

Le Cas de Benoît ou l'Exploitation de l'Étude de Cas pour le Développement d'un Agir Professionnel Inclusif auprès des Jeunes Ayant des Troubles d'Apprentissage

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand-Maurice et Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS)

Brigitte Stanké

*Université du Québec à Trois-Rivières,
Chaire de recherche Normand-Maurice*

Marie-Élaine Desmarais

*Université du Québec à Trois-Rivières,
Chaire de recherche Normand-Maurice*

Abstract

This article uses the case of Benoît, a young adult with a learning disability beginning college with the Quebec context to illustrate both the misunderstanding that persists in relation to learning disabilities and that of teacher attitudes regarding inclusive education. Reflection supported by the literature and case analysis. In conclusion, future research and courses of action are proposed.

Keywords: learning disabilities, attitudes, inclusive education, case study

Précis/Résumé

Cet article exploite le cas de Benoît, un jeune adulte dysorthographique faisant son entrée en contexte collégial québécois pour illustrer tant l'incompréhension qui perdure relativement aux troubles d'apprentissage que la place indéniable des attitudes de l'enseignant en matière d'inclusion scolaire. Une réflexion appuyée par la littérature scientifique se greffe à l'analyse du cas. En conclusion, des pistes de recherche et des pistes d'actions sont proposées.

Mots clés : troubles d'apprentissage, attitudes, éducation inclusive, étude de cas

Introduction

Dans un contexte où l'éducation inclusive est au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs et autres acteurs de l'éducation et où les provinces et Territoires se distinguent par une pratique inclusive très inégale (Bélangier et Duchesne, 2010; Rousseau, Lafortune et Bélangier, 2006), la question de l'inclusion scolaire habite le discours de plusieurs chercheurs et praticiens, et ce, plus spécifiquement sur la prise en compte de l'hétérogénéité en éducation (Corno et Snow, 1986; Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; Humphrey et al., 2006; Jacquard, 1978; Melnick et Zeichner, 1998; Tomlinson et al., 2003). Ainsi, pour faire face aux problématiques de l'échec scolaire, différentes mesures de différenciation pédagogique structurelle ont vu le jour pour répondre aux besoins des élèves pour qui l'école représente un défi d'envergure. On assiste alors à la création de multiples services spécialisés (orientation scolaire, psychologie, orthopédagogie, psychoéducation, classes à effectifs réduits, etc.) pour finalement prendre conscience que ces différents services permettent rarement aux élèves ayant des besoins particuliers d'affronter ou de contourner leurs problèmes et de réussir à l'école (Doudin et Lafortune, 2006; Ramel et Lonchampt, 2009; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008; Rousseau, Tétreault, Fréchette et Théberge, 2012). Conséquemment, plusieurs proposent de repenser l'organisation des services scolaires pour ces élèves (Darveau, Reiber et Tousignant, 2010; Leblanc et Vienneau, 2010; Trépanier et Paré, 2010). D'ailleurs, à la suite d'une recension d'écrits, Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) concluent qu'une prise en compte de la diversité en contexte scolaire interpelle la construction d'une école inclusive, telle que définie par Stainback et Stainback (1990, p. 3). « (...) an inclusive school is a place where everyone belongs, is accepted, supports,

and is supported by his or her peers and other members of the school community in the course of having his or her educational needs met ».

Quinze ans plus tard, une nouvelle recension d'écrits arrive toujours au même résultat (Vienneau, 2010). Bien que l'on pourrait croire que la question de l'inclusion scolaire appartient à la réalité de l'école primaire et secondaire, il en est autrement. Ainsi, le contexte collégial québécois (cégep) est également interpellé par la prise en compte de l'hétérogénéité dans l'institution. D'ailleurs, les élèves ayant un trouble d'apprentissage font partie d'une clientèle non reconnue dite émergente de plus en plus présente dans les cégeps (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). En effet, « de 194 qu'ils étaient en 2004, leur nombre est passé à 692 en 2007 » (Bonnelli et al., 2010, p. 24). Wolforth et Roberts (2010) mentionnent pour leur part qu'en 2003, on dénombrait 109 collégiens ayant un trouble d'apprentissage et que ce nombre passait à 1071 en 2008. De plus, une étude réalisée au Collège Dawson en 2000 révèle que « des 722 incapacités notées pour les 653 étudiants, 52,6 % (380) avaient des troubles d'apprentissage » (Jorgensen, Fichten, Havel, Lamb, James, et Barile, 2003, p. 11). Ces chiffres mettent clairement en évidence une augmentation massive de jeunes ayant des besoins particuliers, dont ceux ayant des troubles d'apprentissage en contexte postsecondaire. Lorsque l'on sait que l'expérience scolaire des élèves ayant des troubles d'apprentissage est souvent négative et parsemée de nombreuses embûches (Bender, 2001; MacArthur, 2003; Wehmeyer, 2003), et ce, encore plus au secondaire (Bender, 2001; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000) et qu'ils sont peu à compléter leur diplôme d'études secondaires (Rousseau et al., 2012) préalable à l'entrée au cégep, il y a lieu de se demander si leur expérience collégiale se traduit par la prise en compte de leurs besoins qui résultent du trouble d'apprentissage. En fait, le contexte collégial constitue-t-il un environnement scolaire inclusif tel que le

définissent Stainback et Stainback (1990)? Les jeunes ayant des troubles d'apprentissage y vivent-ils, enfin, une expérience scolaire positive? L'étude du cas de Benoît laisse croire que ce ne soit pas le cas.

