

Description des activités quotidiennes d'orthopédagogues

Micheline Filion
école vanguard

Georgette Goupil
université du québec à montréal

Les services de soutien offerts aux élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage des matières de base et fréquentant les classes ordinaires, le sont le plus souvent par les orthopédagogues. Cette étude est exploratoire et a pour objectif de décrire la nature des services offerts par ces professionnels. Dix-huit orthopédagogues oeuvrant auprès d'élèves intégrés en classe ordinaire ont complété chacun le relevé de deux semaines d'intervention et ont répondu à des questions d'entrevue. L'analyse des données révèle que les services sont encore en majorité donnés à l'extérieur des classes ordinaires selon la formule du dénombrement flottant et que des formes d'intervention différentes telles la consultation ou les équipes de résolution de problèmes sont fort peu répandues.

Learning assistance teachers usually provide support services to children with learning difficulties in the core subjects. Our study offers a close description of these services. Eighteen learning assistance teachers working in mainstreamed classes completed summary forms covering two weeks of work, and participated in individual interviews. Analysis of the evidence shows that most services are delivered outside of regular class to children identified on flexible criteria, and that non-typical forms of intervention—by consultation or by problem-solving teams—are rare on the ground.

CONTEXTE

Au Québec, il y a environ 49 500 élèves en difficulté d'apprentissage au primaire (32 600 en difficulté légère et 16 900 en difficulté grave—statistiques en date du 22 janvier 1993). Les instructions du ministère de l'Éducation du Québec définissent ces difficultés en fonction d'un retard significatif en français ou en mathématiques: lorsqu'un enfant a plus de deux ans de retard, il est question de difficulté grave, et lorsqu'il a plus d'un an, de difficulté légère d'apprentissage. La majorité de ces élèves étudie dans des classes ordinaires. À ces élèves, s'ajoutent ceux qui ont des difficultés ponctuelles, mais qui ne sont pas identifiés sur les déclarations de clientèles. Les services de soutien à ces élèves fréquentant des classes ordinaires sont généralement assurés par l'orthopédagogue, un enseignant spécialisé dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés en français ou en mathématiques. La présente étude¹ concerne ces orthopédagogues qui offrent des services aux élèves des classes ordinaires.

Les orthopédagogues disposent d'un cadre assez large pour dispenser des services qui devraient, selon les politiques éducatives, être donnés dans le cadre le plus normal possible. Selon le modèle en cascade (COPEX, 1976) repris par de nombreuses commissions scolaires, ces services devraient l'être d'abord en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève. Ce n'est que lorsque les besoins le justifient que l'élève devrait être retiré de la classe ordinaire. Même si les politiques favorisent les services dans le cadre le plus normal possible, il appartient aux commissions scolaires locales de définir la manière dont les services seront dispensés (Ministère de l'Éducation du Québec, 1990). Les modèles d'intervention utilisés pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent être variés. Aux États-Unis, tout particulièrement, nombre d'entre eux ont vu le jour. Le tableau 1 en décrit quelques-uns.

Au Québec, dans le secteur francophone, les services donnés aux élèves en difficulté d'apprentissage fréquentant les classes ordinaires le sont sous deux modalités principales: "la classe-ressource" et le "dénombrement flottant" (Archambault, 1992). Les vocables utilisés pour désigner ces services ne correspondent pas toutefois à une traduction littérale des termes utilisés aux États-Unis. Aux États-Unis, le concept "classe-ressource" inclut aussi celui de dénombrement flottant. En pratique, au Québec, plusieurs intervenants désignent sous le vocable "classe ressource" un local où les enfants se rendent pour la plupart des périodes de français et/ou de mathématiques.² L'enseignement est dispensé par l'orthopédagogue. Les élèves fréquentent, le reste du temps, la classe ordinaire. Quant à l'expression "dénombrement flottant," elle regroupe les services donnés à l'extérieur de la classe ordinaire, par groupes incluant un nombre variable d'élèves et pour des périodes déterminées en fonction des besoins des élèves et des ressources disponibles: "La technique du dénombrement flottant consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation) pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaine à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves" (Ministère de l'Éducation, *in* Archambault, 1992, p. 111). Dans une étude menée auprès de directions d'école (Goupil, Comeau et Michaud, 1992), les élèves suivis en dénombrement flottant seraient rencontrés en moyenne 2,6 fois par semaine.

