d. que les élèves identifiés n'ont pas vraiment de besoin particulier). Pour les inclusionnistes, les services offerts à ces clientèles à l'extérieur de la classe ordinaire sont de piètre qualité parce que nous n'avons pas les connaissances scientifiques nécessaires (Skrtic, 1991), mais surtout parce l'intention du système scolaire n'a jamais vraiment été de répondre aux besoins de ces élèves (ex. : Lipsky et Gartner, 1996).

2.4 La réponse et les solutions des inclusionnistes

Pour les tenants de l'inclusion, la solution est claire : il faut éduquer tous les élèves en classe ordinaire, incluant ceux qui présentent les problèmes les plus importants, en s'organisant pour répondre adéquatement à leurs besoins dans ce milieu (ex. : Stainback et Stainback, 1990). Pour ce faire, il faudrait modifier radicalement la pédagogie présentement en cours dans les classes ordinaires, notamment abandonner l'idée de programme et d'objectifs terminaux que tous les élèves doivent atteindre au même moment. Pour les tenants de l'inclusion, une telle orientation reconnaîtrait que tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins et n'apprennent pas au même rythme et rendrait le milieu régulier beaucoup plus tolérant envers les différences entre les élèves. Un élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) n'a pas les mêmes besoins et les mêmes capacités qu'un élève ordinaire. Elle permettrait aussi de sensibiliser les enseignants du régulier à l'idée selon laquelle tous les élèves ont des besoins particuliers qui requiert une forme ou une autre d'adaptation pédagogique. Puisque ce programme de réforme ambitieux exigerait des ressources supplémentaires, les tenants de l'inclusion proposent que les enseignants responsables des services de l'adaptation scolaire soient transférés, avec leur clientèle, en classe ordinaire.

En principe, les tenants de l'inclusion parlent au nom de tous les élèves présentement desservis par le système de l'adaptation scolaire. En pratique cependant, les tenants les plus radicaux de ce mouvement sont associés étroitement aux groupes de parents d'une minorité de la clientèle de l'adaptation scolaire, c'est-à-dire les élèves présentant une déficience

intellectuelle profonde. Pour des auteurs comme Fuchs et Fuchs (1995), les tenants de l'inclusion considèrent que les enseignants de classe ordinaire sont particulièrement rébarbatifs à l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde. La seule façon de s'assurer que ces derniers sont effectivement intégrés serait de prôner l'intégration de l'ensemble des clientèles et la fermeture de tous les services à l'extérieur de la classe ordinaire. Ceci revient à souhaiter la réforme radicale d'un système complet pour seulement quelques élèves.

Il n'est pas étonnant que les réformes radicales proposées par les inclusionnistes ne fassent pas l'unanimité. De fait, plusieurs membres de la communauté associée aux personnes en difficultés d'apprentissage se dissocient des inclusionnistes. Ces personnes ne sont pas nécessairement insatisfaites des services (ex. : orthopédagogie) offerts aux élèves présentant une difficulté d'apprentissage. Plusieurs parents militent activement pour que leur enfant en difficulté d'apprentissage reçoive *davantage* de services spécialisés à l'extérieur de la classe ordinaire parce que ces services permettent à leur enfant de progresser davantage au plan scolaire. Des entrevues avec les élèves indiquent aussi que ces derniers apprécient travailler avec l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe et qu'ils ne se sentent pas marginalisés par le fait de recevoir ce service. Pour les membres de la communauté associée aux personnes en difficultés d'apprentissage, il est important de ne pas abolir ces services pour des raisons idéologiques, au nom d'une minorité d'élèves qui n'en bénéficient pas de toute façon, c'est-à-dire les élèves présentant une déficience intellectuelle profonde. Comme le soulignent Fuchs et Fuchs (1995), ceci apparaît d'autant plus important que les élèves en difficulté d'apprentissage sont en nombre important et représentent la majorité de la clientèle de l'adaptation scolaire.

Les membres de la communauté associée aux élèves en trouble de comportement ont aussi émis de sérieuses réserves à propos des réformes proposées par les tenants de l'inclusion (ex. : Kauffman, 1996). Ils s'interrogent notamment sur le réalisme et le bien-fondé d'une approche prônant l'intégration de l'ensemble des élèves en troubles du comportement. Des auteurs comme MacMillan, Gresham et Forness (1996) soulignent que ces élèves ont été identifiés et placés en classe spéciale à cause de leurs comportements extrêmement

dérangeants et à cause du danger qu'ils peuvent parfois représenter pour leurs pairs ordinaires. D'autre part, pour les membres de cette communauté, intégrer tous les élèves en troubles du comportement serait irresponsable parce que la classe ordinaire ne peut offrir à ces élèves la structure dont ces derniers ont absolument besoin pour fonctionner correctement.

Le présent projet souscrit à une approche modérée de l'intégration. À l'instar de plusieurs membres des communautés associées aux élèves en difficultés d'apprentissage et aux élèves en troubles du comportement, nous considérons souhaitable de maintenir la diversité de services et de lieux de placement actuellement en place dans le milieu scolaire, tout en favorisant l'intégration en classe ordinaire du plus grand nombre possible d'élèves (Fuchs, Fuchs et Fernstrom, 1993). Nous reconnaissons aussi l'importance de faire progresser les élèves intégrés sur le plan des apprentissages (c.-à-d. plutôt que de viser uniquement l'intégration sociale). La classe (ordinaire ou spéciale) est un lieu d'apprentissage et le fait qu'un élève stagne représente une situation problématique qui ne devrait pas être tolérée. En ce sens, l'intégration en classe ordinaire ne nous apparaît souhaitable que si l'élève intégré réalise des progrès, c'est-à-dire qu'il bénéficie effectivement de l'enseignement offert en classe. Nos préoccupations rejoignent celles des tenants d'un accès effectif au programme d'enseignement offert en classe ordinaire (voir Gersten et Santoro, 2007).

CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Échantillon

Le projet est réalisé dans une école primaire desservant l'une des clientèles les plus défavorisées de l'île de Montréal : 61% des familles du secteur rapportent un revenu égal ou inférieur au seuil de faible revenu (Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir, 2005). Les trente-cinq élèves participants font partie de deux classes de cette école : une classe spéciale pour élèves en trouble du comportement ($n = 7$) et une classe ordinaire de sixième année ($n = 28$). Parmi les sept élèves rattachés à la classe spéciale, cinq n'ont jamais repris d'année scolaire, alors que les deux autres en ont repris une. Même s'ils ont été maintenus en classe ordinaire, les 28 élèves du régulier sont généralement faibles au plan scolaire, et en lecture en particulier. Parmi ces 28 élèves, huit sont doubleurs, quatre sont identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage, cinq sont en trouble de comportement et un présente une déficience motrice légère. Les élèves des deux classes se connaissent et sont habitués à travailler ensemble puisque leurs enseignantes les impliquent fréquemment dans des projets d'intégration de nature non-académique (ex. : sorties, pièce de théâtre).

