

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ANALYSE DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ORTHOPÉDAGOGUES OEUVRANT À LA FORMATION
GÉNÉRALE DES ADULTES**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
MANON BELLEFLEUR**

MARS 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À Zack, mon fils adoré, sache qu'il n'y a pas de meilleur sentiment que le dépassement de soi. Ne laisse personne te dire qu'il est impossible pour toi d'accomplir tes rêves les plus fous. Tout est toujours possible, même l'ascension du camp de base de l'Everest sans entraînement et équipé de bottes trop grandes.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements et toute ma reconnaissance sont dirigés vers Mme Nadia Rousseau et M. Carl Beaudoin, mes directeurs de recherche. Merci pour votre rigueur, vos judicieux conseils, vos recommandations pertinentes et votre humanité tout au long de ce processus.

Merci à Mme Andrée Lessard qui a révisé et commenté mon avant-projet. Merci également aux membres du jury pour vos commentaires constructifs qui ont façonné cet ouvrage.

Toute ma reconnaissance est dirigée vers les quatre orthopédagogues de la formation générale aux adultes qui ont participé aux entretiens en acceptant de mettre en lumière leurs pratiques et ainsi contribué à la recherche. Sans votre participation et votre générosité, cet essai n'aurait pu voir le jour.

J'aimerais remercier chaleureusement mon mari, qui est toujours le premier à croire en moi et à tout mettre en œuvre pour qu'on y arrive ensemble. Ton implication, tes sacrifices, et ton enthousiasme ont su faire la différence dans mon parcours à la maîtrise en contribuant à mon épanouissement.

Merci à mon fils, Zack, pour ta patience et ta résilience envers une maman plus occupée. Ton ouverture et ta flexibilité m'ont permis de m'accomplir durant ces deux dernières années.

Merci du fond du cœur à Marcel et Didi pour vos encouragements et votre grande aide durant ce marathon. Votre présence lumineuse, aimante et rassurante m'est précieuse et je n'y serai pas arrivé sans vous. Merci à toi, J-F, pour l'humain exceptionnel et le professionnel passionné que tu étais. Je crois que tu aurais été fier du chemin parcouru, un chemin tracé en partie grâce à toi et à nos idées de grandeur.

Un merci tout spécial à ma mère d'être toujours aussi aimante et encourageante, tu es mon phare depuis toujours. Merci à papa de là-haut, avec tout mon amour.

Merci à ma belle-famille ainsi qu'à Jean-Rénald et Thérèse pour nos discussions qui m'amènent toujours à évoluer, votre support constant et votre amour.

Merci à la pétillante Annie Lussier, ma collègue et amie, pour ton apport à mon développement professionnel et humain. Merci pour le partage de ton expertise, ta générosité, ta joie de vivre et de me faire confiance dans nos projets communs.

Merci à mes amis et à mes proches pour nos moments de folies qui me sont si précieux, votre écoute, votre amour et vos encouragements. Un merci spécial à Véro qui, par l'obtention de son diplôme à la formation générale aux adultes a su faire naître ma curiosité et mon intérêt envers ce champ de pratique. Un immense merci à Sandie, ma meilleure amie, tu as su être là, comme toujours aimante, rassurante, compréhensive et réfléchie à chaque petit pas de cette aventure au deuxième cycle et je t'en suis infiniment reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
CHAPITRE I.....	12
1.3.1 La fréquentation à la FGA	16
1.3.2 L'historique de l'implantation de l'orthopédagogie	17
1.3.3 Les rôles prescrits de l'orthopédagogue à la FGA selon les référentiels	19
1.3.4 Les orthopédagogues à la FGA	21
1.3.5 L'écart entre les rôles prescrits et les rôles réels exercés par les orthopédagogues à la FGA	23
1.3.6 Pertinence scientifique et question de recherche	23
CHAPITRE II	25
CHAPITRE III	33
CHAPITRE IV	39
4.1.2 Fanny –Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1	39
4.1.3 Mahée – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1	41
4.1.4 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ,44	
4.1.5 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ, évaluation et intervention spécialisées	47
4.1.6 Similitudes et différences entre les participants pour l'axe 1 – évaluation et interventions spécialisées	49
4.2.1 Fanny – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2.....	52
4.2.2 Mahée – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage	54
4.2.3 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage	57
4.2.4 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage	59
4.2.5 Similitudes et différences pour l'axe 2 – collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage entre les participants	62
4.2.6 Modalités d'intervention en lien avec la compétence 2.1 du référentiel portant sur le soutien et la contribution à la prévention des difficultés d'apprentissage	62
4.2.7 Modalités d'intervention en lien avec la compétence 2.2 du référentiel portant sur le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions et mesures	

d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages des apprenants	63
4.3.1 Fanny – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel	64
4.3.2 Mahée - Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel	65
4.3.3 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel	66
4.3.4 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel	68
4.4.1 Modalités d'intervention en cohérence avec la compétence 3.1 du référentiel implicite visant à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	70
4.4.2 Modalités d'intervention en cohérence avec la compétence 3.2 du référentiel implicite visant à s'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel	71
4.4.3 Toutes autres pratiques orthopédagogiques non référencés dans le référentiel de l'ADEREQ	73
CHAPITRE V	74
5.2.1 Une autre façon de concevoir l'évaluation-intervention spécialisées	75
5.2.2 Une pratique collaborative clairement énoncée	76
5.2.3 Une posture éthique bien présente	78
5.2.4 Le développement professionnel	79
CHAPITRE VI.....	91
CONCLUSION.....	91
APPENDICE A: INVITATION DE PARTICIPATION À L'ÉTUDE	97
APPENDICE B: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT VERBAL DES PARTICIPANTS ..	98
98	
APPENDICE C: QUESTIONNAIRE AUX PARTICIPANTS.....	99
APPENDICE D: TABLEAUX DES COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE L'ADEREQ 100	
APPENDICE E: CERTIFICATION ÉTHIQUE	107

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- ADEREQ: Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
- ADOQ : Association des orthopédagogues du Québec
- AQCS: Association québécoise des cadres scolaires
- EHDAA: Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
- FGA : Formation générale aux adultes
- MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1. Pratiques déclarées de Fanny en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ	41
2. Pratiques déclarées de Mahée en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ	44
3. Pratiques déclarées de Samuel en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ	47
4. Pratiques déclarées de Sylvie en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ	48
5. Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ, évaluation et interventions spécialisées	49
6. Pratiques déclarées de Fanny en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ	54
7. Pratiques déclarées de Mahée en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ	57
8. Pratiques déclarées de Samuel en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ	59
9. Pratiques déclarées de Sylvie en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ	61
10. Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ	61
11. Pratiques déclarées par Fanny en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ	65
12. Pratiques déclarées par Mahée en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ	66
13. Pratiques déclarées par Samuel en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ	68
14. Pratiques déclarées par Sylvie en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ	69
15. Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ	69
16. Actions déclarées par les participants en lien avec les 3 axes du référentiel de l'ADEREQ..	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Compétence 1.1 incluant les actions-clés 1 à 3	82
Figure 2: Compétence 1.1 incluant les actions-clés 4	84
Figure 3: Compétence 1.2	85
Figure 4: Compétences 2.1 et 2.2	85
Figure 5: Compétence 2.2	87
Figure 6: Compétence 3.1	88
Figure 7: Compétence 3.2	89

L'orthopédagogue est le spécialiste de l'évaluation et de l'intervention auprès des personnes qui présentent des difficultés et des troubles d'apprentissage. La formation universitaire nous amène à avoir une meilleure appropriation des divers rôles qu'il doit occuper. Deux référentiels de compétence en orthopédagogie existent et ils tentent de mieux guider les actions clés de ces professionnels. Le référentiel des compétences professionnelles pour l'orthopédagogie au Québec (ADOQ, 2018) de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) découle du référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Le référentiel original de l'ADEREQ sera donc utilisé dans le cadre de cet essai.

Les orthopédagogues œuvrent en grande majorité au secteur des jeunes. Bien que le référentiel de l'ADEREQ se veuille universel, notre hypothèse issue de la pratique était qu'il est possiblement peu adapté à la réalité des orthopédagogues travaillant à la formation générale aux adultes (FGA). Nous interrogeons donc ces derniers afin de recenser les pratiques déclarées en les questionnant sur les trois grands axes d'intervention proposée par l'ADEREQ qui portent sur : 1) l'évaluation et l'intervention spécialisées ; 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage ; 3) l'éthique, la culture et le développement professionnels. Les entretiens individuels semi-dirigés viseront à documenter les pratiques déclarées, à les analyser et à vérifier une concordance avec les pratiques prescrites. Ce faisant, cet essai visera une contribution à l'avancement des connaissances de la pratique orthopédagogique auprès d'une clientèle adulte.

Le premier chapitre détaillera la problématique et présente la question de recherche. La pertinence scientifique de cette recherche y sera notamment abordée. Le deuxième chapitre, le cadre de référence, exposera les différents écrits et les concepts sur lesquels cet essai s'appuiera.

L'historique de l'implantation de l'orthopédagogie et les caractéristiques des apprenants à la formation générale aux adultes y seront entre autres exposées. Le troisième chapitre détaillera la méthodologie utilisée pour arriver à atteindre nos objectifs de recherche et expose les profils de nos quatre participants. Au quatrième chapitre, un examen minutieux des pratiques déclarées de nos quatre participants selon les trois grands axes sera effectué. Celui-ci comprendra une présentation et une interprétation des résultats en lien avec les objectifs de recherche élaborés. Le cinquième chapitre, présentera une discussion des résultats des entretiens et nos propositions afin d'adapter à la clientèle adulte les composantes et les actions-clés du référentiel de l'ADEREQ. Pour terminer, une présentation des conclusions découlant de la présente recherche en revenant sur les principaux constats seront effectuées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre abordera l'historique de la FGA ainsi que la mise en place de l'orthopédagogie. Nous veillerons à expliquer la particularité de cette clientèle adulte en abordant leurs défis ainsi que les données sur la fréquentation de ces centres. L'existence des deux référentiels de compétences des orthopédagogues sera rapportée et nous nous pencherons sur un possible écart entre les pratiques prescrites et les pratiques déclarées des orthopédagogues œuvrant à la FGA. Explorons d'abord le contexte ayant amené la mise en place de la formation générale aux adultes.

1.1 Mise en contexte de la formation générale aux adultes

En 1963, le rapport Parent (Commission Parent, 1963) est publié et engendre une réforme pédagogique au primaire et au secondaire. En 1966, la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) est créée afin de développer l'éducation aux adultes. Dès 1967, l'enseignement individualisé à la FGA s'instaure. En 1988, la Loi sur l'instruction publique fixe l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans et donne le droit à l'éducation et à la gratuité des services aux adultes. L'éducation des adultes obtient alors une reconnaissance légale remplaçant une situation de fait. Les adultes ont désormais droit à l'éducation et à la gratuité des services de formation prévus dans le régime pédagogique applicable aux services éducatifs aux adultes. En 1994, les régimes pédagogiques de la FGA sont approuvés. La nouvelle réforme datant de la fin des années 1990 propose une vision nouvelle misant sur l'accessibilité et sur l'égalité des chances pour tous (MEQ, 1997).

Ce changement de perspective a désormais un grand impact sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Une attention spéciale est alors portée sur eux afin de favoriser leur réussite. La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ 1999) met l'accent sur l'importance du rôle de l'école quant à la mise en place de services et d'interventions visant à favoriser la réussite de tous, en portant une attention particulière aux élèves HDAA. En 2000, les régimes pédagogiques de la FGA sont modifiés et approuvés afin de tenir compte de la politique de l'adaptation scolaire et ils restent similaires encore à ce jour. En 2002, on adopte la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue qui reflète davantage les défis des apprenants du 21^e siècle tout en mettant l'accent sur l'importance du processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les quatre objectifs de cette politique sont d'assurer une formation de base aux adultes, de maintenir et rehausser le niveau de compétence, de valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle ainsi que de lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. La Politique de la réussite éducative (MESS, 2017) vise l'atteinte du plein potentiel de tous en s'appuyant sur trois grands axes. Ces grands axes sont les suivants : 1) l'atteinte du plein potentiel de tous ; 2) un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite ; 3) des acteurs et partenaires mobilisés pour la réussite.

Cette politique vise à ce que le milieu scolaire à reconnaisse et valorise la diversité tout en offrant des services éducatifs adaptés aux besoins des apprenants que ce soit autant sur le plan des apprentissages que le plan psychosocial. Pour les adultes à la FGA, la réussite éducative passe par la réalisation de soi et se traduit par un projet personnel qui requiert un parcours répondant spécifiquement à leurs besoins. Le document des Services et programmes d'études 2023-2024 à la FGA du ministère de l'Éducation (MELS, 2023) préconise la mise en place de véritables milieux

inclusifs et propices au développement, à l'apprentissage et à la réussite éducative. Pour apporter le soutien nécessaire aux apprenants sur le plan des apprentissages, l'orthopédagogie est préconisée ainsi que le tutorat ou des périodes de récupération. Afin de pallier les problématiques psychosociales, les services de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée sont également demandés. L'objectif est d'améliorer l'offre de services éducatifs complémentaires afin de les adapter aux besoins actuels, de répondre aux profils diversifiés et aux besoins des apprenants autant sur le plan psychosocial que sur le plan des apprentissages. La variété ainsi que la souplesse qu'offrent les services et les programmes d'études en FGA permettent d'atteindre ces visées en corrigeant et en prévenant les difficultés d'apprentissage.

1.2 Les référentiels en orthopédagogie

Examinons maintenant les référentiels en orthopédagogie. Il existe à ce jour deux référentiels présentant les compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec. D'abord, le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie, a été émis en 2015 par le comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Les motifs ayant amené les universités québécoises francophones à se concerter afin de produire ce référentiel sont nombreux et sont liés à une pertinence sociale, socioéconomique et scientifique. Parmi ceux-ci, nous retrouvons un désir de cohérence afin de guider les pratiques orthopédagogiques, le souci de mieux encadrer les orthopédagogues qui œuvrent dans les différents milieux suite à la récente diversification de la profession en leur offrant des détails concernant le large éventail de compétences spécialisées en orthopédagogie. Il faudrait également considérer l'enjeu du fardeau économique lié aux échecs scolaires et à l'absence de diplomation. Finalement, il y aurait l'importance de la prise en compte de l'évolution constante des savoirs scientifiques notamment

sur l'évaluation et l'intervention relatives aux difficultés d'apprentissages afin que ces savoirs soient réinvestis dans la pratique orthopédagogique.

À la suite à la production du Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie en 2015, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) a produit à son tour le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec en 2018 (ADOQ, 2018). Ce dernier référentiel a été élaboré à partir du premier référentiel présenté soit le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie.

Dans le cadre de cet essai, nous allons nous pencherons sur les pratiques déclarées et celles prescrites par les orthopédagogues à la FGA. Le référentiel qui sera utilisé pour notre analyse sera celui de l'ADEREQ puisqu'il s'agit du référentiel de base à partir duquel celui de l'ADOQ a été créé. Cet outil guide l'orthopédagogue dans sa pratique afin qu'il arrive à mieux accompagner les apprenants qui font face à certains défis, penchons-nous maintenant sur les défis des apprenants à la FGA.

1.3 Les défis des apprenants à la FGA

Les apprenants fréquentant la FGA forment une clientèle hétérogène et leurs caractéristiques ainsi que leurs besoins sont disparates (Dumont et Rousseau, 2016). Plusieurs études démontrent que les caractéristiques multifactorielles de ces jeunes rendent plus difficile l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles (Dumont et Rousseau, 2016; Voyer *et al.*, 2023). Les difficultés existantes peuvent être présentes sur les plans de l'apprentissage, des comportements, des difficultés motivationnelles, des difficultés relationnelles ou relatives à la consommation de substances nocives pour la santé (Dumont et Rousseau, 2016). Un quart des apprenants inscrits dans un centre d'éducation des adultes présentent une réalité particulièrement inquiétante si l'on considère la présence de besoins

psychosociaux importants nécessitant une intervention adaptée jugée insuffisante dans les établissements scolaires traditionnels (Dumont et Rousseau, 2016). Plusieurs apprenants quittent aussi le secteur jeunes à la suite d'une expérience scolaire négative. Celle-ci peut s'expliquer, entre autres, par un manque de soutien, d'un climat négatif ou d'une relation pédagogique qui ne serait pas optimale.

1.3.1 La fréquentation à la FGA

Une analyse des statistiques de l'éducation par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) montre une hausse constante du taux de fréquentation des apprenants à la FGA entre 1997 à 2009 (Doray et Bélanger, 2014). Parmi tous les programmes confondus, on remarque une augmentation des inscriptions à la FGA. Leur nombre passe de 164 398 en 1997 à 269 122 en 2009. À partir de l'année scolaire 2009-2010, nous remarquons une légère baisse de la fréquentation toutes les années, passant de 198 406 en 2009 à 144 279 en 2022. Cette baisse pourrait potentiellement en partie s'expliquer par la pandémie mondiale de COVID-19 qui a pris place dans les mêmes années.

Bien que nous remarquons une légère baisse, le taux de fréquentation reste très élevé et il mérite qu'on s'y attarde afin de comprendre les raisons qui poussent les jeunes à adopter ce parcours. Les apprenants demeurent nombreux à la FGA et certaines hypothèses ont été formulées afin d'apporter une explication à ce phénomène. La popularité des centres d'éducation aux adultes est reliée à l'expérience plutôt négative à l'école secondaire rapportée par ces derniers ainsi que la difficulté associée à l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires chez plusieurs (Dumont et Rousseau, 2016). Une proportion importante des 16 à 24 ans à l'éducation des adultes manifeste des besoins particuliers diversifiés mettant à risque l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Marcotte *et al.*, Lévesque, 2014). En sachant que les apprenants de la FGA font face

à plusieurs défis, et considérant le taux de fréquentation important, nous devons réfléchir et tenter de repenser les services qui leur sont accessibles dans leur milieu de scolarisation. Nous devons nous assurer que la formation offerte au secondaire réponde davantage aux besoins diversifiés des apprenants. Quelles que soient les raisons qui poussent les jeunes à décrocher, puis à raccrocher, il est de notre responsabilité, en tant qu'acteurs de l'éducation de favoriser leur réussite éducative et de leur offrir un cadre optimal afin qu'ils puissent bénéficier des conditions gagnantes à la poursuite de leurs buts. Bien que ces apprenants soient en contexte scolaire, leurs besoins ne résident pas que sur le plan des apprentissages scolaires. Il s'agit de besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques. Selon le cadre de référence des services éducatifs en formation générale aux adultes (MELS, 2009), apprendre à l'âge adulte est plus ardu qu'au cours de l'enfance.