Les politiques en faveur de l'intégration sont maintenant en place depuis plusieurs années et, malgré le nombre élevé d'élèves en difficulté d'apprentissage, il existe peu d'études québécoises décrivant effectivement comment les services sont dispensés et quels sont les facteurs orientant le choix des modalités de services. Notons cependant l'étude de Drapeau (1980) où 57 orthopédagogues répondent à un questionnaire permettant d'identifier les modèles de services utilisés. L'auteure identifie alors cinq modalités différentes de travail en décrivant les pourcentages d'intervenants utilisant ces modèles. Ses données révèlent que le modèle le plus utilisé est le dénombrement flottant.

TABLEAU 1

*Exemples de services offerts aux enfants ayant des difficultés
dans l'apprentissage*

<i>Service</i>	<i>Définition</i>
Intervention avant la référence	Axée sur des modifications dans l'enseignement ou la gestion de la classe afin d'aider les enfants ayant de la difficulté à apprendre (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstorm et Stecher, 1990).
Modèles basés sur la consultation	Axés sur la collaboration entre enseignants spécialisés (ex.: orthopédagogues), professionnels, titulaires et parents pour planifier, implanter et évaluer l'enseignement dans les classes ordinaires auprès d'élèves à risques (Huefner, 1988, p. 403).
Équipes de résolution de problèmes	Une équipe utilisant la résolution de problèmes pour assister les enseignants dans la production de stratégies d'intervention. Cette équipe peut inclure la direction d'école, les parents, des enseignants spécialisés (Chalfant et Pysh, 1989, p. 50).
Programmes ressources	Dans ces programmes, un enseignant spécialisé (ex.: orthopédagogue) a la responsabilité de donner un support éducatif aux élèves à risque d'être en échec. Cet enseignant fournit des services d'évaluation, d'enseignement direct et de consultation (Wiederholt et Chamberlain, 1989, p. 15).
Classe-ressource	Lieu où les élèves se rendent, selon un horaire régulier, pour recevoir un enseignement spécialisé. Ces élèves fréquentent la classe ordinaire pour la majorité du temps. Ils peuvent être ou non identifiés officiellement en difficulté. La classe-ressource est une composante importante d'un programme ressource (Wiederholt et Chamberlain, 1989).
Classe spéciale à temps partiel	Classe spéciale dont les élèves ne sont intégrés en classe ordinaire que pour certaines activités telles les arts ou la musique (Wiederholt et Chamberlain, 1989).

Aux États-Unis, des études (Alonzo et Wiseman, 1978; Evans, 1980; Taylor, 1990) décrivent le travail des enseignants ressources (terme équivalent à celui d'orthopédagogue). La plupart de ces études, cependant, utilisent des questionnaires d'opinion, des estimés et non des relevés systématiques par observation des temps consacrés aux activités de ces enseignants. Une étude, celle d'Evans (1980), évalue à l'aide d'un questionnaire auquel ont répondu 48 orthopédagogues, le pourcentage de temps consacré à huit tâches. Les résultats d'Evans révèlent que l'évaluation compte pour 6,5% du temps, que le travail administratif

occupe 10% du temps, la communication, 6,3% du temps, la consultation, 4,9%, le diagnostic, 6,5%, l'intervention directe, 56,5%, et la planification, 5,9%. Enfin, 3,4% du temps est consacré à diverses activités non précisées par l'auteur. D'autre part, Taylor (1990) constate, entre autres, que les enseignants ressources disent manquer de temps pour travailler auprès des autres enseignants et des parents.

Les conclusions américaines ne sont pas nécessairement entièrement transférables à notre contexte. De plus, peu d'études, à notre connaissance, décrivent à partir de relevés, la nature et les durées des activités des orthopédagogues, les lieux où celles-ci se déroulent et les caractéristiques des élèves à qui elles s'adressent. Compte tenu de l'importance de la clientèle d'élèves en difficulté d'apprentissage, de l'autonomie laissée aux commissions scolaires concernant l'élaboration des services et de l'absence d'études québécoises dans ce domaine, il apparaît important de décrire comment sont assurés les services afin de susciter la réflexion des milieux scolaires sur ce sujet.