3.2 Devis de recherche

La compréhension des trente-cinq élèves a été évaluée deux fois par mois d'octobre à mai inclusivement. Les élèves complétaient les évaluations en classe sous la supervision du titulaire. À compter du mois de janvier, les élèves en trouble du comportement ont visité la classe ordinaire deux fois par semaine en compagnie de la titulaire de classe spéciale pour réaliser les activités de tutorat par les pairs. Le schème permet ainsi de comparer les élèves à eux-mêmes dans deux conditions (c.-à-d. : avant et après l'introduction des activités de tutorat par les pairs) pour déterminer si les progrès sont meilleurs suite à l'introduction des activités de tutorat par les pairs. Il s'agit d'un schème à cas unique à deux conditions : un

niveau de base et une période d'intervention, c'est-à-dire un schème AB (Shadish, Cook et Campbell, 2002).

3.2.1 Évaluations des habiletés de compréhension en lecture

Des tests élaborés spécifiquement pour ce projet ont été utilisés afin d'évaluer les habiletés de compréhension de lecture des élèves. Puisque ces derniers devaient être évalués deux fois par mois d'octobre à mai, 13 tests de difficulté équivalente ont été créés. Lors de chaque passation, les élèves devaient lire un texte et répondre à des questions se rattachant à son contenu. Les textes ont été choisis dans des manuels de lecture de niveau sixième année approuvés par le ministère de l'Éducation. Une première sélection a permis d'écarter les textes abordant des thèmes susceptibles d'être complètement méconnus des élèves de milieu défavorisé. Le logiciel d'analyse quantitative de lisibilité SATO a ensuite été utilisé pour confirmer le niveau de difficulté des textes en considérant notamment la longueur des phrases et la difficulté du vocabulaire (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996). L'analyse fournie par le logiciel a confirmé que les textes retenus étaient de niveau sixième année avec une marge d'erreur de six mois. Un soin particulier a été accordé à la rédaction des questions de manière à ce que leur difficulté soit équivalente d'un test (et d'un texte) à l'autre. Pour chaque texte, dix questions ont été rédigées : cinq questions textuellement explicites (c'est-à-dire de repérage d'information), trois questions textuellement implicites (c'est-à-dire d'inférence simple) et deux questions scriptes implicites (c'est-à-dire d'inférence complexe). Seulement un petit nombre de questions de type scripte implicite ont été incluses à chaque évaluation de manière à éviter de créer des tests trop difficiles. Un exemple de texte et de questions est présenté à l'annexe A.

Les qualités psychométriques et la sensibilité aux effets d'une intervention pédagogique du type de test utilisé dans cette étude ont été démontrées à plusieurs reprises. Les résultats à ces courts tests sont fortement corrélés à ceux des tests standardisés plus longs à compléter (Fuchs, Fuchs et Maxwell, 1988). De plus, la qualité des réponses aux questions est en lien direct avec des évaluations plus approfondies de la compréhension (Graesser, McMahan et Johnson, 1994).

3.2.2 Tutorat par les pairs

Les activités utilisées dans ce projet, *Lecture : à nous deux*, sont une traduction adaptée du Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) (Fuchs et al., 1997b). Une adaptation de la procédure développée par les concepteurs du PALS a été utilisée pour former les paires d'élèves. Une liste de tous les élèves participants a été compilée par la titulaire de classe ordinaire et par sa collègue de classe spéciale. Sur cette liste, les élèves ont été ordonnés en fonction de leurs habiletés en lecture, du plus fort au plus faible. Cette liste a été divisée en deux parties. Pour former les paires, l'élève le plus fort de la moitié forte a été placé avec l'élève le plus fort de la moitié faible, ensuite, le deuxième plus fort de la moitié forte avec le deuxième plus fort de la moitié faible, et ainsi de suite. Le plus souvent, les élèves de la classe spéciale étaient pairés avec des élèves de la classe ordinaire. Dans chaque paire, l'élève le plus fort en lecture était désigné comme entraîneur, l'élève le plus faible comme lecteur. Afin de maintenir la motivation des élèves, le groupe a été divisé en deux pour former deux équipes de force égale. Les paires accumulaient des points pour leur équipe en réalisant les activités correctement. À la fin de la semaine, la somme des points accumulés par toutes les paires de l'équipe était compilée et l'équipe avec le plus de points était déclarée gagnante et félicitée. En général, les élèves de la classe spéciale étaient également répartis dans les deux équipes. Pour introduire un élément de nouveauté, la composition des paires et des équipes était changée une fois par mois.

Les élèves ont réalisé les activités de *Lecture : à nous deux!* à l'aide de romans qu'ils avaient choisis à la bibliothèque municipale du quartier. Chaque élève avait emprunté un roman. Son choix avait été approuvé par l'enseignante pour éviter, entre autres, que les entraîneurs n'aient sélectionné des ouvrages trop difficiles pour leur lecteur. L'entraîneur et le lecteur avaient dû s'entendre sur le roman qu'ils liraient en premier durant les activités de tutorat par les pairs. Lorsque la lecture du premier roman a été terminée, ils ont enchaîné avec la lecture du second. Les romans n'ont pas été apportés à la maison pour que toute la lecture soit faite en classe durant les activités de tutorat par les pairs.

À chaque séance de 40 minutes, les élèves réalisaient deux à deux trois activités : la lecture, le résumé et la prédiction. Ces activités étaient réciproques : les deux membres de la paire (c.-à-d. l'entraîneur et le lecteur) alternaient les rôles pour les réaliser. Pendant qu'un élève lisait, son partenaire l'écoutait et corrigeait ses erreurs au besoin. Afin de maximiser l'attention des deux membres de la paire, l'élève dont c'était le tour d'écouter devait suivre sur la page avec son doigt. La paire reprenait la lecture du roman à l'endroit où elle l'avait laissée la séance précédente.