La persévérance nécessite bien souvent de grands efforts pour ces personnes qui ont peu de confiance en elles en raison des échecs passés, d'un sentiment de dévalorisation ou de difficultés d'apprentissage (Villemagne *et al.*, 2016). Malgré un degré de motivation élevé, plusieurs aspects entrent en jeu et viennent ajouter un défi supplémentaire à leur réussite éducative, comme la crainte de l'échec, une perception limitative de leurs capacités, la gestion du temps ainsi que les préoccupations entourant le jugement des autres.

1.3.2 L'historique de l'implantation de l'orthopédagogie

À la suite de la Révolution tranquille, le nouveau système scolaire vise à systématiser l'accueil des apprenants dits inadaptés ou exceptionnels. Selon le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec (ADOQ, 2018), entre 1960 à 1971, plusieurs corps de métiers apparaissent au Québec pour répondre à la demande, dont les orthopédagogues. La création du baccalauréat en orthopédagogie voit le jour. Le MEQ refuse

d'officialiser l'existence de professions distinctes au sein des écoles. Ce refus vient jouer un rôle dans l'incertitude du rôle exact de ce professionnel. L'orthopédagogue est parfois perçu comme un spécialiste du diagnostic, un titulaire de classe spéciale ou un individu apportant son soutien pédagogique au sein de l'école (ADOQ, 2018).

Toujours selon le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec (ADOQ, 2018), vers 1970, l'orthopédagogie est pratiquée sous un point de vue clinique axé sur un diagnostic et avec une approche médicale. À partir de 1975, le vent tourne et l'approche clinique est rejetée. Cette approche est désormais jugée trop rigide et à la suite du rapport COPEX, le Ministère lance une politique d'intégration basée sur le régime du dénombrement flottant en 1976 pour tenter de réduire la hausse fulgurante des diagnostics et de changer la vision de l'école ségréguée. Les baccalauréats en orthopédagogie s'effacent après 1982 et laissent place aux programmes d'enseignement en adaptation scolaire. Selon Legault *et al.* (2006) cités dans (ADEREQ, 2015), bien que les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire ne constituent pas une formation spécialisée en orthopédagogie, près de 20% des finissants de ces programmes se voient attribuer un poste dans ce domaine.

En 1988, l'Association des orthopédagogues voit le jour. Lors de sa mise sur pied, l'association vise surtout à jouer un rôle de soutien à la formation continue (ADOQ, 2018). Elle fournit une communauté d'échanges et permet d'affiner les réflexions sur ce qui devrait être une expertise spécifique en difficulté d'apprentissage. À défaut d'avoir un ordre professionnel, cette association joue un rôle dans le soutien de ses membres dans leur développement professionnel en informant, en orientant et en offrant de la formation spécialisée et diversifiée en orthopédagogie.

Selon le Référentiel de l'ADOQ, (ADOQ, 2018), après 2008, des programmes universitaires de deuxième cycle spécialisés en orthopédagogie prennent place. Toujours selon ce

référentiel, depuis 2011, la vision de la différence normale est adoptée. Cette vision, qui visait jadis à catégoriser et à exclure les apprenants dits inadaptés ou exceptionnels, a maintenant évolué afin de favoriser leur intégration. Dans cette nouvelle optique, nous tentons maintenant de réduire les difficultés sans toutefois catégoriser et ségréger les apprenants. Le concept de l'inclusion scolaire est mis de l'avant et il contribue à modifier les perceptions et les pratiques sur le terrain peu à peu. Explorons maintenant les différents rôles prescrits selon les référentiels.

1.3.3 Les rôles prescrits de l'orthopédagogue à la FGA selon les référentiels

Selon le référentiel de compétence pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (ADEREQ, 2015), l'orthopédagogie est la profession qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés ponctuelles ou persistantes sur le plan des apprentissages, tout au long du cheminement scolaire. Selon le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec (ADEREQ, 2015), les orthopédagogues sont des professionnels de l'éducation qui contribuent, par leurs compétences spécifiques spécialisées, à la réussite de qualité des apprenants, plus particulièrement lorsqu'ils présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Ce référentiel répond à la nécessité de définir la spécificité de l'orthopédagogie. L'intervention pédagogique vise à prévenir, consolider ou rééduquer de façon corrective ou compensatoire, afin de permettre à l'apprenant de progresser de façon optimale au niveau de ses apprentissages. Une intervention orthopédagogique est dite compensatoire lorsque certaines stratégies compensatoires sont mises en place afin de palier les difficultés. Toujours selon le référentiel de l'apport ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015) la rééducation est dite corrective lorsqu'elle vient corriger certains aspects déficitaires. Elle doit être caractérisée par une intensification et une durée dans le temps où l'orthopédagogue agit de

manière précise et ponctuelle. Le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie présente trois axes : 1) évaluation-intervention ; 2) collaboration-coopération ; 3) professionnalisme-éthique. Chacun de ces axes est divisé par compétences qui sont fractionnées en composantes spécifiques illustrées à l'aide d'actions clés afin de mieux définir les visées.

Pour l'axe 1 visant l'évaluation et l'intervention spécialisées, nous avons deux compétences : 1) Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés affectant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation ; 2) Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation (Brodeur *et al.*, 2015, p.16). Les deux autres axes comportent également deux compétences chacune

L'axe 2 vise la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage. Les composantes de cet axe sont : 1) Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage ; 2) Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant (Brodeur *et al.*, 2015, p.20).

L'axe 3 qui englobe l'éthique, la culture et le développement professionnel comprend : 1) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ; 2) S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel (Brodeur *et al.*, 2015, p.22). Sachant que le milieu de la FGA diffère grandement de celui du secteur jeunes, examinons maintenant la nature du travail des orthopédagogues à la FGA.

1.3.4 Les orthopédagogues à la FGA

D'entrée de jeu, mentionnons que les orthopédagogues font partie des acteurs travaillant dans les services complémentaires à la FGA (MELS, 2009). Ces services ont deux visées : une visée préventive et une visée corrective. La facette préventive s'adresse principalement aux apprenants en sous-groupes et a pour but de traiter de thèmes signifiants à partir des observations effectuées auprès des élèves. La facette corrective comprend une intervention individualisée. Les deux facettes nécessitent une concertation avec le personnel enseignant et nous croyons que les différents acteurs doivent être mis au courant des interventions pour assurer un suivi pertinent.

La Politique gouvernementale d'éducation aux adultes et de formation continue (MEQ, 2002) s'articule autour de quatre grandes orientations qui sont liées étroitement et qui définissent les priorités d'action. Ces quatre grandes orientations à la FGA sont : assurer une formation de base aux adultes, maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle et de même que lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Le document de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes (MELS, 2009) stipule que les programmes de formation placent l'adulte apprenant au centre de la formation et que l'adulte est reconnu comme étant au cœur des situations de vie. Les services éducatifs complémentaires peuvent exercer un soutien en tenant compte de la personne dans toutes ses dimensions et de son projet personnel.

L'Association québécoise des cadres scolaires (AQCS, 2009) considère que, sans l'appui des services complémentaires, le secteur de l'éducation des adultes ne pourra pas améliorer la réussite éducative de manière tangible. Ces services sont en quelque sorte la pierre angulaire de la réussite des élèves en difficulté. Chez nos jeunes à la FGA, un soutien constant devient nécessaire

pour stimuler la motivation et la persévérance qui assurent la réussite. L'orthopédagogue œuvrant à la FGA soutient ainsi les personnes qui présentent des difficultés et des troubles d'apprentissage. Le document de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes (MELS, 2009) fait mention de la particularité de sa clientèle.

Il est mentionné qu'il faut veiller à tenir compte des besoins psychologiques de l'apprenant et que l'ignorer pourrait possiblement causer un désengagement de l'apprenant en formation. Il importe aussi de tenir compte de l'adulte dans sa spécificité. L'adulte se définit par son expérience et l'omettre ou la sous-estimer pourrait signifier un rejet de toute sa personne. Il est essentiel que le personnel de la FGA agisse avec ouverture et souplesse. Les interventions doivent s'inscrire dans l'esprit de la philosophie et des orientations d'origine visant l'accessibilité à l'éducation et le respect de l'autonomie des adultes (Voyer *et al.*, 2023).

En nous appuyant sur le document de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes (MELS, 2009), nous constatons que la réussite visée est dite éducative, pas seulement scolaire. La mission de l'école québécoise embrasse trois volets : instruire, socialiser et qualifier. Cette réussite éducative est complexe et multidimensionnelle. Elle inclut entre autres la confiance en soi, l'affirmation de son autonomie et la capacité à s'investir. Selon nos observations issues du terrain, il semble que le principal défi auquel l'adulte fait face est de garder sa motivation et de persévérer. Il faut veiller à prévenir l'abandon dès les premiers signes. Les services complémentaires doivent témoigner de cette souplesse et intervenir pour prévenir l'abandon dès les premiers signes.

1.3.5 L'écart entre les rôles prescrits et les rôles réels exercés par les orthopédagogues à la FGA

Pour des raisons multiples, les professionnels œuvrant à la FGA n'ont souvent pas le même degré de qualification que les professionnels de l'éducation œuvrant au secteurs jeunes. Un certain nombre d'individus enseignent sans qualification légale (Voyer *et al.*, 2012). La précarité d'emploi est plus fréquente dans ce secteur, ce qui tend à augmenter la pénurie déjà existante (Voyer *et al.*, 2012). Il est donc pertinent d'examiner plus précisément quel est le degré de qualification des personnes œuvrant dans le champ d'orthopédagogie à la FGA et dans quelle mesure elles connaissent le rôle qui leur est confié.

L'exercice de l'orthopédagogie au primaire et au secondaire semble plus connu puisque c'est dans ces milieux où la majorité des orthopédagogues travaillent. Le contexte scolaire de la FGA est très particulier et l'enseignant y joue un rôle singulier. Il travaille de façon individuelle et en sous-groupe. En analysant le document de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes (MELS, 2009), nous pouvons constater que la clientèle et l'approche suggérée diffèrent de celle de la formation générale des jeunes. Il serait donc pertinent de se demander s'il existe un écart entre les pratiques orthopédagogiques à la FGA et ce qui est prescrit par les référentiels. Si cet écart existe, il y a lieu de se questionner à savoir comment mieux soutenir ces professionnels lors de leur intégration à la FGA mais aussi quelles modifications seraient à apporter aux référentiels, plus particulièrement celui de l'ADEREQ.

1.3.6 Pertinence scientifique et question de recherche

À notre connaissance, aucune recherche ne s'intéresse aux rôles déclarés et prescrits des orthopédagogues à la FGA. La profession d'orthopédagogue en est une assez récente, particulièrement avec la clientèle adulte. Les pratiques de l'orthopédagogue au primaire et au

secondaire sont plus connues. La pénurie et l'instabilité du personnel dans cette sphère de l'éducation viennent augmenter la pertinence de savoir si les pratiques actuelles en orthopédagogie reflètent celles qui sont prescrites. Considérant que les besoins sont grands et que la clientèle est particulièrement vulnérable à FGA, est-ce que les orthopédagogues y œuvrant appuient leurs pratiques sur les référentiels? Il importe de se pencher sur les rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la FGA. Nous nous posons donc la question suivante :

« Quels sont les rôles déclarés par les orthopédagogues de la FGA par rapport aux rôles prescrits dans le référentiel de l'ADEREQ? »

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, la mise en contexte ainsi que les besoins et défis des apprenants à la FGA ont été abordés. L'historique de l'implantation de l'orthopédagogie et les rôles prescrits des orthopédagogues ont été décrits. Finalement, les particularités des tâches singulières de l'orthopédagogue à la FGA ont été relevées, amenant la question d'un possible écart entre les rôles prescrits et les rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la FGA.

Dans ce deuxième chapitre, nous expliciterons les assises théoriques du projet de recherche mené. Les aspects abordés plus en profondeur propre à la FGA et à l'orthopédagogie seront les suivants : les programmes offerts, les caractéristiques de ces apprenants, les services éducatifs complémentaires ainsi que les rôles des orthopédagogues, selon le référentiel de l'ADEREQ. Les objectifs spécifiques de cet essai seront détaillés à la fin du présent chapitre.

2.1 Les programmes offerts à la FGA

Dans le document ministériel des services et programmes d'études en formation générale aux adultes (MELS, 2009) nous retrouvons les différents niveaux d'apprentissages et de programmations offerts à la FGA tels que le présecondaire, le secondaire, l'alphabétisation, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle ainsi que la préparation aux études postsecondaires.

Les grandes sphères de la formation générale de base comprennent : le domaine des langues, des mathématiques, des sciences et technologies, de l'univers social, du développement personnel, du développement professionnel, l'intégration socioprofessionnelle, l'intégration

sociale, la participation sociale et l'engagement vers la réussite. Mentionnons que la visée est une réussite dite éducative plutôt que simplement scolaire. La réussite globale de l'individu dans toutes les sphères de son éducation est visée plutôt que la réussite spécifique d'un cours ou d'un programme (MELS, 2009).

La vision adoptée par le programme de formation de la FGA découle d'une approche andragogique nécessitant la participation active de l'adulte. Le fonctionnement du programme permet aussi aux apprenants un parcours non linéaire afin de répondre aux besoins de leurs vies d'adultes. Il est donc possible de fréquenter le service et de faire une pause lorsque le travail ou la famille deviennent plus difficiles à concilier avec les études puis de revenir par la suite. La FGA fait preuve d'une grande flexibilité afin de soutenir le plus grand nombre d'apprenants en tenant compte des particularités de ceux-ci (MELS, 2009).

Le régime pédagogique actuel de la FGA stipule que les différentes activités éducatives réalisées poursuivent les objectifs suivants : permettre à l'adulte d'accroître son autonomie, faciliter son insertion sociale et professionnelle, favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail, lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu, acquérir une formation sanctionnée par le ministère (MELS, 2012). En considérant ces objectifs qui sont très différents de ceux des orthopédagogues du secteur jeunes, nous pouvons déduire que leurs actions devraient grandement différer également.

2.2 Les caractéristiques des apprenants à la FGA

Les apprenants qui fréquentent les centres d'éducation des adultes ont souvent plusieurs défis. Selon Marcotte *et al.* (2014), l'hétérogénéité des apprenants au secteur des adultes ainsi que leurs caractéristiques et leurs besoins consistent en un défi de taille. Ces auteurs stipulent que les trajectoires éducationnelles des jeunes de 16 à 24 ans sont de plus en plus marquées par des

discontinuités. Selon eux, ces trajectoires non linéaires peuvent être le fruit d'un changement de programme d'études ou d'un arrêt des études pour travailler, pour voyager ou pour répondre à certains besoins.

Selon Dumont et Rousseau (2017), voici un résumé des besoins pédagogiques, psychologiques ou psychopédagogiques déclarés par les apprenants de la FGA. Ces derniers rapportent aimer avoir des exemples, des démonstrations et des explications aux questions de façon individuelle. Le travail autonome est apprécié et le fait de pouvoir travailler à son propre rythme. Ils apprécient également les supports visuels ainsi que l'utilisation des cahiers et manuels.

Ils souhaitent apprendre à mieux gérer leur stress, à mieux connaître leurs buts, leurs forces et leurs passions de même qu'acquérir une bonne méthodologie de travail. Ils mentionnent l'importance du soutien et des encouragements de la famille, des amis, du personnel scolaire ainsi que la reconnaissance de leurs efforts par les enseignants.

Selon le Cadre de références des services éducatifs complémentaires à la FGA (MELS, 2009), le parcours de vie des jeunes adultes est souvent plus complexe qu'autrefois. Ils expriment souvent des besoins particuliers et ils proviennent parfois d'un centre spécialisé avec un dossier de diagnostics ou de cheminements particuliers. Il semble y avoir une grande diversité de profils des apprenants. Selon une étude menée par Marcotte *et al.* (2014), plus de 16% des jeunes de 16 à 24 ans qui fréquentent la FGA ont des problèmes de comportements graves. Ces problèmes sont extériorisés (agressivité, délinquance) et intériorisés (anxiété, dépression, somatisation). À la lumière de ces propos, il semblerait donc pertinent d'être en mesure de bien cibler les besoins de ces apprenants pour ensuite pouvoir les soutenir et les accompagner afin de contribuer à leur réussite. Plusieurs de ces jeunes adultes n'ont pas d'objectifs précis par rapport à leur projet de formation ou à leur projet professionnel. Toujours selon Marcotte *et al.* (2014), il semble qu'ils

auraient besoin d'aide afin de se fixer un projet de vie signifiant ainsi que de se sentir accompagnés et soutenus dans l'atteinte de leurs objectifs, et ce, de façon continue. De plus, ils ont souvent une faible estime et ils ont tendance à se décourager plus facilement. La persévérance demande de grands efforts à ces apprenants qui ont souvent peu confiance en eux. Il ne faut pas oublier que, dans la plupart des cas, l'expérience scolaire antérieure est plutôt négative, alors un accompagnement personnalisé, soutenu et ouvert est nécessaire afin d'offrir un contexte favorable à leurs réussites éducatives. Dans un tel environnement éducatif où les besoins sont grands, l'orthopédagogue vient jouer un rôle primordial en apportant le soutien nécessaire pour soutenir l'apprentissage malgré la présence de difficultés et de troubles d'apprentissage.

2.3 Les services éducatifs complémentaires de la FGA

Les apprenants bénéficient des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Il s'agit d'un service qui est offert à tous et qui vise à les soutenir et à les orienter par rapport à leur projet personnel, scolaire ou professionnel tout au long de leur parcours. Dans une vision d'accès à la réussite du plus grand nombre, les services éducatifs complémentaires viennent répondre aux besoins des apprenants, incluant ceux présentant des besoins particuliers. Les professionnels offrant ces services viennent agir en complémentarité avec le personnel enseignant en ciblant la spécificité des besoins des apprenants. Selon le Cadre de référence des services éducatifs complémentaire en formation générale des adultes (MELS, 2009), ces services ont pour but de favoriser la réussite du projet personnel de l'adulte en formation. Ces services complémentaires ont deux visées, l'une préventive et l'autre corrective. La visée préventive sert à prévenir les difficultés tandis que la visée corrective tente d'y pallier. La concertation entre le personnel est primordiale afin d'arrimer leurs approches et de diriger au besoin l'apprenant vers le bon professionnel.