Objectifs de l'étude

Cette étude présentait deux objectifs descriptifs. Le premier visait à décrire la répartition des services d'orthopédagogie en fonction de modalités suivantes: les lieux où ils sont dispensés, les élèves desservis, la nature des activités (intervention, consultation, évaluation, etc.), la matière où il y a intervention, le matériel et les instruments d'évaluation utilisés. Le second objectif était de connaître les perceptions des orthopédagogues concernant les facteurs qui influencent le choix des activités.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Les sujets sont 18 orthopédagogues (15 femmes et 3 hommes) provenant de trois commissions scolaires de la grande région de Montréal. Trois proviennent d'une première commission scolaire, 11 de la deuxième et 4 de la troisième. On a respecté le critère de sélection suivant: ces orthopédagogues n'étaient pas titulaires de classe spéciale, mais offraient des services à des élèves fréquentant des classes ordinaires. Ces orthopédagogues avaient en moyenne 19,6 années d'expérience (écart type de 8,5) en milieu scolaire dont 13,2 (écart type de 3,7) comme orthopédagogue en dénombrement flottant.

Instruments

L'étude a été effectuée à l'aide de deux instruments: un relevé d'observation sous forme d'agenda (pour une semaine) et une entrevue. Ce type de méthodologie

a été utilisé dans d'autres études (Fairchild, 1974; Lacayo, Sherwood et Morris, 1981) visant à évaluer comment des professionnels répartissent leur temps d'activité.

L'agenda. Le relevé sous forme d'agenda a permis de recueillir des informations concernant le travail de l'orthopédagogue à partir des catégories suivantes: (a) la durée de ses activités, (b) le lieu où elles se déroulent, (c) le type d'activité, (d) les caractéristiques des élèves bénéficiant des services de l'orthopédagogue et (e) le matériel d'intervention ou les instruments d'évaluation utilisés. Pour chaque activité, le répondant devait compléter une feuille différente.

Voici comment le répondant devait procéder avec cet instrument. Dans une première section (a) relative à la durée, il indiquait l'heure du déroulement de l'activité. À la section suivante (b), il notait l'endroit de l'activité. Dans une autre section intitulée "type d'activité" (c), à partir de catégories pré-déterminées, il indiquait s'il s'agissait d'une activité concernant: (1) le travail administratif (tenue de dossiers, corrections, etc.), (2) le dénombrement flottant, (3) l'évaluation d'un élève, (4) une rencontre avec un titulaire, (5) une rencontre d'équipe, (6) une rencontre avec la direction de l'école, (7) une rencontre avec des parents, (8) de l'observation en classe ordinaire, (9) du team-teaching en classe ordinaire, (10) du tutorat. Une onzième catégorie de réponse (autre) était laissée ouverte pour les activités non prévues précédemment.

La quatrième section (d) concernait l'information relative aux élèves. L'orthopédagogue y indiquait à chaque activité le sexe des élèves rencontrés, leur nombre, leur identification (exemple: difficulté grave d'apprentissage), leur classe, la matière où il y avait intervention. Enfin, une dernière section (e) permettait d'indiquer au répondant si lors de la période où il notait ses activités, il était en intervention ou en évaluation et quels étaient alors le matériel ou les moyens utilisés.

Le répondant devait compléter une page d'agenda à chaque fois qu'il entreprenait une activité différente. Pour chaque semaine d'observation à compléter, chaque répondant a reçu un agenda comprenant 50 feuilles d'enregistrement. Ces feuilles étaient regroupées en cinq sections, en fonction des cinq jours ouvrables de la semaine.

Le questionnaire semi-ouvert. Afin de valider certaines données obtenues et d'obtenir plus d'informations, les orthopédagogues ont été appelés à répondre à deux questions. La première concernait l'estimé de la répartition de leur temps de services aux élèves à l'intérieur des classes ordinaires et à l'extérieur. La deuxième avait pour thème les motifs qui influencent cette répartition.

Pré-expérimentation

Deux orthopédagogues ont complété chacun une semaine de relevés pour chacune de leur activité. Suite à cette pré-expérimentation, diverses catégories ont été modifiées afin d'être plus faciles à compléter.

