

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE)

PAR
ROXANNE JUTRAS-DUPÉRÉ

LES PRATIQUES D'ORTHOPOÉDAGOGUES OEUVRANT EN CONTEXTE
PRIVÉ SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE TRANSFERT DES
APPRENTISSAGES EN CONTEXTE DE CLASSE

JUIN 2019

À tous les élèves en difficulté que je côtoie au quotidien, que cet essai puisse guider les professionnels qui interviennent auprès de vous à travers la mise en œuvre de pratiques réfléchies visant à favoriser le transfert de vos apprentissages

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont adressés à Corina Borri-Anadon et Priscilla Boyer, mes directrices de recherche, sans qui, ce projet n'aurait pu être achevé. Merci de m'avoir encouragée et soutenue à travers ce processus de recherche, puis d'avoir cru en moi dans les moments plus difficiles. La conciliation travail-études m'a apporté son lot de contraintes au niveau du temps de rédaction, mais vous avez toujours su vous adapter à mon rythme. Vos nombreuses relectures m'ont permis de cheminer et d'accomplir un travail qui me procure aujourd'hui une grande fierté.

Je tiens également à remercier toutes les participantes qui ont pris le temps de répondre au questionnaire et ainsi contribuer à la recherche. Je me dois de souligner et de remercier particulièrement les trois orthopédagogues ayant participé aux entretiens. Josée, Julie et Isabelle, vous m'avez généreusement offert votre précieux temps. Par votre honnêteté et votre authenticité, vous avez favorisé le développement et l'enrichissement de mon projet de recherche. Sincèrement, merci !

Finalement, je ne peux passer sous silence le soutien de mes parents, Francine et Denis, puis de mon conjoint, Nicolas. À mes parents, merci d'avoir accepté la prolongation de mes études qui m'a menée vers un changement de profession, de m'avoir encouragée et d'avoir fait en sorte que je puisse m'y consacrer sans tracas. À mon amoureux, merci d'avoir su vivre avec les moments restreints de disponibilité que je pouvais offrir en temps de rédaction. Je te remercie aussi pour les nombreux

encouragements et pour la fierté que je peux lire dans ton regard depuis les trois dernières années.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES FIGURES.....	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'AUGMENTATION DES ÉLÈVES HDAA.....	3
1.2 LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES À L'INTERNE ET À L'EXTERNE.....	4
1.2.1 Les services orthopédagogiques	5
1.2.1.1 <i>Les interventions indirectes</i>	5
1.2.1.2 <i>Les interventions directes</i>	6
1.2.2 Les services orthopédagogiques en contexte privé	7
1.3 L'IMPORTANCE DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES.....	9
1.4 LES DÉFIS SUR LE PLAN DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES...	10
1.4.1 Les défis du transfert chez les élèves HDAA	11

1.4.2 Les défis du transfert lorsque le secteur privé est impliqué.....	11
1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	13
1.6 LA PERTINENCE ORTHOPÉDAGOGIQUE.....	13
CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE	15
2.1 LES PRATIQUES ORTHOPÉDAGOGIQUES	15
2.2 LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	16
2.2.1 Les différents courants théoriques	16
2.2.1.1 <i>Le transfert des apprentissages au sein du courant behavioriste.....</i>	17
2.2.1.2 <i>Le transfert des apprentissages au sein du courant cognitiviste.....</i>	19
2.2.1.3 <i>Le transfert des apprentissages au sein du courant contextualiste.....</i>	22
2.3 VERS UNE OPÉRATIONNALISATION DES MANIFESTATIONS ET DES CONDITIONS DU TRANSFERT.....	25
2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	27
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE	29
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE.....	29
3.2 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	31
3.2.1 Le questionnaire.....	31
3.2.2 L'entretien	32

3.3	LES PARTICIPANTES	34
3.3.1	Les participantes au questionnaire.....	34
3.3.2	Les participantes à l'entretien.....	36
3.4	ANALYSE DES DONNÉES	36
 CHAPITRE IV – RÉSULTATS		 39
4.1	LES RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE	39
4.1.1	Les participantes associées au profil bélavioriste.....	40
4.1.2	Les participantes associées au profil cognitiviste.....	42
4.1.3	Les participantes associées au profil contextualiste.....	44
4.1.4	Les participantes associées à la zone de convergence entre le profil cognitiviste et le profil contextualiste	45
4.1.5	Les participantes associées à la zone de convergence entre le profil bélavioriste et le profil cognitiviste.....	47
4.1.6	La participante associée à la zone de convergence entre le profil bélavioriste et le profil contextualiste.....	48
4.1.7	Sélection des participantes à l'entretien.....	50
4.2	LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS	50
4.2.1	Participante 1.....	50
4.2.1.1	<i>Les manifestations du transfert.....</i>	51
4.2.1.2	<i>Les conditions pour que le transfert survienne.....</i>	52
4.2.2	Participante 4.....	57

4.2.2.1 <i>Les manifestations du transfert</i>	57
4.2.2.2 <i>Les conditions pour que le transfert survienne</i>	58
4.2.3 Participante 10.....	64
4.2.3.1 <i>Les manifestations du transfert</i>	64
4.2.3.2 <i>Les conditions pour que le transfert survienne</i>	66
4.3 COMPARATIF DES PRATIQUES RECUEILLIES AUPRÈS DE CHACUNE DES PARTICIPANTES	71
CHAPITRE V - DISCUSSION DES RÉSULTATS	79
5.1 RETOUR SUR LES OBJECTIFS	79
5.2 NOTRE CONTRIBUTION À LA COMPRÉHENSION DES PRATIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE TRANSFERT.....	80
5.3 LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	83
5.3.1 Les apports pour mon développement professionnel	86
5.4 DES SUGGESTIONS DE RECHERCHES FUTURES	87
CONCLUSION	89
RÉFÉRENCES	91
APPENDICE A - Message de sollicitation des participants par courriel	97
APPENDICE B - Lettre d'information et formulaire de consentement pour le questionnaire en ligne	99

APPENDICE C - Le questionnaire	103
APPENDICE D - Schéma de classement des participantes selon les courants théoriques à la suite du questionnaire	106
APPENDICE E - Canevas du schéma d'entretien	108
APPENDICE F - Tableau récapitulatif des pratiques de la participante 1	113
APPENDICE G - Tableau récapitulatif des pratiques de la participante 4	115
APPENDICE H - Tableau récapitulatif des pratiques de la participante 10	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Tableau récapitulatif des dimensions associées au transfert des apprentissages... | 26 |
| 2 | Distinctions relevées entre les actes des trois participantes..... | 72 |
| 3 | Similarités relevées entre les actes des trois participantes..... | 74 |

LISTE DES FIGURES

Figure

- 1 Schéma d'analyse des réponses au questionnaire et à l'entretien.....38

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
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
ÉHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

INTRODUCTION

À travers la formation universitaire que nous réalisons, nous devons nous familiariser avec les divers rôles qu'occupe l'orthopédagogue. À ce jour, nous savons que le service d'orthopédagogie a pour but d'apporter aide et soutien aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés sur le plan des apprentissages. Pour ces élèves, les interventions universelles réalisées en contexte de classe sont souvent insuffisantes et ne permettent pas à l'élève de répondre aux exigences attendues. Dans le but de répondre à ses besoins, l'orthopédagogue utilise donc des interventions plus spécifiques et plus ciblées, permettant à ce dernier de développer les compétences attendues. À la suite de nos expériences en contexte orthopédagogique privé, nous constatons que des progrès peuvent être observés chez l'élève lorsqu'il est en contexte privé. Cependant, les enseignants n'observent pas de tels progrès en contexte de classe. L'élève semble donc éprouver des difficultés à transférer ses apprentissages d'un contexte à un autre. Ces constatations nous ont amenée à nous préoccuper de la question du transfert des apprentissages afin que des résultats puissent être observés à la suite des séances orthopédagogiques privées. En effet, nous considérons les problèmes de transfert des apprentissages comme une réelle problématique pouvant entraver les bénéfices associés aux interventions orthopédagogiques, ce qui nous a amené à nous intéresser de plus près aux pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le transfert du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

Au fil du temps, plusieurs auteurs se sont intéressés au concept de transfert des apprentissages. Ils ont d'ailleurs démontré l'importance du transfert. En effet, les exigences de la société actuelle, notamment les exigences scolaires et professionnelles, nécessitent chez les individus la capacité d'adapter leurs connaissances et leurs habiletés à de nouveaux contextes afin d'éviter de devoir tout réapprendre. Dans le domaine de l'orthopédagogie, peu de recherches portent sur le transfert des

apprentissages. Quelques auteures, notamment Côté (2012) et Cyr (2012) s'y sont intéressées, mais ont précisé leur cible de recherche en choisissant de se pencher sur le transfert des apprentissages en identification des mots et en orthographe. Ainsi, à notre connaissance, peu de recherches portent essentiellement sur les pratiques susceptibles de favoriser le transfert du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

La présente recherche vise donc à nous outiller et à outiller les orthopédagogues œuvrant en contexte orthopédagogique privé en leur présentant des pratiques diverses leur permettant d'en faire usage afin de favoriser le transfert. Pour ce faire, nous avons questionné des orthopédagogues œuvrant en pratique privée dans le but d'obtenir un partage de leurs pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages. Nous avons structuré notre essai en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous détaillerons la problématique ayant mené à notre étude en abordant la question du transfert des apprentissages. Nous verrons également l'importance de tenir compte du transfert afin de faire un choix éclairé quant aux pratiques à favoriser pour permettre à l'élève de démontrer ses apprentissages en contexte de classe. Notre cadre de référence, au deuxième chapitre, exposera une synthèse des écrits permettant d'affiner notre compréhension du concept de pratiques ainsi que du concept de transfert des apprentissages. Le troisième chapitre exposera notre devis méthodologique de type qualitatif-interprétatif. Au quatrième chapitre, nos résultats seront présentés selon les objectifs de recherche que nous avions élaborés. Au cinquième chapitre, nous discuterons des résultats obtenus lors de nos entretiens. Finalement, en guise de conclusion, nous effectuerons un retour sur chacune des sections présentées dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

1.1 L’AUGMENTATION DES ÉLÈVES HDAA

Au Québec, le champ de l’adaptation scolaire a cherché depuis déjà plusieurs décennies à s’ajuster face aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (HDAA). En dépit des efforts faits par le gouvernement du Québec, de nombreux élèves éprouvent toujours des difficultés dans leur parcours scolaire. Le ministère de l’Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2007) regroupe ces élèves en deux catégories distinctes, soit les élèves en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage et les élèves handicapés. Parmi la première catégorie, on retrouve les élèves en difficulté d’apprentissage au primaire ou au secondaire, auprès desquels l’orthopédagogue intervient. Selon le MELS, l’élève en difficulté d’apprentissage au primaire est celui dont :

[L]’analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l’enseignante ou l’enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n’ont pas permis à l’élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d’atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d’enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l’école Québécoise (p.24).

Dans le but d’améliorer la situation de ces élèves, le gouvernement du Québec met en place plusieurs dispositifs dont la *Politique de l’adaptation scolaire* (Ministère de l’Éducation, 1999). Cette dernière met de l’avant six voies d’action pour guider les intervenants du milieu de l’éducation, soit [1] prévenir et intervenir de façon précoce; [2] adapter les services éducatifs aux élèves HDAA; [3] organiser les services selon les besoins individuels des élèves HDAA en priorisant leur intégration en classe ordinaire; [4] soutenir la relation parents – école – organismes communautaires autour de l’enfant; [5] prêter une grande attention aux élèves à risque; [6] adopter des moyens adéquats pour mieux évaluer l’instruction, la socialisation et la qualité des services.

Malgré ces efforts, le nombre d'élèves HDAA a connu, entre les années 1999-2000 et les années 2006-2007, un essor important au sein de l'école québécoise, alors même que le MELS (2009) fait le constat d'une diminution de l'effectif scolaire dans l'ensemble du réseau public. Il reconnaît donc que la part des élèves HDAA par rapport à l'ensemble de l'effectif scolaire est de plus en plus importante (MELS, 2009). Cette présence des élèves HDAA au sein du système scolaire fait en sorte que les besoins des élèves sont plus diversifiés et qu'il importe de rendre disponible « une offre variée de services éducatifs complémentaires en vue d'assurer les conditions propices à l'apprentissage et la mise en place de mesures d'aide appropriées et de qualité » (MELS, 2010, p.39). Toutefois, il appert que ces services offerts à l'intérieur de l'école sont manquants (Tardif et Levasseur, 2010). En effet, selon ces auteurs, les moments de disponibilité des professionnels sont limités, ce qui permet difficilement d'en arriver à des résultats concluants. Les parents se voient donc souvent dans l'obligation de se tourner vers des services privés, à l'extérieur de l'école.

1.2 LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES À L'INTERNE ET À L'EXTERNE

Les services éducatifs complémentaires ont vu le jour dans le milieu de l'éducation durant les années soixante-dix avec l'objectif de parfaire les actions menées par les services d'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Aujourd'hui, le Régime pédagogique oblige chaque commission scolaire à établir quatre programmes de services complémentaires, soit les programmes de service de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève puis de promotion et de prévention. Dans le cadre de cet essai, les deux principaux programmes nous intéressent sont les programmes de service d'aide à l'élève et de soutien puisqu'ils contribuent plus spécifiquement à épauler les élèves HDAA. Effectivement, le premier prône l'accompagnement de l'élève dans son cheminement scolaire et dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre. Le deuxième vise à assurer à l'élève

des conditions propices d'apprentissage (MEQ, 2002). Au total, 12 services sont prévus pour la mise en œuvre de tous ces programmes, mais plus spécifiquement, quatre d'entre eux, soit les services de psychologie, de psychoéducation, d'orthopédagogie et d'orthophonie se rapportent aux deux principaux programmes définis précédemment (MEQ). Il existe donc divers professionnels, notamment les orthopédagogues, qui agissent par l'entremise de ces deux programmes de services. Bien que l'Office des professions (2014) mentionne que les orthopédagogues interviennent majoritairement en milieu scolaire, ces derniers peuvent toutefois œuvrer dans différents milieux. En effet, l'ADEREQ (2015) précise que l'orthopédagogue œuvre auprès d'apprenants dans « différents contextes, en milieu scolaire ou non, au secteur public comme au secteur privé » (p.3).

1.2.1 Les services orthopédagogiques

Les services orthopédagogiques sont prodigués selon un modèle d'intervention présenté par Trépanier et Paré (2010). Ces modèles de service permettent la mise en œuvre de tous les champs d'intervention de l'orthopédagogue, en mettant de l'avant des interventions indirectes et directes (Trépanier et Paré, 2010) dont nous traiterons dans les prochains paragraphes.

1.2.1.1 Les interventions indirectes

Selon Archambault, Émond et Verreault (2006) et Trépanier et Paré (2010), les interventions indirectes concernent principalement les différents intervenants qui interagissent régulièrement avec les élèves HDAA dans le but de les soutenir et de les appuyer. Par exemple, les orthopédagogues interviennent indirectement, selon Trépanier et Paré (2010), en offrant un service de consultation et de soutien pour le personnel enseignant des classes ordinaires qui interviennent auprès des élèves en difficulté. Ce soutien peut viser la prévention des difficultés par la mise en place de pratiques d'enseignement de qualité et de dépistage des élèves en difficulté. Pour contribuer à la

prévention des difficultés d'apprentissage, l'orthopédagogue et l'équipe de soutien accompagnent l'enseignant à travers la mise en œuvre d'approches pédagogiques qui tiennent compte des divers styles d'apprentissage des élèves. L'orthopédagogue peut également aider à mettre en place un ensemble de mesures et de stratégies efficaces dans le but de réduire ou d'éliminer les facteurs causant les difficultés d'apprentissage.

Sur le plan du dépistage des élèves en difficulté, l'orthopédagogue collabore avec l'équipe de soutien afin d'identifier les élèves ayant un trouble d'apprentissage ou susceptibles de développer des difficultés au niveau des apprentissages. Comme le rappelle l'ADEREQ (2015), dans le *Référentiel orthopédagogique*, l'orthopédagogue est invitée à « mettre à contribution son expertise au regard de tout projet éducatif visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires » (p.20).

En somme, bien que ces interventions ne soient pas directement destinées à l'élève, elles permettent de lui venir en aide par l'entremise des intervenants concernés, en les outillant et en les informant afin qu'ils soient en mesure d'assurer la progression optimale des élèves. Trépanier et Paré (2010) soutiennent que ces interventions indirectes engendrent des bénéfices pour la réussite éducative des élèves. Selon l'Association des orthopédagogues du Québec (2003), les interventions indirectes occupent une place importante dans ces modèles de service puisqu'elles se traduisent souvent par la collaboration entre les enseignants et l'orthopédagogue afin d'assurer un arrimage entre les pratiques et les discours de ces intervenants. Le MEQ (1999) encourage donc cette collaboration, issue des interventions indirectes, puisqu'elle aide les élèves en difficulté à réussir.