Toujours selon le Cadre de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes (MELS, 2009, p.8) :

« Les services se doivent de soutenir l'adulte en formation en procurant des conditions d'apprentissage favorables à sa persévérance et à sa réussite, d'appuyer l'adulte en formation en privilégiant un environnement stimulant qui invite à l'engagement à l'égard de son projet, de son milieu de formation et de sa communauté, d'aider et de prévenir en vue de favoriser les relations interpersonnelles de l'adulte ainsi que ses attitudes, sa santé et son bien-être. ».

Parmi les différents services éducatifs complémentaires, on peut y trouver des services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, de psychologie, d'orthophonie, d'animation de vie étudiante, de même que de santé et de services sociaux. Ces différents services contribuent à maximiser le développement des apprenants en formation. Ces professionnels sont amenés à collaborer afin de soutenir la persévérance et la réussite du plus grand nombre. Ils ont également un rôle à jouer dans l'insertion sociale et professionnelle des apprenants avec qui ils travaillent. Selon Bélanger Carignan et Staiculescu (2007), le soutien est associé à la réussite, car les adultes qui arrivent à se rapprocher davantage de leurs objectifs disent avoir reçu du soutien contrairement aux autres.

De façon générale, il s'agit de prévenir et d'intervenir sur le potentiel abandon par des interventions ciblées dès les premiers signes de démotivation. Dans une visée préventive, on peut mentionner des conférences offertes par des orthopédagogues visant la familiarisation avec certains troubles, par exemple la dyslexie ou le trouble de l'attention. Ces moments d'informations sont aussi bénéfiques pour le personnel que pour les apprenants eux-mêmes. Une familiarisation de ces défis par le personnel pourrait leur permettre de possiblement mieux réajuster leurs idées préconçues ainsi que leurs interventions.

2.4 L'orthopédagogie

Selon le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec de l'Association des orthopédagogues du Québec, la définition de l'orthopédagogie selon l'ADOQ est la suivante : « L'orthopédagogue est une personne professionnelle en sciences de l'éducation spécialisée dans l'évaluation-intervention auprès des apprenants et apprenantes susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage » (Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec, ADOQ, 2018, p.5).

Considérant que les apprenants de la FGA ont souvent des particularités qui les rendent plus à risque, on peut croire que l'orthopédagogue joue un rôle important auprès de ces élèves en difficulté dans ses établissements. Afin de bien définir les rôles prescrits des orthopédagogues, le référentiel de l'ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015) sera utilisé pour bien cerner ces rôles. Ce groupe a conçu le premier référentiel des orthopédagogues soit le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Cet outil visait à uniformiser le contenu et les acquis des différents programmes de maîtrise en orthopédagogie et à établir les compétences à développer en fin de parcours, ces compétences servent de repères et de références à l'orthopédagogue dans sa pratique par la suite. Ce référentiel vient définir l'ensemble des compétences qui doivent être développées au terme d'une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Cette maîtrise est réalisée à la suite d'un baccalauréat en enseignement, habituellement en adaptation scolaire et sociale. Bien que plusieurs orthopédagogues exercent sans détenir de maîtrise qualifiante selon nos observations sur le terrain, les lignes directrices fournies par l'ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015) viennent établir les balises de la profession et devraient être utilisées au quotidien dans l'exercice de leurs fonctions.

Puisque la profession est assez récente, sa naissance officielle datant des années 1970, et que plusieurs orthopédagogues étaient déjà en exercice avant l'établissement de ce référentiel ainsi que celui de l'ADOQ, il y a lieu de se demander s'il n'y aurait pas un écart entre les rôles déclarés des orthopédagogues et les rôles prescrits. À ce sujet, certains auteurs viennent mettre en lumière le fait que les rôles et fonctions des orthopédagogues varient selon les différents milieux éducatifs et qu'il y a une confusion en lien avec les responsabilités des orthopédagogues dans les différentes conventions collectives québécoises (OPQ, 2014; Prud'homme, 2018; Tardif et Lessard, 1992). Ces études mentionnent également qu'il existerait un certain flou entourant les pratiques orthopédagogiques (Boily *et al.*, 2023). La mise en place de deux titres distincts au début des années 2000, soit celui de l'orthopédagogue-enseignant et l'orthopédagogue professionnel, pourrait avoir contribué à exacerber cette méconnaissance des rôles. Ce flou existe depuis les années 1970 puisque l'orthopédagogie adopte parfois une vision clinique et parfois une vision plus pédagogique (Tardif et Lessard, 1992).

Nous retrouvons deux référentiels qui répertorient les compétences professionnelles de l'orthopédagogue, soit le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) et le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec (ADOQ, 2018). Bien que le référentiel de l'AREDEQ ait été réalisé en premier et que celui de l'ADOQ a été construit à partir de celui-ci, il importe de préciser qu'ils sont à la fois différents et complémentaires. Dans le cadre de cet essai, nous utiliserons le référentiel de l'ADEREQ (2015) afin de vérifier s'il existe un écart entre les rôles prescrits et les rôles déclarés à la FGA. Si cet écart existe, de quelle nature est-il? Bien que le Référentiel de l'ADEREQ se veuille universel et qu'il ait été construit de façon à tenir compte de

tous les ordres d'enseignement et des contextes orthopédagogiques, est-il adapté au milieu très particulier qu'est la FGA?

2.5 Objectifs de l'essai

La FGA s'adresse à des apprenants d'au moins 16 ans ayant en grande majorité de grandes difficultés scolaires. Il semblerait y avoir un écart entre les actions des orthopédagogues œuvrant dans ces milieux et ce que proposent les référentiels et écrits officiels. Cet essai, qui adopte les paramètres d'une étude qualitative descriptive, vise trois objectifs spécifiques : 1) étudier l'offre de services en orthopédagogie à la FGA pour mieux comprendre la perception du rôle de l'orthopédagogue; 2) définir les composantes professionnelles prescrites en orthopédagogie à la FGA tel que mentionné par le référentiel de l'ADEREQ ; 3) identifier des pistes pour réduire un possible écart.

CHAPITRE III

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre présente la démarche générale relative à la collecte et à l'analyse des données auprès des participants en vue de répondre à la question et aux objectifs spécifiques de recherche poursuivis. Ce chapitre est divisé en cinq sections : le devis de recherche, la sélection des participants, la description de ceux-ci, les outils de collecte de données utilisés ainsi que l'analyse des données.

3.1 Devis de recherche

Afin de répondre à la question de recherche « Quels sont les rôles déclarés par les orthopédagogues de la FGA par rapport aux rôles prescrits dans le référentiel de l'ADEREQ? » et d'atteindre les objectifs spécifiques fixés, le choix d'un devis qualitatif fut effectué. Cet essai adopte les paramètres d'une étude descriptive interprétative, puisque cette dernière vise la compréhension et l'interprétation de l'expérience vécue et non sa simple description (Fortin et Gagnon, 2016). Le choix de ce type de devis s'avère donc judicieux dans ces circonstances, puisque la question de recherche implique la compréhension et l'interprétation, pas seulement la description. Nous tenterons d'identifier les rôles déclarés des orthopédagogues travaillant à la FGA et de comparer ces rôles déclarés aux rôles prescrits dans le référentiel de l'ADEREQ.

3.2 Participants

Pour arriver à répondre à notre question de recherche ainsi qu'atteindre nos objectifs de recherche, nous devons solliciter la participation d'orthopédagogues œuvrant à la FGA. Afin de l'obtenir, nous avons transmis une invitation de participation par courriel aux services complémentaires de la formation générale aux afin qu'elle soit diffusée à leurs membres. Selon

Richard et Bélanger (2017), pour participer à une recherche, les acteurs du milieu de pratique doivent avoir l'impression que cette dernière répond à un besoin concret et qu'elle contribue à l'amélioration de leurs pratiques. L'invitation a donc été présentée comme une opportunité pour eux de contribuer à l'avancement de la recherche à la FGA. Notre intention était de recruter minimalement quatre participants allant jusqu'à six. Initialement, une mention avait été ajoutée à l'invitation de participation précisant que les participants devaient détenir un baccalauréat en adaptation sociale et scolaire ou une maîtrise en orthopédagogie et œuvrer en tant qu'orthopédagogues depuis un minimum de deux ans à la FGA. Cela dit, à la suite des réponses des participants, nous avons constaté que les orthopédagogues qui avaient manifesté un intérêt pour cette recherche ne respectaient pas tous ces critères. Nous avons donc eu à réajuster nos critères initiaux en retirant la détention d'un baccalauréat en adaptation sociale et scolaire ou une maîtrise en orthopédagogie ainsi que les deux années de services minimales à la FGA. Nous avons finalement retenu quatre participants qui œuvraient, au moment de la collecte, en tant qu'orthopédagogues à la FGA depuis au moins un an. Leurs profils seront décrits en utilisant des pseudonymes afin de conserver leur anonymat et de faciliter la lecture.

3.3 Le profil de l'orthopédagogue Fanny

Fanny est détentrice d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, elle a enseigné huit années au collégial avant d'intégrer la FGA. Elle complète actuellement sa maîtrise en éducation, profil orthopédagogie. Elle agit comme orthopédagogue à la FGA depuis neuf mois. Elle a une double tâche cette année, elle y œuvre en tant qu'orthopédagogue deux jours par semaine et enseignante trois jours par semaine. Sa tâche d'orthopédagogue s'effectue dans trois centres se situant dans la région administrative des Basses-Laurentides et elle est la seule orthopédagogue travaillant à ces centres.

3.4 Le profil de l'orthopédagogue Mahée

Mahée a un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Depuis le début de sa carrière, en 2020, elle suit des cours de deuxième cycle. Elle a débuté cette année une maîtrise en éducation et elle en est à sa troisième année en tant qu'orthopédagogue au secteur adultes. Sa tâche est divisée en 50% au secteur adultes de l'école et en 50% au secteur jeunes de l'école. Elle œuvre dans la région administrative de la Capitale-Nationale dans un centre d'éducation aux adultes. Mahée et Samuel, deux participants de cette étude, sont des collègues orthopédaugues dans le même centre.

3.5 Le profil de l'orthopédagogue Samuel

Samuel est détenteur d'un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Il a également complété un programme court de deuxième cycle en orthopédagogie. Il exerce en tant qu'orthopédagogue depuis la fin de ses études, il y a cinq ans, où il œuvre auprès de la clientèle de la FGA. Le centre où il est déployé se situe dans la région administrative de la Capitale-Nationale où il travaille conjointement avec notre participante Mahée dans une tâche à 100%.

3.6 Le profil de l'orthopédagogue Sylvie

Sylvie détient un baccalauréat en information scolaire et professionnelle et une maîtrise en éducation, spécialisation en orientation professionnelle. Elle a œuvré auprès de la clientèle adulte pendant 25 ans en tant qu'enseignante et conseillère avec des groupes d'adultes désirant se réorienter, se réintégrer et se maintenir sur le marché du travail. Depuis maintenant six mois, elle travaille en tant qu'orthopédagogue à la FGA et elle a une tâche à 80% qui est double, puisque son temps est partagé entre un centre d'éducation des adultes et un centre de formation professionnelle. Elle travaille dans la région administrative de la Capitale-Nationale.

3.7 La collecte de données

Afin de répondre à l'objectif visant à étudier l'offre de service en orthopédagogie à la FGA pour mieux comprendre la perception du rôle de l'orthopédagogue, nous avons collecté les données auprès de quatre participants qui sont des orthopédagogues œuvrant à la FGA. Cette collecte des données s'est déroulée sous la forme d'entretiens semi-dirigés individuels via visioconférence. - « L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes. » (Lincoln, 1995, p. 277). Nous désirions recueillir des informations sur les pratiques déclarées respectives de ces orthopédagogues travaillant à la FGA afin d'arriver à les comparer aux pratiques prescrites par le référentiel de compétences de l'ADEREQ. Ce type d'entretiens permet habituellement aux chercheurs d'obtenir des informations et des détails des participants tout en tenant compte de l'objectif de l'étude (Ruslin, 2022). Nos entretiens avaient une durée variable se situant entre 45 et 75 minutes.

À la suite de la réception d'un courriel manifestant une demande de participation à la recherche, une date a été fixée avec chacun d'entre eux afin de procéder à l'entretien semi-dirigé. Les participants ont été informés de la nature de la recherche à laquelle ils participaient, de leurs droits ainsi que de la politique de confidentialité.

Suivant l'obtention de la certification éthique du comité éthique de l'UQTR (CER- 24-316-07.16) (annexe A), nous avons amorcé la collecte de données auprès de nos quatre participants.

Douze questions ont été élaborées afin de bien mener les entretiens semi-dirigés. Elles étaient spécifiquement en lien avec les trois axes du référentiel de l'ADEREQ en orthopédagogie, soit l'évaluation-intervention spécialisée, la collaboration et le soutien à l'enseignement-

apprentissage ainsi que l'éthique, la culture et le développement professionnel. De façon plus spécifique, les questions étaient également directement en lien avec les compétences de ce même référentiel, soit : l'évaluation, l'intervention spécifique, la collaboration visant le soutien aux difficultés d'apprentissage, la collaboration en lien avec le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions, l'éthique ainsi que le développement professionnel. Le processus d'entretiens semi-dirigés est un exercice d'équilibre entre structure et ouverture (Fortin, 2010). Ce caractère propre aux entretiens semi-dirigés nous a permis de partir de questions préétablies tout en nous permettant également d'être à l'écoute des participants et de les questionner davantage sur certains aspects mentionnés afin d'approfondir notre compréhension des pratiques déclarées

Nos entretiens semi-dirigés individuels se sont déroulés en visioconférence via la plateforme Zoom et celles-ci étaient enregistrées avec l'accord des participants. Une transcription des verbatims a été effectuée. Chaque entretien était alors accessible sous forme de texte. Nous devions ensuite classifier les propos recueillis selon les trois axes du référentiel de l'ADEREQ. À partir de ces supports textuels, une analyse fine a été effectuée afin d'annoter les différents propos selon l'axe auquel il se réfère.

Bien que chacune des questions ait visé spécifiquement à décrire les actions d'un certain axe, nous avons remarqué que des informations concernant plusieurs axes pouvaient être exprimées en répondant à une même question. Ce constat pourrait s'expliquer par le caractère connexe des trois grands axes. Nous avons donc procédé au codage des passages spécifiques à chaque axe à l'intérieur d'une même réponse. De plus, certains rôles déclarés n'étaient pas directement en lien avec les trois grands axes, nous avons donc consigné ces propos dans une catégorie connexe de rôles non spécifiques.

3.8 L'analyse des données

Une fois les entretiens complétés, une retranscription informatisée des propos a été effectuée suivie d'une vérification manuelle à partir des séquences enregistrées afin d'assurer la précision de la retranscription. À partir des verbatims, une fine analyse déductive qualitative des données a été réalisée en catégorisant manuellement tous les propos selon les différents axes professionnels du référentiel de l'ADEREQ.

Une fois ces propos analysés et classés par axes, nous avons également consigné la fréquence. Un résumé des propos recueillis a été rédigé et un comparatif a été fait pour chacun des trois axes. Une analyse a également été effectuée des propos qui entraient dans la catégorie connexe de rôles non spécifiques.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce présent chapitre, les résultats obtenus seront présentés. Pour chacun des participants, les propos émis seront classifiés et mis en correspondance aux trois grands axes du référentiel. De plus, une section des résultats est réservée aux interventions non spécifiques déclarées par les orthopédagogues rencontrés. Les similarités et les différences des propos des orthopédagogues quant aux rôles déclarés seront détaillées et des tableaux seront présentés afin d’imaginer la récurrence des actions posées à l’intérieur des trois différents axes selon les déclarations des participants. Un retour sera également fait sur les objectifs de recherche et on pourra y retrouver un résumé des résultats de la recherche.

4.1 Présentation des résultats de l’entretien en lien avec l’axe 1 du référentiel de l’ADEREQ : évaluation et intervention spécialisées

Dans cette section, vous trouverez les pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l’axe 1 du référentiel de l’ADEREQ portant sur l’évaluation et l’intervention spécialisées.

4.1.2 Fanny –Pratiques déclarées en lien avec l’axe 1

Fanny affirme d’emblée que l’évaluation prend peu de place dans le cadre de ses fonctions : « Dans notre mandat, on a très peu d’évaluations, on a le mandat de cibler les besoins, mais pas de faire des évaluations complètes avec les élèves ». Sans réaliser des évaluations dites complètes, il semble que l’acte de cibler les besoins repose beaucoup sur l’enseignant à la FGA. « Au quotidien, de l’évaluation, on n’en fait pas (...), mais quand rien ne va, on va évaluer dans le sens où on va discuter avec les élèves ou les enseignants (...), mais rien d’officiel ». Les outils d’évaluation ne semblent pas utilisés afin de dépister les besoins des apprenants, mais l’évaluation

des besoins semble davantage passer par les échanges selon ses propos. Elle mentionne que ces discussions visent une meilleure compréhension des difficultés.

L'analyse des productions et des traces des apprenants est utilisée afin de déceler les cibles d'intervention pour l'orthopédagogue mais, les cibles établies sont très ponctuelles et spécifiques : « Parfois les enseignants vont nous fournir des copies de productions que j'analyse pour intervenir ».

Fanny consulte également les dossiers consignant les services d'aide particulière (D.A.P) des apprenants qui lui sont référés ainsi que leurs plans d'interventions antérieurs lorsqu'ils en ont un afin d'évaluer les besoins. « À partir de la lecture des D.A.P., je pars de ce qui a déjà été mis en place et je questionne l'élève pour savoir ce qui lui était utile ou non afin de reconduire certaines mesures ». Les mesures mentionnées se rapportent aux mesures d'aide telles que l'utilisation d'un outil technologique, accorder le tiers du temps pour la passation d'une évaluation, etc.