Pour la première activité de la séance, soit la lecture, l'entraîneur poursuivait la lecture du roman à voix haute pendant cinq minutes. À la fin de la période de cinq minutes, les élèves alternaient les rôles et le lecteur reprenait la lecture de la section du roman lue une première fois par l'entraîneur. En cas d'erreur, l'élève dont c'était le tour d'écouter devait arrêter son partenaire qui lisait, lui indiquer qu'il avait fait une erreur (c.-à-d. une substitution, un oubli, un ajout ou un blocage) et lui demander de relire le mot. L'objectif était ici de faciliter une lecture fluide par l'élève le plus faible (c.-à-d. le lecteur) de manière à ce qu'il puisse se concentrer davantage sur le sens du texte et mieux le comprendre. Pour conclure cette première activité, le lecteur racontait ce qu'il avait compris de la section du roman qui avait été lue.

Pour la seconde activité de la séance, c'est-à-dire le résumé, l'entraîneur poursuivait la lecture du roman à voix haute pendant cinq minutes tout en résumant chacune des pages. À la fin de la période de cinq minutes, les élèves alternaient les rôles et le lecteur reprenait la lecture de la section du roman lue une première fois par l'entraîneur. Dans son résumé, l'élève devait indiquer la personne ou la chose qui fait l'action et mentionner l'action en question, le tout en moins de dix mots. En cas d'erreur, l'élève qui devait écouter informait son partenaire que son résumé était incorrect et lui demandait de le réviser. L'objectif était ici d'encourager les élèves à repérer les éléments les plus importants du texte pour mieux les distinguer des détails. L'activité visait par le fait même à inciter l'élève à détecter rapidement ses problèmes de compréhension. Les difficultés à formuler un résumé adéquat découlent souvent du fait que l'élève n'a pas compris un point important du texte.

Pour la troisième activité de la séance, la prédiction, l'entraîneur devait lire une page et tenter de prédire le contenu de la page suivante. Il devait ensuite lire cette dernière, vérifier si son anticipation était exacte, en formuler une nouvelle et ainsi de suite. Après cinq minutes, les deux élèves alternaient les rôles, poursuivant la lecture à partir de l'endroit où était rendu l'entraîneur. Si la prédiction apparaissait déraisonnable, l'élève dont c'était le tour d'écouter en avisait son partenaire et lui demandait de formuler une nouvelle prédiction. L'objectif était ici de sensibiliser les élèves au fait que les histoires sont généralement racontées suivant une structure logique et en partie prédictible.

3.2.3 Procédures

Les évaluations bi-mensuelles de la compréhension ont été réalisées en groupe, sous la supervision du titulaire du groupe-classe, dans les locaux respectifs des groupes-classes. La même procédure a été adoptée par les deux titulaires lors des passations. Les titulaires s'assuraient que les élèves complétaient l'évaluation individuellement. De plus, elles ne répondaient à aucune question des élèves. Les activités de tutorat par les pairs ont été réalisées dans le local de la classe ordinaire, sous la supervision des deux titulaires.

CHAPITRE IV LES RÉSULTATS

4.1 Analyses préliminaires

Les tests de compréhension ont été développés pour les fins du mémoire. Il importe donc d'examiner leurs propriétés psychométriques. Nous avons, dans un premier temps, examiné la cohérence interne du score total à chacun des tests afin de déterminer s'il était pertinent d'analyser les résultats en distinguant les types de question (textuellement explicite, textuellement implicite, scripte implicite). L'indice d'alpha de Cronbach a été calculé pour chacun des tests. La cohérence interne s'est avérée généralement satisfaisante avec une moyenne de 0.69. Un seul des tests avait une cohérence inférieure à .60. Il a été retiré.

À l'étape suivante, nous avons calculé la corrélation entre les scores totaux des dix tests restants. Ces corrélations étaient généralement fortes et positives ($r > .70$). Les tests dont le score total était faiblement corrélé avec les scores de la majorité des autres ont été retirés. Pour ce faire, nous avons calculé le nombre de corrélations $> .60$ qu'entretenait chacun des scores totaux avec tous les autres scores. Les deux tests dont le score entretenait moins de 6 corrélations $> .60$ ont été retirés. Les scores des dix tests restants (3 niveau de base, 7 période d'intervention) sont fortement corrélés (tableau 4.1).

Les scores moyens aux dix tests de compréhension retenus ont été calculés séparément pour chacune des catégories d'élève. Ces catégories d'élèves sont les élèves réguliers ($n=19$), les élèves en trouble de comportement ($n=6$), les élèves en difficultés d'apprentissage ($n=4$) et les élèves présentant des troubles du comportement accompagnés de difficultés d'apprentissage ($n=6$). Les résultats moyens aux tests de compréhension sont présentés au graphique 4.1, en distinguant le période du niveau de base de la période d'intervention. Il apparaît évident que les résultats ne se sont pas améliorés suite à l'introduction de l'intervention. En particulier, les élèves en troubles du comportement présentaient un score moyen oscillant entre 4 et 5 lors de la période du niveau de base. Leurs scores moyens ont

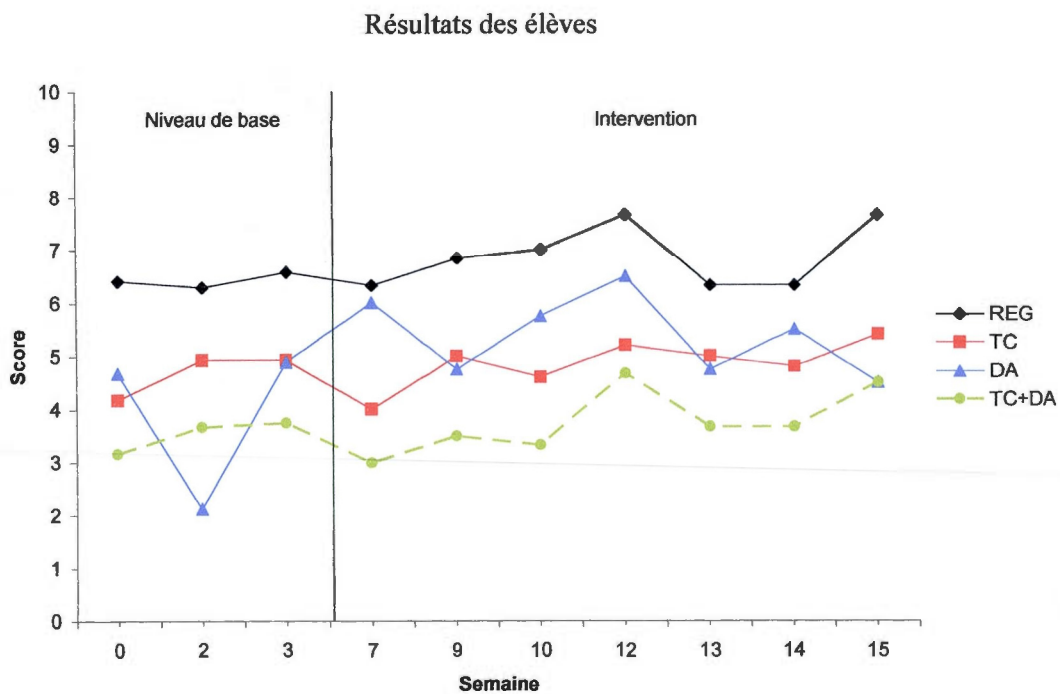
continué à se maintenir entre ces deux notes au cours de la période d'intervention. En comparaison avec ces derniers, les élèves réguliers ont obtenu des résultats plus élevés, mais tout aussi stables au cours de la période du niveau de base et de l'intervention. De leur côté les élèves présentant des troubles du comportement accompagnés de difficultés d'apprentissage ont obtenu des résultats uniformément faibles. Finalement, les élèves en difficultés d'apprentissage ont présenté des résultats plus variables, sans toutefois donner l'impression d'avoir bénéficié de l'intervention.