Le Cas de Benoît

D'emblée, quoique ce cas précis n'ait pas fait l'objet de la préparation d'un devis méthodologique à priori, il présente des données particulièrement éloquentes et peu documentées sur la situation de l'inclusion scolaire en contexte collégial québécois. Ainsi, ce cas s'apparente à l'étude d'un sujet individuel auquel l'histoire de vie appartient (Tremblay, 1968, cité dans Roy, 2009). En effet, Ce sont les parents de Benoît qui ont cumulé avec lui, au fil de son expérience scolaire, les traces de ses réussites mais aussi de ses multiples défis qu'il a dû franchir, surmonter ou contourner. Lorsque Benoît a fait le choix d'abandonner totalement son projet d'études postsecondaires, il a convenu, au terme d'une discussion avec ses parents, que tant et aussi longtemps que son histoire pourrait demeurer anonyme, il serait judicieux de la transmettre « aux professeurs des professeurs » son histoire afin d'aider un jour des jeunes comme lui à réellement passer au travers du système scolaire.

Le cas de Benoît est caractérisé par un parcours scolaire assez positif, alors que ce dernier démontre une certaine facilité dans l'ensemble des matières scolaires dès son entrée au primaire. L'école secondaire ne fera pas exception, mis à part l'émergence de difficultés en orthographe qui se sont accentuées au deuxième cycle du secondaire.

L'Émergence des Difficultés

En 3^e secondaire, Benoît continue d'avoir de bons résultats dans son bulletin scolaire (notes se situant entre 68 % et 92 %). C'est en français qu'il enregistre sa note la plus basse. En 4^e secondaire, malgré sa réussite scolaire, Benoît fait le choix de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes. Il n'apprécie pas le climat de l'école secondaire et plus particulièrement « les p'tis cons qui se moquent des autres ». Il en va de même pour certains intervenants scolaires qu'il qualifie de « trop rigides » ou de « très mauvais profs ». En somme, il apprécie les classes ordonnées où règne un climat de respect entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les enseignants. Ces classes faisant l'exception plutôt que la règle, il estime qu'il pourra apprendre tout autant au Centre d'éducation des adultes (CEA). Le passage au CEA se fait sans interruption de parcours. En 4^e secondaire, Benoît obtient une note 76 % pour l'écriture. En 5^e secondaire, alors qu'il continue d'obtenir de bons résultats dans la grande majorité des matières scolaires, il est confronté à son premier échec en écriture (soit la production écrite qui fait foi de la réussite du cours FRA-5143) avec une note de 56 %. C'est là une surprise qui génère déception et inquiétude. L'analyse de l'examen échoué révèle que la difficulté de Benoît ne réside pas dans sa compétence en rédaction proprement dite où il obtient un résultat de 56 sur 60 en fonction des critères suivants : plan général du texte, introduction, argumentation, conclusion, mise en évidence de ses convictions, structure cohérente, vocabulaire et style d'écriture, procédé stylistique et explicatif, mais bien en orthographe lexicale et grammaticale avec un résultat de 0 sur 40 en fonction des critères suivants : règles lexicales et grammaticales et règles syntaxiques .

Pour éviter toute confusion, il faut préciser que le guide de correction du secteur des jeunes diffère quelque peu de celui du secteur des adultes qui vient d'être présenté. Ainsi, en 5^e secondaire (secteur jeunes), pour réussir l'épreuve unique de français,

l'évaluation de la compétence à écrire est composée d'un premier bloc d'une valeur maximale de 50 points (construction de phrases et ponctuation appropriée, respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, et utilisation d'un vocabulaire approprié) et d'un second bloc d'une valeur maximale de 50 points (adaptation à la situation de communication et cohérence du texte) . En fait, depuis 2005, « les textes comportant 35 erreurs d'orthographe ou plus sont examinés attentivement. Les élèves qui font des erreurs dont la fréquence, compte tenu de la longueur du texte et la gravité, sont jugés inacceptables à la fin des études secondaires, perdent tous les points attribués aux critères 3, 4 et 5, lesquels comptent pour 50 % de la note de l'épreuve » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010a, p. 8).

Devant ce constat d'échec, l'enseignante de Benoît l'invite à réviser ses règles grammaticales et à faire meilleur usage du dictionnaire avant de faire sa reprise d'examen au CEA. Benoît entreprend donc une révision importante des règles grammaticales, des homophones et des stratégies d'autocorrection avec le soutien d'une orthopédagogue rémunérée par ses parents. L'orthopédagogue souligne la motivation de Benoît, la richesse de son vocabulaire, sa grande facilité de rédaction et sa connaissance des règles, mais reste perplexe quant à sa difficulté à repérer la présence d'erreurs d'orthographe lexicale ou grammaticale, et ce, malgré sa bonne compréhension desdites règles. Désireux d'en finir avec le français pour enfin obtenir son diplôme d'études de secondaire cinq, Benoît fait une reprise d'examen d'écriture après trois mois de rééducation. Malheureusement, il en arrive au même résultat (57 sur 60 pour la compétence en rédaction et 0 sur 40 pour la compétence grammaticale). Découragé, Benoît ne comprend pas ce qu'il pourrait faire de plus et se met à douter de ses compétences et de sa capacité à poursuivre des études postsecondaires. Toujours

perplexe, l'orthopédagogue questionne la possible présence d'un trouble d'apprentissage spécifique en orthographe, et ce, malgré l'absence d'autres manifestations. Précisons que Benoît est un avide lecteur et passionné de l'écriture de nouvelles à caractère fantastique. Le deuxième échec en français, malgré le travail de rééducation orthopédagogique, est d'autant plus déstabilisant pour lui. Devant un tel constat, les parents de Benoît entreprennent une démarche avec une orthophoniste afin de mieux comprendre les raisons susceptibles d'expliquer cette difficulté importante passée inaperçue dans la majeure partie de son histoire scolaire. Benoît hésite à aller de l'avant avec une évaluation, de crainte qu'on n'y trouve rien et qu'il soit « tout simplement poche sans raison ». Il poursuit donc le travail de rééducation et s'approprie l'utilisation du Larousse anti-fautes orthographe qui rend possible la vérification de plusieurs mots plus rapidement que le dictionnaire traditionnel. Après quelques semaines s'ensuit une évaluation réalisée par l'orthophoniste qui met en évidence la présence d'un trouble spécifique d'apprentissage de l'orthographe (dysorthographie).