Elle explique que le service orthopédagogique offert est davantage vu comme un coup de pouce s'étalant sur une à deux périodes plutôt que comme une rééducation complète telle qu'habituellement proposée au secteur des jeunes puisque l'objectif est souvent très précis et spécifique : « Mes interventions ne sont pas du tout dans la rééducation, on est vraiment dans un besoin précis et c'est ponctuel ». En somme, la majorité de son travail semble plutôt axé sur l'intervention que sur l'évaluation.

L'intervention se déroule la majorité du temps de façon individuelle, mais il arrive que des sous-groupes de besoins soient formés à partir des portraits de classes dressés par les enseignants.

Elle mentionne également que l'accompagnement pour la mise en place et l'utilisation des outils technologiques occupe une grande place dans son travail au quotidien, puisque la plupart des apprenants, même s'ils les utilisaient auparavant, ne semblent pas les maîtriser ou ne savent

pas comment les utiliser de façon optimale. Un accompagnement leur est offert afin de pallier ces lacunes : « Ce que je fais le plus souvent, c'est en lien avec les outils technos parce que, même quand c'était au plan d'intervention du secteur des jeunes, ils ne savent pas les utiliser de façon optimale ». Le tableau 1 montre la fréquence à laquelle ont été déclarées les pratiques liées à l'axe 1 soit celui portant sur l'évaluation et les interventions spécialisées.

Tableau 1

Pratiques déclarées de Fanny en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 1: Évaluation et interventions spécialisées		
Compétences de l'axe 1	1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation
Occurrences	7	9

4.1.3 Mahée – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1

D'emblée, Mahée dit faire peu d'évaluations dans le cadre de ses fonctions à la FGA, qu'elle n'utilise pas d'outils de dépistages ni de tests, qu'ils soient standardisés ou non : « On ne fait pas passer d'évaluations ou de tests aux élèves, souvent les références viennent des enseignants ». Bien que l'apprenant lui soit référé par l'enseignant la plupart du temps, il arrive aussi que l'apprenant lui-même vienne lui demander de l'aide selon ses dires. À la suite de la référence, elle discute du cas avec l'enseignant : « L'enseignant m'explique ce qui ne va pas et il arrive que je lui demande de me montrer certaines productions, puis, avec tout cela je me questionne aussi à savoir

si les mesures d'adaptations qui sont au P.I. sont encore bonnes ou pas ». Elle consulte également le dossier d'aide particulière de l'élève afin d'avoir en tête un portrait complet des particularités de l'apprenant. À partir de l'analyse des productions et des renseignements recueillis, elle établit une cible spécifique sur laquelle intervenir et cette intervention a une durée variable d'une à trois rencontres.

Mahée mentionne qu'à son centre, le service d'orthopédagogie n'est offert qu'aux apprenants qui sont présents minimalement en classe. Elle explique qu'il s'agit d'un barème établi d'un commun accord avec l'autre orthopédagogue : « On s'attend à ce que l'élève soit présent au moins 75 % du temps, il doit d'abord s'engager avant qu'on lui offre ce service d'appoint ». Ce barème axé sur la présence instauré dans ce centre vise à inciter l'apprenant à être d'abord assidu avant de lui offrir ce service complémentaire.

Dans le cadre de ses fonctions, elle dit n'intervenir que de façon individuelle. Elle explique qu'elle formait auparavant des sous-groupes ayant des besoins similaires mais qu'elle y percevait quelques lacunes : « Même s'ils peuvent avoir des difficultés similaires, il y en a toujours un qui a plus de difficulté à suivre que les autres et cela nuit à son estime, donc nous avons pris cette décision de ne faire que des suivis individualisés ». Cette décision a été prise conjointement avec l'autre orthopédagogue du centre pour ne faire que des interventions individualisées.

La mention de l'utilisation du matériel de manipulation pour une intervention en mathématiques porte à croire que les interventions s'apparentent à une réelle rééducation car elle revient sur de précédents apprentissages réalisés pour rééduquer certains concepts lacunaires : « On vise la compréhension générale du concept donc, parfois, j'utilise des droites numériques ou des jetons, puis on va essayer de faire le parallèle ». Ces interventions sont effectuées sur une très courte période, de façon plus ponctuelle comparativement à celles habituellement effectuées au

secteur des jeunes qui s'étalent sur un bloc de service visant minimalement 8 semaines. Toutefois, elles peuvent parfois comporter certains éléments clés d'une rééducation orthopédagogique en tant que telle.

Lorsqu'elle analyse la production d'un apprenant, elle y jette un regard global afin de relever les lacunes principales afin d'orienter sa pratique : « Si je vois sur sa copie que son problème c'est vraiment les participes passés, alors on va miser là-dessus ou, par exemple, si je constate que les questions en lien avec la réaction au texte valent beaucoup à l'examen et que c'est difficile, on va se concentrer là-dessus ». On peut également constater qu'elle semble toujours garder en tête la répartition de la pondération pour les différentes les évaluations à venir et qu'elle priorise les éléments à aborder en orthopédagogie en conséquence, ce qui est une pratique moins courante au secteur des jeunes.

Concernant la rédaction d'un plan d'intervention (P.I.), elle précise : « Ici, nous n'avons pas de P.I., mais c'est des plans d'aide à l'apprentissage et je dois y écrire ce qui doit être en place pour l'élève ». Lorsqu'elle parle de ce qui doit être en place pour l'élève, elle fait référence ici aux mesures d'adaptation et aux interventions également. Ce plan d'aide à l'apprentissage est disponible sur une plateforme commune et les intervenants peuvent y accéder. Un système de mémo y est intégré et les différents intervenants peuvent y consigner leurs observations quant à l'utilité des mesures d'adaptation pour l'apprenant.

Il n'y a pas de rédaction de rapport orthopédagogique ni de bilan des interventions, mais il lui arrive de créer un dossier de suivi pour un apprenant : « (...) des fois, je vais simplement mettre une simple feuille qui contient les interventions que j'ai effectuées puis les lacunes observées ». Il lui arrive également de devoir présenter un cas d'élève lors d'une réunion en équipe multidisciplinaire en y abordant le cheminement de l'apprenant, des précisions quant aux

difficultés observées ainsi que les interventions qui se sont avérées gagnantes. « Quand on a des rencontres, je dois parler de certains élèves et je prépare un petit portrait pour ne rien oublier ». Mahée explique que les portraits sont établis lorsqu'il y a des particularités importantes à communiquer aux intervenants afin de contribuer au bien-être de l'élève et au développement de son plein potentiel.

Tableau 2

Pratiques déclarées de Mahée en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 1 : évaluation et interventions spécialisées		
Compétences de l'axe 1	1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation
Occurrences des pratiques déclarées	13	16

4.1.4 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ, évaluation et intervention spécialisées

En lien avec l'axe 1 portant sur l'évaluation et l'intervention spécialisées, Samuel soulève d'abord le constat que, pour lui, l'évaluation et l'intervention font partie de ses tâches quotidiennes et qu'elles vont de pair : « Chaque jour, j'évalue et j'interviens dans le sens que (...), je vois que les deux sont interreliés lors de mes interventions (...), je me réajuste constamment ». Ses interventions se déroulent individuellement majoritairement. Dans ses tâches reliées à l'évaluation,

Samuel mentionne qu'il consulte les dossiers d'aide particulière des apprenants lorsqu'un élève lui est dirigé par un enseignant. Il pose également des questions aux enseignants afin de dresser le portrait le plus clair possible des difficultés observées. Il dit aussi d'abord prendre le temps de les connaître avant d'intervenir : « En discutant avec l'élève, je cherche à apprendre à le connaître, d'où il vient, quel est son parcours migratoire, sa langue première, ses difficultés passées ». Selon lui, ses entretiens préalables lui permettent de tisser un lien profond qui s'avère bénéfique par la suite pour intervenir. Il dit discuter avec les enseignants des difficultés rencontrées et il procède parfois à une analyse des traces recueillies.

Afin de choisir précisément sur quelles cibles intervenir, Samuel dit impliquer ses apprenants dans ce processus : « Je sors les cibles d'apprentissage d'un module quand l'élève a déjà passé au travers d'une bonne partie de son cahier d'apprentissage, puis je lui demande d'appliquer un code de couleur simple représentant le niveau de difficulté rencontré ». Les tests standardisés et les dépistages ne sont pas utilisés de façon systématique dans le cadre de sa pratique : « Évaluer pour avoir une compréhension globale de l'élève, je le fais vraiment moins souvent, dans le sens où je réévalue quand je constate qu'il n'a pas bien compris quelque chose lors de l'intervention ». On peut constater que, dans sa pratique, l'évaluation est interrelié avec l'intervention et qu'il semble être alerte aux signes demandant un réajustement : « Si je veux travailler sur un concept, mais je me rends compte que les préalables ne sont pas acquis, je vais repenser mon intervention et faire un retour en arrière pour aller voir un concept préalable ». À partir des propos de Samuel, nous pouvons constater l'implication active de l'apprenant lors du processus d'évaluation : « Bien souvent, c'est eux qui vont me dire ce qui ne va pas (...) bien souvent, ils ont bien raison ».

En ce qui concerne les interventions orthopédagogiques effectuées, il semble avoir une réelle vision rééducative : « Je vise davantage une compréhension conceptuelle qu'une compréhension procédurale faite de petites connaissances, je tente de toujours revoir les préalables puis de construire sur ce que l'élève connaît déjà pour en ajouter ». L'utilisation du matériel de manipulation est présente dans sa pratique, il dit également développer son propre matériel pour intervenir de façon plus ciblée.

Samuel explique avoir expérimenté le coenseignement il y a quelques années et qu'il a dû réajuster son offre de services : « Au bout d'une année, je me suis rendu compte que je n'aidais pas nécessairement les élèves qui en avaient vraiment besoin, j'aidais des élèves un peu au hasard parfois, donc je me suis questionné sur mon rôle et j'ai demandé aux enseignants de planifier eux-mêmes les ateliers en offrant mon soutien ». Selon lui, cette nouvelle formule est plus optimale, puisqu'elle exige la prise en charge des enseignants et amène un jugement critique lors de la planification: « En lui demandant d'être le chef d'orchestre, j'essaie de responsabiliser l'enseignant avec son intention pédagogique ».

Tableau 3*Pratiques déclarées de Samuel en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ*

Axe 1 : évaluation et interventions spécialisées		
Compétences de l'axe 1	1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation
Occurrences des pratiques déclarées	9	11

4.1.5 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ, évaluation et intervention spécialisées

Concernant l'aspect évaluatif de sa pratique, Sylvie dit recevoir les références des enseignants concernant les élèves qui pourraient recevoir le service d'orthopédagogie. Elle a ensuite une discussion avec eux afin d'orienter le service et, à la suite de ses observations, elle consigne les mesures d'aide à offrir à l'apprenant : « Les enseignants vont me dire qu'un certain élève a vraiment de la difficulté à comprendre, par exemple, en compréhension de lecture, alors je vais faire quelques séances de travail avec lui et voir s'il y aurait une synthèse vocale à mettre en place ».

Concernant sa façon de dresser un premier jet des besoins de l'apprenant, elle relate : « L'élève qui arrive du secteur des jeunes, on a le dossier d'aide particulière et le plan d'intervention, donc je me fie à cela pour commencer et parfois les enseignants vont me montrer le travail qui a été fait aussi ».

D'emblée, Sylvie explique ne pas faire de rééducation, puisqu'elle considère que ses interventions sont davantage un service d'appoint sur les difficultés rencontrées : « On ne va pas parler de rééducation, je vais plutôt observer les difficultés rencontrées en cours de tâche et trouver des stratégies pour les surmonter ». On peut en déduire qu'elle mise plutôt sur une visée compensatoire. Le suivi orthopédagogique ne s'échelonne pas sur plusieurs séances : « L'adulte qui vient te voir, c'est pour répondre à un besoin immédiat, c'est ponctuel et c'est la grande différence qu'il y a entre la formation générale aux adultes et le secteur des jeunes ». Puis, elle explique qu'elle a recours à l'observation continue de l'apprenant en action pour tenter de déceler les éléments déficitaires : « Il faut que je puisse voir l'élève en train de travailler pour comprendre comment cela fonctionne dans son cerveau et pour pouvoir bien l'accompagner ».

Tableau 4

Pratiques déclarées de Sylvie en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 1: évaluation et interventions spécialisées		
Compétences de l'axe 1	1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation
Occurrences des pratiques déclarées	5	8

Dans le tableau comparatif suivant, les pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l'axe un du référentiel de l'ADEREQ portant sur l'évaluation et les interventions spécialisées seront exposées.

Tableau 5

Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ, évaluation et interventions spécialisées

Axe 1 : évaluation et interventions spécialisées					
Compétences	Personnes participantes				Total
	Occurrences				
	Fanny	Mahée	Samuel	Sylvie	
1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	7	13	9	11	40
1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation	9	16	11	8	44

4.1.6 Similitudes et différences entre les participants pour l'axe 1 – évaluation et interventions spécialisées

Dans cette section, nous prendrons le temps d'exposer les similitudes ainsi que les différences des propos recensés en lien avec l'axe 1 portant sur l'évaluation et les interventions spécialisées entre nos quatre participants à cette présente étude. Notre analyse sera divisée selon les deux composantes de l'axe 1 du référentiel de l'ADEREQ. Nous aborderons d'abord ce qui a

été énoncé touchant la pratique évaluative et par la suite, les éléments entourant l'intervention spécialisée.

4.1.7 Modalités ayant été associées à la compétence 1.1 portant sur l'évaluation

À la lumière de l'analyse des verbatim, nous constatons que, concernant l'axe 1 portant sur l'évaluation et l'intervention spécialisée, les quatre participants disent ne pas utiliser d'outils de dépistage standardisés ou non afin d'évaluer les besoins de l'apprenant. Ils semblent soulever cet élément dans un but de comparaison en sachant que ce type d'outil est habituellement utilisé par les orthopédagogues du secteur jeunes. Tous les participants utilisent l'analyse des traces fournies par l'enseignant qui réfère l'apprenant. Ils mentionnent également tous que la référence de l'apprenant vient avec un échange où ils effectuent une cueillette d'informations. Tous les participants mentionnent avoir effectué la consultation des dossiers d'aide particulière ce qui fait d'ailleurs référence à une action-clé du référentiel de l'ADEREQ.

Pour Mahée, la cible d'intervention est déterminée à la suite de l'analyse des traces selon la récurrence des erreurs et selon la pondération attribuée à l'examen final du sigle. Pour les quatre participants interrogés, les références proviennent des enseignants. Ils proposent certains individus en difficulté qui pourraient bénéficier du service. Seule Mahée dit que certains apprenants viennent parfois demander eux-mêmes le service directement et qu'elle procède alors avec une vérification du besoin auprès de l'enseignant.

Concernant les critères à respecter pour procéder à l'évaluation de l'apprenant avant même d'intervenir, Mahée et Samuel mentionnent que leurs apprenants doivent d'abord avoir une assiduité minimale de 75% afin de pouvoir accéder au service d'orthopédagogie. Ils disent ainsi vouloir s'assurer de l'investissement de l'apprenant avant de lui offrir le service.

4.1.8 Modalités ayant été associées à la compétence 1.2 du référentiel portant sur les interventions spécialisées

En ce qui concerne la portion dédiée à l'intervention, nos quatre participants disent intervenir de façon individuelle avec un apprenant à la fois en retrait du groupe. Samuel et Mahée disent n'intervenir que de façon individuelle afin d'éviter les comparaisons entre les apprenants et ainsi conserver leur estime de soi.

Tous s'entendent pour dire que leurs interventions sont ponctuelles et qu'ils ne considèrent pas qu'il s'agisse d'une rééducation formelle. En effet, selon le référentiel de l'ADEREQ, une rééducation doit être caractérisée par une intensification et une durée dans le temps où l'orthopédagogue agit de manière plus précise et ponctuelle. Toutefois, trois participants sur quatre disent qu'ils font un retour en arrière en utilisant, par exemple, du matériel de manipulation, afin que l'apprenant comprenne mieux le concept. Cette pratique a une fonction purement rééducative, puisqu'elle vise à renforcer des bases fragiles, même si elle ne respecte pas les balises d'une rééducation optimale. De plus, Samuel dit viser une compréhension conceptuelle plutôt que procédurale, ce qui laisse croire que même si l'intervention n'est pas échelonnée dans le temps, elle comporte quelques caractéristiques propres à une rééducation.

Toujours dans la portion de l'intervention, les quatre participants disent passer beaucoup de temps à évaluer les besoins, à les mettre en place et à enseigner l'utilisation des outils technologiques. Soulignons que l'intervention et l'évaluation sont interreliées, il est donc essentiel de continuer à évaluer le cheminement de l'apprenant ainsi que nos interventions orthopédagogiques et à se réajuster tout au long des celles-ci. Seul Samuel mentionne avoir lui-même formé les enseignants et ne pas avoir à faire l'entraînement aux outils technologiques auprès

des apprenants eux- mêmes, mais il est tout de même responsable d'évaluer les besoins et de suggérer des outils

4.2 Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et l'aide à l'enseignement-apprentissage

Dans cette section, vous trouverez les pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l'axe deux du référentiel de l'ADEREQ portant sur la collaboration et l'aide à l'enseignement-apprentissage.

4.2.1 Fanny – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2

Pour Fanny, la collaboration constitue le cœur de son travail en tant qu'orthopédagogue à la FGA : « Notre travail de collaboration est très important, puisque ce n'est pas nécessairement nous qui évaluons, donc on se base souvent sur les propos des enseignants et nous lui demandons de dresser le portrait de l'élève qu'il veut référer ». Elle mentionne que cette collaboration s'étend également auprès de ses collègues : « Souvent, j'ai l'impression d'être encore plus en collaboration avec les enseignants qu'avec l'élève lui-même étant donné que je ne suis pas toujours là, j'agis beaucoup en rôle-conseil et je forme des enseignants pivots ». Selon ses dires, elle tente de former des enseignants pivots afin qu'ils soient en mesure d'accompagner les autres enseignants dans la mise en place de la flexibilité et des mesures d'aide en classe. Puisqu'elle doit se déplacer dans trois différents centres, elle explique qu'il est plus efficace de former et d'inciter les autres intervenants à avoir recours aux enseignants pivots en son absence.