Tableau 4.1

Corrélations entre les scores totaux des tests de compréhension

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Évaluation 1	-									
2. Évaluation 3	.67	-								
3. Évaluation 4	.65	.70	-							
4. Évaluation 8	.77	.62	.53	-						
5. Évaluation 10	.78	.79	.56	.76	-					
6. Évaluation 11	.62	.64	.71	.68	.57	-				
7. Évaluation 13	.54	.63	.53	.69	.53	.68	-			
8. Évaluation 14	.80	.75	.64	.79	.74	.72	.76	-		
9. Évaluation 15	.73	.61	.49	.68	.58	.76	.63	.68	-	
10. Évaluation 16	.73	.80	.64	.66	.70	.64	.75	.85	.64	-

Graphique 4.1



Légende : REG. : Élèves de classe ordinaire, TC : Élèves présentant des troubles du comportement, DA : Élèves en difficulté d'apprentissage, TC+DA : Élèves présentant des troubles de comportement et ayant des difficultés d'apprentissage.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif de ce mémoire était d'établir la viabilité pédagogique d'activités de tutorat par les pairs réalisées dans un contexte de décloisonnement. En particulier, nous voulions déterminer si les activités de tutorat par les pairs réalisées, en classe ordinaire, par les élèves en trouble du comportement permettraient à ces derniers de progresser davantage dans un domaine où ils sont généralement faibles, c'est-à-dire la compréhension en lecture. Malheureusement, nous n'avons pas détecté de progrès supérieurs. Contrairement à ce qui était anticipé, les résultats des élèves aux tests bi-mensuels de compréhension ne se sont pas améliorés de façon notable suite à l'introduction des activités de tutorat par les pairs en classe ordinaire. En fait, les scores des élèves en trouble du comportement se sont avérés stables, en moyenne, durant le niveau de base et l'intervention. Les scores généralement plus élevés des élèves ordinaires se sont révélés tout aussi stables.

Cette absence d'effet positif est étonnante considérant les résultats obtenus dans les études précédentes. Fuchs et ses collègues (1997) rapportent en particulier des progrès supérieurs au plan de la compréhension pour des élèves initialement faibles, moyens et forts en lecture. Les activités utilisées dans le cadre de ce mémoire s'inspirent directement de celles utilisées par ces chercheurs. À notre connaissance, leur déroulement est à toutes fins pratiques identique dans les deux cas. La durée et la fréquence d'implantation des activités sont aussi comparables. Fuchs et ses collègues ont implanté leurs activités trois fois par semaine à raison de périodes de 35 minutes pendant 15 semaines, pour un total d'approximativement 26 heures. De notre côté, nous avons implanté nos activités deux fois par semaine à raison de périodes 40 à 45 minutes pendant 13 semaines, pour un total de près de 18 heures. Il était donc raisonnable, à cet égard, d'anticiper des résultats positifs.

Une différence importante entre notre étude et celle de Fuchs et de ses collègues concerne la composition de l'échantillon. En fait, notre échantillon se distingue à deux égards de celui de Fuchs et de ses collègues. Les auteurs de cette dernière étude ne présentent pas d'information

détaillée sur le niveau socio-économique des classes et des écoles participantes. Ils mentionnent cependant que trois catégories d'écoles ont été formées afin de stratifier l'échantillon en fonction du niveau socio-économique de l'école et assurer l'équivalence des conditions contrôle et intervention. Ceci laisse entendre que leur échantillon était diversifié au plan socio-économique et que les élèves de milieu défavorisé ne représentaient qu'une fraction de cet échantillon. En comparaison, tous les élèves de notre échantillon provenaient d'un milieu très défavorisé. Aussi, l'échantillon de Fuchs et de ses collègues n'incluait vraisemblablement qu'un petit nombre d'élèves présentant un comportement clairement problématique et possiblement aucun élève formellement identifié comme présentant des troubles du comportement. Près du tiers de notre échantillon était formé d'élèves présentant des troubles du comportement. Si nous ajoutons à cela les élèves présentant à la fois des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement, près de la moitié de notre échantillon peut être considéré comme présentant des comportements reconnus comme très problématiques.

Il est plausible que ces différences au plan de la composition des échantillons expliquent en partie la discordance des résultats et, plus spécifiquement, l'absence de résultats positifs observée dans notre étude. Concernant la défavorisation extrême de notre échantillon, il est généralement reconnu que la compréhension en lecture représente un défi particulièrement grand pour les élèves de milieu défavorisé (ex. : Becker, 1977; RAND Reading Study Group, 2002), notamment parce qu'ils lisent peu à la maison (Cunningham, et Stanovich, 1997) et que leur vocabulaire est limité (c.-à-d. qu'ils ne comprennent pas le sens de plusieurs mots qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans les textes; Biemiller, et Slonim, 2001). Pour ce qui est de la forte proportion d'élèves présentant des troubles du comportement dans notre échantillon, Fuchs et ses collègues mentionnent, en discussion de leur article, que les élèves faibles en lecture qui présentaient des comportements difficiles étaient ceux qui avaient le moins bénéficié du tutorat par les pairs. Les études réalisées auprès d'élèves plus jeunes du premier cycle du primaire (ex. : Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane, et Cooley, 2003) appuient l'idée selon laquelle les troubles du comportement présentent une entrave majeure à l'apprentissage de lecture, vraisemblablement parce que la manifestation de ces comportements est associée à une opposition aux directives de l'enseignant et à de

l'inattention en classe (Hinshaw, 1992). En raison de leur profil comportemental, les élèves présentant des troubles du comportement seraient moins assidus et apprendraient plus difficilement à lire.