La Dysorthographie

L'évaluation orthophonique révèle une capacité significativement réduite en orthographe grammaticale et lexicale. On peut lire dans le rapport de l'orthophoniste: « Benoît est en mesure d'écrire phonétiquement, mais son lexique orthographique est restreint. Ainsi, lorsqu'il doit orthographier des mots irréguliers (qui ne peuvent s'écrire au son ou qui contiennent des sons s'écrivant de plusieurs façons), il commet de nombreuses erreurs. Pour ce qui a trait à l'orthographe grammaticale, Benoît dispose en mémoire de connaissances des règles d'accord syntaxique et de leur mise en application, mais ne peut les mettre en œuvre en raison de la charge cognitive importante qu'entraîne sa

dysorthographe ». L'évaluation met également en évidence la capacité élevée de Benoît en lecture (vitesse et précision variant entre la moyenne et au-delà de la moyenne supérieure (entre 1 et 2 écarts-types) et en rédaction (résultat se situant dans le 4e quartile). Précisons que la dysorthographe et la dyslexie sont des troubles reconnus internationalement et classifiés par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2007). L'OMS désigne la dysorthographe comme un trouble d'apprentissage du langage écrit d'origine neurologique qui entrave le développement des procédures automatiques de la production orthographique des mots écrits. Elle peut survenir seule (4 % de la population : Fayol et al., 2009) ou accompagner un trouble de la lecture (8 à 10 % : Barrouillet et al., 2007). Dans le cas de Benoît, la dysorthographe apparaît seule.

Pour bien comprendre son impact, précisons que la mise en texte et la révision sont facilitées par la bonne maîtrise de l'orthographe, alors que les difficultés orthographiques entraînent des défis importants (Graham, 1990). Ces défis sont particulièrement importants surtout en français, dû à la complexité de la langue. D'abord, la plupart des phonèmes (sons du langage) peuvent être représentés par plusieurs graphèmes : par exemple, le phonème /o/ peut être représenté à l'écrit par une cinquantaine de graphèmes (o, ô, ho, hô, os, ao, au, aux, eau, eaux, eault, etc.). La seule connaissance des correspondances phonèmes graphèmes est nettement insuffisante pour parvenir à une norme orthographique puisqu'elle ne permet d'orthographier que 21 % des mots en français en raison de l'inconsistance des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes (Peereman et al., 2007). Ensuite, sa dimension morphologique flexionnelle est complexe parce qu'elle est codée par des marques écrites sans contrepartie phonologique (petit, petits) (Pacton et Fayol, 2004). En français, plus de 80 % des verbes sont homophones (il mange – ils mangent). Enfin, la dimension logographique n'est pas

sans poser de problèmes puisque le français comporte de nombreux homophones lexicaux (vers, verre, ver, vert, vair) que l'élève doit mémoriser pour les distinguer. Conséquemment, l'acquisition de l'orthographe est plus difficile que la lecture et requiert de nombreuses années pour des élèves qui ne présentent pas de difficultés particulières, et elle s'avère quasi impossible chez des élèves ayant une dyslexie et/ou une dysorthographe, car la dyslexie ne survient pas sans une dysorthographe associée, alors que l'inverse n'est pas vrai.

La Connaissance de son Trouble et la Technologie d'Aide

À l'issue de l'évaluation orthophonique, le concept de dysorthographe est expliqué à Benoît. Ainsi, il apprend qu'elle n'affecte pas son potentiel intellectuel mais qu'elle est permanente. L'orthophoniste lui explique son origine, ses retombées à l'école et les outils possibles pour diminuer ses impacts sur son rendement scolaire. Deux mesures sont proposées : l'utilisation d'un correcteur orthographique et l'utilisation de plus de temps en situation d'évaluation sommative, soit du temps nécessaire à la correction de texte qu'entraîne la dysorthographe. Quant au correcteur orthographique, Benoît sait que pour en faire une bonne utilisation, il doit bien maîtriser ses règles grammaticales. Ceci dit, tant l'orthophoniste que l'orthopédagogue sont d'avis que ces règles sont bien maîtrisées par Benoît. Benoît est aussi informé qu'il peut demander au Centre d'éducation des adultes (CEA) d'utiliser ces adaptations nécessaires à sa réussite en français avant sa reprise d'examen.

Le Droit aux Adaptations pour la Troisième Reprise d'Examen

Ainsi, Benoît expose sa difficulté à son CEA et fait la demande de réaliser une reprise avec les adaptations recommandées par l'orthophoniste. Malgré ses deux échecs consécutifs, le CEA refuse de lui donner les adaptations compte tenu qu'il n'a pas de plan d'intervention actif. On lui dit de refaire l'examen (une troisième fois) et qu'ensuite, advenant un autre échec, un plan d'intervention serait rédigé précédant une quatrième reprise. Benoît est plutôt mal à l'aise devant cette situation puisque son enseignante lui a bien spécifié qu'il ne pouvait faire l'examen plus de trois fois et qu'il ne voit pas comment il pourrait le réussir sans adaptations. Il semble que dans ce cas-ci, la direction accepte qu'il y ait quatre reprises... au besoin. Chose certaine, Benoît se voit dans l'obligation de faire une troisième fois l'examen sans outils, et ce, malgré son diagnostic. Il décide de jouer le tout pour le tout et d'exploiter tant sa stratégie d'autocorrection que son dictionnaire Anti-fautes orthographe pour vérifier le plus de mots possibles durant la période allouée à l'examen. Malheureusement, sa stratégie est de courte durée puisque l'enseignante lui refuse l'utilisation de son dictionnaire. Il doit utiliser le dictionnaire de l'école (Larousse traditionnel) uniquement. Benoît vivra son troisième échec avec le même résultat que le premier examen. La frustration monte. Malgré tout, ce troisième échec donnera lieu à la rédaction d'un plan d'intervention par l'orthopédagogue du CEA dans lequel on précise le droit au temps supplémentaire et l'utilisation du correcteur orthographique. Benoît se présente, une quatrième fois, à l'examen de français et réussit avec une note finale de 67 %, soit 57/60 pour la rédaction et 10/40 pour la grammaire et l'orthographe. Enfin, c'est une réussite mais combien « humiliante », estime Benoît.