Expérimentation

Chaque orthopédaogogue a été rencontré individuellement par l'expérimentateur qui lui remettait et lui expliquait la façon de compléter les relevés. Chacun des agendas était accompagné d'un guide explicatif. Lorsque chaque agenda a été complété, l'expérimentateur a vérifié les données en rencontrant individuellement chaque orthopédaogogue. À cette occasion, a eu lieu également l'entrevue individuelle à l'aide des questions ouvertes. Au cours de l'expérimentation, chaque orthopédaogogue a enregistré deux semaines non consécutives de travail, c'est-à-dire qu'il complétait deux agendas. L'expérimentation s'est déroulée entre le 26 novembre et le 26 avril.

Mode d'analyse des données

Les différentes données recueillies ont été traitées en fonction de la durée de chacune des activités. Pour l'ensemble des sujets 1 182 activités différentes ont été recueillies, c'est-à-dire 65,7 par orthopédaogogues, soit une moyenne de 6,6 activités par jour, puisque chaque répondant a complété 10 jours d'agenda. Ces activités représentent un total 51 105 minutes de relevé pour l'ensemble des sujets. Parmi toutes les données recueillies, seules 11 feuilles d'activités ont dû être éliminées parce que non complétées selon les spécifications. Pour chaque sujet, les relevés totalisaient une moyenne de 23,66 heures de relevés par semaine. Il est à noter que les orthopédaogogues n'ont enregistré les données que lorsque les élèves étaient présents à l'école et selon des périodes prévues à l'horaire. C'est donc dire qu'ils n'ont pas relevé certaines activités se déroulant le soir (exemple: préparation de cours, téléphones aux parents). La plupart n'ont pas enregistré non plus les rencontres informelles avec les titulaires, les activités lors des dîners et des récréations ou avant que la cloche n'indique le début des périodes. Les données du questionnaire ouvert ont été traitées par analyse de contenu (mise en catégorie, regroupement des thèmes dans les catégories, analyse de la fréquence des thèmes par catégorie).

LES RÉSULTATS

L'agenda

Rappelons que la première section du relevé servait à indiquer la durée de l'activité concernée. C'est en fonction de cette durée que seront présentées les activités selon le lieu où elles se sont déroulées, leur nature et les élèves bénéficiaires. La dernière section de l'agenda n'a pu être traitée parce que les données obtenues étaient trop hétérogènes. Ainsi, certains répondants ont mentionné le matériel par le nom de l'éditeur, d'autres ont indiqué simplement

“matériel maison,” sans plus de précision. Par conséquent, les données de cette partie n’ont pas été analysées.

Les lieux où se sont déroulées les activités

La répartition des activités en fonction des lieux a été la suivante: 79% des activités se sont déroulées dans le local de dénombrement flottant; 8%, en classe ordinaire; 3%, dans le bureau de la direction; 10%, dans d’autres locaux (exemple: salle des enseignants) de l’école. Il n’a pas été possible de relever dans quel local se déroulait l’activité pour moins de 1% des données. Qu’il se soit agi de tenue de dossier ou d’intervention auprès des enfants, l’analyse des données a donc permis de constater que la majorité des activités de l’orthopédagogue se déroulaient dans son local, soit le local de dénombrement flottant.

Les types d’activités

Le tableau 2 présente la répartition du temps de l’orthopédagogue en fonction du type d’activité.

L’analyse des données révèle que la plus grande partie du temps de l’orthopédagogue a été consacrée au dénombrement flottant. En effet, cette activité a occupé 64% de son temps. Suivent les tâches administratives (8% du temps) et l’intervention en classe ordinaire (6% du temps). Les rencontres individuelles avec les titulaires ou la direction ont occupé moins de 1% du temps. Cependant, à ces temps de rencontres, il faut ajouter les rencontres d’équipe, qui ont occupé 3% du temps et où généralement les titulaires et la direction étaient présents. Rappelons que la majorité des orthopédaugues n’ont pas enregistré les rencontres informelles pendant les récréations ou lors des dîners.

À partir des différentes catégories présentées dans le tableau 2, si l’on ne tient compte que des services directs aux élèves (exemple: dénombrement flottant, tutorat, etc.), on constate que 82% du temps des orthopédaugues a été consacré à des services donnés directement auprès des élèves, 7%, à des rencontres avec divers intervenants (direction, enseignants, parents, etc.) et que 11% de leur temps a été consacré à d’autres tâches (exemple: tâches administratives). En tenant compte uniquement des services donnés directement aux élèves, les orthopédaugues ont réparti ainsi leur temps: 77,58% pour le dénombrement flottant, 6,96% pour de l’intervention en classe ordinaire, 6,77% pour de l’évaluation, 4,75% pour de l’intervention en classe-ressource, 3,73% pour du tutorat et 0,21% pour de l’observation en classe ordinaire.