Nos résultats soulèvent la possibilité que l'enseignement de stratégies de compréhension (ex. : résumé, prédiction) soit trop avancé pour les élèves à très haut risque d'échec en lecture comme ceux de notre échantillon. Il est possible, en fait, que les élèves de notre échantillon n'aient pas suffisamment maîtrisé le résumé et la prédiction pour que leur compréhension se fasse de façon détectable. Si c'est le cas, une approche davantage centrée sur la pratique et l'acquisition d'habiletés et de connaissances de base en lecture pourrait être plus pertinente pour cette clientèle. Nous pensons ici à l'apprentissage du vocabulaire (ex. : étude de Beck et al., 1982) et à la pratique systématique de la lecture fluide et exacte (NICHD, 2000). Le vocabulaire n'était pas enseigné dans le cadre de nos activités et la fluidité en lecture était ciblée moins spécifiquement que dans d'autres interventions. Une attention plus systématique à ces connaissances et à ces habiletés aurait pu produire des résultats plus probants au plan de la compréhension. Notons qu'il s'agit essentiellement de spéculations puisque peu d'études se sont intéressées à l'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves de milieu défavorisé ou très défavorisé.

Il est aussi possible que l'absence de progrès notée dans notre étude soit attribuable, non pas à l'intervention ou aux caractéristiques de l'échantillon, mais bien à la façon dont nous avons évalué les progrès en lecture. Nos tests de compréhension ont été développés spécifiquement pour les fins de notre étude et leurs caractéristiques psychométriques sont, à toutes fins utiles, inconnues. Nous avons déterminé que leur cohérence interne était acceptable sinon bonne (c.-à-d. que les réponses aux items étaient corrélés positivement), mais une bonne cohérence interne n'est pas garante d'une sensibilité aux progrès réalisés dans le cadre d'une intervention. En fait, il est de plus en plus reconnu qu'il est difficile d'élaborer des instruments dont les scores reflètent adéquatement les progrès, particulièrement en ce qui concerne les progrès en compréhension (ex. : Roberts, Good, et Corcoran, 2005). Il est donc possible que nos participants aient progressé, mais que nos mesures n'étaient pas suffisamment sensibles pour refléter ces progrès. La nature des habiletés évaluées pourrait

être directement en cause. La compréhension en lecture est un phénomène complexe qui peut être évaluée de différentes façons, en considérant différents aspects (Duke, 2005). Les tests évaluent habituellement la compréhension de manière générique, en posant des questions de repérage d'information et d'inférences simples ou complexes aux élèves. C'est le cas aussi pour nos évaluations. Notons ici que nous n'avons pas enseigné aux élèves à faire du repérage ou des inférences. Nous leur avons plutôt enseigné à faire des résumés et des prédictions. Des évaluations portant plus spécifiquement sur ces habiletés (ex. : Manset-Williamson et Nelson, 2005) auraient pu révéler des progrès significatifs. Nous soupçonnons aussi qu'un suivi à plus long terme aurait pu permettre de détecter des bénéfices de l'intervention. Nous avons observé que certains participants ont développé, au cours de l'année suivant l'intervention, des habiletés en lecture qu'ils ne possédaient pas auparavant. À titre d'exemple, un des élèves qui avait participé aux activités a vu ses résultats en lecture s'accroître passablement l'année suivant l'intervention. Cet élève, qui était toujours en échec en lecture a réussi à obtenir la note de passage lors des évaluations finales de la fin du primaire.

L'observation informelle des activités en classe suggère également que l'évaluation des habiletés est plus en cause que les activités d'enseignement en tant que tel. Les élèves ont grandement apprécié les activités, ce qui a vraisemblablement contribué à accroître leur goût pour la lecture, un développement non-négligeable pour des élèves qui éprouvent de grandes difficultés à lire et qui lisent généralement peu. Le fait de lire à deux augmentait la motivation des élèves plus faibles, puisqu'ils sentaient qu'ils auraient du support et du soutien lorsqu'ils rencontreraient des difficultés. De plus, le fait de séparer le groupe en deux équipes qui étaient en compétition l'une contre l'autre apportait une motivation et un goût de se dépasser qui n'aurait peut-être pas été présent si les activités s'étaient faites seulement en paire. Malgré cela, la motivation s'est quelque peu estompée vers la fin du projet. Il faut souligner que la fin du projet coïncidait avec la fin de l'année scolaire, moment où les élèves sont en préparation pour les examens finaux. Les élèves doivent fournir d'importants efforts au cours de cette période, ce qui a pu faire en sorte que les activités de tutorat par les pairs leurs apparaissent comme un fardeau. Ce contexte n'a certainement pas favorisé les progrès sur le plan de la compréhension en lecture, à tout le moins en fin de projet.

Rappelons que les activités de tutorat par les pairs ont été réalisées en décroisement, avec une classe d'élèves ordinaires et qu'un des objectifs de ces activités était de favoriser l'intégration. Il est maintenant reconnu que le fait de regrouper les élèves en troubles du comportement peut contribuer à exacerber leurs problèmes (Dishion et al., 1999), d'où l'importance de mettre en évidence des modalités d'intégration gérables et pertinentes sur le plan pédagogique pour cette catégorie d'élèves. De ce point de vue, les activités de tutorat par les pairs nous apparaissent comme une réussite. Les élèves étaient jumelés indifféremment du fait qu'ils présentaient ou non des troubles du comportement et les élèves de la classe spéciale ont été très bien accueillis par les élèves de la classe ordinaire. Nous avons l'impression que ces activités ont permis de renforcer les liens d'amitié déjà existants entre les élèves de classe ordinaire et ceux de la classe spéciale. De plus, de nouveaux liens ont été formés, puisque les élèves ne lisaient pas toujours avec le même partenaire. Il faut préciser ici que ces élèves des deux classes étaient habitués à travailler ensemble avant même le début de l'étude puisqu'ils ont participé conjointement à plusieurs autres projets. En fait, l'intégration est un élément-clé de la politique de l'école où a été réalisée l'étude et les initiatives comme celles décrites dans le présent mémoire sont encouragées par la direction. Cette politique, notamment parce qu'elle a permis que les activités soient réalisées, a certainement contribué au succès du projet sur le plan de l'intégration sociale. Il n'est pas dit qu'un tel projet serait faisable dans toutes les écoles.