Somme toute, la réussite se réalise à peine une semaine avant l'entrée au cégep. Benoît aura donc investi la totalité de la session d'hiver et de la session d'été sur l'unique portion de cours nécessaire à l'obtention de son diplôme d'études secondaires, la rédaction en langue d'enseignement maternelle.

L'Entrée au Cégep

Benoît fait son entrée au cégep à 18 ans. Il dit vouloir tourner la page du secondaire et vivre une expérience plus positive dans un domaine qui le passionne : la littérature. Il sait qu'il aura droit d'utiliser ses adaptations en contexte collégial et qu'il pourra bénéficier du support d'une orthopédagogue. Il estime également qu'avec le temps, il apprendra à faire une meilleure utilisation du correcteur orthographique qui représente une nouveauté pour lui. Ses difficultés se résumant à l'orthographe lexicale et grammaticale, il est optimiste quant à ses chances de réussite. Lors de son entrée, il se procure rapidement tous les livres associés à ses cours. Dès la première semaine, deux livres sont lus et un troisième est amorcé. Il dit apprécier les cours pour l'instant et souligne le climat plus respectueux des étudiants entre eux. Il s'inquiète d'un cours où la majorité des travaux sera de l'ordre de l'expression orale. Ceci dit, la place de la lecture et de l'écriture dans le programme le stimule grandement.

Dans sa deuxième semaine de cours, il fait face à une situation bouleversante : une enseignante l'invite, par courriel et sans ménagement, à quitter le programme compte tenu de sa dysorthographe. Cette invitation est d'autant plus bouleversante qu'elle résulte d'un courriel qui lui est envoyé directement. Benoît attendra au lendemain avant d'en parler à ses parents. Ces derniers, en colère, estiment qu'il y a là préjudice et qu'il doit déposer copie de ce courriel à la direction du cégep. Benoît refuse de poser toutes actions

au sein du cégep et ne souhaite pas faire de vague « et se mettre les profs à dos ». Il opte pour la rédaction d'une réponse au courriel de l'enseignante. Il estime que l'enseignante réagit ainsi « parce qu'elle connaît pas ça et ça lui fait peur ». Malheureusement, le contenu du courriel fait son œuvre et Benoît se met à douter de sa capacité à réussir et de sa place légitime au cégep. Une semaine plus tard, au lieu de se rendre à son cours dont l'auteur du courriel est titulaire, il rebrousse chemin et marche les neuf kilomètres qui séparent la maison du cégep. Une fois à la maison, il contacte sa mère par téléphone et l'informe qu'il ne retournera plus au cégep, que ce n'est pas pour lui et qu'aucun dialogue ne le fera changer d'idée. Toutefois, comme en témoigne cet article, il retransmet le courriel à une professeure universitaire afin que les futurs enseignants et que les enseignants en formation continue soient sensibilisés aux troubles d'apprentissage. « Tu peux l'utiliser mais sans dire mon nom, le nom du prof et le nom du cégep », affirme Benoît. Voici donc l'échange courriel intégral entre Benoît et son enseignante, à peine une semaine après son entrée au cégep.

Échange de courriels en tout début de session entre un professeur (P) (Manon*) et son nouvel étudiant (É) (Benoît*)

De P : Benoît,

Je viens de recevoir un courriel d'une madame qui m'explique que tu as de la difficulté en français (orthographe et grammaire). Bien que le nom de la « maladie » soit assez compliqué, il est clair que tes problèmes se résument à cela. Elle m'a aussi présenté les adaptations que les profs doivent faire pour te faciliter la tâche.

Suite à la lecture de celles-ci, une question me vient automatiquement à l'esprit (et je suis sûre qu'elle est partagée par les autres profs de département) :

Puisque tu as tellement de difficultés en français et que ça risque de ne pas s'en aller avec le temps et le travail que tu ferais, QUE FAIS-TU EN

CONCENTRATION LITTÉRATURE ????

C'est LE programme orienté totalement vers l'écriture...

Je ne sais QUI t'a donné l'impression que tout serait beau et facile au cégep et dans ta vie future en choisissant ce domaine, mais c'est quelqu'un qui ne vit pas vraiment sur la terre.

Voici un petit exemple. Si je me souviens bien, pour les gros tests tu as besoin de 50 % plus de temps que les autres. Moi je n'ai pas de problèmes à t'envoyer faire tes tests dans un autre local avec une surveillante, mais réalises-tu que, en revenant au cours plus tard, tu auras manqué la partie du cours correspondant à ton retard?

Autre situation (qui se présentera quel que soit le domaine que tu choisisses) : pour avoir droit de passer ton diplôme de cégep (DEC) il faut faire l'Épreuve Uniforme de Français. En temps normal les élèves ont 4 hres pour rédiger leurs 900 mots. Dans ton cas, cela impliquera 6 hres. Prépare-toi non seulement mentalement mais aussi physiquement car 6 hres c'est long.

S'il te plaît, ne te gêne pas pour venir me voir. On parlera de tes goûts, idées et des autres choix que tu pourrais faire et qui te pénaliseraient moins dans toute ta vie future.