1.2.1.2 *Les interventions directes*

Les interventions directes sont celles qui sont dispensées par l'orthopédagogue et qui sont prodiguées directement auprès des élèves HDAA (Trépanier et Paré, 2010). Selon l'ADOQ (2003), l'orthopédagogue en service direct à l'élève a comme principales

préoccupations de comprendre l'élève en difficulté d'apprentissage, donc d'évaluer la situation, de faire des interventions visant à rééduquer, rendant ainsi plus fonctionnels les processus cognitifs déficitaires, et à contrebalancer ces déficits. Ces interventions peuvent être organisées selon le modèle de réponse à l'intervention (RàI), qui, depuis 2010, est de plus en plus prescrit dans les cadres de références en orthopédagogie des commissions scolaires du Québec (Boudreau et Allard, 2015). Ce modèle d'intervention à trois niveaux permet à l'orthopédagogue de déceler les élèves pouvant présenter un trouble d'apprentissage et d'organiser des services adaptés en fonction des besoins des élèves en difficulté d'apprentissage incluant ceux intégrés à la classe ordinaire. Ces interventions de l'orthopédagogue peuvent survenir à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Selon Trépanier et Paré (2010), le service direct à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire peut être organisé de diverses façons. Parmi celles-ci, nous retrouvons l'enseignement de soutien dans lequel l'enseignant planifie et prend en charge l'enseignement alors que l'orthopédagogue fournit les adaptations et autres formes de soutien (CTREQ, 2018). Un enseignement parallèle est aussi possible, c'est-à-dire lorsque le groupe est partagé en deux sous-groupes et que les deux intervenants effectuent les mêmes tâches ou des tâches complémentaires. D'autres types de co-enseignement peuvent être mis en place, notamment l'enseignement alternatif, l'enseignement partagé et l'enseignement en ateliers. En ce qui concerne le service direct à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire, il peut se traduire par des périodes d'intervention auprès d'un élève ou d'un petit sous-groupe d'élèves partageant des besoins communs (Trépanier et Paré, 2010). Lorsque l'orthopédagogue prodigue un service direct à l'élève à l'extérieur de la classe, cela implique que ce dernier effectue des apprentissages dans un autre contexte que le contexte de classe, représentant le milieu premier d'apprentissage d'un élève.

1.2.2 LES SERVICES ORTHOPÉDAGOGIQUES EN CONTEXTE PRIVÉ

Bien que l'Office des professions (2014) fasse mention du nombre important d'orthopédagogues œuvrant en contexte scolaire, elle fait également mention de l'essor

que connaissent, depuis quelques années, les services orthopédagogiques en contexte privé. La demande de services est grandissante et il y a un manque à combler au niveau des professionnels prodiguant ces services en contexte scolaire (Fédération autonome de l'enseignement, 2012 ; Parent, 2008 ; Tardif et Levasseur, 2010).

Le contexte privé offre une diversité de services pour répondre aux besoins variés d'élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage (Office des professions, 2014). Les orthopédagogues privées peuvent offrir des services de consultation orthopédagogique, de préparation aux examens d'admission des écoles, de préparation aux examens de fin d'année, d'aide aux devoirs, de rattrapage scolaire, de cours d'été, d'évaluation des connaissances, d'élaboration d'un plan de rééducation, de remédiation cognitive, etc. Bien que divers modèles de service existent, les services orthopédagogiques en pratique privée se déploient principalement selon un modèle de service direct à l'élève à l'extérieur de la classe puisque les rencontres se déroulent de façon individuelle et ont souvent lieu à l'extérieur de l'école, soit à l'extérieur du lieu premier d'apprentissage. Selon l'Office des professions, « l'arrimage avec le secteur privé pourrait particulièrement présenter certaines difficultés quand le milieu scolaire s'inscrit dans le modèle de réponse à l'intervention » (p.76), où les différents niveaux d'intervention sont mis à profit. En effet, étant donné l'éloignement entre les deux milieux, les interventions indirectes, soit les services de consultation et de soutien offerts à l'enseignant, sont rarement déployées par les orthopédagogues œuvrant en contexte privé, ce qui fait que la collaboration entre les intervenants, issue des interventions indirectes, est également plus difficile à mettre en œuvre. De plus, étant donné le large éventail de services offerts en pratique privée, l'Office des professions rappelle que « la qualité des services offerts peut donc varier dans le secteur privé » et que « contrairement à ce qui prévaut en contexte scolaire, il n'existe actuellement aucun encadrement des services en orthopédagogie offerts dans le secteur privé » (p.75). Ces éléments peuvent donc engendrer des défis importants sur le plan du transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

1.3 L'IMPORTANCE DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

L'ADOQ (2003-2013) ainsi que le MEQ (2001) considèrent essentielle la question du transfert des apprentissages, à l'instar d'autres chercheurs dont Aubé, David et de la Chevrotière (2004), Cyr (2012), Frenay (2004), Perrenoud (1997) et Tardif (1999). Nous rendrons compte des points de vue de ces divers auteurs afin de démontrer la pertinence sociale de cette recherche qui s'attarde aux pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

En 1997, Perrenoud traite du transfert en mentionnant que, sans un minimum de transfert, tout apprentissage serait inutile puisqu'il s'appliquerait à une situation passée sans tenir compte d'une reproduction ultérieure. C'est aussi ce que pense Tardif, qui, en 1999, rédige un ouvrage dans lequel il mentionne que le transfert des apprentissages représente un élément essentiel dans une société où l'éternel recommencement des apprentissages n'est pas envisageable. En 2001, le MEQ mentionne qu'il est primordial pour les élèves de développer les habiletés intellectuelles requises afin de s'ajuster dans une société en perpétuelle évolution. Quelques années plus tard, Frenay (2004) aborde l'importance pour les apprenants de mobiliser les connaissances acquises dans d'autres contextes. Finalement, Aubé, David et De la Chevrotière (2004) ainsi que Cyr (2012) mentionnent qu'il est prioritaire de permettre aux élèves de reconnaître et d'appliquer leurs connaissances dans de nouvelles situations à partir d'apprentissages de base qu'ils ont effectués préalablement. Chaque apprenant doit donc adapter ses connaissances et ses habiletés à de nouveaux contextes, dans le but d'éviter de tout réapprendre. Considérant que la société actuelle est en constante évolution, le transfert apparaît comme indispensable pour l'élève en contexte scolaire, mais également pour le citoyen dans un milieu de travail et dans la vie quotidienne.

1.4 LES DÉFIS SUR LE PLAN DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages est un phénomène complexe auquel plusieurs chercheurs se sont attardés au cours des dernières décennies. Plusieurs d'entre eux l'ont défini selon l'interprétation qu'ils en font. Pour notre part, nous définissons le transfert comme une réutilisation de connaissances, de compétences et de stratégies, par l'élève, acquises dans un contexte, vers un autre contexte. Dans le cadre de cet essai, ces contextes font référence au contexte orthopédagogique privé et au contexte de classe. Parmi les auteurs s'étant attardés à la question du transfert, plusieurs d'entre eux reconnaissent les défis au niveau du transfert des apprentissages, notamment Frenay et Presseau (2004), Gentner, Loewenstein et Thompson (2003) et Tardif (1999) qui soutiennent que, même entre deux contextes scolaires, le transfert des apprentissages est peu observable. En effet, dès le moment où l'élève quitte la classe, les risques de défis sur le plan du transfert des apprentissages sont susceptibles d'augmenter. Considérant ces affirmations, il serait possible que les interventions indirectes et les interventions directes à l'intérieur de la classe soient à privilégier lorsque l'on souhaite favoriser le transfert des apprentissages. Cependant, puisqu'en contexte privé, les orthopédagogues ont moins recours à ces interventions, il peut sembler plus difficile d'assurer le transfert des apprentissages. Bien que plusieurs auteurs se soient préoccupés de la question du transfert des apprentissages, peu d'entre eux se sont attardés aux pratiques susceptibles de le favoriser du contexte orthopédagogique au contexte de classe. À la suite de nos recherches, nous avons répertorié notamment Côté (2012) et Cyr (2012). Ces chercheuses se sont intéressées aux interventions spécifiques portant sur un élément particulier tel que l'identification de mots en lecture ou l'orthographe en écriture. Il semble donc justifié de se pencher sur les défis observés sur le plan du transfert des apprentissages en contexte orthopédagogique privé. Les deux prochaines sections permettront de démontrer en quoi le transfert peut être plus difficile à réaliser chez les élèves HDAA et les défis auxquels font face les orthopédagogues œuvrant en contexte privé souhaitant favoriser le transfert chez ces élèves.

1.4.1 Les défis du transfert chez les élèves HDAA

Les difficultés sur le plan du transfert des apprentissages peuvent être observables chez tous les élèves, mais elles le sont davantage chez les élèves HDAA, puisque ceux-ci sont aux prises avec des difficultés supplémentaires. Péladeau, Forget et Gagné (2005) ainsi que Tardif (1999) affirment que les élèves HDAA éprouvent non seulement des difficultés à acquérir de nouvelles connaissances, mais également à les réutiliser dans divers contextes pour réaliser de nouveaux apprentissages. En effet, les apprentissages effectués par les élèves, lors des activités réalisées hors du contexte de classe, notamment lors des rencontres orthopédagogiques, ne seraient pas réutilisées par les élèves lors des activités proposées en classe (Cyr, 2012). Ainsi, les résultats à la suite des séances orthopédagogiques demeurent souvent insatisfaisants, ce qui compromet leur réussite scolaire (Parent, 2008 et Tardif et Levasseur, 2010). Pourtant, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) incite les différents intervenants scolaires à « se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle, et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs » (p.3). De plus, l'ADOQ (2003) ajoute que « l'orthopédagogue a également le souci de favoriser le transfert des nouveaux apprentissages dans différents contextes d'application, notamment dans les situations où l'élève doit avoir recours à ses compétences » (p.13).

1.4.2 Les défis du transfert lorsque le secteur privé est impliqué

En plus des difficultés propres aux élèves HDAA, le transfert des apprentissages peut également être entravé par le manque de continuité dans les interventions (Cyr, 2012). Boudreau et Dezutter (2013) affirment que, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, « la continuité et la cohérence des interventions sont peut-être plus déterminantes du point de vue de la réussite scolaire » (p.4). Malgré cela, le transfert des apprentissages semble difficile à opérer pour les élèves et, dans cette perspective, il semble que la continuité

entre les contextes demeure difficile à assurer par les orthopédagogues, qui, selon le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, devraient être en mesure « d'assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes » (ADEREQ, 2015, p.18). Ainsi, le transfert doit impérativement être favorisé par les services orthopédagogiques et par les enseignants en collaborant afin que les apprentissages effectués en contexte orthopédagogique et en contexte de classe s'arriment. À cet égard, la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2013) a rédigé un cadre de référence en orthopédagogie faisant mention de la primordialité de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue ainsi que la nécessité des temps de concertation pour assurer une continuité au niveau des pratiques et du discours des intervenants dans le but de favoriser le transfert des apprentissages. Il apparaît évident que la continuité dans les interventions devient plus difficile à assurer lorsque ceux-ci diffèrent d'un contexte d'intervention à l'autre (Commission scolaire de la Beauce Etchemin).

Rappelons que les services directs à l'élève à l'extérieur de la classe rendent difficile la continuité entre les interventions. En effet, ce modèle de service est susceptible de générer un écart important entre les situations décontextualisées, privilégiées pour l'intervention orthopédagogique, et les situations utilisées en contexte de classe. Ce constat découle des résultats de recherche de Gentner, Loewenstein et Thompson (2003), qui reconnaissent la rareté de la continuité entre les situations d'acquisition de connaissances des services orthopédagogiques et les situations authentiques d'utilisation de ces mêmes connaissances, construits ou processus en classe. Comme le rappellent Frenay et Presseau (2004), Gentner, Loewenstein et Thompson et Tardif (1999), la continuité des apprentissages est difficilement assurée en contexte scolaire, alors que les intervenants œuvrent dans le même milieu; on pourrait donc supposer qu'elle se trouve d'autant plus complexifiée lorsque le milieu privé est impliqué en raison de l'éloignement des deux milieux qui permettrait plus difficilement la collaboration et la concertation entre les divers acteurs (Office des professions, 2014). Ainsi, Bizot, Gossot, Ravary, Rousseau-

Giral et Strohl (2002) font état du manque de circulation des informations entre le contexte scolaire et le contexte privé, ce qui peut engendrer des difficultés au niveau de la continuité entre les contextes et ainsi influer sur le transfert des apprentissages, d'où l'importance de connaître les interventions à privilégier dans ce contexte.

1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

En somme, la situation du Québec depuis les années 1970 se traduit par une augmentation des élèves HDAA, bien qu'il y ait une baisse d'effectif scolaire. Conséquemment, on observe le développement de services complémentaires, dont le service d'orthopédagogie qui vise à apporter aide et soutien aux élèves HDAA dans leurs apprentissages scolaires. Ces services connaissent un essor, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, notamment en contexte privé, où ils visent notamment à soutenir le transfert des apprentissages. Or, les élèves HDAA peuvent présenter des difficultés supplémentaires sur le plan du transfert. De plus, de par leur éloignement du contexte scolaire, les services privés représentent un défi encore plus grand puisqu'il peut y avoir un manque de continuité dans les interventions entre les contextes. Compte-tenu des obstacles inhérents au transfert des apprentissages dans des contextes différents et du peu de recherches existantes traitant des pratiques des orthopédagogues œuvrant en contexte privé; compte-tenu également du manque d'encadrement des services orthopédagogiques privés et de leur variabilité, nous nous questionnons à savoir quelles sont les pratiques des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe?

1.6 LA PERTINENCE ORTHOPÉDAGOGIQUE

Les pratiques orthopédagogiques sont régies par le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* faisant état des différentes

compétences à développer chez les orthopédagogues ainsi que les actions clés qui s'y rattachent. Le développement des compétences en orthopédagogie se décline selon trois axes, soit l'évaluation intervention spécialisées, la collaboration et le soutien à l'enseignement apprentissage puis l'éthique, la culture et le développement professionnel (ADEREQ, 2015). Le premier axe est composé de deux compétences, soit évaluer et intervenir. Pour les besoins de cette recherche, nous n'aborderons que la deuxième compétence liée à l'intervention orthopédagogique. Cette compétence se définit comme le fait d'« intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation » (ADEREQ, p.18). Parmi les nombreuses actions-clés proposées pour traduire cette compétence, nous n'en retenons qu'une qui est directement en lien avec le transfert des apprentissages, soit « assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes » (ADEREQ, p.18). Cependant, ces actions-clés présentées dans le *Référentiel orthopédagogique* ne constituent pas les pratiques utilisées par les orthopédagogues. Elles servent davantage à tracer une ligne directrice afin de guider les pratiques orthopédagogiques. Malgré cela, nous savons, grâce à l'Office des professions (2014), qu'il importe que les pratiques des orthopédagogues visent la réussite de l'élève en agissant en concertation, en collaborant avec la famille, puis en favorisant le transfert des interventions en classe. Il nous semble donc important d'investiguer davantage afin de recenser des pratiques orthopédagogiques visant à favoriser le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le but de nous mener vers une éventuelle réponse à la question de recherche : quelles sont les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe? nous présentons le deuxième chapitre de cet essai. Ce chapitre comprend deux principales sections décrivant chacune les concepts centraux de la recherche, soient les concepts de pratique orthopédagogique et de transfert des apprentissages. La première partie définit la pratique puis la deuxième partie présente et décrit plus longuement les différentes interprétations du transfert des apprentissages selon les courants théoriques qui ont traité de ce phénomène au fil des années en présentant les principaux auteurs et en détaillant le transfert selon deux dimensions : les manifestations et les conditions.

2.1 LES PRATIQUES ORTHOPÉDAGOGIQUES

Avant de pouvoir décrire les pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le transfert, il nous semble nécessaire de définir d'abord le terme pratique. Par la suite, nous pourrons établir un lien entre celui-ci et le concept de transfert, dont nous traiterons ultérieurement.

Le terme « pratique » a été défini par de nombreux auteurs, notamment Bru (2002), qui s'intéresse particulièrement aux pratiques enseignantes et Messier (2014), qui s'intéresse aux concepts des sciences de l'éducation qui s'apparentent au terme « méthode ». Dans sa thèse théorique, Messier a effectué l'analyse de nombreux documents pour faire ressortir cinq différents sens du terme « pratique ». Dans le cadre de cet essai, la définition de Messier que nous retenons comme point de départ est celle

qui décrit la pratique comme le « fait d'exercer une activité particulière ou de mettre en œuvre les règles ou les principes d'un art, d'une technique, d'un loisir ou d'un sport » (p.143). Pour Honoré (1980), il est important que la pratique se situe dans un milieu appartenant à la personne qui effectue la pratique. Cette définition de Messier, appuyée par Honoré, s'apparente davantage à notre vision de la pratique, qui rejoint celle de Beillerot (1992; 2000) comme étant intentionnelle et réfléchie et se traduisant en actes. Perrenoud (1998) ajoute qu'en étant définie de cette façon, la pratique ne peut être constituée de routines ou d'applications technicistes seulement. Ainsi, la pratique est composée de deux dimensions, soit la dimension idéologique puis la dimension concrète.

2.2 LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le phénomène du transfert est très large et est abordé dans divers domaines, ce qui fait que les définitions proposées et l'interprétation qu'on en fait demeurent bien équivoques. Ainsi, nous analyserons le traitement du transfert à travers différents courants théoriques dans le but de mieux comprendre le transfert des apprentissages. Ainsi, pour chaque courant, le transfert sera d'abord défini, puis deux dimensions seront abordées : d'une part les manifestations du transfert et, d'autre part, les conditions pour que le transfert s'opère.

2.2.1 Les différents courants théoriques

Différentes théories de l'apprentissage ont traité de la question du transfert, en particulier les théories bémoriste, cognitiviste et contextualiste que nous aborderons dans ce chapitre. Pour chacun de ces courants théoriques, nous tenterons d'illustrer la conception du transfert, entretenue par ceux-ci, en nous appuyant sur les dimensions

théoriques que nous en dégageons. Ces dimensions sont représentées par les manifestations du transfert et les conditions afin celui-ci s'opère. Dans le cadre spécifique de cet essai, les conditions sont notamment déterminées par ce que l'élève doit faire pour transférer, ce que le contexte scolaire doit faire pour favoriser le transfert ainsi que ce que l'orthopédagogie doit faire pour également favoriser le transfert.