De manière plus immédiate, il est important de souligner la faisabilité des activités de tutorat par les pairs dans un contexte de décroisement. En fait, les deux titulaires de classe impliqués, incluant l'auteur de ce mémoire, n'ont observé aucun incident notable durant les activités et considèrent que les activités n'ont pas posé de problème particulier sur le plan de la gestion. Nous sommes enclin à penser que les activités se sont bien déroulées parce qu'elles sont très structurées (ex. : tours de parole, procédure de correction) et qu'elles ont été étroitement supervisées. Les élèves connaissaient parfaitement le déroulement des activités, les enseignantes pouvaient se concentrer sur l'aide à apporter aux paires en difficulté. Évidemment, pour que les activités se déroulent bien, il est essentiel qu'il y ait une bonne collaboration entre les deux enseignantes. L'enseignante de la classe ordinaire a apprécié les

activités puisqu'elles lui permettaient d'avoir un point de vue différent sur les habiletés en lecture de ses élèves.

CONCLUSION

Les activités de tutorat par les pairs étudiées ici apparaissent idéales pour le décroisement, à tout le moins sur le plan de la gestion. Il serait donc important de mieux étudier leur pertinence pédagogique, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure les élèves participants progressent davantage sur le plan de la compréhension en lecture. Il est à noter que la tendance la plus récente en matière d'intégration est de donner aux élèves à risque (en difficulté d'apprentissage ou qui présentent des troubles du comportement) un accès effectif au programme d'enseignement offert en classe ordinaire, c'est-à-dire le programme d'enseignement prescrit pour la majorité des élèves (voir Gersten et Santoro, 2007). Pour des raisons évidentes, il est maintenant reconnu qu'une simple présence physique en classe ordinaire n'est pas suffisante. La classe est, par définition, un lieu d'enseignement et l'élève intégré doit réaliser des apprentissages valables (c.-à-d. avoir un accès effectif au programme d'enseignement). S'il s'avère que les activités utilisées dans ce mémoire permettent aux élèves intégrés de progresser dans le domaine crucial de la compréhension en lecture, elles pourraient représenter une méthode pratique pour assurer un tel accès au programme d'enseignement.

ANNEXE A

EXTRAIT DE TEXTE ET EXEMPLE DE QUESTIONS

A.1 Extrait de texte

La mémoire de mademoiselle Morgane

Une voisine bien étrange s'est installée en face de chez Mélina. Elle prétend n'avoir qu'une demi-tête et avoir perdu l'autre moitié! Mélina, elle, pense qu'il manque juste un peu de couleur dans la vie de sa voisine.

Une nouvelle voisine a emménagé devant chez moi hier matin. En fin d'après-midi, j'ai cueilli quelques fraises bien rouges dans notre jardin et je les ai déposées dans un mignon panier. J'ai aussi choisi un joli papier sur lequel j'ai écrit « BIENVENUE! » en grosses lettres dorées.

Chaque fois qu'un nouveau voisin arrive dans les parages, je cours l'accueillir. J'aime bien me faire de nouveaux amis. Et je suis un peu curieuse, aussi... Mon panier sous le bras, j'ai traversé la rue et j'ai frappé à la porte de la petite maison grise. Une dame est venue ouvrir. Une dame ni très jeune, ni très vieille. Ni jolie, ni laide. Une dame au dos voûté, aux épaules semblant davantage attirées vers le sol que vers le ciel. Mais surtout, une dame qui ne sourit pas. [...] Alors, mademoiselle Morgane s'est penchée vers moi. Elle n'a pas souri, seul un petit éclair a brillé dans ses yeux gris. Il est passé très vite, mais j'ai tout de même eu le temps de le voir. Puis elle a murmuré en prenant mon panier :

- C'est très gentil, petite. Mais mieux vaut te prévenir : demain matin, je ne me souviendrai plus de toi. Je t'aurai sûrement oubliée.

Et sans rien ajouter, elle a refermé la porte.

A.2 Exemples de questions

Textuellement explicite (repérage)

Pourquoi Mélina offre-t-elle des fraises à Mademoiselle Morgane? Pour lui souhaiter la bienvenue.

Textuellement implicite (inférence simple)

Pourquoi Mademoiselle Morgane dit-elle qu'elle a une moitié de tête et qu'elle a perdu l'autre moitié? Parce qu'elle perd la mémoire, elle ne se souvient plus des gens.

Scripte implicite (inférence complexe)

Pourquoi mademoiselle Morgane ne sourit-elle jamais? Parce qu'elle ne se souvient jamais des gens qu'elle rencontre. Elle est triste parce qu'elle n'a plus de mémoire.

ANNEXE B

CAHIER D'EXPLICATIONS DES ACTIVITÉS ET DES RÉTROACTIONS DE *LECTURE* : À *NOUS DEUX!*

B.1 Leçon 1 : Les stratégies

<i>Matériel de l'enseignant</i>	<i>Matériel de l'élève</i>
<ul style="list-style-type: none">• Transparents : - Paires et équipes- Règles- Tableau de points• Carte de points• Crayons à transparents• Projecteur	<ul style="list-style-type: none">• Pochettes : - Carte de questions- Carte de points• Livre de lecture• Crayons

Explications aux élèves

1. Explications du fonctionnement du tutorat

- Chaque paire comprend un entraîneur et un lecteur. Les rouges sont toujours lecteurs en premier. Les jaunes sont donc toujours entraîneurs en premier.
- Les paires font partie d'une équipe qui sont au nombre de deux. Chaque équipe doit se trouver un nom. Les points de chacune des équipes sont affichés dans la classe.
- À chaque période, chaque paire peut obtenir plusieurs points si elle respecte les consignes et fait le travail demandé. À la fin de la semaine, les points de chaque paire sont comptés pour les inscrire dans le tableau d'équipe.

2. Fonctionnement de la première leçon

- Placer les élèves en paires et former les équipes.
- Donner les pochettes et expliquer ce qu'elles contiennent (les pochettes contiennent des cartes de questions qui servent d'aide- mémoire (Exemple : voir les corrections des erreurs dans chacune des leçons) et une carte de points plastifiée, donc réutilisable).
- Explications des règles (à l'aide de l'affiche des règles)

B. 2 Leçon 2 : La lecture et le rappel (11 à 12 minutes)

<i>Matériel de l'enseignant</i>	<i>Matériel de l'élève</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Transparents : types d'erreurs • Texte pour donner des exemples d'erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir la leçon 1

1. Explications aux élèves de la procédure lors de la lecture

- Les rouges lisent pendant 5 minutes
- Les jaunes relisent le même texte pendant 5 minutes
- Les jaunes redisent dans leurs mots ce qu'ils ont lu. Les rouges (les entraîneurs) posent des questions (Qu'est-il arrivé en premier? Et ensuite?)