Comme tu le sais, je suis très réaliste; alors on regardera ton avenir de façon réaliste... si ça te le dit.

Mieux vaut changer de programme maintenant alors que tout commence et que tu ne seras pas pénalisé sur ton bulletin.

Salut bien,

À tantôt

Manon

De E : Bonjour madame Manon,

Il est vrai que mon choix semble assez curieux étant donné ma difficulté, mais laissez-moi vous expliquer. J'ai une dysorthographe lexicale et non une dyslexie ou une dyslexie-dysorthographe, heureusement! Un dyslexique est une personne très intelligente (dans la moyenne ou au-dessus) qui a toutefois, beaucoup de difficulté aux niveaux de la langue (lecture, écriture, planification). Simplement écrire une phrase est une torture et là nous ne parlons pas encore des fautes! Contrairement à la dyslexie, la dysorthographe touche uniquement l'orthographe et non la capacité à écrire ou à lire. Je n'ai jamais eu de difficulté à l'école à l'exception de l'orthographe. Vous me parlez d'une épreuve où l'on doit rédiger un texte de 900 mots avec une crainte, peur que je ne puisse réussir dans le temps prescrit où respecter le nombre de mots. Sachez qu'aux secondaires j'étais déjà capable d'écrire des textes narratifs contenant plus de mots que requis et cela sans problème. J'ai déjà échoué mon français de secondaire 5 avec une note de 56/60 en structure et 0/40 en orthographe pour la partie narrative. Grâce à mes outils de correction, j'ai enfin pu réussir mon français en obtenant quelques points en orthographe et me voilà au cégep! Si je vous dis tout cela, c'est uniquement pour vous démontrer que mon problème se limite uniquement à l'orthographe. Je vous remercie d'avoir pris le temps de lire ces quelques lignes!

Benoît

De P : Bonjour Benoît, merci de m'avoir indiqué ce qu'était ton problème. Ta madame ne l'avait pas fait. Je n'avais que les « solutions ». Entre nous, parfois ces madames dramatisent un peu... pas mal..?... et je l'avais oublié.

Au moins tu as beaucoup relativisé ton problème et c'est excellent. Maintenant je comprends que tu aies choisi la littérature. En effet les correcteurs (Adobe ou autre) sont excellents et, un coup sorti du cégep, tu les utiliseras facilement où que tu sois.

Étant moi-même une ancienne dyslexique (en fait, ça revient un peu quand je ne fais pas attention) je sais que lorsqu'on aime réellement un domaine rien ne nous empêchera de l'approfondir. Alors, tout ce que je peux te dire c'est : lâche pas et re-bienvenue en Littérature.

À bientôt

Manon

**noms fictifs*

Réflexion Critique sur le Cas : Réflexion sur les Propos de l'Enseignante

Dans une perspective d'éducation inclusive, la lecture de cet échange courriel est tout à fait bouleversante. En effet, les propos de l'enseignante interpellent à plusieurs niveaux : les attitudes à l'égard de l'hétérogénéité, la connaissance des troubles d'apprentissage, la connaissance des technologies d'aide et l'éthique professionnelle. En fait, les attitudes des intervenants scolaires sont souvent identifiées comme un incontournable à toutes pratiques inclusives (Loreman et al., 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010). Rappelons-le, l'éducation inclusive caractérise une approche collaborative et dynamique de résolution de problèmes qui vise d'une part à répondre positivement à la diversité des élèves, et d'autre part à considérer les différences individuelles non pas comme des problèmes, mais bien comme des ressources pouvant contribuer à l'apprentissage de tous (UNESCO, 2006). Comme le précise Shapiro (1999), les attitudes résultent des croyances et des valeurs d'un individu. À leur tour, ces croyances et ces valeurs suscitent des réactions chez l'individu, actions qui peuvent

favoriser ou nuire à l'engagement scolaire et à l'apprentissage. Dans ce cas-ci, on peut voir émerger des propos de l'enseignante des attentes peu élevées à l'égard du potentiel de Benoît, non seulement en matière de choix d'orientation scolaire (littérature), mais également en matière de choix de cheminement scolaire (études collégiales). Les attentes peu élevées des enseignants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers sont souvent rapportées dans la littérature scientifique (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, Urban et Delelis, 2000; Bressoux et Pansu, 2003; Trouilloud et Sarrazin, 2003).

Quant à la connaissance relative aux troubles d'apprentissage, le courriel initial de l'enseignante, de même que le courriel de réponse à Benoît, démontrent clairement sa méconnaissance de ses troubles, malgré le fait qu'elle se qualifie d' « ancienne dyslexique ». Si tel avait été le cas, l'enseignante aurait été en mesure de comprendre les conséquences de sa dysorthographe et lui aurait offert son support, plutôt qu'un courriel l'encourageant à renoncer à ses rêves. La recherche démontre bien que la connaissance et la compréhension de la différence sont associées à la capacité des enseignants de mieux répondre aux besoins de leurs élèves (Felder et Brent, 2005). Le même constat peut-être soulevé relativement à sa connaissance des technologies d'aide à l'apprentissage. Faut-il le spécifier, Adobe n'est pas une technologie d'aide. Tout comme c'est le cas pour la connaissance et la compréhension de la différence, l'exploitation efficace des technologies d'aide repose sur l'ouverture, la connaissance des difficultés que la technologie vient atténuer et la connaissance, même rudimentaire, des technologies d'aide (Brunelles, 2008; Zabala et Carl, 2005). Enfin, quant à la dimension éthique ou professionnelle de l'intervention de l'enseignante, plusieurs éléments interpellent et semblent caractériser l'absence d'une culture inclusive au sein du cégep. D'une part, on

constate qu'elle interpelle le bureau d'aide à la réussite de façon quasi dérisoire : « ta madame; ces madames; la madame ».