Avant d'aller plus loin, il est essentiel de préciser que les courants qui seront présentés entretiennent des frontières communes : ils sont en relation de dépendance les uns des autres. En effet, le courant bémoriste, qui a été le premier à voir le jour, a donné naissance au courant cognitiviste et nourrit à la fois ce courant et le courant contextualiste. La situation est similaire entre les courants cognitiviste et contextualiste, les tenants de ce dernier reconnaissant les apports des cognitivistes, mais contribuent à en éclater les limites. Ainsi, les frontières entre ces courants ne sont pas étanches et ceux-ci ne sont pas complètement indépendants les uns des autres. Cependant, dans le cadre de cet essai, nous avons fait le choix de mettre en évidence ce qui distingue les courants plutôt que ce qui les unie afin de nous permettre de cibler les éléments qui sont propres ou typiques à chaque courant, même si nous sommes consciente qu'une telle analyse est un peu artificielle.

2.2.1.1 Le transfert des apprentissages au sein du courant bémoriste

Le courant bémoriste est le premier dont nous traiterons puisque celui-ci a mis la table en ce qui concerne les études sur le concept de transfert. Nous présenterons d'abord une définition, puis nous traiterons des manifestations du transfert et des conditions pour qu'il s'opère.

Les premières recherches issues du domaine de l'éducation ont été effectuées en 1901 par Thorndike et Woodworth. Ces recherches ont donné naissance à la théorie des éléments communs, qui a été reprise et discutée par plusieurs auteurs, dont Osgood

(1994) en 1949 (Frenay, 2004). Selon cette théorie, le transfert se définit comme la réutilisation d'associations stimulus-réponse dans une nouvelle situation partageant des similarités avec la situation d'apprentissage (Frenay). Les éléments communs, partagés entre les deux situations, permettent à l'individu de produire, par automatisme, la même réponse que lors de la situation d'apprentissage. Plus le nombre d'éléments communs entre les deux tâches est élevé, plus la probabilité d'apparition du transfert augmente. Ainsi, selon ce courant, le transfert s'appuie essentiellement sur la reconnaissance et l'identification d'éléments similaires entre deux tâches, mais accorde également une importance aux stimuli et aux réponses. En effet, chez les bélavioristes, l'apprentissage est perçu comme un processus de modification du comportement en fonction de nouvelles associations entre des stimuli et des réponses (Frenay et Thorndike et Woodworth). Selon les similarités observées entre les stimuli présentés et les réponses attendues, le transfert peut être rapproché ou éloigné (Frenay, 2004). Le transfert rapproché découle de stimuli très similaires aux réponses attendues, alors que le transfert éloigné est représenté par des stimuli non similaires aux réponses attendues. Plus les situations sont similaires, plus le transfert sera important. Toujours selon Frenay (2004), les bélavioristes accordent également une importance à l'environnement, affirmant que celui-ci définit les actions que le sujet pose. Dans son essence, le courant bélavioriste ne semble pas s'intéresser à la compréhension du phénomène du transfert, car il ne documente pas les processus cognitifs à l'œuvre dans la tête de l'apprenant. Il constate plutôt ce qui se passe à l'externe grâce à l'association de stimuli et de réponses, sous forme d'automatismes, découlant du degré de similarités entre la situation d'apprentissage et la situation de transfert (Frenay, 2004).

Pour le courant bélavioriste, le transfert se manifeste lorsqu'il y a renforcement de l'association stimuli-réponses à travers de nouvelles situations ayant divers éléments communs avec les situations d'apprentissage.

Comme le courant bélavioriste est essentiellement axé sur la théorie des éléments communs (Thorndike et Woodworth, 1901), la principale condition permettant l'opérationnalisation du transfert concerne les similarités qui doivent être partagées par la situation d'apprentissage et la situation de transfert. Afin que ces conditions soient remplies, nous avons établi que l'élève, l'enseignant ainsi que l'orthopédagogue ont chacun un rôle à jouer. Dans ce cas, comme l'apprenant est un agent passif, c'est-à-dire qu'il se limite à répondre aux influences de son environnement (Péladeau, Forget et Gagné, 2005; Presseau 2004), le rôle de l'enseignant et de l'orthopédagogue est notamment de s'assurer de présenter des situations d'apprentissage et de transfert qui ont suffisamment de similarités entre elles dans le but d'augmenter la probabilité d'apparition du transfert.

2.2.1.2 Le transfert des apprentissages au sein du courant cognitiviste

Bien que les bélavioristes aient été les premiers à avoir traité du transfert, les cognitivistes ont réussi à aller plus loin dans leur conception de ce phénomène. D'abord, nous proposerons une définition du transfert selon les cognitivistes, puis nous aborderons les manifestations et les conditions reliées au transfert.

Au cours des années 1950, les cognitivistes réétudient le phénomène du transfert. À ce moment, l'hypothèse selon laquelle le transfert est un procédé utilisé par les individus pour vaincre les difficultés face à une tâche donnée pour laquelle ils ne connaissent pas de solution existante est émise. Pour les cognitivistes, le concept de transfert se définit comme la « capacité qu'a un apprenant à résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes » (Frenay, 2004, p.19). Leur conception est donc différente des autres courants puisque leur vision est axée sur l'apprenant, plutôt que sur son environnement. Toutefois, comme pour les bélavioristes, des similarités doivent exister entre les tâches pour que le sujet parvienne à transférer. Comme la représentation du transfert est propre

à chaque auteur cognitiviste, ceux-ci peuvent apporter des modifications à la définition. Par exemple, Bracke (1998) ajoute une contrainte à cette définition de base, soit que le transfert doit toujours s'effectuer en situation de résolution de problème. D'emblée, l'apprenant ne peut connaître la solution à la situation problème à laquelle il fait face puisqu'il doit faire appel à ses connaissances antérieures et les adapter dans le but de trouver lui-même la solution. Tout comme Bracke, Tardif (1999) accorde une importance à cette contrainte, mais ajoute également que le transfert ne peut se faire qu'en situation contextualisée. Cette situation doit reproduire le plus fidèlement possible les situations réelles dans lesquelles les apprentissages sont mis en œuvre. Ainsi, les trois phases, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation représentent des moments clés du transfert qui font référence à la tâche que l'élève doit faire. Ultimement, les cognitivistes cherchent à savoir comment les connaissances sont structurées lors d'une tâche source, qui représente une tâche initiale d'apprentissage, et comment avoir accès à ces connaissances, et même les transformer, lors d'une tâche cible, qui représente la tâche relative au transfert (Tardif). La mémoire et son fonctionnement se retrouvent donc aussi au centre des réflexions des cognitivistes.

Pour illustrer le transfert, Bracke (1998) et Tardif (1999) ont élaboré chacun un modèle théorique. Le modèle de Bracke (1998) présente d'abord la mémoire interne, constituée de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme, puis la mémoire externe, constituée de l'environnement. Pour Bracke, le transfert débute dans la mémoire à court terme de l'individu par la représentation du problème. Ensuite, il se poursuit soit dans la mémoire à long terme ou dans la mémoire externe alors que l'individu doit accéder aux informations et aux connaissances pertinentes qui l'aideront à résoudre le problème. Le processus lié au raisonnement analogique s'effectue en mémoire à court terme. Il permet de valider la pertinence et l'utilité des informations et des connaissances puisées en mémoire à long terme ou dans l'environnement. Ce processus comprend deux sous-processus, soit la mise en correspondance et

l'évaluation. La mise en correspondance s'effectue lorsque survient l'appariement des éléments de la tâche source et de la tâche cible permettant d'établir des relations entre les deux tâches. L'évaluation, quant à elle, permet de vérifier la solidité de l'analogie en examinant si la similarité se maintient à des niveaux supérieurs. Ces deux sous-processus mènent au processus d'adaptation qui est lié aux corrections et aux ajustements qui sont apportés à la suite de tous les autres processus. L'adaptation permet donc de boucler la boucle du processus de raisonnement analogique en fournissant au système cognitif une nouvelle structure de connaissances.

Le modèle de Tardif (1999) présente aussi des processus liés au transfert des apprentissages. Ces derniers ont été intégrés au modèle de Bracke (1998), permettant ainsi de les comparer plus facilement. Les processus de Tardif intégrés dans ce modèle sont : [1] l'encodage des apprentissages de la tâche source qui s'effectue en mémoire à long terme, [2] la représentation du problème en mémoire à court terme, [3] l'accessibilité aux connaissances et aux compétences dans la mémoire externe, sans faire mention qu'il s'agit de l'environnement, [4] la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source en mémoire à court terme, [5] le processus d'adaptation des éléments non correspondants qui s'effectue également en mémoire à court terme, [6] l'évaluation de la validité de la mise en correspondance dans la mémoire à court terme, [7] la génération de nouveaux apprentissages en mémoire à long terme.

Considérant la contrainte de Bracke (1998) et de Tardif (1999), les principales manifestations du transfert sont la réalisation d'un nouvel apprentissage et la modification de la mémoire à long terme, et non seulement l'utilisation de connaissances d'un contexte à l'autre, comme le conceptualisent les behavioristes.

Pour permettre l'opérationnalisation du transfert, quelques conditions ont été relevées à travers les écrits cognitivistes de Bracke (1998) et de Tardif (1999). D'abord,

la tâche doit représenter une situation-problème pour l'individu ; il ne doit pas posséder une solution complète en mémoire. Ensuite, il doit y avoir présence de suffisamment de similarités entre la situation-problème et une situation d'apprentissage antérieure dans laquelle l'élève a fait des apprentissages pour que des liens puissent se faire. Finalement, des mécanismes fonctionnels doivent être utilisés par l'apprenant.

Afin que ces conditions puissent être respectées, l'élève, l'enseignant et l'orthopédagogue ont un rôle à jouer. L'élève doit utiliser ses structures cognitives ou les perceptions de son environnement pour faire du transfert.

Pour sa part, l'enseignant doit fournir des situations complexes à l'élève afin de lui permettre d'avoir recours à ses connaissances emmagasinées en mémoire à long terme et aux stratégies cognitives qu'il a développées.

L'orthopédagogue, quant à elle, doit soutenir l'élève afin qu'il soit en mesure d'effectuer un transfert en contexte de classe. Pour ce faire, elle peut le faire réfléchir plus systématiquement sur les façons d'emmageriser ses connaissances en mémoire à long terme. Elle peut enseigner les stratégies cognitives, métacognitives et d'autorégulation, puis amener l'élève à se représenter le problème en mémoire à court terme et à accéder à ses connaissances et compétences requises pour la résolution du problème dans sa mémoire externe. Elle doit favoriser la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source en mémoire à court terme en modélisant la façon de procéder à l'élève.

2.2.1.3 Le transfert des apprentissages au sein du courant contextualiste

À la suite de l'apparition des théories bémioriste et cognitiviste, le domaine de l'éducation voit apparaître, à la fin des années 1980, la théorie de l'apprentissage contextualiste. Dans cette section, nous présenterons une définition du transfert selon

les tenants de ce courant, puis nous ferons état des dimensions associées au transfert, soit les manifestations et les conditions.

Dans ce courant, la définition du transfert peut varier. En effet, pour certains, cette approche met de l'avant l'idée que les savoirs sont fortement liés au contexte d'acquisition et ne peuvent donc être transférés (Basque, 2004). Pour d'autres, le concept de transfert renvoie à une situation où le contexte offre à l'apprenant de nouveaux indices d'utilisation possibles d'une connaissance (Basque, 2004). Pour notre part, dans le cadre de cet essai, nous présenterons la deuxième conception du transfert. Toujours selon Basque, le terme contexte, utilisé dans cette définition ne renvoie pas seulement à la situation dans laquelle la cognition doit s'exercer, comme le présente le courant cognitiviste, mais fait également référence à la culture globale dans laquelle la cognition se développe. Ainsi, selon les contextualistes, « la cognition se trouve plutôt dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture au fil de son histoire » (Basque, p.49). C'est donc dire que, pour les contextualistes, l'apprentissage est expliqué sous l'angle de l'interaction entre l'individu et son environnement. Pour ces chercheurs contextualistes, l'intelligence est distribuée, c'est-à-dire que tout n'est pas dans la tête de l'individu, comme l'expriment les cognitivistes, mais que les ressources à mobiliser pour démontrer sa compétence sont aussi dans l'environnement. C'est dans ce courant que se perd la ligne entre apprentissage et transfert, d'où les critiques du concept (Basque). Pour bien rendre la conception du transfert par les contextualistes, nous résumerons leur vision du transfert comme suit : le transfert s'explique par la capacité de l'apprenant, soutenu par son environnement, à construire des savoirs dans un contexte initial, faisant ici référence au contexte dans lequel l'élève fait des apprentissages, et à les réutiliser dans un autre contexte, soit le contexte dit de transfert en effectuant un retrait progressif de l'aide. Pour ce faire, tout comme chez les

béhavioristes et les cognitivistes, des similarités doivent exister entre les contextes d'apprentissage.

À la lumière des écrits contextualistes, nous retenons que le transfert peut être observable lorsque les patrons de participation à la pratique sociale deviennent plus efficaces ou plus étendus ainsi que lorsqu'il y a augmentation de l'efficacité ou de l'étendue de l'apprentissage réalisé à de nouveaux contextes sociaux (Basque, 2004).

Le transfert ne pourrait survenir sans cette principale condition : offrir un contexte favorisant l'apparition d'indices permettant d'utiliser des connaissances. Tout comme pour les autres courants théoriques, l'apprenant, l'enseignant ainsi que l'orthopédagogue ont un rôle à jouer afin de favoriser le transfert. La conception du rôle de l'élève pour les contextualistes est plutôt similaire à celle des cognitivistes. Les principaux changements pouvant être observés concernent le rôle de l'enseignant et de l'orthopédagogue, qui prennent davantage d'importance. Ainsi, le rôle de l'enseignant et de l'orthopédagogue est d'autant plus déterminant en ce qui concerne l'opérationnalisation du transfert puisque, chez les contextualistes, l'environnement d'apprentissage occupe une place importante. La principale distinction avec les autres courants est que, dans ce celui-ci, les acteurs gravitant autour de l'élève sont en contact direct et agissent en collaboration afin d'assurer le transfert, ce qui n'est pas nécessairement mis de l'avant chez les béhavioristes et les cognitivistes. Nous parlons donc ici d'assurer une continuité des apprentissages dans deux contextes de différentes façons, tout en construisant un environnement soutenant pour l'élève. Ainsi, les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue sont similaires : tous deux doivent s'informer de ce qui est fait dans les autres contextes en termes de pratiques, de discours, de vocabulaire utilisé ; ils doivent veiller à une bonne communication avec les intervenants, incluant les parents puis assurer une cohérence et une continuité entre les contextes riches en misant sur la communication et la collaboration.

2.3 VERS UNE OPÉRATIONNALISATION DES MANIFESTATIONS ET DES CONDITIONS DU TRANSFERT

À travers le cadre de référence de notre essai, nous avons pu voir que la pratique est composée de deux dimensions, soit la dimension idéologique puis la dimension concrète. Nous avons également vu que le transfert peut s'opérer selon trois courants théoriques. Ces derniers se distinguent par des manifestations et des conditions. Nous retenons donc que les conceptions que les orthopédagogues ont du transfert, notamment la façon dont ils pensent qu'il se manifeste et les conditions qui, selon eux, permettent au transfert de s'opérer vont déterminer leurs pratiques, tant sur le plan idéologique que sur le plan concret.

Afin d'opérationnaliser ces éléments, nous nous sommes inspirée de Côté (2012) et avons dégagé les similitudes, mais également les distinctions entre les courants, selon les dimensions que nous avons traitées (Tableau 1).

Tableau 1

Tableau récapitulatif des dimensions associées au transfert des apprentissages

	Béhavioriste	Cognitiviste	Contextualiste
Similitudes			
Quoi ?	Réutilisation de connaissances de l'individu		
Quand ?	Lors de nouvelles situations présentant une ou des similitudes avec une situation antérieure		
Divergences			
Définition précise	Réutilisation d'association stimulus-réponse dans une nouvelle situation partageant des similarités avec la situation d'apprentissage (Frenay, 2004).	« Capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes (Frenay, 2004).	Pour certains, cette approche met de l'avant l'idée que les savoirs sont fortement liés au contexte d'acquisition et ne peuvent donc être transférés (Basque, 2004) Pour d'autres, le concept de transfert renvoie à une situation où le contexte offre à l'apprenant de nouveaux indices d'utilisation possibles d'une connaissance (Basque, 2004).
Manifestations du transfert	Renforcement de l'association stimulus-réponse.	Réalisation d'un nouvel apprentissage et modification de la mémoire à long terme.	Patrons de participation à la pratique sociale plus efficaces ou plus étendus (Basque, 2004). Augmentation de l'efficacité ou de l'étendue de l'apprentissage réalisé à de nouveaux contextes sociaux (Basque, 2004).
Conditions favorisant le transfert	Plusieurs similarités doivent être partagées par les deux situations pour augmenter la probabilité d'apparition du transfert.	<p>La tâche doit représenter une situation-problème pour l'individu ; il ne doit pas posséder une solution complète en mémoire.</p> <p>Présence de similarités entre la situation-problème et une situation d'apprentissage antérieure dans laquelle l'élève a fait des apprentissages.</p> <p>Mécanismes fonctionnels chez l'individu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encodage et emmagasinage, dans le système cognitif, des apprentissages réalisés lors d'une tâche initiale. - Représentation mentale d'une nouvelle tâche. - Accès à l'information stockée en mémoire. - Raisonnement analogique entre l'ancienne situation et la nouvelle. - Adaptation des connaissances antérieures à la situation nouvelle. 	Contexte favorisant l'apparition d'indices permettant d'utiliser des connaissances.