2. Explications des types d'erreurs

- Dire le mauvais mot : exemple : Une nouvelle voisine a **déménagée** devant chez moi hier matin. (première phrase du texte).
- Oublier un mot : exemple : Une () voisine a emménagé devant chez moi hier matin.
- Ajouter un mot : exemple : Une nouvelle **petite** voisine a emménagé devant chez moi hier matin.
- Attendre plus de quatre secondes pour lire un mot

Corrections 1

1. Arrête! Tu t'es trompé en lisant un mot (ou tu as oublié un mot, ou tu as ajouté un mot de trop). Est-ce que tu peux me le relire?
(Le lecteur peut dire le mot en moins de quatre secondes)
2. Bravo! Relis la phrase au complet.

Corrections 2

1. Arrête! Tu t'es trompé en lisant un mot (ou tu as oublié un mot, ou tu as ajouté un mot de trop) .Est-ce que tu peux me le relire?

(Le lecteur attend plus de quatre secondes avant de lire le mot)

2. Ce mot est _____
3. Quel est le mot? *(Le lecteur relit le mot)*
4. Bravo! Relis la phrase encore

3. Explications de la possibilité d'obtention de points lors de la lecture

- a. Un (1) point par phrase lue correctement, peu importe le nombre d'essais
- b. Un (1) point si les réponses aux questions sont exactes

Ces points sont donnés par l'entraîneur à chaque phrase lue et à chaque question bien répondue.

- Les enseignantes peuvent donner des points aux équipes qui fonctionnent bien et qui s'entraident bien

B.3 Leçon 3 : résumé (10 minutes)

Matériel de l'enseignant : Texte pour donner des exemples

1. Explications aux élèves de la procédure lors du résumé

- Les rouges lisent pendant 5 minutes et résument chaque paragraphe
- Les jaunes relisent le même texte pendant 5 minutes et résument chaque paragraphe
- Dans le résumé, on doit retrouver : - Le QUI ou le QUOI le plus important
- Ce qu'il fait (ses actions)
- un résumé en 10 mots ou moins

2. Explications des sortes de QUI ou de QUOI

- Un QUI ou un QUOI, ça peut être : une personne, une chose, un animal ou un endroit.
- Le QUI ou le QUOI doit faire une action dans le paragraphe.
- Si le lecteur n'est pas capable de répondre à la question, l'entraîneur lui demande de réviser le paragraphe. Si le lecteur ne trouve toujours pas, l'entraîneur peut lui donner la réponse.

Lorsqu'il y a des erreurs...

1. Dire : « Ce n'est pas tout à fait ça. Réviser le paragraphe et essaie encore »

(Le lecteur réviser le paragraphe et essaie une nouvelle réponse)

2. Décider : Bonne réponse Mauvaise réponse
Donner un point Donner la réponse

3. Explications de la possibilité d'obtention de points lors du résumé

- Un (1) point lorsque le lecteur trouve le QUI ou le QUOI
- Un (1) point lorsque le lecteur trouve l'action que fait le QUI ou le QUOI
- Un (1) point lorsque le lecteur réussit à résumer le paragraphe en 10 mots ou moins

B.4 Leçon 4 : Prédiction (10 minutes)

1. Explications aux élèves de la procédure lors de la prédiction

- Pendant cinq minutes, les rouges : a) font une prédiction
b) lisent la moitié de la page
c) arrêtent et vérifient leur prédiction,
puis prédisent ce qui arrivera dans
l'autre moitié du texte
d) continuent de lire
- Pendant cinq minutes, les jaunes font la même chose avec le même texte

2. Explications de ce qu'est une prédiction

- Basée sur les informations déjà lues
- C'est une devinette sur ce qui arrivera
- Différence entre une prédiction raisonnable et une prédiction irréaliste

1. Fais une prédiction : Qu'est-ce que tu penses qu'il arrivera ensuite?

2. Lis la moitié de la page

3. Vérifie : Est-ce que ta prédiction était vraie?

3. Explications de la possibilité d'obtention de points lors d'une prédiction

- Un (1) point pour une prédiction raisonnable
- Un (1) point pour lire le texte
- Un (1) point pour vérifier la prédiction

RÉFÉRENCES

Beck, I.L., Perfetti, C.A., et McKeown, M.G., 1982. «Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension». *Journal of Educational Psychology*, vol.74, p. 506-521.

Becker, W.C., 1977. «Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from field research». *Harvard Educational Review*, vol.47, p. 518-543

Bell, K., Young, R., Blair, M., et Nelson, R. 1990. «Facilitating mainstreaming of students with behavioral disorders using classwide peer tutoring». *School Psychology Review*, vol.19, p. 564-573.

Biemiller, A. et Slonim, N., 2001. «Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, vol.93, p. 498-520.

Coutinho, M. 1986. «Reading achievement of students identified as behaviorally disordered at the secondary level». *Behavioral Disorders*, vol. 11, p. 200-207.

Cullinan, D., Evans, C., Epstein, M. H., et Ryser, G. 2003. «Characteristics of emotional disturbance of elementary school students». *Behavioral Disorders*, vol. 28, p. 94-110.

Cunningham, A.E., et Stanovich, K. E., 1997. «Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later ». *Developmental Psychology*, vol.33, p. 934-945.

Daoust, F., Laroche, L. et Ouellet, L. 1996. «SATO-Calibrage: Présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, p. 204-233.

Dion, D., Fuchs, D., et Fuchs, L.S. (sous presse). «Peer-Mediated programs to strengthen classroom instruction: Cooperative learning, reciprocal teaching, classwide peer tutoring and peer-assisted learning strategies». In L. Florian (Ed.), *Handbook of Special Education*, London. UK: Sage.

Dishion, T.J., McCord, J., et Poulin, F. 1999. «When interventions harm. Peer groups and problem behaviour». *American psychologist*, vol. 54, p. 755-764.

Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. 1996. «Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle». Montréal, Qc : Les éditions logiques p.256.