Lorsqu'un élève lui est référé, elle demande de connaître les mesures ayant été mises en place en classe pour pallier sa difficulté, puis elle analyse le cas à partir des discussions et des traces de l'apprenant afin de décider s'il nécessite un suivi ou simplement des recommandations d'adaptation pour l'enseignant.

Fanny mentionne que la collaboration s'effectue également avec les autres intervenants des centres, tels que les techniciens en travail social qui gravitent autour de l'aspect psychosocial : « Il y a des rencontres en équipe de service d'aide à l'apprentissage et des tables multi pour discuter des cas et collaborer ». Les différentes expertises sont donc partagées et ils tentent de trouver des pistes prometteuses afin de faire progresser les apprenants. Elle ajoute qu'il y a aussi un désir d'effectuer du coenseignement dans le futur autant de sa part que celle de la plupart de ses collègues enseignants, mais qu'il n'y en a pas pour l'instant.

Tableau 6*Pratiques déclarées de Fanny en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ*

Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage		
Compétences de l'axe 2	2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant
Occurrences des pratiques déclarées	2	14

4.2.2 Mahée – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage

Concernant l'axe deux visant la collaboration et le soutien à l'enseignement- apprentissage, elle explique qu'il n'y a pas de coenseignement en tant que tel dans son centre, mais qu'un soutien est toujours possible s'il est nécessaire, occasionnel et réfléchi par les enseignants : « Je suis toujours disponible pour aider les enseignants mais ce n'est pas moi qui vais aller enseigner, je ne suis pas là pour cela ». On peut constater qu'elle s'interroge quant à la place que pourrait prendre le coenseignement en conjuguant la réalité singulière de son milieu : « Les enseignants aident les élèves en individuel, donc je ne vois pas ce que je pourrais faire, j'enseigne dans mon bureau de façon plus globale les concepts qui sont difficiles ». Elle explique que certaines notions demandées à l'examen sont tellement spécifiques et demandent des connaissances très précises que c'est davantage le rôle à l'enseignant de les enseigner.

Elle mentionne collaborer de façon quotidienne avec les enseignants afin qu'ils puissent se tenir au courant entre eux des difficultés observées ainsi que pour les informer de ce qui a été

travaillé de façon individuelle. Il semble s'agir d'une collaboration bidirectionnelle : « La collaboration, c'est vraiment une grande partie de mon travail, les enseignants vont me dire ce qu'il se passe et ce qu'ils ont fait et moi, je vais leur dire ce qui a été travaillé avec moi et je suis là aussi pour les aider dans leurs questionnements ». En tant qu'orthopédagogue à la formation générale aux adultes, elle dit agir en rôle-conseil de façon quotidienne avec tous les intervenants concernant des apprenants avec qui elle a un suivi ou non. Puisqu'elle ne se considère pas experte des notions enseignées, ses conseils visent davantage des approches, des mesures de flexibilité et d'adaptation : « C'est tellement des choses précises ici, je vais plutôt servir à conseiller pour ce qui pourrait être mis en place ». Une collaboration avec la direction est également très présente ainsi qu'avec les responsables de la salle d'évaluation.

Des réunions multidisciplinaires prennent place de façon régulière et ont pour but d'échanger sur les apprenants en difficulté. Les intervenants sont également amenés à se concerter en équipe lorsqu'ils sont inquiets à propos du parcours d'un apprenant : « Aussitôt qu'il y a un élève qui a deux échecs dans le même sigle, on demande à se réunir pour trouver des solutions ensemble ».

La collaboration avec les apprenants eux-mêmes a également été soulevée : « On est aussi en collaboration avec nos élèves qui ont des difficultés, des fois, c'est eux les meilleurs pour nous dire ce qui ne fonctionne pas ». Elle dit discuter avec eux et être attentive à leurs besoins autant sur le plan scolaire que psychologique ou affectif : « Parfois, je me rends compte que l'élève a d'autres besoins, puis je le dirige vers le bon service ». Elle collabore alors avec ces intervenants également lorsqu'elle doit les référer pour un service, entre autres la technicienne en éducation spécialisée et l'agente des services sociaux.

Sa collaboration s'étend également auprès de la conseillère pédagogique : « Il m'arrive de contacter la C.P. quand j'ai des doutes sur certaines affaires, puis cela m'aide à m'orienter quand un élève ne progresse pas assez vite ». Ces échanges aiguisent son jugement critique qui l'amène à repenser ses interventions ou ses idées au regard de sa propre pratique. Elle a recours à son expertise, surtout lorsqu'un apprenant progresse exceptionnellement lentement dans un sigle afin de réfléchir à une possible réorientation à lui proposer.

Enfin, elle mentionne avoir mis sur pied un projet d'ateliers entre des professeurs universitaires et les apprenants du centre : « On a parfois des questions plus spécifiques et on va parfois contacter des professeurs d'université que l'on connaît, un professeur va venir ici pour monter des ateliers avec les élèves et cela est très formateur autant pour nous que les élèves ». De plus, en collaboration avec l'autre orthopédagogue de son centre, ils ont également sollicité l'aide d'un professeur universitaire afin qu'ils les outillent sur l'utilisation de l'aspect multimodal lors de l'apprentissage du français par le biais d'ateliers. Ses échanges avec d'anciens professeurs lui offrent la possibilité d'intégrer davantage les éléments récents de la recherche à son milieu, puisqu'ils se tiennent à jour à ce sujet.

Tableau 7

Pratiques déclarées de Mahée en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage		
Compétences de l'axe 2	2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant
Occurrences des pratiques déclarées	3	26

4.2.3 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage

Samuel avait déjà soulevé la place importante que prenait sa collaboration avec l'apprenant lui-même. Il mentionne qu'il continue de collaborer avec ceux-ci non seulement lors de l'évaluation, mais tout au long de ses interventions et il les considère comme des experts de leurs propres difficultés : « Je questionne beaucoup les élèves par rapport à leurs difficultés, puis je peux dire qu'ils sont les meilleurs pour nous dire ce qui va moins bien ».

Il revient souvent sur les bienfaits perçus de sa collaboration avec la deuxième orthopédaque du centre : « Quand on rencontre une difficulté qui est très persistante, on est deux à y réfléchir pour trouver des solutions, ce n'est pas toujours du premier coup qu'on trouve mais à deux, on construit quelque chose de vraiment bien d'habitude ». Il explique que cette collaboration se fait dans la bienveillance et sans jugement : « On se voit presque tous les jours pour discuter de nos cas d'élèves et si on se rend compte qu'une intervention n'est pas fonctionnelle, on n'a pas peur de se le dire, on n'a pas d'orgueil ou d'égo à protéger et je vois cela très riche de mon côté ».

La collaboration avec les enseignants semble souvent sollicitée en rôle-conseil : « L'enseignant nous rapporte ce qu'il se passe en classe et comment il expliquerait les échecs mais il nous demande souvent conseil aussi comme par exemple pour savoir ce qu'il pourrait faire pour qu'un élève retienne telle chose, par exemple ». Cette collaboration s'effectue également lorsqu'un élève lui est référé, car il dit questionner l'enseignant avant d'offrir le service d'orthopédagogie : « Les enseignants sont très bons pour lever le drapeau, puis de dire qu'un élève aurait besoin d'intervention supplémentaire et, de mon côté, je les questionne afin de savoir s'il s'agit de difficultés persistantes ou pas et quelles interventions différenciées ont été mises en place pour palier à ses difficultés ». Il soulève également le fait que la collaboration est bidirectionnelle avec les enseignants : « On discute régulièrement des progrès des élèves et des difficultés rencontrées, les enseignants vont me dire je crois qu'il aurait avantage à travailler tel concept et de mon côté, lorsque j'aperçois une difficulté que je n'avais pas remarquée auparavant, j'en discute avec l'enseignant ».

Puisqu'il remarque que les outils technologiques sont souvent mal maîtrisés, Samuel offre aux enseignants des petites formations sur ceux-ci afin qu'ils soient en mesure de mieux accompagner les apprenants dans leurs utilisations : « Au départ, j'ai formé les enseignants sur les outils technologiques pour qu'ils soient capables de former leurs élèves en classe et je l'ai vu comme un double gain dans l'utilité et la compréhension des outils ». Nous constatons que l'initiative d'assurer lui-même la formation des enseignants, au besoin, lui semble plus efficace que de lui-même tenter d'aider chacun des apprenants sur cet aspect.

Des rencontres d'équipe multidisciplinaire prennent place où la collaboration est de mise : « À chaque deux semaines, on a des rencontres avec l'équipe multidisciplinaire et on réfléchit ensemble, parfois c'est un problème d'ordre comportemental (...), toutes les idées sont les

bienvenues et puis moi je peux avoir des problèmes d'ordre un peu plus pédagogique et on s'entraide beaucoup ». L'échec répété d'un apprenant amène la mobilisation des intervenants : « Lorsqu'un deuxième échec est rencontré pour un même élève, l'équipe au complet se rencontre et on tente de réfléchir à des solutions ensemble ».

Tableau 8

Pratiques déclarées de Samuel en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage		
Compétences de l'axe 2	2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant
Occurrences des pratiques déclarées	0	30

4.2.4 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ, collaboration et aide à l'enseignement-apprentissage

Sylvie souligne l'importance de la collaboration dans son milieu : « On voit l'importance de travailler en équipe, par exemple avec l'enseignant et l'intervenant psychosocial, ici, tout le monde travaille ensemble pour atteindre nos objectifs ». Elle mentionne également collaborer avec la technicienne en travail social et la technicienne en loisirs.

À l'analyse de ses propos, nous pouvons croire que la collaboration avec les enseignants est omniprésente dans sa pratique, puisqu'elle mentionne ne pas être elle-même une spécialiste des matières enseignées : « C'est un avantage de ne pas avoir de spécialisation, puisque je me retrouve

vraiment au point d'égalité avec mes élève (...) je dois me renseigner auprès des enseignants et après cela, je me centre sur le processus ». On peut constater qu'elle semble croire que ce point commun lui apporte une certaine humilité et favorise le lien entre elle et son apprenant.

Toujours concernant la collaboration avec les enseignants, Sylvie explique que le service d'orthopédagogie est relativement récent à la FGA et qu'elle tente d'agir en tant qu'alliée afin d'optimiser le service : « Les orthopédagogues aux adultes, c'est nouveau et il ne faut pas que les enseignants se sentent menacés, il faut que je devienne un plu valu [sic] pour eux et non un boulet et c'est pourquoi j'aide à construire des situations d'apprentissages ou à trouver des outils d'évaluation ». On peut constater qu'elle est consciente de l'importance du lien entre collègues et qu'elle tente de les outiller.

Elle dit avoir recours au rôle-conseil afin d'accompagner les enseignants : « Quand l'enseignant me demande mon avis, je peux lui suggérer des stratégies, des mesures adaptatives et le recours aux outils technologiques ».

Le coenseignement n'est présentement pas en place dans son milieu, mais il s'agit d'une avenue qui semble l'interpeller malgré certaines limites observées: « Ce serait vraiment bien s'il y avait du coenseignement car je pense qu'il est hyper riche pour les élèves (...) mais je ne sais pas comment il pourrait être mis en place, puisque les enseignants n'enseignent pas en grand groupe ».

Finalement, Sylvie affirme avoir collaboré avec d'anciennes collègues orthopédagogues pour son accompagnement : « Puisque je travaille depuis longtemps dans le milieu des adultes, je connais des orthopédagogues et il m'arrive de leur poser des questions, à l'occasion ».

Tableau 9

Pratiques déclarées de Sylvie en lien avec l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage		
Compétences de l'axe 2	2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant
Occurrences des pratiques déclarées	0	19

Le tableau comparatif suivant fait état des pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l'axe deux du référentiel de l'ADEREQ portant sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage.

Tableau 10

Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 2 : collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage						
Compétences	Personnes participantes				Total	
	Occurrences					
	Fanny	Mahée	Samuel	Sylvie		
2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2	3	0	0	5	
2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant	14	26	30	19	89	

4.2.5 Similitudes et différences pour l'axe 2 – collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage entre les participants

Dans cette section, nous exposerons les similitudes ainsi que les différences des propos recensés en lien avec l'axe deux portant sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage chez nos quatre participants. Notre analyse sera divisée selon les deux composantes de l'axe 2 du référentiel de l'ADEREQ. Nous aborderons d'abord ce qui a été énoncé touchant le volet préventif des difficultés d'apprentissage, puis les propos en lien avec le volet du soutien et la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide seront analysés.

4.2.6 Modalités d'intervention en lien avec la compétence 2.1 du référentiel portant sur le soutien et la contribution à la prévention des difficultés d'apprentissage

En analysant les propos des participants en lien avec l'axe deux, nous remarquons que le soutien aux difficultés d'apprentissage est très présent, mais que le volet de la prévention aux difficultés d'apprentissage semble, pour sa part, absent ou très peu présent. Ce constat pourrait s'expliquer par la constitution de la clientèle qui est plus âgée que celle du secteur des jeunes, par exemple. Nous pourrions émettre l'hypothèse que, bien souvent avec des apprenants plus âgés, les difficultés d'apprentissage sont déjà connues autant par l'apprenant lui-même que documentées au dossier d'aide particulière. La mention par tous les participants de la place importante accordée à la mise en place des interventions en lien avec les mesures d'aide dans leur quotidien nous amène à croire qu'ils préviennent l'apparition des difficultés déjà décelées en assurant la mise en place des modalités optimales pour leurs apprenants. Les difficultés semblent majoritairement déjà connues, ce qui les empêche de les prévenir avant même l'apparition. Par contre, leurs propos nous laissent croire qu'ils contribuent à atténuer certaines difficultés observées, entre autres par la rééducation, le développement de meilleures stratégies ainsi que de la mise en place de stratégies

compensatoires diverses. De plus, bien qu'ils déclarent échanger beaucoup sur les difficultés des apprenants avec les enseignants eux-mêmes, ils n'interviennent pas en classe, il s'avère donc plus difficile d'identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires.

4.2.7 Modalités d'intervention en lien avec la compétence 2.2 du référentiel portant sur le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions et mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages des apprenants

Le volet 2.2 vise précisément la collaboration avec le personnel enseignant, l'apprenant, ses parents et les différents intervenants. Tous les participants mentionnent collaborer avec les apprenants eux-mêmes. Samuel, Mahée et Fanny disent collaborer avec eux en les questionnant afin d'en arriver à proposer des activités adaptées à leurs besoins. De son côté, Sylvie explique qu'elle cherche à collaborer avec les apprenants, car elle ne se considère pas une spécialiste des matières enseignées. Elle dit se sentir à un point d'égalité avec l'apprenant et qu'ils doivent travailler ensemble pour comprendre la matière. Elle se perçoit comme une spécialiste des processus et non des concepts. Elle dit collaborer davantage avec les enseignants, et ce de façon bidirectionnelle. Elle dit demander des clarifications sur la matière, mais aussi partir de leurs propos pour proposer des ajustements ou des pratiques différenciées afin de répondre aux besoins particuliers des apprenants. La collaboration avec les parents est peu présente, puisque les apprenants sont plus âgés dans ce contexte-ci. La collaboration avec les différents intervenants est omniprésente.

Nos quatre participants disent que la collaboration avec les acteurs scolaires constitue une grande partie de leur travail au quotidien. Ils mentionnent la collaboration réalisée avec les autres

intervenants, que ce soit de façon ponctuelle ou lors des rencontres multidisciplinaires où ils se penchent sur des cas d'élèves.

Mahée et Samuel travaillent dans un centre où ils sont deux orthopédagogues. Ils considèrent cela comme un grand atout et ils mentionnent collaborer de façon presque quotidienne. Ces échanges leur sont bénéfiques pour réfléchir ensemble, planifier et pour discuter d'interventions réalisées afin de recevoir une rétroaction visant un réajustement.

4.3 Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel

Dans cette section, vous trouverez les pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l'axe trois du référentiel de l'ADEREQ portant sur l'éthique et le développement professionnel.

4.3.1 Fanny – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel

Pour Fanny, le respect de l'anonymat des apprenants ainsi que des enseignants semble être une sphère importante : « L'éthique et la confidentialité pour moi, cela va de soi à mon avis, car je dois m'assurer de conserver la confiance des élèves et des enseignants ». Elle précise avoir développé l'habitude de toujours demander le consentement des apprenants avant de partager de l'information à leur sujet avec les divers intervenants et vice-versa.

Concernant le développement professionnel, Fanny mentionne la poursuite de sa maîtrise en orthopédagogie en cours. De plus, elle explique que son centre de service n'offre pas de formation obligatoire, mais que certaines formations sont offertes via la plateforme de service : « Le développement professionnel, je peux dire que j'en fais car je suis encore aux études en ce

moment, puis, on ne me demande pas de suivre de formations supplémentaires pour l'instant mais je pourrais en faire la demande ».

Fanny semble grandement apprécier le pairage effectué par son centre de service scolaire avec une mentore orthopédagogue : « Je crois qu'il est hyper important de se questionner et je suis chanceuse car j'ai une mentore attirée à qui je peux me référer si j'ai des questions ».

Tableau 11

Pratiques déclarées par Fanny en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 3 : L'éthique et le développement professionnel		
Compétences de l'axe 3	3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement Professionnel
Occurrences des pratiques déclarées	3	4

4.3.2 Mahée - Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel

Mahée s'assure d'avoir l'autorisation de l'apprenant avant de faire les demandes pour avoir les dossiers d'aide particulière : « On demande toujours la permission de l'élève pour recevoir son D.A.P., on les reçoit, puis, on s'en occupe (...) c'est barré dans un emplacement, c'est sécurisé ». L'accès à ces documents est sécurisé afin de préserver la confidentialité. Le transfert des dossiers vers les autres établissements scolaires se fait également avec l'autorisation de l'apprenant dans son centre.

Concernant le développement professionnel, Mahée a continué de se former par l'entremise de cours universitaires à distance depuis l'obtention de son baccalauréat. Elle poursuit présentement une maîtrise en éducation afin de se former davantage et pouvoir mieux intervenir.

Le centre de services scolaire pour lequel elle travaille alloue également un budget pour des formations : « C'est certain que je continue de me former parce que je suis à la maîtrise, puis j'ai aussi eu la chance d'aller à une formation de trois jours donnée par l'institut des troubles d'apprentissage ». Elle mentionne qu'ils ont aussi des formations obligatoires à suivre tout au long de l'année scolaire.