D'autre part, on remarque que l'enseignante n'accorde que peu de valeur à leurs propos : « ces madames dramatisent ». Tel que précisé antérieurement, l'éducation inclusive repose sur le travail en collaboration et mettant à contribution les expertises de chacun. De plus, on remarque qu'elle associe les autres membres de son département à ses dires. Il y a là abus de pouvoir dans une relation pédagogique où l'inégalité des relations interpersonnelles est une caractéristique commune à toute relation éducative (Meirieu, 1991, cité dans Desaulniers, 2002). Comme l'explique Desaulniers, cette inégalité amène des relations de pouvoir entre les personnes dans un contexte où l'on peut rencontrer fragilité affective et fragilité dans la confiance. Ainsi, les enseignants « ont tout avantage à connaître cet encadrement [le Code des professions] s'ils désirent devenir des professionnels de l'enseignement, que ce soit en dehors ou à l'intérieur d'un ordre professionnel » (Desaulniers, 2002, p. 139). Ceci dit, les actions et réactions de l'enseignante émergent de ses croyances et de ses attitudes à l'égard de la diversité (et de sa place) en contexte postsecondaire (en littérature de surcroît). Nous sommes tout à fait convaincus, tout comme Benoît le précisait, qu'il n'y avait pas là de mauvaises intentions mais bien une très grande maladresse devant une situation qui crée de l'incertitude, de l'incompréhension, un changement de pratique ou d'autres réactions qui vont à l'encontre des croyances et des valeurs de l'enseignante ou encore qui compromettent le sentiment de compétence de cette dernière. En effet, le sentiment de compétence des enseignants peut être fragilisé en contexte d'appropriation de pratiques plus inclusives (Rousseau et Thibodeau, 2011). D'ailleurs, plusieurs études mettent en évidence des liens entre le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant et l'attitude à l'égard de l'utilisation de

stratégies pédagogiques variées et adaptées aux besoins des élèves dans les classes inclusives (Stanovich et Jordan, 2004; Wertheim et Leyser, 2002).

Réflexion Critique sur le Cas : Réflexion sur les Propos de Benoît

Dans une perspective d'éducation inclusive, les propos de Benoît sont méritoires. Ainsi, deux éléments retiennent l'attention : ses comportements autodéterminés et la qualité de sa rétroaction écrite. En effet, à l'intérieur d'un courriel de réponse à l'enseignante, Benoît met en évidence qu'il a bien compris la nature de sa difficulté, et ce, tant pour ce qu'elle est que pour ce qu'elle n'est pas. De fait, il est en mesure d'expliquer à l'enseignante sa place légitime au sein du programme en distinguant capacité à lire et à rédiger de capacité à corriger un texte. Chose intéressante à souligner, la connaissance qu'a l'élève du trouble d'apprentissage est associée à une meilleure qualité de vie à l'âge adulte de même qu'à une expérience scolaire plus positive (MacArthur, 2003). De plus, la capacité des élèves ayant des difficultés à faire des choix et à s'exprimer sur leurs besoins sont deux caractéristiques de l'autodétermination (Wehmeyer et Agran, 2007). En ce sens, les actions de Benoît traduisent sa capacité d'autodétermination. D'ailleurs, c'est en toute honnêteté qu'il fait mention de son échec scolaire et de sa principale cause. C'est avec tout autant de transparence qu'il précise que le correcteur orthographique vient compenser sa difficulté. Dès lors, on peut voir que Benoît comprend le potentiel de l'outil qu'il compte bien exploiter durant ses études collégiales. Enfin, à la lecture de son courriel, on peut constater sa capacité à exprimer clairement ses idées au moyen de l'écrit. On peut également observer quelques coquilles dans son texte qui ne compromettent pas la compréhension des propos de son courriel.

Somme toute, il y a lieu de se questionner sur le choix de Benoit d'abandonner son projet d'étude collégiale alors que son courriel semblait avoir produit un bon résultat. Deux explications méritent d'être explorées.

D'une part, les élèves ayant des troubles d'apprentissage expriment clairement leur besoin d'être soutenus de façon quasi inconditionnelle par leurs enseignants (Bergeron, Bergeron et Rousseau, 2011; Espinosa, 2003). Ce besoin n'est pas sans lien à la perception de soi tantôt vacillante, tantôt négative qu'ils sont plusieurs à entretenir à leur propre égard (Roffman, 2000; Wehmeyer, 2003), et ce, suite à une expérience scolaire souvent négative (MacArthur, 2003). De plus, de nombreux chercheurs constatent que les difficultés engendrées par l'écriture contribuent au développement d'une perception négative de soi, ce qui peut engendrer de l'anxiété, voire du découragement et de la démotivation (Forgrave, 2002; MacArthur, 1999, 1998; Zhang, 2000). Le choix de Benoît d'abandonner son projet de formation collégiale en littérature peut-il résulter d'une perception de soi vacillante en contexte d'écriture? Les propos tenus par l'enseignante ont certes pu contribuer à faire resurgir ou émerger un doute relativement à ses capacités à réussir. D'autre part, à la suite du courriel initial, Benoît s'est dit préoccupé de ce que pouvait penser les autres enseignants du département. Se pourrait-il que dans un climat de doute face à ses capacités (sentiment de compétence), il se soit mis à se demander si tous pensaient comme l'enseignante (situation anxiogène)? Chose certaine, le message reçu par l'enseignante l'aura ébranlé au point de quitter la formation collégiale, tout en s'assurant que son histoire contribue à la formation initiale et continue des enseignants. C'est donc dire qu'il y reconnaît une dimension dévastatrice qui se doit d'être évitée.