Caractéristiques des élèves bénéficiant des services

Les données obtenues révèlent que 56% des enfants recevant des services sont des garçons et 44%, des filles. Parmi les élèves vus en dénombrement flottant,

TABLEAU 2

Répartition moyenne en temps réel et en pourcentage, de l'ensemble des tâches des orthopédagogues (N=18) au cours d'une semaine de travail

Service	hrs/min.	% temps
<i>Services directs aux élèves</i>		
Intervention en dénombrement flottant	15,04	63,64
Intervention dans des classes ordinaires	1,21	5,71
Evaluation	1,19	5,56
Intervention en classe-ressource	0,56	3,92
Tutorat	0,43	3,07
Observation en classe ordinaire	0,02	0,18
<i>Rencontres</i>		
Rencontre d'équipe	0,46	3,27
Rencontre avec des parents	0,35	2,48
Rencontre avec des titulaires	0,11	0,80
Rencontre avec la direction de l'école	0,11	0,80
<i>Autres tâches</i>		
Tâches administratives	1,49	7,66
Autre	0,36	2,53
Surveillance d'élèves en récréation, à l'accueil, etc.	0,05	0,38

soit la modalité la plus utilisée, 19,8% étaient des élèves identifiés en difficulté grave d'apprentissage, 40,2% étaient en difficulté légère, et 1,6% étaient identifiés comme étant en difficulté de comportement. Moins de 1% avait d'autres identifications (par exemple, déficience légère). Enfin, 37,6% des enfants qui recevaient des services de dénombrement flottant n'avaient pas d'identification. L'agenda a aussi permis d'identifier le nombre d'élèves suivis à la fois en dénombrement flottant ou en classe-ressource: 11,4% du temps, l'orthopédagogue était en présence d'un seul élève, 19,8% du temps, de deux élèves, 26,1% du temps, de trois élèves, 16,6%, de quatre élèves, 12,6%, de cinq élèves, 10,7%, entre six et huit élèves et 2,6%, entre neuf et quinze élèves.

Les orthopédagogues effectuaient donc surtout des rencontres avec des sous-groupes incluant deux, trois ou quatre élèves à la fois. Les résultats révèlent aussi

que 81,8% de l'intervention a été consacré au français, 13% aux mathématiques, 3,52% à des périodes où il y avait à la fois du français et des mathématiques et 1,55% à d'autres interventions. Les données indiquent aussi que 57,11% du temps d'intervention a été accordé à des élèves de premier cycle. Les orthopédagogues n'ont consacré que 0,45% de leur temps au préscolaire.

Données obtenues de l'entrevue

Estimation de la répartition des services donnés en classe et à l'extérieur des classes ordinaires. La première question de l'entrevue concernait la répartition des services d'orthopédagogie. Les sujets devaient estimer le pourcentage de temps accordé aux services à l'extérieur des classes par rapport au pourcentage de temps consacré aux services dispensés directement dans les classes ordinaires au cours d'une semaine. En moyenne, les orthopédagogues ont estimé que 9% du temps d'intervention se situe à l'intérieur de la classe ordinaire et 91%, à l'extérieur. Cette estimation vient valider les données obtenues dans les agendas où environ 7% des services se déroulaient en classe ordinaire.

Il est à noter qu'à cette question, onze orthopédagogues ont indiqué ne pas intervenir du tout en classe ordinaire. Seuls sept d'entre eux ont dit intervenir auprès des élèves à la fois en classe ordinaire et à l'extérieur des classes. De plus, l'analyse des données brutes révèle ici une grande variation dans les pourcentages consacrés à l'intervention en classe ordinaire. Quatre sujets ont estimé y consacrer environ 10% du temps, un, 15% du temps, un, 33%, un 35%, et un dernier, 50% du temps.