Sous-catégories des conditions :	Rôle de l'élève	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'orthopédagogue
Rôle de l'élève	Agent passif qui répond aux différentes influences de l'environnement.	Agent qui utilise ses structures cognitives ou les perceptions de son environnement pour faire du transfert.	Responsabilité partagée avec la nature de l'enseignement dispensé.
Rôle de l'enseignant	Présenter des situations de transfert qui entretiennent suffisamment de similarités avec les situations d'apprentissage.	Propose des tâches significatives à l'élève pour qu'il ait recours à ses connaissances emmagasinées en mémoire à long terme et aux stratégies cognitives qu'il a développées.	Être en contact avec l'orthopédagogue. S'informer de ce qui est fait en contexte orthopédagogique privé en termes de pratiques, de discours, de vocabulaire utilisé. Assurer une collaboration avec l'orthopédagogue et les parents.
Rôle de l'orthopédagogue	Présenter des situations d'apprentissages qui entretiennent suffisamment de similarités avec les situations de transfert.	Faire réfléchir l'élève quant aux façons d'emmageriser ses connaissances en mémoire à long terme. Enseignement explicite de stratégies cognitives, métacognitives et d'autorégulation. Favoriser la représentation du problème en mémoire à court terme. Favoriser l'accès aux connaissances et compétences en mémoire externe requises pour la résolution du problème. Modéliser la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source en mémoire à court terme.	Assurer une cohérence et une continuité avec le contexte orthopédagogique privé en misant sur la communication et la collaboration. Être en contact avec l'enseignant. S'informer de ce qui est fait en contexte de classe en termes de pratiques, de discours, de vocabulaire utilisé. Assurer une collaboration avec l'enseignant et les parents. Assurer une cohérence et une continuité avec l'enseignant en misant sur la communication et la collaboration.

2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons démontré dans la problématique, de nombreux élèves HDAA éprouvent des difficultés à transférer, en contexte de classe, les apprentissages qu'ils construisent en contexte orthopédagogique. Également, il n'est pas toujours facile, pour les orthopédagogues œuvrant en pratique privée, d'assurer une continuité entre les contextes afin de favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves

puisque'ils utilisent souvent un modèle de service direct externe. Certaines pratiques des orthopédagogues, que nous avons définies dans ce cadre, visent tout de même à favoriser le transfert. Or, le cadre de référence a su démontrer la complexité de ce concept en fonction des trois principaux courants de pensée qui s'y sont intéressés.

À la lumière de ces considérations et pour répondre à la question de recherche : quelles sont les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe ?, nous avons choisi un objectif principal, qui est de décrire les pratiques orthopédagogiques utilisées en contexte privé pour favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe. Les sous-objectifs qui s'y rattachent sont :

1) décrire les manifestations du transfert selon les orthopédagogues, 2) décrire les conditions permettant au transfert de s'opérer et 3) situer les orthopédagogues au regard des différents courants théoriques.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Avant de présenter la prochaine section de ce projet de recherche faisant état de la méthodologie, rappelons que ce troisième chapitre nous permettra de décrire la démarche employée afin de répondre à la question de recherche suivante, soit quelles sont les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe? De plus, les informations contenues dans ce chapitre permettront d'expliciter la démarche utilisée afin d'atteindre nos objectifs de recherche qui sont : 1) décrire les manifestations du transfert selon les orthopédagogues, 2) décrire les conditions permettant au transfert de s'opérer et 3) situer les orthopédagogues au regard des différents courants théoriques.

Ce troisième chapitre comprend quatre sections, qui seront présentées dans l'ordre suivant : le type de recherche, les outils de collecte de données, les participantes et l'analyse des données.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce projet de recherche lié au transfert des apprentissages, le type de recherche que nous avons choisi d'utiliser est la recherche qualitative/interprétative. Le terme *qualitatif* fait référence aux caractéristiques relatives aux données recueillies dans le cadre de cette recherche, soit des mots, des dessins, des comportements qui se mesurent difficilement (Savoie- Zajc, 2004). Le terme *interprétatif*, que nous retrouvons également dans le titre de ce type de recherche, est lié au désir de comprendre le sens de la réalité des individus dans une perspective interactive. Pour ce faire, la recherche qualitative/interprétative a généralement lieu

dans le milieu naturel des participantes (Savoie-Zajc). Dans ce cas-ci, nous privilégiions les cliniques orthopédagogiques privées, dans lesquelles œuvrent les orthopédagogues, pour effectuer la collecte de données. Selon Potter (1996), la recherche qualitative/interprétative « tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent » (p.2).

Dans le cadre de ce projet, le choix de recourir à une recherche qualitative/interprétative repose sur deux éléments : D'une part, nous misons sur la création de liens directs entre la recherche et le contexte orthopédagogique privé, notre projet visant à déboucher sur des applications pratiques qui peuvent ensuite être utilisées par les participantes qui ont contribué à ces résultats de recherche. D'autre part, cette recherche repose sur l'interaction entre participante et chercheur. En réalisant notre projet de recherche dans l'environnement naturel des participantes, nous créons des interactions entre le chercheur et les participantes, ce qui permet d'obtenir des informations plus précises en ajustant les questions en fonction des réponses des participantes. Par le fait même, ces dernières ont l'occasion de mieux présenter leur environnement et d'en dresser un portrait juste et clair. Cela permet « au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du projet de recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p.126). En somme, ce type de recherche est basé sur l'étude d'un environnement humain et est mené par un chercheur démontrant une attitude réflexive face à sa démarche de recherche et se souciant des interactions avec les participantes (Savoie-Zajc). Pour ce faire, deux outils

de collecte de données sont privilégiés. Ces derniers sont présentés dans la prochaine section.

3.2 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de réaliser la collecte de données de ce projet de recherche et ainsi être en mesure de répondre à nos sous-objectifs, nous avons eu recours à deux outils, soit le questionnaire et l'entretien. Nous rendrons compte de l'utilité de chacun des outils dans les deux sections suivantes.

3.2.1 Le questionnaire

Le premier outil utilisé dans le cadre de la collecte de données est le questionnaire (Appendice C). Nous choisissons d'utiliser cet outil en première partie de la collecte de données afin de répondre plus globalement aux trois sous-objectifs que nous avions ciblés, soit 1) décrire les manifestations du transfert selon les orthopédagogues, 2) décrire les conditions permettant au transfert de s'opérer et 3) situer les orthopédagogues au regard des différents courants théoriques. Le questionnaire présente cet avantage important de permettre d'avoir un portrait global, moins précis certes, mais plus étendu d'une population visée. En effet, puisque le questionnaire est administré à un échantillon plus vaste de participantes, nous pouvons d'abord procéder à une analyse de réponses moins détaillées, mais des plus pertinentes dans le choix des participantes pour les éventuels entretiens. Puisque nous souhaitons analyser des pratiques orthopédagogiques diversifiées, il semble pertinent que les participantes s'apparentent à des courants théoriques distincts, d'où l'importance de sonder un plus grand nombre de personnes au départ. Ainsi, malgré le fait que le

questionnaire permette moins de précision, il nous permet de recueillir une plus grande diversité de réponses.

Le questionnaire comporte deux parties. La première est composée de questions en lien avec les données sociodémographiques des participantes, alors que la deuxième est constituée de deux questions directement liées au transfert des apprentissages. La première question, « Qu'est-ce que le transfert des apprentissages selon vous ? » incite les orthopédagogues à définir le transfert et la deuxième question « Racontez une situation où vous avez intentionnellement travaillé le transfert des apprentissages faits en contexte orthopédagogique privé au contexte de classe » incite ces derniers à partager une situation durant laquelle ils ont intentionnellement travaillé le transfert des apprentissages faits en contexte orthopédagogique privé au contexte de classe en décrivant les acteurs impliqués, l'endroit où cela s'est déroulé, le moment, la raison pour laquelle ils ont décidé de travailler le transfert des apprentissages entre les différents contextes, les interventions prodiguées et leur satisfaction par rapport aux résultats obtenus. L'analyse des réponses à ces deux questions, selon les dimensions du transfert, soit les manifestations et les conditions, nous permet d'établir un premier portrait des participantes et de leur appartenance à l'un des trois courants du transfert des apprentissages. Cela nous permet également de sélectionner les participantes pour les entretiens en s'assurant de varier les postures paradigmatisques.

3.2.2 L'entretien

Le deuxième outil de collecte de données choisi dans le cadre de ce projet de recherche est l'entretien. Grâce au questionnaire et à l'analyse réalisée en fonction des dimensions du transfert, nous avions ciblé trois participantes qui avaient présenté une prédominance pour chacun des courants théoriques. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre de référence, les dimensions du transfert nous permettent de distinguer

les courants. Ainsi, nous avons pu, en fonction des manifestations du transfert et des conditions pour qu'il s'opère, déterminer le courant auquel s'apparente davantage chacune des participantes. Cette façon de faire présente des limites certaines, notamment causées par l'interrelation des trois courants, mais elle demeure signifiante pour faire ressortir les divergences entre les orthopédagogues. Également, le fait de sélectionner des participantes qui présentent un profil différent nous permet d'assurer une certaine variété à travers les pratiques. Comme les réponses au questionnaire ne nous permettaient pas de recueillir des pratiques suffisamment étayées afin de répondre entièrement à nos trois sous-objectifs, nous avons privilégié l'entretien semi-dirigé comme deuxième outil de collecte de données. Ce type d'entretien nous permet de décrire les pratiques orthopédagogiques de façon plus détaillée afin de nous mener vers une analyse plus approfondie.

Comme le conseille Savoie-Zajc (2004) concernant l'entretien semi-dirigé, un schéma d'entretien (Appendice E) doit préalablement être établi. Dans ce dernier, les questions sont élaborées en fonction des dimensions du transfert que nous avons répertoriées à travers les écrits et présentées dans le cadre de référence, soit les manifestations du transfert et les conditions pour qu'il s'opère. Dans ce cas-ci, le schéma d'entretien comporte trois sections. La première section est composée de questions d'introduction nous permettant d'établir un premier contact avec la participante et d'en apprendre davantage sur son parcours scolaire, son expérience et son milieu de travail. Les questions de la deuxième section portent sur le sujet principal de la recherche, soit le transfert des apprentissages. Cette section nous permet d'aborder le transfert en approfondissant les réponses données dans le questionnaire, en traitant des éléments relatifs au transfert et en demandant aux participantes de se prononcer sur les vignettes qui leur étaient lues afin de connaître leur position par rapport aux différents courants théoriques. La troisième section de l'entretien comporte des questions de conclusion afin de nous assurer que nous avons fait le tour de la question

du transfert des apprentissages avec la participante et de lui permettre d'apporter des précisions supplémentaires si elle le souhaite. Malgré le fait que les sous-questions pouvaient différer en fonction des réponses de chacune des participantes, le schéma d'entretien assure une constance d'un entretien à l'autre (Savoie-Zajc). Cependant, la nature semi-dirigée de l'entretien nous donne la possibilité de nous assurer de la compréhension des participantes face aux questions qui leur sont posées, d'ajuster les prochaines questions en fonction des réponses obtenues et, ainsi, récolter des informations complètes et pertinentes en réponse directe aux questions posées.

3.3 LES PARTICIPANTES

Pour le recrutement des participantes, nous avons mis en branle un processus d'échantillonnage théorique qui signifie que, pendant la recherche, nous avons effectué une première sélection des participantes. Lors de l'utilisation d'un échantillonnage théorique, le chercheur effectue un choix conscient et volontaire des répondants, sur la base de leurs compétences perçues comme pertinentes pour le projet de recherche (Savoie-Zajc, 2004), et ce, pour chacun des deux outils de collecte de données.

3.3.1 Les participantes au questionnaire

Cette recherche a sollicité la participation de plusieurs orthopédagogues, membres de l'Association des orthopédagogues du Québec et œuvrant en pratique privée. Celles-ci ont d'abord été sollicitées afin de répondre au questionnaire que nous avions bâti. Ce processus débute lors d'une recherche sur le site Internet de l'Association des orthopédagogues du Québec, durant laquelle nous constatons la présence d'une liste des membres en pratique privée accessible au public. Cependant, au moment où nous étions prêts à procéder à la collecte de données par le biais du questionnaire, l'ADOQ effectuait une restructuration de son site Internet rendant

inaccessible la liste. Un courriel lui a alors été envoyé dans le but d'obtenir sa collaboration quant à la diffusion du questionnaire auprès des membres en pratique privée de son association. Après avoir obtenu une réponse positive de sa part, nous lui avons acheminé le lien du questionnaire accessible via *Google formulaires*. L'ADOQ a alors réalisé une publication Facebook intégrant le questionnaire accompagné d'une courte description invitant les membres à le compléter. Cette publication a été partagée à deux reprises. Bien que nous ayons utilisé un échantillon ouvert, en émettant peu de critères de sélection afin d'éviter des difficultés au niveau du recrutement et ainsi favoriser la participation de plusieurs orthopédagogues, les répondants furent peu nombreux. La restructuration du site de l'ADOQ nous a permis de consulter la liste mise à jour, mais les orthopédagogues inscrites sont passées de 128 à 62 membres. Elles ont été contactées par courriel afin de leur expliquer le projet de recherche pour lequel nous sollicitions leur collaboration et nous y avons joint le lien du questionnaire à compléter.

À la suite des publications de l'ADOQ sur Facebook et des deux envois faits aux membres de la liste accessible via le site Internet, 20 orthopédagogues ont complété le questionnaire. Parmi les 20 orthopédagogues, trois d'entre elles n'œuvraient pas en pratique privée. Ces questionnaires n'ont donc pas été analysés puisqu'ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion mentionnés. Ainsi, au total, 17 questionnaires ont été analysés, d'une part afin de répondre partiellement à nos objectifs de recherche dans une perspective plus globale, et, d'autre part, afin de sélectionner trois participantes pour les éventuels entretiens en fonction des courants théoriques. Parmi celles-ci, nous retrouvons 16 femmes et 1 homme faisant tous partie de l'ADOQ. Comme 15% des participantes n'ont pas été retenues puisqu'elles n'œuvrent pas en pratique privée, nous relevons que 40% du reste d'entre elles œuvrent exclusivement en pratique privée alors que 45% y pratiquent occasionnellement. Le nombre d'années de pratique varie entre 2 et 16 ans, à l'exception d'une participante ayant 40 ans

d'expérience. Toutes les participantes interviennent auprès d'une clientèle d'âge primaire, c'est-à-dire de 6 à 12 ans.

3.3.2 Les participantes à l'entretien

Comme nous l'avons expliqué préalablement, le questionnaire a été utile afin de faire une sélection pertinente des orthopédagogues pour l'entretien. Trois orthopédagogues présentant des profils différents, soit bélavioriste, cognitiviste et contextualiste ont été retenues. Ces trois orthopédagogues ont été contactées par courriel afin de valider si l'intérêt qu'elles portaient à la participation à l'entretien lors du questionnaire était toujours le même. Deux d'entre elles ont répondu positivement alors qu'aucune réponse n'a été obtenue de la part de la troisième. Nous avons donc choisi de communiquer avec une autre orthopédagogue se rapprochant du profil recherché. Des rencontres ont alors été planifiées avec ces trois orthopédagogues.