Réflexion critique sur le cas : réflexion sur les troubles spécifiques d'apprentissage

Le cas de Benoît révèle que ses difficultés sur le plan orthographique ont tardé à attirer l'attention. Cela peut s'expliquer non seulement en raison de ses forces dans tous les domaines scolaires, notamment sur le plan de la production écrite, mais également en raison de la nature même de ses difficultés. En effet, la dysorthographe lexicale est un trouble spécifique d'apprentissage de l'orthographe ne touchant que l'orthographe d'usage (Molfese et al., 2004), alors qu'un trouble d'apprentissage de l'orthographe associé à un trouble de production écrite est désigné par le DSM IV de trouble de l'expression écrite. Ce trouble a pour conséquence d'entraver l'apprentissage de l'orthographe conventionnelle des mots en raison d'une difficulté de maintien de la mémoire lexicale orthographique (Di Betta et Romani, 2006; Goulandris et Snowling (1991); Vlachos et Karapetsas, (2003). Les personnes ayant ce trouble peuvent apprendre l'orthographe des mots, mais parviennent difficilement à mémoriser cette orthographe pour une longue période de temps. Ce trouble, s'il n'est pas sévère ou s'il n'est pas associé à une dyslexie ou à des difficultés en production écrite, peut passer inaperçu au primaire. Pour certains, ce n'est qu'à partir du secondaire que l'on observe davantage les manifestations de ce trouble, car les difficultés d'orthographe s'aggravent en raison de l'augmentation de la charge cognitive qu'impose la production de textes écrits de plus en plus complexes à ce niveau scolaire (De Week et Fayol, 2009). L'écart majeur entre les compétences rédactionnelles et orthographiques de Benoît est marqué, ce qui aurait dû éveiller des soupçons chez les différents intervenants scolaires bien avant la fin de son secondaire. Cela dit, les troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit, dont la dysorthographe fait partie, sont encore malheureusement méconnus auprès du personnel collégial (Wolforth et Roberts, (2010).). Une connaissance des manifestations des

différents troubles du langage écrit par les différents intervenants scolaires aurait pu permettre d'orienter Benoît plus tôt dans son parcours scolaire vers un professionnel spécialisé en langage écrit dans le but d'objectiver la dysorthographe et de mettre en place des mesures adaptatives, ce qui aurait pu éviter à Benoît de vivre plusieurs échecs à l'examen de français de 5e secondaire du MELS .

Certes, le cas présenté ici et la réflexion proposée qui s'ensuit ne peuvent prétendre traduire la réalité de tous les jeunes ayant des troubles d'apprentissage qui souhaitent faire leur entrée au secteur collégial. Ceci dit, si nous avons fait le choix de présenter le cas de Benoît plutôt qu'une synthèse des cas recensés au cours des dix dernières années (secteurs primaire, secondaire et collégial), c'est essentiellement dû non seulement à la richesse du témoignage de Benoît, mais également à l'artefact original transmis par celui-ci. Il nous apparaissait intéressant d'aller au-delà du témoignage des jeunes (ce qui constitue souvent les principales données de recherche) en exploitant un échange courriel tout à fait réel entre un enseignant et un étudiant. Au même titre que Benoît, nous aurions pu proposer une réflexion sur le cas d'Oliver, dyslexique et dysorthographique, qui quitte le secteur collégial après quatre échecs consécutifs en français, bien qu'il soit en situation d'excellence dans les autres matières de sa technique; ou le cas de Jean-Jacques, dyslexique et dysorthographique, qui ne peut accéder au secteur collégial n'ayant jamais réussi le cours de français nécessaire à l'obtention du DES (Jean-Jacques surprend en sciences et en mathématiques avec des notes variant de 95 à 97 % et souhaitait étudier en physique); ou le cas de Marie-Ève, qui se voit refuser le programme de musique au secondaire dû à sa moyenne inférieure à 75 % en mathématiques; etc.

L'étude de cas comme outil de réflexion au développement de pratique inclusive des enseignants québécois. Ce texte ne constitue certes pas un texte scientifique traditionnel. Il s'articule plutôt autour d'un cas réel d'élève qui porte à réfléchir sur l'agir professionnel et l'éducation inclusive. Nombreux sont les auteurs qui mettent en évidence la nécessité d'offrir de la formation continue aux enseignants afin d'assurer le développement de pratiques plus inclusives (Booth et al., 2003; Mitchell, 2008; Rousseau et Prud'homme, 2010). Les intervenants du postsecondaire disent d'ailleurs se sentir mal informés et outillés relativement à la diversité des élèves qui composent leurs classes (MELS, 2010b). Toutefois, nous croyons que l'analyse de cas réel peut contribuer tant à la réflexion qu'à l'apprentissage des enseignants de tous les ordres en les sensibilisant aux conséquences de leurs actions ou réactions, même bien intentionnées, sur leurs élèves. L'étude de cas d'un sujet individuel permet également de mettre en évidence l'histoire personnelle de l'apprenant, une histoire qui laisse des traces indélébiles sur ce dernier (Monteil et Huguet, 2002). En fait, elle peut permettre aux enseignants de se placer « Dans les bottines de Benoît » pendant un instant et ainsi contribuer au développement d'une plus grande ouverture face à la différence, dimension essentielle de toute éducation inclusive. Tout comme le rapporte Scorgie (2010), le fait de marcher dans les bottines d'un enfant ayant des besoins particuliers ou de ses parents, contribue au développement d'une plus grande empathie et compréhension de l'élève. Qui plus est, cette compréhension et cette empathie sont fondamentales à l'éducation inclusive » (Scorgie, 2010, p. 91).

Références

- American Psychiatric Association (2004). Troubles des apprentissages. In : *DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (p. 56-65). Masson : American Psychiatric Association.
- Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E., & Delelis, G. (2000). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 29, 239-258.
- Bélanger, N., & Duchesne, H. (Eds) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4th ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A-E, & Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Version abrégée. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Booth, M., Chey, T., Wake, M., Norton, K., Hesketh, K., Dollman, J., & Robertson, I. (2003). Change in the prevalence of overweight and obesity among young Australians, 1969–1997. *American Journal of Clinical Nutrition*, 77, 29-36.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.