Perception des orthopédagogues sur les facteurs qui interviennent dans le choix des modalités de service. La deuxième question de l'entrevue visait à obtenir les perceptions des sujets sur les facteurs intervenant dans la mise en place des services en classe ordinaire ou à l'extérieur de celle-ci. L'analyse de contenu des données a fait ressortir cinq catégories de réponses: les enseignants-titulaires (mentionnés par 72,2% des répondants), l'approche pédagogique utilisée dans la classe ordinaire (mentionnée par 38,9% des répondants), les besoins des élèves (mentionnés par 38,9% des répondants), le manque de ressource (mentionné par 27,8% des répondants), les coutumes ou la tradition (mentionnées par 16,7% des répondants) et la direction de l'école (mentionnée par 16,7% des répondants). Il est à noter que les répondants pouvaient indiquer plus d'un facteur.

Les titulaires, mentionnés par 72,2% des répondants, semblent représenter le facteur le plus important contribuant à l'orientation du lieu de service. Pour les orthopédagogues, la personnalité constitue un des facteurs. Par exemple, certains titulaires peuvent se sentir jugés, observés, mal à l'aise face à la présence de l'orthopédagogue dans leur classe. À l'opposé, ont estimé les orthopédagogues, l'ouverture et la souplesse des titulaires facilitent les interventions dans les classes. Enfin, pour certains répondants, les titulaires préfèrent la formule de dénombrement flottant parce qu'ils l'estiment plus efficace.

L'approche pédagogique de la classe ordinaire constitue également un facteur influençant l'orientation du service de l'orthopédagogue. Cette catégorie a été rapportée par 38,9% des sujets. Ceux-ci ont mentionné qu'une approche plus traditionnelle, où les élèves sont placés en rangée, constitue un des facteurs contribuant au fait de ne pas aller dans les classes. Ils ont mentionné, à cet effet, avoir l'impression de perdre du temps lorsque l'enseignant explique une notion à l'avant de la classe. Pendant la période, ils sont aussi mobilisés par d'autres élèves qui n'ont pas nécessairement de difficultés et estiment alors que ce sont les élèves manifestant des besoins qui subissent une perte du temps de service. Certains sujets ont également mentionné que leur temps d'intervention est dilué à cause du contact individuel avec l'élève en difficulté qui reçoit l'aide de l'orthopédagogue dans la classe. Celui-ci doit en effet consacrer du temps à chacun des élèves en difficulté. Ils sont parfois trois ou quatre, dans une même classe. Le fait de circuler auprès de chacun de ces élèves, plutôt que de les avoir réunis, leur laisse finalement peu de temps.

D'autre part, les orthopédagogues ont estimé que l'approche par atelier représente le mode de fonctionnement permettant le plus de profiter pleinement du temps de l'orthopédagogue dans la classe. Les ateliers permettent de rejoindre un plus grand nombre d'enfants en difficulté. Cette approche favorise l'individualisation de l'enseignement sans que l'orthopédagogue soit mobilisé par les autres élèves. Cependant, certains orthopédagogues ont souligné que cette approche exige beaucoup d'organisation et de planification. Certains sujets ont ajouté que la compréhension du rôle de l'orthopédagogue par le titulaire est essentielle lorsqu'il se rend dans la classe. L'organisation pédagogique de la classe ordinaire permettant le travail fonctionnel de l'orthopédagogue constitue un facteur déterminant.

Les besoins des élèves, mentionnés par 38,9% des sujets, interviennent aussi dans le choix du lieu de services. Certains orthopédagogues ont mentionné que la gravité des difficultés de certains élèves justifie le choix d'un service hors de la classe ordinaire. Face à ces difficultés, ce sont surtout les orthopédagogues qui font le choix de sortir les élèves, car l'aide qu'ils pourraient leur apporter dans la classe ne répond pas à leurs besoins. Ils ont également mentionné que l'intervention en classe est plus appropriée à certaines difficultés, notamment les attitudes devant les tâches, les stratégies ou les méthodes de travail utilisées par les élèves. De plus, certains ont mentionné que l'intervention hors classe permet une meilleure concentration des élèves face à la tâche.