Tableau 12

Pratiques déclarées par Mahée en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 3 : L'éthique et le développement professionnel		
Compétences de l'axe 3	3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel
Occurrences des pratiques déclarées	4	8

4.3.3 Samuel – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel

Concernant l'éthique, Samuel est formel sur l'importance qu'elle occupe pour lui : « S'il y a vraiment une chose qui me tient à cœur, c'est vraiment la confidentialité et tout ce qui est confidentiel se dit la porte fermée, car les informations confidentielles sont très précieuses et je ne veux pas perdre la confiance de l'apprenant et de mes collègues par rapport à cela »

Selon ses dires, il arrive que certains apprenants lui confient être mécontents de certains services ou intervenants de son milieu et il tient à valoriser ceux-ci afin de tenter de conserver la crédibilité de ses collègues : « J'entends souvent des élèves dire qu'ils ne sont pas contents de tels services ou de l'enseignement offert par un enseignant, mais je tente toujours de défendre en quelque sorte l'intervenant en expliquant qu'il est normal d'avoir plus d'affinités avec une personne qu'une autre ».

En ce qui concerne le développement professionnel, Samuel a complété un programme court de deuxième cycle en orthopédagogie afin de parfaire ses connaissances. Il manifeste également le désir de poursuivre ses études à la maîtrise en orthopédagogie éventuellement.

Chaque année, il essaie de s'inscrire à un colloque ou à une formation remboursée par le centre : « Cette année, c'était la formation de l'institut des troubles d'apprentissage et la rediffusion des formations était offerte, donc je me forme un peu en continu jusqu'à la fin de l'année avec celles que je n'ai pas pu voir ».

Samuel mentionne également que la formation des pairs contribue à son propre développement professionnel : « Cette année, j'ai commencé à accueillir une stagiaire et je vois cela riche du côté professionnel parce qu'elle me pose beaucoup de questions sur ma pratique, donc cela m'amène à revoir mes façons de penser et je crois que cette introspection fait partie de mes forces ».

Tableau 13

Pratiques déclarées par Samuel en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 3 : L'éthique et le développement professionnel		
Compétences de l'axe 3	3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel
Occurrences des pratiques déclarées	4	3

4.3.4 Sylvie – Pratiques déclarées en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ, l'éthique et le développement professionnel

Dans la sphère propre à l'éthique, Sylvie explique d'abord qu'elle cherche à préserver l'anonymat des apprenants qui bénéficient du service : « Je ne veux pas que les élèves soient stigmatisés, donc je ne vais pas en classe directement chercher l'élève et cela a été clairement établi avec les enseignants ».

En lien avec le développement professionnel, puisque la formation initiale de Sylvie n'est pas directement en lien avec l'orthopédagogie, elle se dit bien consciente qu'elle doit continuer à vouloir se former : « L'orthopédagogie n'est pas mon champ d'origine, donc je suis allée chercher une manne d'informations avec la section d'éducation complémentaire et ils ont su beaucoup m'éclairer par rapport à mes rôles ».

Elle a également eu la chance d'assister au congrès de l'Association québécoise des intervenants en formation générale aux adultes, qui s'étalait sur trois jours, dans le cadre de son travail. Elle en a profité pour se perfectionner, mais aussi pour faire du réseautage, afin d'être mieux accompagnée.

Tableau 14

Pratiques déclarées par Sylvie en lien avec l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 3 : L'éthique et le développement professionnel		
Compétences de l'axe 3	3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel
Occurrences des pratiques déclarées	4	3

Dans le tableau comparatif suivant, vous trouverez les pratiques déclarées des quatre participants en lien avec l'axe trois du référentiel de l'ADEREQ portant sur l'éthique et le développement professionnel.

Tableau 15

Comparaison des pratiques déclarées par les quatre participants pour l'axe 3 du référentiel de l'ADEREQ

Axe 3 : l'éthique et le développement professionnel						
Compétences	Personnes participantes				Occurrences	Total
	Fanny	Mahée	Samuel	Sylvie		
3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3	4	4	3	14	
3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement Professionnel	4	8	3	6	21	

4.4 Similitudes et différences pour l'axe 3 auprès des participants

Dans cette section, nous exposerons les similitudes ainsi que les différences des propos recensés en lien avec l'axe 3 portant sur l'éthique et le développement professionnel chez nos quatre participants. Notre analyse sera divisée selon les deux composantes de l'axe trois du référentiel de l'ADEREQ. Nous aborderons d'abord le volet se rapportant à l'éthique, puis les propos en lien avec le développement professionnel seront analysés

4.4.1 Modalités d'intervention en cohérence avec la compétence 3.1 du référentiel implicite visant à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Lorsque questionnés au sujet du volet éthique, les quatre participants disent qu'il s'agit d'un aspect important qui leur tient à cœur. À l'analyse de leurs propos, nous pouvons constater qu'ils prennent des approches et qu'ils réalisent des actions différentes afin de veiller à avoir une bonne éthique professionnelle. Concernant la confidentialité, tous les participants disent être prudents dans la divulgation des informations. Mahée a pris l'habitude de solliciter l'approbation des élèves avant de soumettre une requête pour consulter ou transférer leurs dossiers d'aide particulière. Sylvie explique qu'elle ne va pas elle-même chercher l'apprenant en classe, elle préfère qu'il vienne de lui-même à son bureau à un moment prédéterminé afin de préserver sa confidentialité. Fanny et Samuel mentionnent aussi l'importance de la confidentialité envers les enseignants en expliquant qu'ils cherchent à conserver le lien de confiance. Samuel va même un peu plus loin dans ce rôle en disant intervenir lorsqu'il entend des apprenants se plaindre de certaines techniques ou approches utilisées par certains enseignants.

4.4.2 Modalités d'intervention en cohérence avec la compétence 3.2 du référentiel implicite visant à s'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel

Concernant le volet visant à s'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel, Fanny et Mahée poursuivent présentement leurs études à la maîtrise. Samuel a pour son part complété un programme court de deuxième cycle en

orthopédagogie. Quant à Sylvie, elle assiste aux différentes formations offertes par son centre de services tout comme nos trois autres participants afin de se former et échanger avec d'autres orthopédagogues.

Mahée et Samuel disent exercer leur jugement critique au regard de leurs propres pratiques professionnelles, notamment par les nombreux échanges entre eux. Fanny bénéficie de l'accès à la mentore attitrée par son centre de services. Elle la contacte souvent pour la questionner afin de valider ses interventions. Puisqu'ils sont également impliqués auprès d'anciens professeurs et des chercheurs universitaires, Mahée et Samuel s'assurent de contribuer au développement d'une culture de partage de l'expertise en orthopédagogie.

Le tableau suivant présentera une compilation des actions déclarées par les participants en lien avec les 3 axes du référentiel de l'ADEREQ afin de donner une vue d'ensemble et permettre une meilleure analyse.

Tableau 16

Actions déclarées par les participants en lien avec les 3 axes du référentiel de l'ADEREQ

Compétences Axe 1 (1.1 et 1.2) Évaluation et interventions spécialisées	Fanny	Personnes participantes			Total
		Occurrences			
		Mahée	Samuel	Sylvie	
1.1 Évaluer, dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	7	13	9	11	40
1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation	9	16	11	8	44
Compétences Axe 2 (2.1 et 2.2) Collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage					
2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage	2	3	0	0	5
2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant	14	26	30	19	89
Compétences Axe 3 (3.1 et 3.2) L'éthique et le développement professionnel					
3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	3	4	4	3	14
3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel	4	8	3	6	21

4.4.3 Toutes autres pratiques orthopédagogiques non référencés dans le référentiel de l'ADEREQ

Seule une participante rapporte effectuer d'autres pratiques qui ne sont pas présentes dans le référentiel de l'ADEREQ. Sylvie mentionne toucher au côté socioaffectif, elle dit qu'elle travaille à normaliser les outils technologiques, puisqu'elle semble percevoir certains jugements négatifs qui pourraient jouer sur l'estime de soi des apprenants : « Je dois travailler à normaliser les outils, puisqu'ils se taquent entre eux et leurs propos expriment des doutes sur l'intelligence d'un camarade en difficulté ou qui a recours aux outils, je dois les défendre, car ils ont souvent eu un parcours chaotique Faux jeunes et ils ont envie que ce soit un nouveau départ ».

Toujours dans les pratiques non référencées, Sylvie explique qu'elle confronte parfois certains apprenants afin de les amener à progresser : « Parfois pour bien accompagner, je dois confronter et cela ne veut pas dire être bête, je demeure soutenance mais je questionne à savoir pourquoi l'apprenant ne fournit pas les efforts, ne persévère pas ou abandonne ». Nous reviendrons sur cette déclaration dans la prochaine section. L'ensemble des propos des participants recueillis feront objet d'une discussion dans la section suivante.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présentera notre interprétation des résultats de recherche exposés précédemment. On y abordera notre contribution à la compréhension des rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la FGA, la correspondance entre les pratiques déclarées et les pratiques prescrites, les similitudes et les différences relevées chez les quatre participants ainsi que les apports et les limites de la recherche.

5.1 Retour sur les objectifs

Cette section effectuera un retour sur les objectifs fixés initialement dans le cadre de référence. Dans le cadre de cet essai, les objectifs que nous avons établis étaient : 1) étudier l'offre de services en orthopédagogie à la FGA pour mieux comprendre la perception du rôle de l'orthopédagogue; 2) définir les composantes professionnelles prescrites en orthopédagogie à la FGA tel que mentionné par le référentiel de l'ADEREQ ; 3) identifier des pistes pour réduire un possible écart.

À la suite de l'analyse des propos des participants, nous réalisons que certaines actions liées à l'axe 1 visant l'évaluation et l'intervention spécialisée étaient souvent intimement liées à celles de l'axe 2 portant sur la collaboration et le soutien à l'enseignement- apprentissage. Certaines actions liées à l'axe 3 visant l'éthique et le développement professionnel étaient également liées à l'axe 2 puisqu'elles nécessitaient parfois la collaboration. Nous pouvons donc constater que les trois grands axes peuvent souvent être interreliés dans la pratique. Nous avons également pris soin de poser des questions visant à connaître toutes autres actions effectuées ne se classifiant pas dans les trois axes prescrits.

Deux seules actions connexes ont été déclarées, et ce, parmi les quatre participants, soit, les actions visant à normaliser les outils technologiques auprès des autres apprenants et à confronter l'apprenant. Bien que nous jugions essentiel que des nuances et un ajustement se devaient d'être apportés quant au verbe rapporté « confronter » ainsi que sur la potentielle portée négative de celle-ci, nous pouvons dire que les deux buts initiaux de ces actions semblaient viser l'engagement et d'agir sur la motivation. Nous élaborerons davantage sur ce sujet à la section suivante. Somme toute, nous pouvons constater que la très grande majorité des actions posées par les orthopédagogues interrogés semblaient être réellement en lien avec les trois axes du référentiel de l'ADEREQ.

Bien que les actions posées diffèrent de celles traditionnellement observées sur le terrain au secteur jeunes notamment vis-à-vis l'évaluation, la rééducation et la tenue de dossier, nous pouvons quand même dire que le référentiel de l'ADEREQ semble bien adapté à la réalité des participants œuvrant à la FGA. De prime abord, la proportion du temps accordé par axe semblerait varier de façon importante du secteur des jeunes, mais cette hypothèse provenant de nos observations liées au terrain resterait à valider en effectuant une recherche similaire auprès des orthopédagogues de cet autre secteur. Notre contribution serait également de mettre en lumière les actions des orthopédagogues de la FGA, puisque leur travail est habituellement peu connu.

5.2 Interprétation des résultats de recherche

À la lumière des informations recensées auprès des participants et des résultats obtenus, quelques constats ont été émis et certains questionnements restent en suspens.

5.2.1 Une autre façon de concevoir l'évaluation-intervention spécialisées

Lorsque questionnés par rapport à l'axe 1 portant sur l'évaluation-intervention spécialisée, les quatre participants disent d'emblée qu'ils en font peu. Toutefois, à l'analyse de leurs réponses, nous pouvons constater que, bien qu'ils ne fassent pratiquement pas de dépistages en utilisant des outils standardisés ou non, ils effectuent beaucoup d'analyse de traces, d'observation et de questionnements. Ils évaluent donc, mais de façon différente d'une évaluation diagnostique qui est une pratique plus courante au secteur jeunes. Ce phénomène entourant l'évaluation dite intuitive où les enseignants utilisent diverses techniques de façon inconsciente afin d'arriver à situer l'apprenant est bien documenté (Chavigné, 2016). Il n'est donc pas surprenant que ce même phénomène soit recensé dans le cadre de notre étude. Bien que les participants ne considèrent pas faire d'évaluation, une certaine triangulation des traces semble être effectuée et celle-ci semble bien consciente. Cette triangulation des traces vise à se faire un portrait d'un apprenant face à une certaine compétence en variant les méthodes de cueillette de données. Le triangle est alors représenté comme une figure où l'intervenant utilise les trois pôles comprenant les productions, les observations et les conversations afin de bâtir son jugement professionnel sur le degré d'atteinte d'une compétence. En lien avec la consignation des interventions, nos quatre participants disent ne pas produire de bilans orthopédagogiques, puisque le suivi est relativement court et étalé sur une période ou deux. Concernant les interventions, certains disent laisser quand même des traces de leurs interventions sous des formes différentes.

5.2.2 Une pratique collaborative clairement énoncée

En lien avec l'axe 2 portant sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, une récurrence de seulement 5 actions est observée dans la portion préventive des difficultés d'apprentissages. Il s'agit de la plus faible récurrence de toutes les composantes confondues. La prévention des difficultés d'apprentissage semblerait donc la composante la moins

présente de leur travail auprès d'une clientèle adulte. Bien qu'habituellement, ces apprenants arrivent déjà avec certains défis préexistants, il serait pertinent que le volet préventif soit plus présent, notamment dans le but de soutenir la persévérance scolaire. Lorsque questionnés eux-mêmes sur les facteurs qui pourraient prévenir le décrochage dans le cadre d'une recherche, les apprenants de la FGA mentionnent les relations humaines, le lien avec le choix de carrière et la restructuration de l'organisation scolaire (Théberge, 2008). Pour ce faire, une attention particulière pourrait être portée sur l'expérience scolaire antérieure de l'apprenant en proposant entre autres un questionnaire visant la compréhension de la qualité de l'expérience scolaire passée afin de viser une meilleure adaptation (Rousseau *et al.*, 2010). Il serait intéressant de documenter si ces pratiques sont mises en place même si elles n'ont pas été rapportées.

Le deuxième aspect de l'axe deux portant sur le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages obtient pour sa part la plus grande récurrence avec 89 mentions. De toutes les composantes, c'est ici qu'on a recensé le plus grand nombre d'actions dans le travail des orthopédagogues interrogés dans le cadre de cet essai. Les participants disent que la collaboration est vraiment au cœur de leur travail de tous les jours et expliquent qu'ils agissent ainsi, puisqu'ils ont beaucoup d'apprenants ayant des besoins et peu de temps à leur disposition. Ils expliquent être très souvent en rôle-conseil auprès des enseignants par manque de temps pour intervenir eux-mêmes auprès des élèves, entre autres. Nous pouvons donc dire qu'à travers le même axe, nous observons le plus petit nombre d'actions rapportées ainsi que le plus grand nombre d'actions rapportées, selon les composantes. Le discours des participants concernant la collaboration nous porte à croire qu'elle est bidirectionnelle la plupart du temps, puisqu'ils mentionnent consulter eux-mêmes les enseignants autant que ceux-ci les consultent. Nous remarquons que Mahée et

Samuel ont les deux plus grands nombres de récurrences, soit 26 et 30 respectivement dans la composante 2 de la collaboration et du soutien à l'enseignement-apprentissage. Ce volet porte sur le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages. Mentionnons que ces deux participants sont les seuls à travailler dans un centre où ils sont deux orthopédagogues, cette différence pourrait possiblement expliquer une plus grande récurrence des comportements de collaboration.

Enfin, en lien avec l'axe 3 portant sur la posture éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, elle semble avoir une présence omniprésente dans leurs pratiques quotidiennes, bien que peu souvent énoncée en termes de récurrences lors de l'entretien. Malgré le fait que leurs propos étaient peu nombreux à cet effet, nous pouvons déduire par leurs expressions et leur insistance sur certains mots, qu'ils semblent accorder une grande importance à cet aspect. Il était également intéressant de constater que les participants ont tous mentionné veiller sur l'anonymat des élèves. Il s'agit d'un constat très positif considérant le fait que cet anonymat a un effet levier important sur la réussite des élèves en difficulté (Monteil et Huguet, 2002, cité dans Rousseau *et al.*, 2010). De plus, deux participants ont également mentionné veiller sur l'anonymat des enseignants afin de s'assurer de préserver le lien de confiance.

5.2.3 Une posture éthique bien présente

Enfin, en lien avec l'axe 3 portant sur la posture éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, elle semble avoir une présence omniprésente dans leurs pratiques quotidiennes, bien que peu souvent énoncée en termes de récurrence lors de l'entretien. Malgré le fait que leurs propos étaient peu nombreux à cet effet, nous pouvons déduire par leurs expressions et leur insistance sur certains mots, qu'ils semblent accorder une grande importance à cet aspect. Il était également intéressant de constater que les participants ont tous mentionné veiller sur la

confidentialité des élèves. Il s'agit d'un constat très positif considérant le fait que l'anonymat a un effet levier important sur la réussite des élèves en difficulté (Monteil et Huguet, 2002, cités dans Rousseau *et al.*, 2010).

De plus, deux participants ont également mentionné veiller sur la confidentialité des enseignants afin de s'assurer de préserver le lien de confiance. Ce lien de confiance est primordial au maintien d'une bonne collaboration entre les enseignants et l'orthopédagogue au profit des apprenants (Boily, 2023).