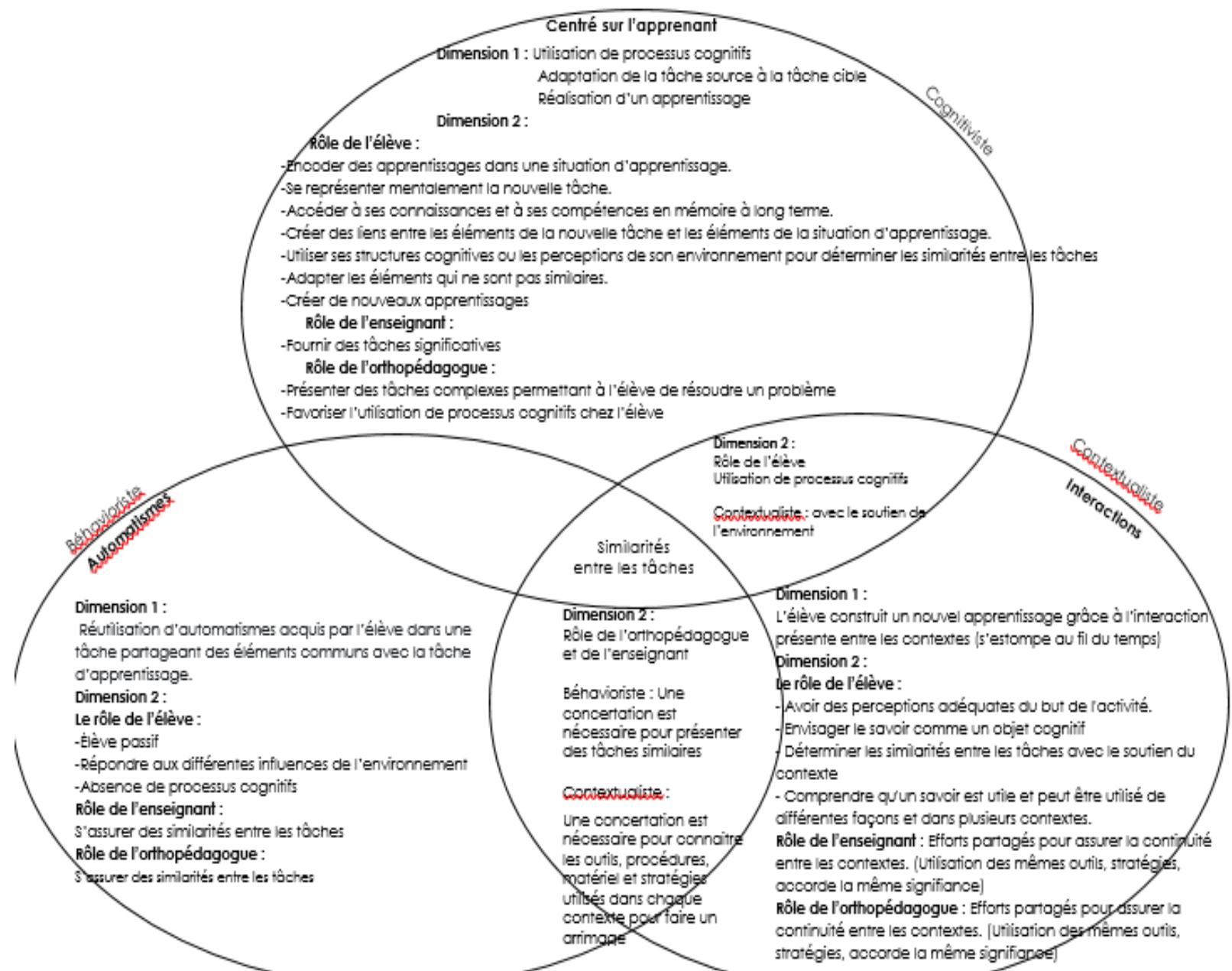
3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons deux types de données qualitatives différentes dans le cadre de ce projet de recherche : des réponses au questionnaire et des verbatims d'entretiens. Lors de l'analyse, le chercheur s'efforce de découvrir les liens à travers les divers faits accumulés. Ainsi, selon Savoie-Zajc (2004), une logique inductive et délibératoire est nécessaire lorsque le chercheur procède à l'analyse des données qualitatives. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons privilégié l'analyse selon une logique inductive modérée fondée sur les principaux concepts définis dans le cadre de référence pour l'analyse des données recueillies (Savoie-Zajc), soit les pratiques orthopédagogiques et le transfert des apprentissages. Sachant que le transfert est abordé selon deux dimensions, les manifestations et les conditions, celles-ci ont guidé notre

analyse, nous permettant ainsi de classifier les données recueillies, tant grâce aux questionnaires qu'aux entretiens.

Pour réaliser l'analyse des questionnaires et des entretiens, nous nous sommes appuyée sur le tableau issu de notre cadre de référence (Tableau 1). À partir des éléments qui s'y retrouvent, nous avons bâti un schéma nous permettant de tenir compte des éléments similaires entre les courants. Ainsi, notre analyse est basée sur les dimensions du transfert, soit les manifestations (dimension 1) et les conditions (dimension 2). Rappelons que les conditions se détaillent en trois sous-dimensions : le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'orthopédagogue. Les données ont donc été analysées selon les éléments des dimensions associés aux différents courants, que nous avons vulgarisés dans la figure suivante (Figure 1). En procédant de cette façon, nous avons pu établir le profil de chacune des participantes et ainsi répondre à nos trois objectifs de recherche.

Figure 1
Schéma d'analyse des réponses au questionnaire et à l'entretien



CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Afin d'être en mesure de proposer une réponse à la question de recherche : quelles sont les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe?, nous présentons le quatrième chapitre de cet essai. À travers la présentation des résultats obtenus par le biais du questionnaire d'abord et de l'entretien ensuite, nous répondrons à nos trois objectifs de recherche en débutant par la description des manifestations du transfert (objectif 1) et celle des conditions permettant au transfert de s'opérer (objectif 2), puis nous poursuivrons en situant les orthopédagogues au regard des différents courants théoriques (objectif 3).

4.1 LES RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE

Dans cette section, nous verrons les 17 profils qui nous ont permis à la fois de répondre en partie à nos sous-objectifs, mais également de sélectionner trois participantes aux réponses contrastées pour les entretiens. Un résumé des réponses obtenues dans le questionnaire sera présenté selon les deux dimensions du transfert dont nous avons traitées plus tôt dans le cadre de référence, en débutant par les manifestations du transfert et les conditions pour que le transfert survienne qui se détaillent en trois sous-dimensions, soit le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue. Nous utiliserons le schéma de classement des participantes selon les courants théoriques à la suite du questionnaire (Appendice D) pour présenter les données. Nous démontrerons en quoi ces réponses peuvent correspondre de façon marquée à un courant théorique ou se retrouver dans les zones de convergence entre les courants, tout en gardant à l'esprit qu'une telle analyse contrastée des énoncés des orthopédagogues sur la base de courants théoriques présentant de nombreuses similitudes est toujours quelque peu délicate à réaliser.

4.1.1 Les participantes associées au profil bélavioriste

Débutons avec les participantes 1-2-5-6-8-11-12-13 et 16, qui présentent plusieurs similarités à travers les réponses données dans le questionnaire, notamment quant à leur conception du transfert. Pour elles, le transfert représente une réutilisation, une application ou un réinvestissement de la part de l'élève, en contexte de classe, de connaissances ou de trucs appris en contexte orthopédagogique privé. Par ces remarques, nous relevons que le transfert ne suscite pas d'apprentissage nouveau, mais n'est perçu que comme une application de savoirs d'un contexte à l'autre. Cette terminologie fait davantage référence au courant bélavioriste puisqu'elle sous-entend que l'apprenant doit automatiser des connaissances et en faire la réutilisation par la suite. De cette façon, l'élève a peu recours à ses processus cognitifs puisqu'il applique les stratégies ou les démarches apprises en contexte orthopédagogique lorsqu'il se retrouve face à des tâches qui présentent plusieurs similarités avec celles réalisées en orthopédagogie.

En ce qui concerne plus spécifiquement les manifestations du transfert, pour les participantes 6 et 11, le transfert est observable lorsque « l'élève utilise les aide-mémoires fournis par l'orthopédagogue dans le contexte de classe », alors que pour les participantes 8 et 13, il l'est lorsque « l'élève utilise, lors d'un examen, un truc ou une procédure qui a été enseigné et que des résultats positifs s'en suivent ». Finalement, selon l'orthopédagogue 16, le transfert se manifeste « lorsque l'élève a utilisé un truc appris lors d'un examen en classe ». À notre sens, ces manifestations s'apparentent à celle relevée chez les bélavioristes, car elles sont axées sur l'association apprise de stimuli-réponse. L'apprenant, en contexte orthopédagogique privé, développe des automatismes, c'est-à-dire qu'il associe un truc ou une procédure à une situation donnée et la répète ou la réutilise, sans qu'il y ait de nouveaux apprentissages. Ainsi, lorsqu'il se retrouve, en contexte de classe, devant une situation semblable, il sait qu'il

doit émettre la même réponse qu'en contexte orthopédagogique, soit réutiliser le truc ou la procédure.

Les réponses des participantes quant aux conditions pour que le transfert s'opère font référence à celles répertoriées dans notre tableau d'analyse présenté à la section méthodologique. Plusieurs réponses parlent de l'élève en le décrivant comme un agent passif, sans qu'il soit question de ses processus cognitifs. À titre d'exemple, la participante 12 affirme que « pour qu'il y ait transfert, l'élève doit se prêter à des exercices répétés et réutiliser, en contexte d'examen, les démarches mémorisées en contexte orthopédagogique ». Par cette affirmation, nous constatons que la participante évoque deux des processus cognitifs qui relèvent du courant cognitiviste, soit la mémorisation et l'accès aux connaissances emmagasinées. Toutefois, les autres éléments de réponse donnés ne semblent pas faire référence au rôle actif de l'élève dans la récupération de ces démarches emmagasinées en mémoire à long terme. Faute de plus d'informations, nous ne pouvons aller plus loin à travers notre analyse.

Cette analyse des questionnaires nous a menée à des pratiques orthopédagogiques déclarées par les participantes susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages. La participante 5 mentionne qu'elle fournit des outils et des aide-mémoires, puis qu'elle communique avec l'enseignant afin qu'il rappelle à l'élève de les utiliser. Bien que cette dernière pratique puisse s'apparenter au lien existant entre les contextes dont parlent les contextualistes, nous ne disposons de suffisamment d'informations quant à ce lien entretenu pour juger que celui-ci représente un élément clé du transfert entre les différents contextes d'apprentissage. Il semble s'agir davantage d'une transmission d'information afin de favoriser l'application de ces outils qu'une réelle communication entre les contextes. Bien que la participante 1 ne fasse pas mention de pratiques qu'elle utilise, elle soulève la possibilité d'un arrêt de suivi lorsque l'élève n'est pas en mesure de transférer. Cet énoncé peut laisser sous-entendre

que, si l'élève n'est pas en mesure d'appliquer ou de réutiliser ce qu'il apprend, les interventions orthopédagogiques peuvent sembler inutiles à ses yeux.

À la lumière de ces données recueillies, nous sommes à même de constater que les participantes nommées ci-haut abordent peu les processus cognitifs des élèves ainsi que les interactions entre les contextes d'apprentissage. Également, comme elles semblent considérer le transfert comme une réutilisation d'automatismes, nous croyons qu'elles présentent une prédominance pour le profil bémavioriste.

4.1.2 Les participantes associées au profil cognitiviste

Les participantes 10 et 17 semblent présenter des conceptions du transfert qui sont liées au courant cognitiviste. En effet, la participante 10 soulève l'importance d'établir des liens entre les connaissances, alors que l'orthopédagogue 17 traite de l'importance que l'élève, lui-même, soit en mesure de relever les similarités entre les tâches. Ceci dit, aucune donnée recueillie ne nous permet de documenter les manifestations du transfert pour ces deux participantes.

La seule dimension que nous avons pu observer à travers les réponses recueillies chez ces deux orthopédagogues par le biais du questionnaire est celle liée aux conditions pour que le transfert survienne. À travers leurs réponses, les participantes abordent davantage la sous-dimension liée au rôle de l'élève afin que le transfert puisse s'opérer. D'abord, dans la présentation de leur conception du transfert, chacune semble accorder une importance à ce que l'élève doit faire pour que le transfert survienne. Pour la participante 10, le transfert représente « l'utilisation de connaissances déclaratives et procédurales dans une autre situation que celles pratiquées avec l'orthopédagogue ». Il représente aussi le fait « d'utiliser ses connaissances conditionnelles et choisir les bonnes stratégies selon la situation

donnée ». Bien que, dans ces énoncés, la participante ne fasse pas mention de l’élève explicitement, nous pouvons déduire que cette tâche relève du rôle de l’élève. Elle fait également mention du fait que « l’élève doit mettre en action ses processus cognitifs tels que décrire ses démarches, réfléchir sur l’efficacité de ses stratégies et faire appel à ses connaissances apprises lors des rencontres en orthopédagogie puis choisir les bonnes stratégies dans diverses situations ». Pour l’orthopédagogue 17, le transfert « c’est lorsque l’élève arrive à reconnaître des éléments communs entre la tâche source (l’activité d’apprentissage) et la tâche cible (l’évaluation: la production écrite, la compréhension de texte, la résolution des problèmes, etc.) ». Les remarques des deux orthopédagogues montrent une centration sur les processus cognitifs de l’élève.

La participante 10 est la seule à faire mention du rôle de l’orthopédagogue dans le but de favoriser le transfert. Parmi les pratiques répertoriées, elle affirme « questionner l’élève sur sa façon de faire afin de l’amener vers une réflexion dans le but d’être en mesure de justifier ses actions ». Cette façon de procéder afin de favoriser le transfert s’apparente à celles des cognitivistes, qui reconnaissent l’importance de la métacognition chez l’élève.

Compte-tenu de l’importance accordée à la responsabilité de l’individu face au transfert, aux nombreux processus cognitifs que celui-ci doit mettre en œuvre ainsi qu’au souci de susciter une réflexion chez l’élève, l’amenant à être en mesure de justifier ses actions, nous associons ces participantes au courant cognitiviste. En effet, ces éléments de réponse s’apparentent à la pensée des cognitivistes concernant le transfert des apprentissages, comme nous le démontrons dans le tableau récapitulatif des dimensions associées au transfert des apprentissages (Tableau 1).

4.1.3 La participante associée au profil contextualiste

Une seule participante adoptait un discours qui semblait la rapprocher du courant contextualiste, la participante 7. Pour cette dernière, le transfert des apprentissages consiste en l'utilisation des nouveaux apprentissages dans des contextes différents. À titre d'exemple de contextes, elle cite le transfert du contexte orthopédagogique au contexte de classe et de la classe à la vie quotidienne. L'analyse des réponses de la participante montre qu'elle ne traite pas des dimensions liées aux manifestations du transfert dans le questionnaire.

En fait, les éléments de réponse de la participante portent sur les conditions afin que le transfert survienne. D'abord, selon elle, les principaux acteurs impliqués dans le transfert sont l'élève, l'orthopédagogue et les parents : elle témoigne ainsi d'une vision plus élargie du contexte d'apprentissage. Elle semble accorder une importance au lien à entretenir entre les différents environnements d'apprentissage afin de favoriser le transfert. Bien qu'elle mentionne que l'élève ait un rôle à jouer dans le processus de transfert, elle insiste surtout sur celui de l'orthopédagogue en affirmant que celle-ci doit « partir de ce que l'élève fait en classe, vérifier où il se situe par rapport à ce que l'orthopédagogue a travaillé avec lui et ce qui est vu en classe et tenir compte du contexte de classe puisque c'est le contexte où il évolue au quotidien et où il doit et veut progresser ». Ces conditions représentent une vision du transfert qui pourrait être associée au courant contextualiste puisque les tenants de ce courant accordent une importance au lien entre les contextes et au rôle des différents acteurs dans la réalisation du transfert.

Elle aborde également le facteur motivationnel chez l'élève en mentionnant que « la motivation de l'élève est généralement favorisée par le fait de partir de ce qu'il fait en classe, car il peut appliquer ce qu'il travaille dans la vie scolaire et ainsi constater plus rapidement sa progression ». Ces éléments de réponse, différents des autres

orthopédagogues ayant répondu au questionnaire, nous font penser que, pour cette participante, l'apprentissage doit être compris comme faisant partie d'un environnement social (les parents, les enseignants, l'orthopédagogue) et physique (la classe, le bureau de l'orthopédagogue) ayant un rôle important à jouer pour soutenir le transfert de l'élève. C'est pour cette raison que nous avons cru pertinent de la placer dans la zone prédominante liée au courant contextualiste.

4.1.4 Les participantes associées à la zone de convergence entre le profil cognitiviste et le profil contextualiste

L'analyse des réponses des participantes 3 et 4 ne nous a pas permis d'associer ces dernières à un seul courant : leurs réponses pouvant parfois relever d'une posture cognitiviste et d'une posture contextualiste.

Peu de manifestations du transfert ont été relevées dans les réponses de ces deux orthopédagogues. Seule l'orthopédagogue 4 cite un exemple précis d'une manifestation, soit lorsque l'élève se questionne davantage sur l'orthographe des mots et qu'il s'oriente vers les stratégies de correction développées pour lui, au cours des séances. Par cet exemple, la participante semble adhérer à une posture cognitiviste, car elle se préoccupe des processus cognitifs à l'œuvre chez l'élève.

Essentiellement, les réponses des orthopédagogues 3 et 4 sont en lien avec les conditions pour que le transfert survienne, plus précisément en lien avec les sous-dimensions liées au rôle de l'élève et de l'orthopédagogue. Selon elles, « l'élève doit pouvoir faire le lien avec la classe et faire des liens entre ses connaissances » et « il doit également être en mesure de justifier ses choix d'outils ou de stratégies ». Ces deux éléments font référence à l'utilisation des processus cognitifs par l'élève abordée par les cognitivistes. La participante 3 axe sur l'importance, pour l'orthopédagogue,

« d'amener l'élève à s'imaginer qu'il est en classe lorsqu'il effectue des tâches en contexte privé ».

Chacune des orthopédagogues présente des exemples de pratiques, tirés du courant contextualiste, pouvant être mises en œuvre par l'orthopédagogue, tels que « s'informer des occasions que l'élève a eues afin de mettre en pratiques, en contexte de classe, ce qu'il avait appris en contexte orthopédagogique privé ». La participante 4 mentionne qu'elle « réalise un échange téléphonique avec l'enseignante afin d'échanger des informations par rapport à l'élève et pour partager des outils et des stratégies déjà utilisés en classe » et qu'elle « effectue un suivi écrit à la fin de chaque séance ». Elle effectue également « un retour sur les tâches effectuées en classe en lien avec la cible d'intervention et demande parfois de les apporter afin de les revoir avec l'élève ». Les participantes présentent aussi des pratiques tirées du courant cognitiviste, comme « activer les connaissances antérieures de l'élève ». L'orthopédagogue 4 a également abordé « l'entretien en fin de séance dans le but de préparer l'élève à recourir à ses outils dans les prochains jours en classe ». Finalement, l'utilisation du questionnement métacognitif a aussi été soulevée. Ces divers éléments, nommés par ces participantes, sont susceptibles de favoriser le transfert en incitant l'élève à avoir recours aux processus cognitifs.

À la lumière de notre analyse, nous avons fait le choix de classer ces orthopédagogues dans la zone de convergence entre le courant contextualiste et le courant cognitiviste, étant donné le fait qu'elles présentent des éléments de réponse pouvant être associés aux dimensions de deux courants à la fois.