Le manque de ressource a été mentionné par 27,8% des sujets. Pour les orthopédagogues, l'intervention en classe a une répercussion sur la quantité de service à offrir. Lorsqu'ils effectuent une intervention hors classe, il est possible de regrouper les élèves de classes différentes ayant des difficultés semblables. L'intervention en classe ordinaire ne permet pas un tel regroupement. Toujours selon les répondants, s'ils ont fait le choix d'aller dans les classes, ces élèves ne

profitent que de la période où ils y assurent une présence. De plus, pour certains répondants, le choix d'aller dans les classes ordinaires diminue considérablement le temps en dénombrement flottant. Les coutumes (la tradition) de services utilisées par les écoles ont été rapportées par 16,7% des répondants comme influençant le choix des modalités de service. C'est donc que, d'une année à l'autre, on utilise le dénombrement flottant sans s'interroger sur cette approche.

Finalement, la direction a été mentionnée par 16,7% des sujets comme un des facteurs orientant le choix du lieu de service. Certains sujets ont souligné que c'est la direction qui émet ses directives ou qui influence le choix d'une modalité selon sa philosophie face à la clientèle en difficulté.

DISCUSSION

D'après les agendas, les résultats indiquent que les orthopédagogues dispensent peu de services dans les classes ordinaires. Les données révèlent en effet que la majorité des élèves desservis par les orthopédagogues sont retirés partiellement de leur classe ordinaire pour recevoir un service selon la formule de dénombrement flottant. Ces données sont obtenues à la fois par l'agenda et validées par l'entrevue.

Si l'on considère maintenant les services indirects, les résultats indiquent que l'ensemble des orthopédagogues consacre en moyenne 7,35% de leur temps aux rencontres et ce, autant auprès des parents, des enseignants, de la direction de l'école et de l'équipe, qu'auprès d'autres intervenants. La plus grande partie de ces rencontres est consacrée au suivi d'élèves vus en dénombrement flottant. Il est à noter cependant ici que les rencontres informelles n'ont pas été comptabilisées. On obtient, au niveau des activités de consultation, des résultats similaires à ceux d'Evans (1980) où la consultation n'occupe que 4,9% du temps.

L'ensemble de ces données souligne que les services d'orthopédagogie sont surtout structurés à partir du dénombrement flottant. Malgré les politiques éducatives (COPEX, 1976; Ministère de l'Éducation, 1979; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992) et la diffusion du système en cascade, force est de constater que les services sont donnés à l'extérieur des classes. D'après les résultats obtenus en entrevue, 72,2% des répondants estiment que les enseignants sont le premier facteur influençant cette répartition. Selon les orthopédagogues, des titulaires estiment que le dénombrement flottant est plus efficace pendant que d'autres sont plutôt mal à l'aise pour interagir avec une autre personne dans leur classe. Considérant l'intervention directe en classe ordinaire, des auteurs (Yau, 1988) reconnaissent l'importance de la réorganisation des périodes d'enseignement en vue de faciliter l'intégration d'une autre personne dans la classe et de promouvoir la réussite de ce modèle d'intervention. Il serait sans doute intéressant d'analyser les conditions qui prévalent actuellement dans les écoles québécoises concernant l'application de ces modalités.

D'autre part, les résultats du questionnaire révèlent que 38,9% des répondants (N=7) interviennent en classe ordinaire. Il serait pertinent de savoir comment sont gérés les services d'orthopédagogues utilisant ce type d'orientation. Quelles en sont les conditions facilitantes ou contraignantes? Quelles sont les interventions possibles dans le contexte de la classe? Auprès de quels élèves? Il faudrait aussi connaître les perceptions d'orthopédagogues qui ont diminué leurs interventions dans les classes ordinaires au cours de leur pratique.

Il serait souhaitable également d'analyser l'opinion des enseignants titulaires face aux modèles basés sur la consultation. Des auteurs estiment que la réussite de ces modèles dépend de l'efficacité du consultant et de la connaissance du rôle de chaque intervenant impliqué, pendant que d'autres indiquent que la réussite de ces modèles dépend du degré d'application des suggestions du consultant par les titulaires. Enfin, certains ajoutent que le consultant doit souvent composer avec la résistance des enseignants titulaires (Chalfant et Pysh, 1989; Friend et Bauwens, 1988; Haight, 1984; Idol et West, 1987). L'étude révèle aussi que les orthopédagogues utilisent peu l'observation en classe ordinaire. Or, plusieurs cours universitaires sont consacrés à cette habileté. Il y aurait lieu ici d'analyser les raisons qui motivent cette sous-utilisation: le manque de temps? les résistances des titulaires? les outils dont on dispose?