- Brunelles, P. (2008). Aides techniques, scolarité, élèves à besoins spécifiques. In J. Sagot et T. Bertrand (Eds), *Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école* (p. 27-44). France: Éditions de l'INS HEA.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (p. 605-629). New York: MacMillan Publishing Co.
- Darveau, I., Reiber, D., & Tousignant, J.-L. (2010). Laissez-nous vous raconter l'histoire d'Emma et Félix : les modèles de service à la Commission scolaire des Patriotes. In N. S. Trépanier et M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. In M. Boutet et N. Rousseau (Eds), *Les Enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 129-140). Québec : Presses de l'Université du Québec
- De Week, G., & Fayol, M. (2009). L'orthographe en production de textes chez les enfants avec et sans dysorthographe. *Langage et Pratiques*, 43, 46-58.
- Di Betta AM, & Romani C. (2006). Lexical learning and dysgraphia in a group of adults with developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23(3), 376-400.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (Eds) (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ducette, J.-P., Sewell, T.-E., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Fayol M., Fluss J., Sacchet J., Siclier J., Mirassou A., & Billard C. (2009). Associations et dissociations en lecture et mathématiques. *A.N.A.E.*, 21, 145-151.

Felder, R.M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.

Goulandris, N. K., & Snowling, M. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8(2), 127-154.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.

Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofass, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., & Wetso, G.M. (2006). Understanding and Responding to Diversity in the Classroom: An International Study'. *European Journal of Teacher Education*, 29, 305-318.

Jacquart, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Seuil. Coll. Points.

Jorgensen, J., Fichten, C., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2003). *Students with Disabilities at Dawson College: Success and Outcomes*. Adaptech Research

Network, Dawson College and Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Leblanc, M., & Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. In N. S. Trépanier et M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen et Unwin. (Co-published in UK, USA, and Canada by Routledge Falmer. Co-published in India by Viva Books).

MacArthur, C. (2003). What have we learned about learning disabilities from qualitative research ? : A review of studies. In H.L. Swanson, K.R. Harris et S. Graham (Eds), *Handbook of Learning Disabilities*, New York, The Gilford Press, p. 532-549.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : EST.

Melnick, S., & Zeichner, K. (1998). Teacher educator's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010a). *Français, langue d'enseignement. Épreuve unique, Enseignement secondaire, 2^e cycle. Document d'information*. Québec : Gouvernement du Québec. URL: <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/docinfosec.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010b). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Enseignement secondaire, 2^e cycle. Anglais, langue d'enseignement. Document d'information*. Québec : Gouvernement du Québec. URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/docinfosec.htm>
- Mitchell, J. P. (2008). Activity in right temporo-parietal junction is not selective for theory-ofmind. *Cerebral Cortex*, 18, 262-271.
- Molfese, V. J., Molfese, D. L., Molnar, A., & Beswick, J. Developmental Dyslexia and Dysgraphia. *Encyclopedia of Language and Linguistics, Second Edition* (2004).
- Monteil J.M., & Huguet P. (2002), *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble : PUG.
- Organisation mondiale de la santé (2007). Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (10th ed.) (p. 132-135). Genève : OMS.
- Pacton, S., & Fayol, M. (2004). Learning to Spell in a Deep Orthography : The Case of French. In Berman, R. et Gillis, T. (Eds). *Trends in language acquisition research* (p. 164-176). Dordrecht : Kluwer.
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9.

Roffman, A. J. (2000). *Meeting the Challenge of Learning Disabilities in Adulthood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Romani, C., Ward, J., & Olson, A. (1999). Developmental surface dyslexia: What is the underlying cognitive impairment? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A(1), 97-128.

Rousseau, N., & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi : dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 7-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Revue Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 145-164.

Rousseau, N., Lafortune, L., & Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps : un regard canadien. In J.-P. Doudin et L. Lafortune (Eds), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Tétreault, K., Fréchette, S., & Théberge, N. (2012). Mieux faire l'école pour aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. In P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (Eds), *Les transitions à l'école* (p. 235-257). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Tétreault, K., & Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). In J. Myre-Bisailon et N. Rousseau (Eds), *Les jeunes en*

grande difficulté : contextes d'intervention favorables (p. 9-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e édition) (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Scorgie, K. (2010). Fostering empathy and understanding : A longitudinal case study. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 84-92). London : Routledge.

Shapiro, J. S. (1999). Loneliness: Paradox or artifact? *American Psychologist*, 54, 782-783.

Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

Stanovich, P., & Jordan, A. (2004). Inclusion as professional development. *Exceptionality Education Canada*, 14(2 et 3), 169-188.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K, Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

Trépanier, N. S., & Paré, M. (2010). Conclusion. Bilan et prospectives. In N. S. Trépanier et M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 351-356). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.

UNESCO (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris : UNESCO.

Vlachos, F., & Karapetsas, A. (2003). Visual memory déficit in children with dysgraphia. *Perceptual and motor skills*, 97(3f), 1281-1288.

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli perspectives teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.

Wehmeyer, M. L. (2003). *Theory in self-determination : foundations for educational practice*. Springfield : C.C. Thomas.

Wehmeyer, M. L., & Agran, M. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York: Guilford Press, 1. What works for special needs.

Wolforth, J., & Roberts, É. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?* Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Zabala, J. S., & Carl, D. F. (2005). Quality indicators for assistive technology services in Schools. In D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (Eds), *Handbook of special education technology research and practice* (p. 179-207). Whitefish Bay, WI : Knowledge by Design Inc.

Zhang, J. (2000). *A Formal Optimality-Theoretic Model for Tone-Duration Interaction*.

UCLA