4.1.5 Les participantes associées à la zone de convergence entre le profil bémavioriste et le profil cognitiviste

Les éléments de réponse présentés par les participantes 9 et 14 semblent partagés entre deux courants, soit le courant bémavioriste et cognitiviste.

En ce qui concerne les manifestations du transfert, pour la participante 9, le transfert des apprentissages se manifeste lorsque l'objectif travaillé avec l'élève devient maîtrisé ou compris, de sorte que l'élève est en mesure de réutiliser ce qu'il a appris en situation de classe. Dans ce cas-ci, elle traite de la réutilisation des apprentissages, s'apparentant davantage aux bémavioristes. Toutefois, son énoncé fait également mention de l'apprentissage réalisé, ce qui lui permet de le transférer. Cette façon de penser le transfert peut être liée à celle des cognitivistes qui reconnaissent que pour transférer, l'élève doit avoir intégré l'objet d'apprentissage.

Chacune des participantes aborde les conditions pour que le transfert survienne en débutant par le rôle de l'élève. Pour elles, il importe que l'élève soit en mesure de « créer des outils signifiants, tel un aide-mémoire que l'élève pourra réutiliser en classe ». Puisque l'élève semble devoir mettre en œuvre un acte automatisé, soit celui d'utiliser l'outil, il nous semble approprié de parler ici du courant bémavioriste, dans lequel l'élève doit réutiliser ce qu'il apprend en contexte orthopédagogique lorsqu'il se retrouve en contexte de classe. D'un autre angle, cet outil peut être considéré comme une ressource externe à l'élève, associée à l'environnement, ce qui rejoindrait davantage la pensée du courant contextualiste. L'interprétation que nous en faisons demeure donc bien équivoque, d'où la pertinence de l'entretien.

Pour la participante 14, une des conditions pour que le transfert survienne est liée au « travail affectif et cognitif à travers le dialogue métacognitif pour aider l'élève à prendre conscience de ses propres schèmes ». Cette condition est donc davantage liée

au rôle de l'orthopédagogue. Nous sommes ainsi davantage dans le courant cognitiviste puisque l'élève occupe une place importante et que ce dernier doit être porté vers la réflexion et la prise de conscience, ce qui signifie que les processus métacognitifs semblent pris en compte. La participante soulève l'importance d'une collaboration de l'orthopédagogue avec les enseignants, ce qui pourrait s'apparenter au courant contextualiste. Toutefois, la collaboration est abordée sous l'angle de rappels que doivent faire les enseignants aux élèves afin que ceux-ci utilisent les outils personnalisés, créés en contexte orthopédagogique privé. Ainsi, la continuité entre les contextes semble peu présente compte tenu du fait que la collaboration partagée entre les deux milieux ne semble pas exister, ce qui importe chez les contextualistes.

Enfin, les participantes 9 et 14 présentent une pratique commune, susceptible de favoriser le transfert, soit « faire l'inventaire de ce qui fonctionne bien et de ce qui est à travailler afin que l'élève puisse s'améliorer ».

En somme, les éléments de réponse mentionnés par ces deux participantes s'apparentent à deux courants distincts selon les dimensions du transfert. Leur pratique s'inspire donc de ces deux courants afin de favoriser le transfert des apprentissages. Pour ces raisons, nous avons classé ces orthopédagogues dans la zone de convergence entre le courant bémoriste et le courant cognitiviste.

4.1.6 La participante associée à la zone de convergence entre le profil bémoriste et le profil contextualiste

La participante 15 présente des éléments de réponse pouvant être associés à deux courants théoriques distincts. Par exemple, il est difficile de juger à quel courant appartient le commentaire suivant : le transfert est « la capacité d'un élève à réinvestir ce qu'il a travaillé avec l'orthopédagogue en individuel ou en petit groupe dans sa classe et ce, de façon autonome ». Cette conception peut être associée au courant

béhavioriste, puisqu'elle traite d'une réutilisation d'automatismes acquis par l'élève; mais cela peut aussi relever du courant cognitiviste.

Toutefois, les réponses de la participante en lien avec la manifestation du transfert semblent relever davantage du courant béhavioriste. En effet, la responsabilité du transfert incombe à l'élève, qui doit apprendre la démarche qui lui est enseignée et la réutiliser en contexte de classe, notamment en contexte d'évaluation. Cependant, bien que la participante fasse mention de la répétition d'exercices pour permettre à l'élève d'appliquer en classe ce qu'il a appris en contexte orthopédagogique, elle soutient que cela n'assure pas que les élèves réussiront à choisir les bons concepts et les bonnes techniques pour répondre aux questions. Ainsi, elle démontre que la réutilisation d'automatismes ne suffit pas et que l'élève doit aussi être en mesure d'associer ce qui est travaillé en contexte orthopédagogique privé à ce qui est travaillé en contexte de classe, ce qui tend à la placer dans le courant contextualiste, qui reconnaît l'importance des similarités entre les deux contextes.

Une seule pratique orthopédagogique a été répertoriée par la participante 15, soit fournir des exercices répétés pour que l'élève puisse automatiser la démarche enseignée.

Bref, à la suite de l'analyse des données issues des questionnaires, nous avons pu déterminer la prédominance des participantes par rapport à un ou plusieurs courants théoriques et avons illustré ces constats dans le schéma de classement des participantes selon les courants théoriques à la suite du questionnaire (Appendice D). Tel que mentionné à divers moments dans cette section, ces constats restent partiels et méritent d'être enrichis par les données issues des entretiens.

4.1.7 Sélection des participantes à l'entretien

À la suite des réponses obtenues par chacune des participantes, nous constatons qu'il est difficile de trancher sur le profil de certaines d'entre elles en raison des éléments de convergence entre les courants, mais également parce que les réponses, nous permettant d'associer les orthopédagogues à un courant prédominant, varient dépendamment des dimensions que nous abordons. Compte-tenu des critères que nous nous sommes fixée dans notre cadre de référence et des contraintes inhérentes à la participation volontaire des répondantes, nous avons rencontré en entretien les participantes 1 (courant behavioriste), 4 (convergence entre le courant cognitiviste et contextualiste) et 10 (courant cognitiviste). Rappelons pour mémoire que la participante associée au courant contextualiste n'ayant pas accepté de faire l'entretien, les participantes retenues présentent donc un profil généralement contrasté susceptible de nous permettre de mieux répondre à notre question de recherche.

4.2 LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS

Dans cette section, nous présenterons l'analyse des trois entretiens des orthopédagogues retenues. Cette analyse sera effectuée selon les deux dimensions dont nous avons fait mention dans la section du cadre de référence, que nous avons également utilisées pour l'analyse des questionnaires, soit les manifestations du transfert et les conditions pour que le transfert survienne, qui se détaillent en trois sous-dimensions, soit le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue. Nous pourrons ainsi mieux décrire les pratiques des orthopédagogues compte tenu des réponses plus étayées recueillies grâce à l'entretien.

4.2.1 Participante 1

Lors de l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons classé la participante 1 parmi les participantes présentant un profil bélavioriste à la section 4.1.1 puisque sa vision du transfert, comme quoi ce dernier est représenté par le réinvestissement et l'utilisation en classe des connaissances et des stratégies apprises, par l'élève, avec l'orthopédagogue, s'approche de la vision entretenu par le courant bélavioriste. Nous procéderons à la présentation des données recueillies par le biais de l'entretien en décrivant d'abord les manifestations du transfert puis les conditions pour qu'il s'opère.

4.2.1.1 *Les manifestations du transfert*

La participante 1 nomme quelques manifestations du transfert qui sont observables dans plusieurs situations. D'abord, la première manifestation est l'application des stratégies apprises en contexte orthopédagogique privé à travers les productions de l'élève réalisées en classe. Pour cette orthopédagogue, il est possible de constater cette application en situation d'examen puisqu'elle mentionne que « les enfants m'apportent leurs évaluations de l'école, donc je le vois s'ils ont appliqué leurs stratégies ». Lorsqu'elle n'a pas accès aux traces de l'élève, elle va interroger ce dernier : « je vais poser des questions variées pour voir comment ils ont travaillé et là je vais voir si le transfert s'est fait ou pas ». De plus, selon elle, le contact avec l'école permet également de constater le transfert, puisqu'il lui arrive de contacter l'enseignante afin de valider l'application des stratégies de la part de l'élève. Cette pratique pourrait correspondre au courant contextualiste puisqu'il s'agit d'entretenir un lien entre les contextes d'apprentissages, toutefois, il lui apparaît plus difficile d'observer le transfert de cette façon, car elle mentionne peu collaborer avec le contexte scolaire. Elle peut toutefois le constater en regardant les évaluations des élèves, en les

questionnant sur leurs démarches, ce qui ne nécessite pas d'entrer en contact avec le contexte scolaire.

Une autre manifestation nommée par la participante est l'utilisation, par l'élève, des outils qui lui ont été remis en contexte orthopédagogique privé, tant dans un contexte que dans l'autre. Elle cite en exemple un anneau avec une image pour chaque son, qu'elle a créé pour un élève. Ce dernier apporte l'outil à l'école et, lorsqu'il lit, il cherche dans l'anneau les sons oubliés. Le fait que l'élève utilise l'outil signifie pour l'orthopédagogue que le transfert s'est opéré. En effet, elle mentionne que, « dans son cas à lui, le transfert s'est bien fait. Il est capable, il a compris que cet outil l'aide autant ici qu'à l'école. Quand il arrive, il le fait ici, mais il le fait aussi à l'école ».

En somme, pour cette participante, le transfert se manifeste par le fait que l'élève réutilise, en contexte scolaire, les stratégies travaillées en contexte orthopédagogique privé et les outils remis par l'orthopédagogue.

4.2.1.2 Les conditions pour que le transfert s'opère

Comme nous avons pu le constater, plusieurs acteurs sont impliqués dans le transfert des apprentissages. Nous avons dégagé trois acteurs susceptibles d'influer sur le transfert, soit l'élève, l'enseignant et l'orthopédagogue. La participante 1 aborde le rôle de chacun de ces acteurs à travers ses réponses à l'entretien. Nous les traiterons dans l'ordre dans lequel ils ont été présentés dans le présent paragraphe.

Le rôle de l'élève

À travers les réponses données lors de l'entrevue, la participante a nommé plusieurs conditions pour que le transfert survienne. D'abord, elle aborde deux éléments auxquels elle semble accorder une importance particulière chez l'élève

lorsqu'il est question de transfert des apprentissages, soit la motivation et l'attitude de celui-ci. Selon elle, l'élève doit être motivé et avoir la volonté de transférer en classe les connaissances et les stratégies apprises en contexte orthopédagogique privé. Pour que le transfert puisse survenir, l'orthopédagogue affirme que « c'est sûr qu'il faut qu'il ait de la volonté, il faut qu'il ait une certaine motivation à le faire. Il faut qu'il ait une partie qui vient de lui ». Elle fait également référence à l'utilisation, par l'élève, des outils construits en contexte orthopédagogique privé. En effet, elle mentionne que « c'est sûr qu'il y a une partie où il faut que l'enfant soit conscient de ses difficultés, ait la volonté de s'améliorer, ait la volonté d'utiliser ce que je lui montre. Quand je lui donne des outils, il faut qu'il les apporte à l'école, il faut qu'il les utilise ». Selon ses propos, l'élève doit comprendre l'importance d'utiliser ses stratégies et ses outils en contexte de classe. À travers ses réponses, la participante souligne que « plus ils comprennent que ce que je leur montre, c'est pour les aider à l'école, il y a déjà une grosse partie qui est là pis il y a quelque chose qui s'amorce ». À quelques reprises, elle cite en exemple des élèves qui n'avaient pas la volonté de s'améliorer, qui n'en voyaient pas l'intérêt, qui n'utilisaient pas les stratégies, les outils ou les connaissances apprises une fois qu'ils n'étaient plus dans le bureau de l'orthopédagogue. À ce moment, un arrêt de suivi pouvait survenir. Par ailleurs, la participante ajoute que, pour qu'il y ait transfert, l'élève doit pouvoir être concentré et réceptif au transfert. Selon elle, les élèves qui présentent un déficit de l'attention peuvent avoir des difficultés à transférer. En effet, elle mentionne « qu'en classe, il y a tellement de mouvements, il y a tellement de bruits que j'ai beau leur avoir montré, mais y sont distraits pis là ils l'échappent ». Cette précision de la part de l'orthopédagogue permet de démontrer que, pour que le transfert puisse s'opérer, l'élève ne doit pas se laisser distraire par les stimuli présents en contexte scolaire. Bien que nous ayons placé cette orthopédagogue dans le courant bémoriste compte tenu de l'analyse des réponses, nous reconnaissions que cette pensée pourrait aussi appartenir au courant cognitiviste puisqu'en faisant référence aux processus attentionnels et à la concentration, elle traite des processus cognitifs.

En somme, pour cette orthopédagogue, le transfert peut survenir lorsque l'élève utilise, en contexte de classe, les connaissances et les stratégies apprises en contexte orthopédagogique privé. Selon l'interprétation que nous faisons des réponses qu'elle a données, nous constatons que, pour la participante, « il faut que l'élève soit conscient de ses difficultés, ait la volonté de s'améliorer, ait la volonté d'utiliser ce que je lui montre ». Ainsi, l'élève qui ne parvient pas à transférer pourrait démontrer un manque de volonté en ne choisissant pas d'utiliser ses outils ou de réinvestir ce qu'il a appris en contexte orthopédagogique privé. Elle soulève également la possibilité qu'un élève ayant un déficit de l'attention puisse être déconcentré en contexte scolaire alors qu'il ne l'est pas en contexte orthopédagogique privé. Selon elle, « souvent, en classe, il y a tellement de mouvements, il y a tellement de bruits que j'ai beau leur avoir montré, mais ils sont distraits puis ils l'échappent ». L'orthopédagogue semble donc impuissante face à ce qui se passe en contexte de classe.

Le rôle de l'enseignant

Comme nous avons été à même de le constater précédemment, cette orthopédagogue considère que l'enseignant a un rôle à jouer pour mettre en place des conditions favorables au transfert, qui se traduit notamment par des contacts entre les milieux. Malheureusement, ses expériences passées semblent l'avoir échaudée à établir de tels liens. Essentiellement, elle attend de l'enseignant qu'il fasse les premiers pas dans ce domaine. Elle souligne l'importance d'être informée par rapport aux évaluations et mentionne que l'enseignant doit faire preuve d'ouverture face à l'utilisation des outils qu'elle donne aux élèves et des stratégies qu'elle élabore pour eux.

Le rôle de l'orthopédagogue

Par la suite, elle aborde l'importance, pour l'orthopédagogue, d'établir une collaboration avec les parents. Pour elle, il importe de prendre cinq minutes, à chaque séance, pour expliquer ce qui a été fait pendant celle-ci et pour discuter des devoirs à faire, des choses à pratiquer à la maison puisqu'« une rééducation à 1h par semaine ne fait pas de miracle, donc il faut que ce soit fait quatre à cinq fois par semaine ». Dès le départ, elle est claire avec les parents qu'ils doivent s'impliquer afin que des résultats puissent être observés. Avant un examen, ils sont également encouragés à rappeler à leur enfant les apprentissages faits en orthopédagogie et les outils à utiliser, par exemple : « Oublie pas ce que l'orthopédagogue t'a montré, oublie pas ton aide-mémoire pendant ton examen ». C'est donc à l'orthopédagogue de responsabiliser les parents par rapport à la réussite du transfert de leur enfant, mais cela démontre aussi que, pour cette orthopédagogue, ces derniers ont un rôle important à jouer et que, sans leur collaboration, ses interventions seront inutiles.

Outre la collaboration avec les parents, elle aborde également la collaboration avec le contexte scolaire. Dans le cas de cette participante, elle explique que, d'emblée, elle ne communiquera pas avec l'école puisque trop de portes se sont déjà fermées à elle auparavant. Toutefois, elle dit être très ouverte à la communication lorsque les enseignants manifestent leur désir d'entrer en contact avec elle. Bien qu'elle ait fait le choix délibéré de ne pas contacter les enseignants, elle demeure consciente de l'apport positif face au transfert qu'apporte la collaboration avec le contexte scolaire, qui s'avère être l'une des conditions pour que le transfert survienne. Parmi les exemples de collaboration, elle nomme les informations transmises par l'orthopédagogue au contexte scolaire. Nous en déduisons que l'orthopédagogue doit informer le contexte scolaire de ce qui est fait en contexte orthopédagogique. Elle apporte toutefois un bémol quant à la collaboration puisque, selon elle, celle-ci a des limites et que, pour que le transfert s'opère, la responsabilité du transfert repose tout de même sur les

épaules de l'élève. Elle cite un exemple dans lequel elle entretient un très bon lien avec l'enseignante, mais que l'élève n'est pas motivée et n'utilise pas les stratégies ni les outils dont elle dispose.

À travers ses réponses, la participante démontre que, pour favoriser le transfert, il est important que l'élève puisse posséder des outils. Ces outils doivent être fournis par l'orthopédagogue : il s'agit là d'un des rôles importants de l'orthopédagogue. À son avis, « les outils permettent de faire le lien entre le contexte orthopédagogique privé et l'école, ce qui fait que « c'est sûr que c'est utile parce qu'on travaille tous avec la même affaire ».