5.2.4 Le développement professionnel

À travers les entretiens, le développement professionnel compte 21 mentions, ce qui se situe légèrement au-dessus de l'aspect éthique. Trois participants sur quatre avaient entamé des études de deuxième cycle dans le but de se perfectionner, ce qui dénote un certain engagement vis-à-vis la formation continue. Certains participants étaient spécialement proactifs, notamment Samuel et Mahée qui avaient eux-mêmes contacté d'anciens professeurs universitaires dans le but de collaborer et de mieux se former. Fanny bénéficiait pour sa part d'un pairage avec une mentore offert par son employeur, une modalité qui lui plaisait beaucoup et qui semblait lui avoir offert une certaine accessibilité et ouverture afin de mieux se former dès les premiers questionnements. Le mentorat a des bienfaits connus et il permet d'aller chercher de l'aide sans se sentir jugé (Granger *et al.*, 2024). Il s'agit d'une pratique courante offerte pour les enseignants dans les milieux scolaires. Cette pratique riche gagnerait à être connue et à être également mise en place pour l'accompagnement des orthopédagogues.

5.3 Les actions connexes déclarés

Seule Sylvie mentionnait deux actions qui ne s'inscrivent pas directement dans les lignes directrices des trois axes, soit normaliser les outils technologiques et confronter les apprenants.

Bien que cette normalisation se fasse dans le but de protéger l'estime de soi et de préserver l'engagement des apprenants, cet aspect n'est pas inclus dans les trois axes du référentiel de l'ADEREQ.

Sylvie mentionnait également qu'elle devait parfois confronter les apprenants. Elle expliquait qu'à l'occasion, ils se sentaient découragés dans son bureau et qu'elle devait les confronter pour qu'ils arrivent à réaliser qu'ils se mobilisaient trop peu, par exemple. Il s'agissait d'une pratique connexe puisque le référentiel de l'ADEREQ n'en fait pas mention. Le but de Sylvie était d'amener ses apprenants à réfléchir sur leurs niveaux d'engagement. Bien que croyions qu'il est effectivement important de s'attarder à la motivation et l'engagement des apprenants, nous pensons qu'une confrontation pourrait potentiellement amener une impression de responsabilisation exclusive et un découragement de la part de l'apprenant. Ainsi, il pourrait être plus profitable de tenter d'abord de comprendre ce que vit l'apprenant et de s'attarder aux facteurs connexes. De plus, il pourrait s'avérer profitable de miser sur le lien apprenant-intervenant pour favoriser cet engagement tant recherché. Un lien fort entre l'enseignant renforce le bien-être l'engagement et la motivation de l'apprenant (Espinosa, 2025). Il s'agit d'un phénomène propre à la psychopédagogie qui pourrait être pertinent à inclure dans l'axe un visant l'évaluation et l'intervention. Cette dynamique du lien unissant l'intervenant et l'apprenant est bien documentée et nous pouvons croire que les mêmes bénéfices s'appliquent également à la relation orthopédagogue-apprenant. Afin de favoriser un meilleur engagement, il serait possible d'agir sur les variables permettant d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle ou en outillant l'apprenant sur des techniques d'études. Une approche plus enveloppante et compréhensive pourrait permettre à l'apprenant de se sentir entouré et appuyé dans la poursuite de sa scolarisation malgré les embûches telle une équipe qui travaille à la poursuite d'un but commun.

Ces deux actions mentionnées ont donc été catégorisées comme étant des pratiques connexes déclarées. Puisque deux seules pratiques connexes ont été recensées, nous pouvons donc dire que les orthopédagogues de la FGA interrogés agissent vraiment en fonction des trois grands axes prescrits par le référentiel de l'ADEREQ même s'il s'agit d'un milieu de travail très différent du secteur des jeunes. Selon notre analyse, la répartition des actions rapportées semble pour sa part très différente entre ces deux secteurs.

5.4 Les retombées de la recherche dans le champ de l'orthopédagogie

Ce projet de recherche a su mettre en lumière les pratiques orthopédagogiques à la FGA. À ce jour, peu d'études semblent avoir été réalisées sur le travail de l'orthopédagogue à la formation des adultes probablement en raison notamment du caractère relativement nouveau et centralisé de la profession d'orthopédagogue. La présence des orthopédagogues à la FGA étant encore plus récente, nous croyons que ce cet essai contribuera à faire connaître ce champ de pratique dans un contexte éducatif plutôt méconnu (Boily, 2019). Les résultats de l'essai pourraient contribuer également à expliciter le rôle des orthopédagogues auprès de leurs collègues. La description des pratiques orthopédagogiques recensées pourrait aussi amener les orthopédagogues à réfléchir sur leurs propres pratiques et contribuer au développement professionnel. Finalement, bien que nous doutions initialement de l'universalité du référentiel de compétences de l'ADEREQ soit réellement universel, nous pouvons constater que les pratiques déclarées entrent en grande majorité dans les trois grands axes dudit référentiel. Cependant, les composantes ou les actions-clés étaient peu adaptées à la clientèle adulte. Ce projet de recherche pourrait contribuer à apporter quelques précisions ou modifications dans le référentiel en vigueur afin de mieux prendre en compte la réalité très différente de ce milieu d'intervention.

5.5 Les propositions de composantes et les actions-clés pour la clientèle FGA

Comme mentionné précédemment, nous trouvons que certaines composantes et actions-clés du référentiel de l'ADEREQ auraient pu être mieux adaptées pour la clientèle de la FGA. Les modifications proposées sont en caractères gras ou font l'objet de rayures dans les tableaux originaux du référentiel de l'ADEREQ.

À la figure 1, représentant les actions clés de la compétence 1.1, nous enlèverions la perspective systémique de l'évaluation puisqu'elle n'est pas propre à la réalité des orthopédagogues œuvrant auprès d'une clientèle adulte. Par la suite, nous tenions à ajouter que l'analyse et la priorisation des demandes orthopédagogiques pourraient être effectuées sur la base des demandes des intervenants tel qu'il en est le cas à la FGA. Puisque l'orthopédagogue intervient souvent que de façon ponctuelle auprès des apprenants adultes, nous voulions préciser que le portrait initial de l'apprenant devrait être élaboré en collaboration avec les autres intervenants, puisqu'il ne côtoie pas aussi souvent l'apprenant que dans un contexte orthopédagogique du secteur jeunes. Finalement, suite aux échanges avec nos participants, nous croyions que le fait d'entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique ne devrait pas se faire systématiquement mais bien au besoin c'est pourquoi nous avons ajouté cette précision. S'il y a lieu, cette pratique d'évaluation plus spécifique est très peu fréquente auprès des apprenants adultes.

Figure 1

Compétence 1.1 incluant les actions-clés 1 à 3

AXE 1 : Évaluation-intervention spécialisées

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
1.1 <u>Évaluer, dans une perspective systémique</u> , les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser et prioriser les demandes d'évaluation en orthopédagogie sur la base entre autres des demandes des intervenants en utilisant, notamment, des productions scolaires (forces et faiblesses, p. ex. récurrence des <u>erreurs</u>), en vue de déterminer s'il y a lieu d'entreprendre une démarche plus <u>spécifique d'évaluation orthopédagogique</u> 2. Établir un portrait initial de la situation globale de <u>l'apprenant en collaboration avec les autres intervenants</u>; par l'analyse de l'ensemble des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs) et de leurs interactions, susceptibles de jouer un rôle dans la progression attendue des apprentissages et dans les difficultés observées : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensions individuelles (affective, cognitive, comportementale, etc.); ✓ Dimensions familiales et sociales; ✓ Dimensions scolaires (notamment les situations et les pratiques pédagogiques et orthopédagogiques, la complexité des objets d'enseignement-apprentissage, etc.) 3. Entreprendre, s'il y a lieu, une démarche plus spécifique d'évaluation <u>orthopédagogique, au besoin</u> : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Choisir et mettre en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation, standardisés ou non, contextualisés ou non, critériés ou non, selon le niveau scolaire et l'ordre d'enseignement concerné; ✓ Analyser et interpréter les données recueillies, tout en tenant compte des limites relatives aux procédures, aux modalités et aux outils utilisés; ✓ Établir le portrait de l'apprenant et situer celui-ci en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné.

À la figure 2 représentant les dernières actions clés, nous avons à nouveau retiré la perspective systémique. Puisque les orthopédagogues de la FGA ne rédigent presque jamais de rapports d'évaluations orthopédagogiques, nous avons ajouté l'action de laisser des traces de ses interventions, ce qui est plus cohérent avec ce qu'ils effectuent sur le terrain où les intervention et la réponse aux interventions sont colligés. Puisque peu d'évaluations sont administrées, nous avons également tenu à ajouter en complément les constats lors de l'analyse de traces ou les autres prises de données. Rappelons que l'évaluation se fait habituellement en continu, pendant l'intervention et qu'à la FGA, l'évaluation diagnostique spécifique n'est pas administrée au préalable.

Figure 2

Compétence 1.1 incluant les actions-clés 4

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés affectant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.</p>	<p>4. Rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique ou laisser des traces de ses interventions en tenant compte de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, où sont clairement exposés, dans une langue compréhensible pour les personnes qui en feront usage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les résultats des évaluations réalisées ou les constats suite à l'analyse de traces et des autres prises de données ✓ Les interprétations qui en découlent; ✓ Les conclusions orthopédagogiques, incluant le portrait de l'apprenant sur les plans documentés, parmi ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> ➤ les connaissances, les construits, les processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation les dimensions susceptibles de rendre compte de ces apprentissages (situation globale de l'apprenant, approches pédagogiques et didactiques, famille, conciliation travail-études, etc.) ✓ Les recommandations : <ul style="list-style-type: none"> ➤ quant aux évaluations complémentaires, s'il y a lieu; ➤ relatives aux modalités d'aide et d'intervention pédagogique et orthopédagogique à mettre en place afin d'assurer la progression optimale de l'apprenant.

À la figure 3, nous pouvons constater l'ajout au libellé 1.2 de la précision mentionnant une approche rééducative et/ou compensatoire. Les interventions orthopédagogiques au secteur adultes sont souvent de nature compensatoire alors nous croyions pertinent de préciser les deux types de rééducations possibles.

Figure 3

Compétence 1.2

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des <u>stratégies d'autorégulation</u> en ayant une approche rééducative et/ou compensatoire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Élaborer, en cohérence avec le plan d'intervention s'il y a lieu et en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, un plan d'action orthopédagogique dans lequel seront précisés, pour un apprenant donné : <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'orientation de l'approche privilégiée; ✓ Le but et les objectifs poursuivis; ✓ Les modalités d'intervention : durée, fréquence, séquence des interventions, types d'aide, plan d'organisation de services, etc.; ✓ Les modalités de suivi des progrès. 2. Choisir, modifier ou élaborer des interventions ciblées visant le développement, l'actualisation et la consolidation des connaissances, des construits et des processus (lecture, écriture, mathématiques, stratégies d'autorégulation). 3. Mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant. 4. Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes. 5. Planifier et mettre en œuvre des interventions permettant à l'apprenant de faire des liens entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et les autres contextes. 6. Consigner de façon continue les progrès réalisés par l'apprenant et y référer pour réajuster les interventions en conséquence. 7. Accompagner et guider l'apprenant dans sa responsabilisation pour actualiser ses stratégies d'autorégulation au regard de son projet de formation. 8. Soutenir l'apprenant dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre et leur retrait progressif, le cas échéant.

À la figure 4, nous tenions à inclure l'aspect touchant la prévention du décrochage à la prévention des difficultés d'apprentissage. Comme mentionné précédemment, les apprenants adultes ont souvent déjà des difficultés d'apprentissage qui sont bien identifiées, mais il importe d'agir en prévention dès les premiers signes de décrochage. Nous avons donc ajouté également au point cinq dans les actions-clés l'identification et l'intervention dès les premiers signes liés au décrochage scolaire.

Figure 4

Compétences 2.1 et 2.2

AXE 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage et du décrochage.	<p><u>En collaboration</u> avec le personnel enseignant et les différents intervenants, s'il y a lieu¹² :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les facteurs de risque et de résilience pouvant influencer la persévérance et la réussite scolaires. 2. Identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires. 3. Mettre à contribution son expertise au regard de tout projet éducatif visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires. 4. Identifier les apprenants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage pouvant interférer avec le cheminement scolaire. 5. Identifier et intervenir dès les premiers signes liés au décrochage scolaire.
2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.	<p><u>En collaboration</u> avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les interventions différenciées, de nature pédagogique ou orthopédagogique, qui répondent aux besoins de l'apprenant. 2. Proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins de l'apprenant. 3. Soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, en contexte de classe, et celle d'autres mesures d'aide s'il y a lieu, et proposer les ajustements nécessaires, <u>lorsque requis en impliquant l'apprenant dans le processus.</u>

La figure 5 expose la composante visant à soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide. Nous tenions à mentionner l'implication de l'apprenant dans ce processus, puisqu'il est le premier à pouvoir nous faire état de ses difficultés et qu'il doit être impliqué dans le processus de prise de décisions. Nous avons ajouté un point aux actions-clés en visant la compréhension et l'utilisation optimale de l'outil afin de viser l'autonomie de l'apprenant, puisque plusieurs participants relataient la faible compréhension de l'outil ainsi que son appropriation. Ces outils technologiques font référence notamment à la synthèse vocale qui agit comme aide à la lecture ainsi qu'au prédicteur de mots qui agit comme aide à l'écriture.

Figure 5

Compétence 2.2

<p>2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de <u>l'apprenant en l'impliquant dans ce processus.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identifier les modalités d'aide à l'apprentissage¹³ disponibles dans les différents contextes scolaires ou extrascolaires, qui répondent aux besoins de l'apprenant. 5. Identifier les services offerts au sein de l'institution ou à l'externe. 6. Contribuer à l'élaboration du plan d'intervention, s'il y a lieu, en partageant les informations de l'évaluation orthopédagogique ou les orientations du plan d'action orthopédagogique. 7. Maintenir, de manière constante, le dialogue et les échanges d'information en cours d'intervention, et proposer des réajustements aux différents professionnels selon les progrès notés chez l'apprenant et selon l'évaluation de sa situation. 8. Faire le suivi, s'il y a lieu, lors d'une transition d'un milieu à l'autre, d'une année scolaire à l'autre, d'un cycle à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, auprès du personnel enseignant et de toute autre personne amenée à intervenir auprès de <u>l'apprenant.</u> 9. Veiller à la compréhension et à l'utilisation optimale de l'outil de l'apprenant en visant le développement de son autonomie.
--	--

À la figure 6, puisque nous travaillons avec des élèves plus âgés, nous avons ajouté la demande d'autorisation à l'apprenant lorsqu'il en est possible au libellé deux qui concerne la confidentialité. Il s'agissait d'une pratique courante également recensée parmi les participants qui permettaient possiblement de créer un renforcement du lien avec l'apprenant.

Figure 6

Compétence 3.1

AXE 3 : Éthique, culture et développement professionnel

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="537 478 1489 539">1. Communiquer, dans le respect des personnes, avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants. <li data-bbox="537 550 1489 663">2. Assurer la confidentialité des informations relatives à la situation de l'apprenant et ne communiquer celles-ci que dans la mesure où elles permettent d'orienter les modalités d'aide et les interventions qui seront mises <u>en</u> place, demander l'autorisation à l'apprenant si possible <li data-bbox="537 674 1489 735">3. Justifier ses actes professionnels auprès des personnes concernées, et en apprécier les impacts sur l'apprenant, de même que sur sa famille, s'il y a lieu. <li data-bbox="537 745 1489 806">4. Affirmer et exercer pleinement son rôle et ses fonctions dans les limites de ses compétences professionnelles. <li data-bbox="537 816 1489 896">5. Exercer pleinement son rôle et ses fonctions en conformité avec les encadrements légaux québécois et canadiens régissant l'exercice de la profession dans différents contextes.

Enfin, la figure 7 exposant la composante 3.2 est restée intacte. Celle-ci concerne le développement professionnel, nous croyions que les actions-clés étaient universelles et qu'il n'y avait pas de modifications à apporter dans ce cas-ci.

Figure 7

Compétence 3.2

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre à profit son expertise professionnelle afin de soutenir l'avancement des pratiques en orthopédagogie. 2. Mettre à profit son expertise professionnelle afin de favoriser la formation des futurs orthopédagogues et leur insertion dans le milieu. 3. Contribuer au développement d'une culture de collaboration et de partage de l'expertise, en complémentarité avec les autres professionnels impliqués auprès de l'apprenant. 4. Mettre à jour de façon continue ses connaissances en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines liés à l'orthopédagogie et ajuster ses pratiques en conséquence, de façon à assurer le maintien d'une expertise professionnelle de haut niveau. 5. Exercer son jugement critique au regard du degré de validité et de la pertinence des savoirs scientifiques disponibles. 6. Exercer son jugement critique au regard de sa propre pratique professionnelle.

5.6 Les limites de la recherche

Concernant les limites de cet essai, bien que le format des entretiens semi-dirigés individuels permette la cueillette d'informations pertinentes de façon flexible, ce type de devis peut amener le participant à donner des réponses pour plaire ou pour bien paraître.

À ce sujet, Savoie-Zajc (2004, p.133) explique: « Le biais de l'intervieweur ou la dépendance à la compétence relationnelle du chercheur doivent être considérés comme des limites ». Bien que cet exercice exigerait beaucoup plus de temps, il serait très pertinent de partir des mêmes intentions de recherche et d'aller recenser les pratiques observées des orthopédagogues à la FGA afin d'en effectuer l'analyse et la comparaison aux pratiques prescrites par le référentiel de l'ADEREQ.

Concernant l'aspect démographique, trois participants sur quatre provenaient de la même région administrative. Il aurait été intéressant de pouvoir avoir un plus grand nombre de participants et de varier les régions afin de pouvoir offrir un portrait plus représentatif. De plus,

dans le cadre de cette recherche, deux participants, soit Samuel et Mahée sont des orthopédagogues qui travaillent au même centre d'éducation aux adultes. Il est donc plus probable que leurs pratiques soient davantage similaires, puisqu'ils ont la chance de collaborer au quotidien. Deux des quatre participants étudient présentement à la maîtrise. Un autre participant a complété un programme de deuxième cycle en orthopédagogie. Une seule participante n'a pas de formation dédiée à l'orthopédagogie. Bien qu'il n'existe actuellement pas de statistiques disponibles sur cet aspect, nos observations sur le terrain nous portent à croire que le pourcentage d'orthopédagogues étudiant présentement au deuxième cycle ou détenant une maîtrise en orthopédagogie ou en éducation est plutôt faible. Puisque nous aimerions avoir une vue d'ensemble des pratiques orthopédagogiques, il serait intéressant de faire l'étude avec des participants ayant un parcours scolaire plus diversifié.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cet essai vise, notamment, un apport en lien avec la connaissance et la compréhension des pratiques réelles des orthopédagogues en contexte de FGA. La présente recherche a porté sur les pratiques déclarées des orthopédagogues œuvrant à la FGA, puisqu'il s'agit d'un champ de pratique peu connu et que nous voulions vérifier si le référentiel des compétences en orthopédagogie de l'ADEREQ était bel et bien adapté à leur réalité.