Il faut cependant éviter de généraliser les résultats de cette étude, celle-ci ayant été menée auprès d'un nombre restreint de sujets dans un nombre peu élevé de commissions scolaires. Il serait donc nécessaire de poursuivre la démarche auprès d'un échantillon plus large d'orthopédagogues dans plus de commissions scolaires, car il est possible que les politiques des commissions scolaires aient influencé la répartition des services. Il faut donc considérer cette étude comme une première phase exploratoire. Il serait également intéressant d'étendre l'étude à une année scolaire complète. En effet, certaines périodes peuvent être davantage consacrées aux rencontres avec les titulaires ou avec les parents, à l'évaluation, ou encore, à la planification des services. Il est aussi possible que certaines périodes, comme le mois de septembre, soient davantage dévolues à l'observation ou à la consultation. En ce qui concerne l'instrument utilisé, soit l'agenda, certaines lacunes devraient être corrigées. Cet instrument pourrait inclure, entre autre, un espace pour le relevé des rencontres informelles des orthopédagogues.

Cette étude soulève néanmoins de nombreuses questions et pistes de recherche. Ainsi, dans des études ultérieures, il serait intéressant de connaître les perceptions des titulaires face à l'intégration de l'orthopédagogue dans leur classe. Comment voient-ils alors son rôle? Comment, selon ces enseignants, la place de l'orthopédagogue peut-elle s'actualiser? Croient-ils à l'efficacité de l'intervention en classe ordinaire? L'horaire le permet-il? La clientèle d'élèves en difficulté d'apprentissage étant très importante, cette étude soulève donc, malgré ses limites, la nécessité de poursuivre les recherches dans ce secteur en analysant,

entre autres, les rationnels des choix de services de même que les effets de ces choix sur le rendement des élèves.

NOTES

¹ Cette étude exploratoire a bénéficié du soutien d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre de la recherche intitulée: "Étude descriptive des services d'orthopédagogie offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire," subvention no 410-91-0634; et d'une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, dans le cadre d'une recherche intitulée "Étude descriptive des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire," subvention no ER1641.

² Il est à noter que ces expressions peuvent être utilisées avec de légères variantes d'une commission scolaire à l'autre.

RÉFÉRENCES

- Alonzo, B. J. et Wiseman, D. E. (1978). Actual and desired roles of the high school learning disability resource teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 390–397.
- Archambault, J. (1992). *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Chalfant, J. C. et Pysh, M. (1989). Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams. *Remedial and Special Education*, 10, 49–58.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée [COPEX]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Drapeau, G. (1980). *Évaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule de dénombrement flottant*. Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Division des ressources, service de l'adaptation.
- Evans, S. (1980). The consultant role of the resource teacher. *Exceptional Children*, 46, 402–404.
- Fairchild, T. N. (1974). An analysis of the services performed by a school psychologist in an urban area: Implications for training programs. *Psychology in the Schools*, 11, 275–281.
- Friend, M. et Bauwens, J. (1988). Managing resistance: An essential consulting skill for learning disabilities teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 556–561.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P. et Stecher, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. *Exceptional Children*, 56, 493–513.
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1992). *Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Haight, S. L. (1984). Special education teacher consultant: Idealism versus realism. *Exceptional Children*, 50, 507–515.
- Huefner, D. S. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54, 403–414.
- Idol, L. et West, J. F. (1987). Consultation in special education (part 2): Training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 474–494.
- Lacayo, N., Sherwood, G. et Morris, J. (1981). Daily activities of school psychologists: A national survey. *Psychology in the Schools*, 18, 184–190.

- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise; énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Service général des communications du Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1990). *L'adaptation scolaire: dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique* (Document de consultation). Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Instructions 1993–1994: La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Taylor, L. S. (1990). School district compliance with regulations for resource and special class programs. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 202–205.
- Wiederholt, J. L. et Chamberlain, S. P. (1989). A critical analysis of resource programs. *Remedial and Special Education*, 10, 15–27.
- Yau, M. (1988). *Alternative service delivery models for learning disabled students*. Toronto: Toronto Board of Education Research Department.

Micheline Filion enseigne à l'École Vanguard, 9615 rue Papineau, Montréal (Québec), H2B 1Z6. Georgette Goupil est professeure au Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8.