Outre les outils, l'orthopédagogue a abordé l'utilisation des stratégies. Pour amener les élèves à comprendre l'importance des stratégies, elle utilise la verbalisation. Elle affirme que, souvent, « je vais mentionner qu'il faut qu'il fasse ça à l'école qu'il faut qu'il y pense de le faire à l'école puis que ce qu'on fait là, ce n'est pas juste ici il faut qu'il y pense de le faire à l'école ». Pour elle, le transfert doit être rendu explicite. À travers sa verbalisation, elle aborde les raisons d'utilisation des stratégies. Elle répète souvent « Une trace une question. Il faut vraiment conscientiser à ça. Les stratégies c'est pour une raison qu'on les fait ».

Une autre condition afin que le transfert survienne selon cette orthopédagogue est de partir de ce qu'ils font à l'école. En effet, elle affirme « j'essaie toujours de faire le lien avec l'école, amener l'enfant dans des situations le plus proche possible de ce qu'il fait à l'école, s'approcher de ce que l'élève fait à l'école pour qu'il comprenne que ce qu'on fait c'est la même chose ». Pour ce faire, « il faut décontextualiser, mais il faut aussi contextualiser pour que ça ressemble à ce qui est fait à l'école mais y faut explicitement leur dire pis leur faire voir que c'est comme ce qu'ils font à l'école ». Elle présente plusieurs pratiques permettant de faire le lien entre les deux contextes, soit « reprendre quelque chose qu'ils ont fait à l'école puis d'appliquer les stratégies

qu'on travaille pour leur montrer comment ils devraient le faire quand ils font quelque chose d'école pour qu'ils puissent vraiment faire le lien ». Elle utilisera également les outils que les élèves utilisent à l'école. Elle cite en exemple deux élèves avec lesquels elle travaille en lecture puis avec lesquels elle utilise une feuille de stratégies créée par l'enseignante. Elle mentionne l'avoir « photocopiée et la sortir quand on travaille en lecture pis je fais le lien tout le temps ». Elle utilisera également, encore ici, la verbalisation, par exemple « la semaine passée, on a fait ça bin là c'est la même affaire. Il faut que tu fasses ton plan de la même manière pour qu'il comprenne et fasse le lien ». Finalement, son but est « d'essayer de trouver des façons qu'il comprenne que c'est la même affaire qui fait à l'école pis qu'il le réinvestisse à l'école. Pour moi, c'est ça essayer de faire le transfert avec les enfants ». Afin d'illustrer de façon sommaire les pratiques présentées par cette participante, nous avons placé en annexe un tableau récapitulatif (Appendice F).

4.2.2 Participante 4

Lors de l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons classé la participante 4 parmi les participantes présentant un profil à la fois cognitiviste et contextualiste à la section 4.1.4 puisqu'elle présente des éléments de réponse pouvant être associés aux deux courants, selon la dimension abordée. Nous procéderons à la présentation des données recueillies par le biais de l'entretien en décrivant d'abord les manifestations du transfert puis les conditions pour que celui-ci survienne.

4.2.2.1 Les manifestations du transfert

Lors de l'entretien réalisé avec la participante 4, elle a abordé quelques façons, pour l'orthopédagogue, de constater le transfert. En premier lieu, lorsque l'élève apporte les travaux qu'il a faits en classe, l'orthopédagogue est à même de constater, par l'analyse des tâches, si le transfert s'est opéré.

En second lieu, selon cette participante, il serait possible d'observer le transfert pendant une séance orthopédagogique puisque « d'une séance à l'autre, on place les connaissances au début puis après, on repart et on voit que l'élève ça va bien, on voit que ça a été transféré et intégré ». Le transfert semble donc observable lorsqu'un changement de tâches survient et que « l'élève est encore capable d'aller rechercher sa connaissance ».

Pour cette orthopédagogue, le transfert pourrait également être constaté par l'utilisation du questionnement métacognitif. En effet, selon elle, « c'est le questionnement métacognitif qui nous parle le plus parce que si on a une réponse telle que je ne sais pas, on peut voir que les connaissances ne sont pas ancrées ». À l'inverse, un élève qui parvient à verbaliser ses démarches et à expliquer pour quelles raisons il en fait l'utilisation démontrerait, selon cette participante, les ancrages au niveau des apprentissages et serait plus susceptible de les transférer.

Finalement, l'enseignant semble nécessaire afin de pouvoir observer le transfert. Puisque le transfert s'acquierte dans des contextes diversifiés, il est possible pour l'orthopédagogue de faire varier les tâches et les situations d'apprentissage en orthopédagogie, mais ne peut offrir le contexte naturel qu'est le contexte scolaire afin de valider réellement le transfert.

4.2.2.2 Les conditions pour que le transfert survienne

Cette dimension du transfert se détaille en trois sous-dimensions : le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'orthopédagogue que nous présenterons dans les prochains paragraphes.

Le rôle de l'élève

D'abord, abordons le rôle de l'élève et la responsabilité qu'il a face au transfert des apprentissages. Selon la participante 4, pour que le transfert puisse survenir, l'élève

doit être engagé dans ses apprentissages. L'engagement est décrit comme la façon dont il aborde la tâche à effectuer ainsi que par le sentiment de compétence qu'il ressent. Ses propos sous-tendent que l'engagement de l'élève face à ses apprentissages est souvent en concordance avec le sentiment que ce dernier éprouve devant une tâche qu'il a à réaliser. Ainsi, l'élève qui aborde la tâche de façon positive et qui se sent compétent face à la réalisation de celle-ci serait plus susceptible de s'engager dans ses apprentissages. Pour cette participante, « l'élève doit sentir qu'il a un pouvoir sur ce qu'il est en train de faire ». Nous verrons de quelle façon il est possible de le faire dans la sous-section liée au rôle de l'orthopédagogue. Malgré sa réflexion par rapport au rôle de l'orthopédagogue auprès de l'élève qui a un faible sentiment de compétence et qui démontre peu d'engagement dans ses apprentissages, elle reconnaît que l'élève est le seul à pouvoir transférer. Pour ce faire, « il doit être en mesure de se voir dans une autre situation, se planifier pour faire une tâche dans un contexte similaire ». Elle mentionne que, certains élèves peuvent être plutôt réfractaires. De cette façon, les émotions négatives qu'ils ressentent ne leur permettent pas d'être disponibles aux apprentissages. Ainsi, selon elle, « c'est avec eux que je trouve que c'est le plus difficile de transférer parce qu'ils n'aiment pas les maths, ils viennent pas de reculons, mais ils ont pas un rapport positif avec la matière. Tant qu'ils n'ont pas un rapport positif, je trouve que le transfert est difficile à faire, vraiment ». Selon ses propos, l'affectif de l'élève serait donc un véritable obstacle au transfert des apprentissages. À travers sa réponse, elle nous parle d'un élève en particulier, pour qui, le développement de l'estime était essentiel. Elle le décrit comme un élève « qui détestait l'école, qui avait eu un bulletin catastrophique comme premier bulletin, environ 35% partout ». Elle raconte donc que de transférer ses connaissances, au-delà des connaissances mathématiques, était difficile. Plus précisément, « comment j'aborde ma tâche, comment je m'organise, comment j'analyse ma tâche en mathématiques pour être capable de me relire, savoir par où je suis passé ». Les propos de la participante laissent donc sous-entendre l'importance pour l'élève d'être positif à travers les apprentissages, de se sentir compétent et d'être engagé afin que le transfert puisse s'opérer.

Le rôle de l'enseignant

Pour la participante 4, l'enseignant a également un rôle à jouer dans le transfert des apprentissages. Selon elle, il doit considérer que certains parents font appel aux services d'orthopédagogues œuvrant en contexte privé pour leur enfant. Elle mentionne que le contexte scolaire « doit se tenir au courant de ce qui est travaillé et informer aussi, je crois que c'est le minimum, l'orthopédagogue des besoins de l'enfant, de ce qui serait prioritaire à travailler ». Elle cite en exemple un cas d'élève pour lequel l'enseignante écrivait une petite note et qu'elle envoyait les travaux qui avaient été réalisés en contexte de classe, souvent les travaux qui avaient été plus difficiles. Pour la participante 4, cette communication était aidante au niveau du transfert. Il lui arrive également d'être en relation avec l'orthopédagogue de l'école ou d'obtenir des informations des parents qui assurent la communication entre les deux milieux. Le fait que le contexte scolaire ne soit pas toujours accessible facilement peut faire entrave au transfert, dépendamment de l'ouverture des enseignants. Elle mentionne que, « malgré la distance, il y a des profs qui sont super ouverts, qui vont tenir informée l'orthopédagogue de ce qui est vu, de ce qui est produit, des besoins de l'enfant ». Ainsi, le fait de ne pas être dans les écoles peut être entravant, mais dans certaines situations, lorsqu'il y a collaboration, il ne s'agit pas d'un obstacle.

Le rôle de l'orthopédagogue

Afin de permettre au transfert de s'opérer, l'orthopédagogue a également un rôle important à jouer, au même titre que l'élève et le contexte scolaire. Après avoir abordé le rôle du contexte scolaire afin d'entretenir une relation collaborative entre les deux contextes, la participante décrit celui de l'orthopédagogue. Puisque cette orthopédagogue accorde une importance à la collaboration entre les contextes, elle affirme qu'il faut s'informer auprès du contexte scolaire des modalités qui sont mises en place pour en tenir compte par la suite dans les pratiques qui seront adoptées. Ainsi, elle communique toujours avec l'enseignant ou l'enseignante en début de suivi pour obtenir des informations. Elle s'assure également de transmettre l'information à

l'enseignant quant à ce qui a été travaillé pendant les séances orthopédagogiques privées. Elle décrit une séance type mentionnant qu'elle prend « le temps avec l'élève d'avoir un discours avec lui, sur ce qu'il connaît, ce qu'il ne connaît pas, de commencer la séance en plaçant ce qu'il a appris au fil de la semaine à l'école, mais ce qu'il a appris avec moi aussi, de rattacher tout ça puis de finir ma séance aussi en faisant un retour sur ce qu'il a appris de nouveau ». Elle utilise une feuille synthèse sur laquelle se retrouve le contenu de la séance et le matériel utilisé. En début de séance, elle repart de la feuille précédente afin de questionner l'élève sur ce qu'il est en train d'apprendre actuellement en classe. La participante « demande toujours aux élèves où ils en sont rendus et ce qu'ils ont vu dans la semaine ». Selon ses observations et son expérience, elle constate que l'élève catégorise ses apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique privé. Elle rapporte que « dans la tête de l'enfant, ce qui se passe ici n'est pas nécessairement en lien avec ce qui se passe dans son école, donc dans un premier temps, je m'informe de ce qu'il a appris dans son école déjà, j'essaie de rattacher tout ça ensemble ». À la fin de la séance, elle demande à l'élève de nommer ses nouveaux apprentissages, elle le questionne sur son sentiment face à ses apprentissages et cherche à faire réfléchir l'élève sur les contextes dans lesquels il pourra recourir à ses apprentissages. En somme, elle cherche à faire le pont entre les situations en contexte orthopédagogique et les situations en contexte de classe.

Comme nous l'avons mentionné dans la section liée au rôle de l'élève dans le transfert des apprentissages, selon la participante, l'orthopédagogue a également un rôle à jouer à travers le développement du sentiment de compétence chez l'élève. En effet, selon elle, l'orthopédagogue « doit ajuster les situations pour que les élèves vivent des réussites, sentent qu'ils ont un pouvoir sur leurs apprentissages et qu'ils puissent, après ça, vouloir le faire ».

Ensuite, la participante aborde le fait que les élèves qui reçoivent des services d'orthopédagogie, tant en contexte scolaire qu'en contexte privé, n'ont souvent pas

intégré ce qu'ils ont appris de façon adéquate en contexte de classe. De cette façon, il semblerait important que l'orthopédagogue utilise d'autres méthodes que celles utilisées en classe, notamment « décontextualiser les tâches puis travailler une notion spécifique dans le but que l'élève la comprenne dans un contexte naturel ». Elle compare le contexte orthopédagogique à un contexte artificiel, d'où l'importance de le remettre en contexte par la suite. L'orthopédagogue « est toujours en train de vouloir amener l'élève à remettre ce qu'il est en train d'apprendre en contexte. Pour être en mesure de transférer, « l'élève doit avoir intégré les apprentissages ».

Outre ces conditions, elle parle des aide-mémoires à bâtir pour favoriser le transfert. Elle affirme que « des aide-mémoires, on n'en fait jamais assez ». En son sens, elle les considère utiles puisqu'ils permettent de synthétiser les notions travaillées et ainsi valider l'acquisition de ces dernières. Une fois acquises, elles peuvent être rayées de l'aide-mémoire.

De plus, elle aborde la métacognition chez l'élève. Pour elle, il importe pour l'orthopédagogue « d'emmener l'enfant à se connaître comme apprenant, de savoir c'est quoi ses forces ou qu'est-ce qu'il est en train de développer puis qu'est-ce qui sous-tend sa capacité à résoudre des problèmes, ça prend quoi puis qu'est-ce que j'ai moi comme capacités pour réussir ». Elle partage plusieurs pratiques susceptibles de favoriser le transfert telles que « prendre le temps de faire un retour, de commencer avec les connaissances qu'il a ». Pour elle, ce genre de pratiques est très gagnant. Par la suite, elle s'arrête souvent pour questionner l'élève, questionner sa façon de comprendre. Elle questionne aussi sur les outils qu'il utiliserait, s'il se retrouvait devant une difficulté, qu'est-ce qu'il peut faire, qu'est-ce qu'il a déjà utilisé qui a fonctionné, etc. Elle axe beaucoup sur le fait de « placer les connaissances antérieures quand on commence, de prendre des pauses pendant la séance pour voir comment ça va, comment c'est intégré puis de faire un retour sur ce qui a été vu dans la séance, c'est

une des pratiques les plus gagnantes ». En somme, elle tente de faire le pont entre le contexte orthopédagogique privé et le contexte de classe.

Selon cette participante, le travail de l'orthopédagogue quant au développement des fonctions exécutives chez l'élève permettrait également de favoriser le transfert. En effet, elle mentionne qu'elle « travaille à aller chercher les connaissances de base de l'enfant, ce qu'il possède déjà au niveau des fonctions exécutives, sa capacité, sa mémoire à court terme, sa capacité d'inhibition ». Par la suite, elle dresse un portrait de toutes les capacités de base au niveau des fonctions exécutives de l'élève puis elle « tente de faire le transfert après dans les apprentissages scolaires donc la capacité de l'élève à s'arrêter, à analyser, etc. ». Elle cite en exemple le jeu Mastermind qui permet de travailler l'analyse et la réflexion chez l'élève. Selon elle, l'élève qui parvient à analyser et réfléchir adéquatement pendant ce jeu sera en mesure de le faire dans une tâche scolaire par la suite. Elle justifie l'importance des fonctions exécutives par le fait que « c'est le fonctionnement de son cerveau, c'est sa connaissance de lui comme apprenant et ce que je constate, c'est que les élèves qui se connaissent bien, connaissent leurs forces, premièrement ils prennent confiance en eux puis ils sont capables d'utiliser leur cerveau ». Ainsi, l'évaluation des fonctions exécutives permettrait de connaitre les fonctions déficitaires de l'élève et ensuite de les travailler et ainsi les développer en élaborant des stratégies à utiliser en fonction des situations auxquelles l'élève peut faire face. Pour elle, les fonctions exécutives permettent d'avoir une emprise sur les apprentissages et ainsi de mieux les intégrer pour pouvoir les transférer par la suite.

Une autre condition relevée par la participante est l'utilisation du même matériel dans les deux contextes, soit le contexte orthopédagogique privé et le contexte scolaire. Ses propos semblent démontrer que l'utilisation du matériel va dans les deux sens. À son avis, « ce qui est développé au privé, si ça peut être utilisé en classe, c'est l'idéal parce qu'on ne le développe pas en privé pour qu'ils le fassent dans notre bureau,

on veut qu'ils le fassent en classe aussi ». D'un autre côté, elle mentionne qu'il serait intéressant que les enseignants informent l'orthopédagogue de ce qui est utilisé à la commission scolaire. Une fois mise au courant, « il est plus facile de repartir de ça parce qu'on en parle à l'élève et il le voit dans sa classe. C'est important de l'accrocher à ses outils qu'il a en classe. Elle affirme qu'elle « leur demande d'apporter leur coffre à outils donc là on part de leur procédure, de leur démarche à eux. J'aime mieux m'adapter moi aux démarches de la classe que de faire quelque chose de complètement différent ». Il lui arrive donc de partir du matériel de l'élève, mais axe sur l'importance de « partir de la notion qui est difficile et de la décontextualiser, de la déconstruire, d'amener l'élève à y faire du sens donc souvent je le sors complètement de ce contexte-là puis on s'assure que la connaissance se développe, se bâtit et des fois je reviens au contexte du cahier ». En guise de synthèse des pratiques recueillies par la participante 4, nous avons placé en annexe un tableau récapitulatif (Appendice G).

4.2.3 Participante 10

Lors de l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons classé la participante 10 parmi les participantes présentant un profil cognitiviste à la section 4.1.2 puisque la définition du transfert qu'elle nous a partagée dans le questionnaire, soit « l'utilisation de connaissances déclaratives et procédurales dans une autre situation que celles pratiquées avec l'orthopédagogue » ainsi que le fait « d'utiliser ses connaissances conditionnelles et choisir les bonnes stratégies selon la situation donnée » partage des éléments communs avec celle des cognitivistes qui soutiennent l'importance des processus cognitifs chez l'élève dans le but de mener au transfert des apprentissages. Nous procéderons à la présentation des données recueillies par le biais de l'entretien en décrivant d'abord les manifestations du transfert puis les conditions pour que celui-ci survienne.