Des entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués auprès de quatre participants. Les résultats correspondent aux objectifs qui avaient été préalablement fixés : 1) étudier l'offre de services en orthopédagogie à la FGA pour mieux comprendre la perception du rôle de l'orthopédagogue; 2) définir les composantes professionnelles prescrites en orthopédagogie à la FGA tel que mentionné par le référentiel de l'ADEREQ ; 3) identifier des pistes pour réduire un possible écart.

Bien que nous ayons pu effectuer plusieurs constats lors de la compilation et l'analyse des propos, notre constat principal est que, majoritairement les actions posées par les orthopédagogues œuvrant à la FGA se situent dans les trois grands axes du référentiel de l'ADEREQ. On peut donc dire que le travail effectué par les orthopédagogues à la FGA est directement en lien avec les axes du référentiel. Toutefois, puisque la nature et la répartition des actions posées semblent significativement différer de celles habituellement posées au secteur des jeunes, il paraissait pertinent d'adapter les différentes composantes des compétences en ajoutant certaines actions clés propres aux orthopédagogues travaillant auprès de la clientèle adulte. Nous espérons avoir pu

mettre en lumière la nature du travail méconnu des orthopédagogues de la formation générale aux adultes afin d'en permettre une meilleure appropriation et une compréhension plus approfondie.

RÉFÉRENCES

- Association des orthopédagogues du Québec. (2003). *L'acte orthopédagogique, mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec*, Association des orthopédagogues du Québec.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2013). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?* <http://www.ladoq.ca/orthopedagogie>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/la_doq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Ayotte, E.-K. (2013). Le rôle de l'orthopédagogue en milieu scolaire au Québec. *Revue de l'ADOQ*, 10-11.
- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2023). *Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive*. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>
- Boily, É., Ouellet, C. & Thériault, P. (2023). *Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire*. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628–661. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6027>
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A.C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ): document inédit.
- Chauvigné, C. (2016). Évaluer des compétences: un jugement d'adaptabilité. *Éducation et francophonie*, 44(2), 86–108. <https://doi.org/10.7202/1039023ar>
- Comité ADOQ (2013). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie*. <http://ladoq.ca/f.10-quel-est-le-role-de-lorthopedagogue>
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215–251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>

- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes: besoins et pistes d'interventions*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G., Rousseau, N. & St-Vincent, L.-A. (2023). *La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner: la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants*. *Phronesis*, 12(2-3), 222–240.
<https://doi.org/10.7202/1097146ar>
- Gonçalves, G., et Lessard, C. (2013). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373.
- Granger, N., Racicot, C. & Stabile, C. (2024). *Accompagner au mentorat pour soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. *Revue hybride de l'éducation*, 8(4), 1–23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1732>
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253–285. <https://doi.org/10.7202/1028421ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à: <https://www.taalecole.ca/les-difficultes-dapprentissage-a-lecole>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adult_e_action_comm/ServicesEducatifsCompFGA.pdf
- Ministère de l'éducation (MEQ). (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39878>
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). *La Politique gouvernementale d'éducation aux adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (MESS). (2016). *Document de consultation. Pour une politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/brochure_consultations_16sept.pdf
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (MESS). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Office des professions du Québec, (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec: Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissages*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Gouvernement du Québec.
https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Richard, V. et Bélanger, M. (2017). « La participation d'enseignants à la recherche en éducation: Représentation de la recherche, perfectionnement professionnel et dynamique de classe. » dans Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M-H. (dir.). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: Freins et leviers*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans: la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154–177.
<https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Roy, J.-M. (2009). *Tandem sur la réussite des adultes en formation conditions favorisant la réussite*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1850817>
- Ruslin, et. al. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(01), (2022): pp. 22- 29

- Savoie-Zajc, L. (2004) La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc. (Dir.), *La recherche en éducation: ses étapes, ses approches* (3e éd.) (p.123-150). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992) L'orthopédagogie en milieu scolaire: émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours. *Historical Studies in Education*, 4(2), p. 232-267. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>
- Théberge, N. (2008) Le décrochage et la persévérance scolaire: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solution. Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BOUTIN, G. et DANEAU, C. (2004). Réussir: prévenir et contrer l'échec scolaire. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. & Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire: Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1038460a>
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS- Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale aux adultes.*
- Voyer, B. *et al.* (2023) Enseigner à la formation générale aux adultes: une pratique et un contexte à découvrir. Les Presses de l'Université du Québec.

APPENDICE A: INVITATION DE PARTICIPATION À L'ÉTUDE



INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE ANALYSE DES RÔLES DÉCLARÉS DES ORTHOPÉDAGOGUE À LA FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES

Vous occupez une fonction d'orthopédagogue à la formation générale aux adultes ? Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche sur **les rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la formation générale aux adultes**. Il s'agit d'un projet dans la cadre de la réalisation d'un essai à la maîtrise en éducation à l'UQTR, volet orthopédagogie. Ce projet a obtenu sa certification du comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières [CER-24-316-07.16] en date du 14 février 2025.

Les principaux objectifs poursuivis sont :

- Identifier les rôles prescrits des orthopédagogues par le référentiel de l'ADEREQ;
- Identifier les rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la formation générale aux adultes ;
- Comparer les ressemblances ou les dissemblances entre les rôles prescrits et les rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la formation générale aux adultes.

Le référentiel de l'ADEREQ qui renferme les rôles prescrits des orthopédagogues se veut universel mais nous nous sommes questionnés à savoir s'il serait réellement adapté à la réalité propre à la formation générale aux adultes. Ce projet pourrait potentiellement contribuer à l'amélioration du référentiel existant de l'ADEREQ.

Votre collaboration impliquera un entretien semi-dirigé individuel par visioconférence, d'une durée variant de 30 à 45 minutes entre mars et juin 2025 selon vos disponibilités.

Les participants recherchés pour ce projet doivent :

1) Détenir un baccalauréat en adaptation préscolaire et primaire ou/et une maîtrise en orthopédagogie

ET

2) Avoir travaillé au moins 2 années complètes en tant qu'orthopédagogue à la formation générale aux adultes

Pour en savoir plus ou manifester votre intérêt, je vous invite à communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante en mentionnant le numéro où vous rejoindre : manon.bellefleur@uqtr.ca au plus tard le 24 mars 2025.

J'espère vivement que vous accepterez de collaborer à cette recherche inédite en contexte de formation générale aux adultes, un contexte trop souvent ignoré par les chercheurs.

Cordialement,

Manon Bellefleur, étudiante à la maîtrise en éducation, volet orthopédagogie
Université du Québec à Trois-Rivières

**APPENDICE B: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT VERBAL DES
PARTICIPANTS**

CONSENTEMENT VERBAL

Engagement de la chercheuse

Moi, Manon Bellefleur, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains. En tant qu'étudiante agissant en tant que chercheuse dans le cadre de cet essai, je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors de nos entretiens semi-dirigés.

Consentement oral du participant

Cher(ère) participant(e), confirmez-vous :

- Avoir lu et compris le courriel d'information expliquant le projet *Analyse des pratiques déclarées des orthopédaogues œuvrant à la formation générale aux adultes*?
- Avoir bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de votre participation?
- Avoir reçu des réponses à toutes vos questions selon votre entière satisfaction ?
- Avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à votre décision de participer ou non à cette recherche ?
- Avoir compris que votre participation est entièrement volontaire et que vous pouvez décider de vous retirer en tout temps, sans aucun préjudice ?

Donnez-vous votre consentement à être enregistré/filmé ?

Acceptez-vous donc librement de participer à ce projet de recherche ?

APPENDICE C: QUESTIONNAIRE AUX PARTICIPANTS

Thèmes	Questions
<p>Le premier axe porte sur l'évaluation- intervention spécialisées. Voici les questions :</p> <p>Axe 1 : Evaluation-intervention spécialisées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions que vous posez en lien avec l'évaluation-intervention spécialisées ? • De quelles façons évaluez-vous les difficultés affectant les apprentissages scolaires? • De quelles façons spécifiques intervenez-vous sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus ?
<p>Le deuxième axe porte sur la collaboration et le soutien à l'enseignement- apprentissage. Voici les questions :</p> <p>Axe 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions que vous posez en lien avec la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage? • De quelles façons collaborez-vous avec les enseignants et les acteurs scolaires? • De quelles façons soutenez-vous et contribuez-vous à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant ? • De quelles façons soutenez-vous et contribuez-vous à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant ?
<p>Pour terminer, le troisième axe porte sur l'éthique, la culture et le développement professionnel. Voici les questions :</p> <p>Axe 3 : Éthique, culture et développement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De quelles façons agissez-vous de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ? • De quelles façons vous inscrivez-vous dans une démarche de culture et de développement professionnel ?
<p>Avant de clore cet échange, quelques questions supplémentaires seront posées afin de faire ressortir des pratiques non spécifiques</p> <p><u>aux trois axes n'ayant pas été mentionnées. Voici les questions :</u></p> <p>Autres (faire ressortir toutes tâches/rôles autres effectués)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont toutes les autres actions que vous posez dans le cadre de votre travail n'ayant pas déjà été mentionnées ? • Ces actions sont en lien avec les compétences du référentiel de l'ADEREQ, si oui lesquelles?

APPENDICE D: TABLEAUX DES COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE L'ADEREQ

AXE 1 : Évaluation-intervention spécialisées

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.</p>	<p>1.1.1 Analyser et prioriser les demandes d'évaluation en orthopédagogie sur la base, notamment, des productions scolaires (forces et faiblesses, p. ex. récurrence des erreurs), en vue de déterminer s'il y a lieu d'entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique.</p> <p>1.1.2 Établir un portrait initial de la situation globale de l'apprenant; par l'analyse de l'ensemble des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs) et de leurs interactions, susceptibles de jouer un rôle dans la progression attendue des apprentissages et dans les difficultés observées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensions individuelles (affective, cognitive, comportementale, etc.); ✓ Dimensions familiales et sociales; ✓ Dimensions scolaires (notamment les situations et les pratiques pédagogiques et orthopédagogiques, la complexité des objets d'enseignement-apprentissage, etc.) <p>1.1.3 Entreprendre, s'il y a lieu, une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Choisir et mettre en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation, standardisés ou non, contextualisés ou non, critériés ou non, selon le niveau scolaire et l'ordre d'enseignement concerné; ✓ Analyser et interpréter les données recueillies, tout en tenant compte des limites relatives aux procédures, aux modalités et aux outils utilisés; ✓ Établir le portrait de l'apprenant et situer celui-ci en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné.

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés affectant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	<p>1.1.4 Rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique tenant compte de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, où sont clairement exposés, dans une langue compréhensible pour les personnes qui en feront usage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les résultats des évaluations réalisées; ✓ Les interprétations qui en découlent; ✓ Les conclusions orthopédagogiques, incluant le portrait de l'apprenant sur les plans documentés, parmi ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> ➤ les connaissances, les construits, les processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation les dimensions susceptibles de rendre compte de ces apprentissages (situation globale de l'apprenant, approches pédagogiques et didactiques, famille, conciliation travail-études, etc.) ✓ Les recommandations : <ul style="list-style-type: none"> ➤ quant aux évaluations complémentaires, s'il y a lieu; ➤ relatives aux modalités d'aide et d'intervention pédagogique et orthopédagogique à mettre en place afin d'assurer la progression optimale de l'apprenant.

À RETENIR:

- Le rapport d'évaluation de l'orthopédagogue, professionnel spécialiste des apprentissages scolaires et des difficultés qui y sont associées, devrait obligatoirement être pris en considération dans tout processus d'identification ou de diagnostic d'un trouble d'apprentissage.

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>1.2 Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation.</p>	<p>1.2.1 Élaborer, en cohérence avec le plan d'intervention s'il y a lieu et en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, un plan d'action orthopédagogique dans lequel seront précisés, pour un apprenant donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'orientation de l'approche privilégiée; ✓ Le but et les objectifs poursuivis; ✓ Les modalités d'intervention : durée, fréquence, séquence des interventions, types d'aide, plan d'organisation de services, etc.; ✓ Les modalités de suivi des progrès. <p>1.2.2 Choisir, modifier ou élaborer des interventions ciblées visant le développement, l'actualisation et la consolidation des connaissances, des construits et des processus (lecture, écriture, mathématiques, stratégies d'autorégulation).</p> <p>1.2.3 Mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant.</p> <p>1.2.4 Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes.</p> <p>1.2.5 Planifier et mettre en œuvre des interventions permettant à l'apprenant de faire des liens entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et les autres contextes.</p> <p>1.2.6 Consigner de façon continue les progrès réalisés par l'apprenant et y référer pour réajuster les interventions en conséquence.</p> <p>1.2.7 Accompagner et guider l'apprenant dans sa responsabilisation pour actualiser ses stratégies d'autorégulation au regard de son projet de formation.</p> <p>1.2.8 Soutenir l'apprenant dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre et leur retrait progressif, le cas échéant.</p>

AXE 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage.	<p>En collaboration avec le personnel enseignant et les différents intervenants, s'il y a lieu¹² :</p> <p>2.1.1 Identifier les facteurs de risque et de résilience pouvant influencer la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.2 Identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.3 Mettre à contribution son expertise au regard de tout projet éducatif visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.4 Identifier les apprenants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage pouvant interférer avec le cheminement scolaire.</p>
2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.	<p>En collaboration avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants :</p> <p>2.2.1 Identifier les interventions différenciées, de nature pédagogique ou orthopédagogique, qui répondent aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.2 Proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.3 Soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, en contexte de classe, et celle d'autres mesures d'aide s'il y a lieu, et proposer les ajustements nécessaires, lorsque requis.</p>

¹² Dans ce document, le terme « intervenant » englobe tout personnel scolaire ou extrascolaire concerné par l'apprenant.

<p>2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.</p>	<p>2.2.4 Identifier les modalités d'aide à l'apprentissage¹³ disponibles dans les différents contextes scolaires ou extrascolaires, qui répondent aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.5 Identifier les services offerts au sein de l'institution ou à l'externe.</p> <p>2.2.6 Contribuer à l'élaboration du plan d'intervention, s'il y a lieu, en partageant les informations de l'évaluation orthopédagogique ou les orientations du plan d'action orthopédagogique.</p> <p>2.2.7 Maintenir, de manière constante, le dialogue et les échanges d'information en cours d'intervention, et proposer des réajustements aux différents professionnels selon les progrès notés chez l'apprenant et selon l'évaluation de sa situation.</p> <p>2.2.8 Faire le suivi, s'il y a lieu, lors d'une transition d'un milieu à l'autre, d'une année scolaire à l'autre, d'un cycle à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, auprès du personnel enseignant et de toute autre personne amenée à intervenir auprès de l'apprenant.</p>
---	--

À RETENIR :

- La collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage offerts par l'orthopédagogue ont systématiquement lieu avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), ainsi qu'avec les différents intervenants.
- La collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage offerts par l'orthopédagogue varient en fonction des différents contextes éducatifs, que ceux-ci relèvent de la formation générale des jeunes, préscolaire, primaire et secondaire, de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle ou de la formation postsecondaire.

¹³ Les modalités d'aide à l'apprentissage peuvent être de nature diverse, telles que l'augmentation du temps de passation d'un examen, l'utilisation d'outils technologiques numériques, etc.

AXE 3 : Éthique, culture et développement professionnel

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	3.1.1 Communiquer, dans le respect des personnes, avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants. 3.1.2 Assurer la confidentialité des informations relatives à la situation de l'apprenant et ne communiquer celles-ci que dans la mesure où elles permettent d'orienter les modalités d'aide et les interventions qui seront mises en place. 3.1.3 Justifier ses actes professionnels auprès des personnes concernées, et en apprécier les impacts sur l'apprenant, de même que sur sa famille, s'il y a lieu. 3.1.4 Affirmer et exercer pleinement son rôle et ses fonctions dans les limites de ses compétences professionnelles. 3.1.5 Exercer pleinement son rôle et ses fonctions en conformité avec les encadrements légaux québécois et canadiens régissant l'exercice de la profession dans différents contextes.

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel.	3.2.1 Mettre à profit son expertise professionnelle afin de soutenir l'avancement des pratiques en orthopédagogie. 3.2.2 Mettre à profit son expertise professionnelle afin de favoriser la formation des futurs orthopédagogues et leur insertion dans le milieu. 3.2.3 Contribuer au développement d'une culture de collaboration et de partage de l'expertise, en complémentarité avec les autres professionnels impliqués auprès de l'apprenant. 3.2.4 Mettre à jour de façon continue ses connaissances en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines liés à l'orthopédagogie et ajuster ses pratiques en conséquence, de façon à assurer le maintien d'une expertise professionnelle de haut niveau. 3.2.5 Exercer son jugement critique au regard du degré de validité et de la pertinence des savoirs scientifiques disponibles. 3.2.6 Exercer son jugement critique au regard de sa propre pratique professionnelle.

À RETENIR :

- Si l'axe d'évaluation-intervention spécialisées ainsi que celui de collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage constituent des compétences spécifiques à l'orthopédagogie, ces compétences doivent toujours s'exercer dans un esprit d'éthique, de culture et de développement professionnel. C'est pourquoi les compétences de ce troisième axe sous-tendent la mise en œuvre de toutes les autres compétences spécifiques à l'orthopédagogie.

APPENDICE E: CERTIFICATION ÉTHIQUE



4871

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Analyse des rôles déclarés des orthopédagogues œuvrant à la formation générale aux adultes**

Chercheur(s) : Manon Bellefleur
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-24-316-07.16

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 14 février 2025 au 14 février 2026

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 14 février 2025