- Duke, N.K., 2005. «Comprehension of What for What: Comprehension as a Nonunitary Construct». Paris, Scott G. (Ed); Stahl, Steven A. (Ed). *Children's reading comprehension and assessment. Center for improvement of early reading achievement (CIERA)*., p. 93-104. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Falk, K.B., et Wehby, J. H. 2001. «The effects of peer-assisted learning strategies on the beginning reading skills of young children with emotional or behavioral disorders». *Behavioral Disorders*. Vol 26, p.344-359.
- Fessler, M.A., Rosenberg, M.S. et Rosenberg, L.A. 1990. «Concomitant learning disabilities and learning problems among students with behavioral/emotional disorders». *Behavioral Disorders*, vol. 16, p. 97-106.
- Forness, R.S. 2005. «The pursuit of evidence-based practice in special education for children with emotional or behavioral disorders». *Behavioral Disorders*, vol.30, p.31
- Friend, M.P. et Cook, L. 1996. «Interactions: collaboration skills for school professionals» (2e édition). White Plain, NY: Longman.
- Fuchs, L., Fuchs, D. et Maxwell, L. 1988. «The validity of informal reading comprehension measures». *Remedial and specific education*, vol.9, p.20-28.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., et Fernstrom, P. 1993. «A conservative approach to special education reform: Mainstreaming through transenvironmental programming and curriculum-based measurement». *American Educational Research Journal*, vol. 30, p. 149-177.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 1994. «Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform.» *Exceptional Children*, vol. 60, p. 294-309.
- Fuchs, D. et Fuchs, L.S. 1995. «What's special about special education?» *Phi Delta Kappan*, vol. 76, p. 522-530.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, Norris B., et al. 1997. «Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with conceptual mathematical explanations». *Elementary School Journal*, vol. 97, p. 223-249.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., et Simmons, D.C. 1997. «Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity». *American educational research journal*, vol. 34, p. 174-276.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L., et al. 2000. «Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks.» *Elementary school journal*, vol. 100, p. 183-212.

- Gersten, R., et Santoro, L.N., 2007. «Advances in research on teaching students who experience difficulties in learning: Grappling with the issue of access to the general curriculum. In L. Florian (Ed.) ». *The SAGE Handbook of Special Education*. p.187-206. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K.A., Dishion, T.J. et McCord, J. 2005. «Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science». *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 33, p. 255-265.
- Graesser, A.C., McMahan, C.L., et Johnson, B.K. 1994. «Question asking and answering. In M. Gernsbacher (Ed.) » *Handbook of Psycholinguistics* p. 517-538. San Diego, CA: Academic Press.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., et Hall, R.V. 1989. «Longitudinal effects of classwide peer tutoring». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, p. 371-383.
- Greenwood, C.R., Terry, B., Utley, C.A., Montagna, D., et Walker, D. 1993. «Achievement, placement, and services: Middle school benefits of classwide peer tutoring used at the elementary school». *School Psychology Review*, vol. 22, p. 497-516.
- Hinshaw, S.P. 1992. «Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60, p. 893-903.
- Jenkins, J.R., et O'Connor, R. E. 2003. «Cooperative learning for students with learning disabilities : Evidence from experiments, observations and interviews. In Kauffman, J. M. 1996. «Think about these things: Gentleness, Truth, Justice, Excellence». *Education and Treatment of Children*, vol. 19, p. 218-232.
- Kauffman, J.M., Lloyd, J.W., Baker, J. et Riedel, T.M. 1995. «Inclusion of All Students with Emotional or Behavioral Disorders? Let's Think Again». *Phi Delta Kappan*, vol. 76, p. 542-546.
- Lane, K.L., Carter, E.W., Pierson, M.R., et Glaeser, B.C. 2006. «Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities ». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 14, p. 108-117.
- Lipsky, D. K. et Gartner, A. 1996. «Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society». *Harvard Educational Review*, Vol. 66, p. 762-96.
- Locke, R.W. et Fuchs, S.L. 1995. «Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behaviour and social interaction of children with behaviour disorders». *Journal of emotional and behavioural disorders*, vol. 3, p. 92-99.
- MacMillan, D.L. Gresham, F.M. et Forness, S.R. 1996. «Full inclusion: An empirical perspective». *Behavioral Disorders*, vol. 21, p. 145-159.

- Magiera, K. et Zigmond, N. 2005. «Co-teaching in middle classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 20, p. 79-85.
- Maguin, E., Loeber, R. et LeMahieu, P.G. 1993. «Does the relationship between poor reading and delinquency hold for males of different ages and ethnic groups?». *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, vol. 1, p. 88-100.
- Manset-Williamson, G. et Nelson, J.M. 2005. «Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches ». *Learning Disability Quarterly*, Vol. 28, p. 59-74.
- Mathes, P.G. Howard, J.K. Allen, S.H. et Fuchs, D. 1998. «Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the needs of diverse learners». *Reading Research Quarterly*, vol. 33, p. 62-94.
- McMaster, K.N. et Fuchs, D. 2002. «Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 17, p. 107-117.
- Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir. 2005. Québec. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation. 2004. *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Report of the National Reading Panel. «Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups ». NIH Publication No. 00-4754. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Patterson, J.T. 2001. *Brown v. Board of Education. A civil rights milestone and its troubled legacy*. New York: Oxford University Press, p. 285
- RAND Reading Study Group, 2002. «Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension». Santa Monica, CA: Rand.

- Reid, R., Gonzalez, J.E., Nordness, P.D., Trout, A. et Epstein, M.H. 2004. «A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance ». *The Journal of Special Education*, vol. 37, p. 130-143.
- Rice, D. et Zigmond, N. 2000. «Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms». *Learning Disabilities Research & Practices*, vol. 15, p. 190-197.
- Roberts, G., Good, R., et Corcoran, S., 2005. «Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension ». *School Psychology Quarterly*. vol. 20, p. 304-317
- Sabornie, E.J., Cullinan, D., Osborne, S.S. et Brock, L.B. 2005. «Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high-incidence disabilities: A cross-categorical meta-analysis ». *Exceptional Children*, vol. 72, p. 47-63.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. et Campbell, D. T. 2002. «Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference». Boston: Houghton Mifflin. p. 623.
- Skrtic, T. M. 1991. «Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization». Denver, CO: Love Publishing. p. 280.
- Stainback, S. et Stainback, W. 1990. «Support networks for inclusive schooling». *College of Education*. University of Northern Iowa, Cedar Falls. p. 3-23.
- Stevens, R.J., et Slavin, R.E. 1995. «Effects of a cooperative learning approach un reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students». *Elementary School Journal*, vol. 95, p. 214-262.
- Swinson, J., Woof, C., et Melling, R. 2003. «Including Emotional and Behavioural Difficulties Pupils in a Mainstream Comprehensive: A study of the behaviour of pupils and classes». *Educational Psychology in Practice*, vol. 19, p. 65-75.
- Tootill, R. et Spalding, B. 2000. «How Effective can Reintegration be for Children with Emotional and Behavioural Difficulties?». *Support for Learning*, vol. 15, p. 111-117.
- Wehby, J.H., Falk, K.B., Barton-Arwood, S., Lane, K.L. et Cooley, C. 2003. «The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. » *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Vol 11, p. 225-238.