4.2.3.1 Les manifestations du transfert

La participante 10 présente quelques manifestations du transfert qu'elle a pu observer au cours de ses années de pratique en contexte privé. D'abord, le transfert peut s'observer lorsque l'élève démontre une utilisation des mêmes connaissances d'une matière scolaire à une autre. Par exemple, l'orthopédagogue peut avoir travaillé une procédure en mathématiques et l'élève utilise également cette procédure en écriture. Elle discute d'une situation vécue : « Si j'ai travaillé le plan en mathématiques avec mes légos puis qu'on arrive pour écrire puis qu'il se fait un petit plan... Y'a un lien qui s'est fait ».

Ensuite, pour cette orthopédagogue, le transfert peut également être constaté lorsque, en contexte de classe, les outils et les méthodes apprises en contexte orthopédagogique privé sont réutilisés puisque l'élève a compris l'utilité de ceux-ci et a cerné les différentes tâches à travers lesquelles il lui serait possible d'en faire la réutilisation. Ainsi, par cette précision, la participante démontre qu'il ne s'agit pas que d'une application puisque l'élève qui en fait une bonne utilisation comprend que l'outil lui permet de se sentir plus compétent et d'être efficace, ce qui explique pourquoi il choisit de l'utiliser. Par exemple, une jeune fille avec qui elle a travaillé en orthopédagogie a utilisé un outil qui provenait du contexte orthopédagogique privé tout au long de son secondaire. Également, un garçon auprès duquel elle est intervenue a démontré sa capacité à transférer en utilisant un outil lié aux marqueurs de relation qui lui avait été remis en contexte orthopédagogique privé. L'utilisation efficace de cet outil lui a permis de se mériter un prix pour le texte qu'il avait rédigé.

Les résultats scolaires de l'élève permettraient également de constater le transfert. Cette réponse laisse sous-entendre qu'un élève qui se retrouve en réussite aurait été en mesure de transférer ses apprentissages.

Le questionnement à l'élève représenterait une autre façon d'observer l'opération du transfert par l'élève. Lorsqu'il est questionné, celui qui arrive à nommer les stratégies ou les outils utilisés durant la tâche est plus susceptible de démontrer sa capacité de transférer. Dans le même ordre d'idées, l'élève qui arrive à saisir à quoi servent les stratégies et les outils ainsi que comment les utiliser serait davantage en mesure de transférer.

Finalement, la communication et le lien avec le contexte scolaire permettraient aussi de constater le transfert puisque le contexte scolaire peut être en mesure de décrire l'évolution de l'élève en contexte de classe et ainsi confirmer ou infirmer le transfert chez l'élève.

4.2.3.2 Les conditions pour que le transfert survienne

Plusieurs conditions ont été partagées par la participante 10. Nous les détaillerons en fonction des trois sous-dimensions, soit le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue.

Le rôle de l'élève

Dès le début de l'entretien, la participante 10 démontre que l'élève a une grande responsabilité dans le transfert des apprentissages. Selon elle, l'attitude de l'élève et son niveau de motivation puis de volonté sont susceptibles d'influer sur ses capacités à transférer. L'élève qui sait pourquoi il bénéficie d'un suivi en pratique privée, qui adopte une attitude favorable aux apprentissages lors de la séance privée et qui souhaite que cela se reflète en contexte scolaire a généralement tendance à être plus motivé. Également, la participante aborde le sentiment de compétence. Selon elle, « si l'élève pense qu'il ne sera jamais capable, il va fermer la porte en partant de chez nous », c'est-à-dire qu'il n'arrivera pas à transférer ses connaissances et ses compétences dans un autre contexte. Cela l'amène à nous parler d'une autre condition rattachée à l'élève,

soit que ce dernier « apporte dans ses bagages » ce qu'il a appris lorsqu'il quitte son bureau. Sans cette condition, l'élève ne pourra arriver à transférer.

Pour parvenir à transférer, l'élève doit également être en mesure de questionner les intervenants autour de lui et de se questionner. À travers ses questionnements, il doit identifier les situations susceptibles de nécessiter les connaissances qu'il a apprises. Parmi les questions qui devraient être abordées par l'élève, il y a « à quoi ça va me servir, sur quoi je peux me baser, quelles sont les connaissances que je possède ». L'autoévaluation verbale amènerait donc l'élève à se questionner sur les méthodes gagnantes lui permettant de reconnaître les stratégies et les outils l'ayant mené vers la réussite, ce qui lui permettrait d'être en mesure de les utiliser à nouveau en fonction des situations qui se présentent à lui.

Selon cette orthopédagogue, l'élève doit également déterminer les similarités entre les tâches. Il doit être en mesure de se dire « Ha bin ça ressemble à ça, il y a peut-être juste des données qui sont différentes ». Ainsi, il doit arriver à cibler les éléments similaires entre les tâches afin de pouvoir utiliser ses connaissances et ses compétences. Elle cite une situation dans laquelle l'élève semblait avoir relevé les similarités entre deux tâches, soit une situation mathématique et une situation d'écriture puisqu'il est arrivé à planifier correctement la tâche d'écriture après avoir appris à planifier sa tâche mathématique.

Finalement, pour qu'un réel transfert survienne, la participante mentionne qu'il faut que l'élève soit en mesure de le faire dans d'autres situations, c'est-à-dire que « si je lui donne toujours les mêmes choses qui a à faire tout le temps, ça c'est comme quand on donne des exercices pis qu'on arrive en examen pis qu'on lui donne le même exercice qu'on a donné avant, il exécute la même chose, mais il n'a pas eu à aller chercher ses autres processus puis à connecter tout ça ensemble ». Cette affirmation est

limpide et laisse transparaître la vision du transfert de la participante, soit que le transfert ne se limite pas à une application, comme il en est question dans le courant bémoriste. En effet, selon elle, pour qu'il y ait transfert, l'élève doit être en mesure de récupérer ses connaissances, placées dans sa mémoire, et de les utiliser lorsqu'il a été en mesure de déterminer les similarités entre les tâches qu'il doit exécuter en contexte orthopédagogique privé et en contexte de classe. D'ailleurs, elle aborde l'importance, pour l'élève, de développer les fonctions exécutives telles que la mémoire et la flexibilité cognitive pour lui permettre de transférer ses apprentissages. De plus, elle aborde la situation des élèves ayant un diagnostic de dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, un TDA, des difficultés au niveau de l'accès lexical, etc. À ce moment, le transfert peut être entravé puisque l'élève doit vivre avec des difficultés supplémentaires, qui affectent le transfert, mais elle n'explique pas comment.

D'ailleurs, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive, qui font partie des fonctions exécutives, pourraient également faire entrave au transfert puisque l'élève doit être en mesure de placer et d'accéder à ses connaissances dans la mémoire à long terme puis d'être en mesure de les ramener en mémoire de travail et de les transformer pour s'adapter aux nouvelles situations auxquelles il fait face. Elle nous décrit la situation d'une élève ayant plusieurs troubles d'apprentissage, un déficit de l'attention et des fonctions cognitives déficitaires. À ce moment, le transfert semble plus difficile à assurer.

En somme, les réponses de l'orthopédagogue viennent confirmer l'importance qu'elle accorde à la responsabilisation de l'élève dans le transfert des apprentissages. Ce dernier doit utiliser les connaissances conditionnelles afin d'être en mesure de savoir quand, où, et pourquoi utiliser ses connaissances et ses compétences. De plus, il lui faut déterminer les éléments communs entre les tâches et utiliser ses connaissances antérieures pour mettre en œuvre des pratiques gagnantes, testées dans le cadre de tâches semblables.

Le rôle de l'enseignant

Lorsqu'elle est questionnée sur le rôle de l'enseignant dans le transfert, elle mentionne qu'il devrait « proposer des activités signifiantes, contextualisées puis nous permettre d'avoir une communication entre les divers professionnels ». Elle suggère que l'enseignant « devrait davantage questionner les élèves, faire de l'autoévaluation après les tâches ». Elle aborde à nouveau l'importance du questionnement chez l'élève « comment j'ai fait pour réussir, où est-ce que j'ai vu ça ». De ce que nous retenons de ses propos, il est important pour l'enseignant de favoriser le questionnement chez l'élève pour l'amener à réfléchir sur ses démarches. De plus, puisqu'elle soutient que le manque de communication pourrait faire entrave au transfert, elle accorde une importance particulière aux rétroactions que l'enseignant devrait fournir à l'orthopédagogue. Puisqu'elle travaille également les fonctions exécutives, elle mentionne « je ne sais pas à quel point il va aller transférer avec sa production écrite ». L'enseignant devrait donc informer l'orthopédagogue du transfert qui s'opère chez l'élève.

Le rôle de l'orthopédagogue

Après avoir élaboré sur le rôle de l'enseignant dans la collaboration entre les contextes, la participante traite du rôle de l'orthopédagogue. Elle reconnaît que « la communication avec l'enseignant c'est important, en fait, je trouve ça super important ». Elle nous partage une prise de conscience face à l'importance du contexte scolaire alors qu'elle était elle-même enseignante et qu'elle pratiquait en milieu privé. Sa prise de conscience face au fait que l'élève devait impérativement pouvoir remettre en pratique ce qu'il faisait en contexte orthopédagogique privé lorsqu'il était en classe, provient de cette expérience. Son discours semble laisser sous-entendre que, sans contact avec le contexte scolaire, « tu ne vois pas ce qui se passe en classe et ça aurait été difficile de transférer ». Elle affirme que « plus je vois que ça fonctionne, plus j'ai de communications avec l'enseignant, mieux on voit les résultats au niveau du transfert ». Elle essaie donc, le plus souvent, d'avoir des communications avec les

enseignants, davantage par papier. Il lui arrive même de rencontrer les enseignants afin de partager avec eux ce qu'elle fera en contexte privé et être au courant de ce qui sera fait en classe, une sorte de plan d'action.

Le lien avec le contexte scolaire pourrait également être fait autrement, c'est-à-dire qu'elle « demande toujours à l'élève qu'est-ce qu'il fait en classe, est-ce que tu t'es servi de ton outil ». À la fin de la séance, elle effectue une synthèse et questionne l'élève « est-ce que ça peut te servir, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir te servir de cet outil là en classe ou par exemple la planification et l'organisation, en quoi ça va t'aider après ». Elle mentionne qu'elle « essaie toujours de poser des questions pour qu'il puisse faire un peu d'autorégulation et qu'il soit capable de voir où est-ce qu'il va pouvoir utiliser ça ».

Toujours dans but d'assurer le lien avec le contexte scolaire, l'orthopédagogue peut partir de ce que l'élève utilise en classe. Selon la participante, en classe, « il faut que l'élève fonctionne de la même façon que l'enseignant ». Elle mentionne aux futurs enseignants auxquels elle enseigne que « si l'élève arrive et que sa méthode de correction est bonne, va pas lui en proposer une autre ». Selon elle, il importe de ne pas changer la façon de faire lorsqu'elle est adéquate. Par contre, lorsque les élèves ne semblent pas avoir de stratégies ou d'outils, elle propose d'en fabriquer avec l'élève puisque lorsqu'il est construit par l'élève, l'outil est plus utile. Elle cite en exemple une situation durant laquelle « j'avais un code de correction qui existait déjà puis mon élève dyslexique trouvait que c'était trop compliqué donc j'ai dit bon on va en faire un ensemble. Donc on l'a construit ensemble, on l'a épuré ». Elle partage toutefois une certaine réserve quant aux aide-mémoire à la suite d'une situation durant laquelle un élève utilisait l'aide-mémoire comme une béquille, c'est-à-dire qu'il ne pouvait fonctionner sans lui alors qu'au fond, il savait ce qu'il devait faire.

Outre le lien avec le contexte scolaire, pour qu'il y ait transfert, l'orthopédagogue aborde le fait que l'élève doit connaître l'utilité de ce qu'il apprend. Un des rôles de l'orthopédagogue est donc de justifier l'utilisation des outils et permettre à l'élève de prendre conscience des pratiques gagnantes le menant vers des résultats positifs. Également, les connaissances antérieures doivent être sollicitées dans le but qu'il puisse créer des liens entre ses apprentissages. Outre la création de liens entre les connaissances, l'orthopédagogue aborde la création de liens entre les différentes situations auxquelles l'élève est confronté. Selon elle, « il faut lui montrer comment faire (pour transférer) ». L'orthopédagogue devrait donc « expliquer à quoi ça sert et où est-ce qu'on s'en va avec ça, sinon je ne suis pas certaine qu'il va être capable ».

Finalement, pour favoriser le transfert, l'orthopédagogue devrait s'assurer d'une fréquence et d'une intensité d'intervention suffisante. Elle soutient que les rencontres en contexte orthopédagogique privé se déroulent généralement une fois par semaine. Il devient donc difficile d'assurer le transfert compte tenu du temps passé avec l'élève. Mentionnons toutefois que cet aspect est souvent incontrôlé par l'orthopédagogue et qu'elle doit adapter ses interventions en fonction de la fréquence des rencontres. Nous avons élaboré un tableau récapitulatif faisant état des pratiques nommées par la participante 10 (Appendice H).

4.3 COMPARATIF DES PRATIQUES RECUELLES AUPRÈS DE CHACUNE DES PARTICIPANTES

Après avoir procédé à l'analyse des pratiques relevées par les participantes, nous avons pu constater les distinctions entre celles-ci. En effet, notre analyse devait nous permettre de relever des pratiques distinctes et diversifiées compte tenu des divergences entre les courants, que nous avons démontrées à l'aide des dimensions du transfert, soit les manifestations et les conditions.

Tableau 4

Distinctions relevées entre les pratiques des trois participantes

Participante 1 (bénévole)	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des devoirs à faire et des exercices à pratiquer à la maison • Prendre du temps, avec le parent, à chaque fin de séance, pour expliquer ce qui a été fait pendant la séance et pour discuter des devoirs à faire et des choses à pratiquer à la maison • Verbaliser les similarités entre les tâches qui sont effectuées en contexte orthopédagogique privé et celles réalisées en contexte de classe • Partir de ce que l'élève fait à l'école, soit les mêmes tâches ou les mêmes évaluations scolaires • Faire associer à l'élève les tâches qu'il a à faire aux outils et aux stratégies correspondants
Participante 4 (Cognitiviste et contextualiste)	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un discours avec l'élève sur ce qu'il connaît, ce qu'il ne connaît pas, de commencer la séance en plaçant ce qu'il a appris à l'école et en orthopédagogie puis de rattacher tout ça • Pendant la séance, prendre des pauses pour questionner l'élève sur son intégration des apprentissages • S'arrêter souvent pour questionner l'élève : sur sa façon de comprendre, sur les outils qu'il utiliserait, sur ce qu'il peut faire s'il se retrouvait devant une difficulté, sur ce qu'il a déjà utilisé et qui avait fonctionné • Ajuster les situations pour que l'élève vive des réussites et sente qu'il a un pouvoir sur ses apprentissages et qu'il veuille les transférer (Utiliser un jeu) • Emmener l'enfant à se connaître comme apprenant : de reconnaître ses forces, savoir ce qu'il est en train de développer, être conscient de ses capacités et de ce que cela nécessite puis d'être en mesure d'identifier les capacités qu'il possède qui lui permettront de réaliser les tâches
Participante 10 (cognitiviste)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réaliser à l'élève des tâches significantes

Les pratiques dont fait mention la participante 1 laissent supposer que celle-ci accorde une importance particulière à la répétition d'exercices pour favoriser le transfert, d'où les devoirs à faire et les choses à pratiquer à la maison. Également, le fait que les similarités doivent être mentionnées sous-entend que l'élève ne peut les identifier lui-même, comme l'expliquent les bénévoles. De plus, selon elle, le

transfert est observable lorsque l'élève utilise les stratégies et les outils qui lui ont été fournis en contexte orthopédagogique.

La participante 4, quant à elle, semble porter une attention particulière au questionnement métacognitif de l'élève. En effet, le questionnement revient à plusieurs reprises à travers ses réponses, toujours dans le but d'amener l'élève à réfléchir sur ses connaissances, sa compréhension, sur les liens existants entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique privé et ceux effectués en contexte scolaire, sur les outils ou stratégies auxquels il peut avoir recours s'il fait face à des difficultés, etc. Selon elle, le transfert ne semble pas reposer seulement sur les épaules de l'élève alors que l'orthopédagogue a un rôle à jouer, bien que l'élève occupe une place importante dans le processus de transfert des apprentissages

La participante 10 nous présente une seule pratique qui n'est pas similaire à celles présentées par les autres participantes. Celle-ci, en lien avec la présentation de tâches signifiantes à l'élève, semble démontrer que la participante axe ses interventions sur ce genre de tâches afin de favoriser le transfert des apprentissages. Elle ne nomme toutefois pas d'exemples de tâches signifiantes. À travers ses réponses au questionnaire, elle démontre bien que l'élève joue un rôle important à travers le transfert, mais que les interventions de l'orthopédagogue ont pour but de le favoriser.

Bien que plusieurs distinctions aient été relevées entre les pratiques des participantes, nous avons également pu observer des similarités entre celles-ci. Rappelons que, dans le deuxième chapitre de cette recherche, nous avions fait mention des liens étroits entre chacun des courants, ce qui explique que certaines pratiques puissent être semblables.

Tableau 5

Similarités relevées entre les pratiques des trois participantes

Participante 1 (bénévole)	Participante 4 (cognitiviste et contextualiste)	Participante 10 (cognitiviste)
Informier le milieu scolaire de ce qui est fait en contexte orthopédagogique privé et demeurer ouvert à la communication avec le milieu scolaire	Communiquer le contenu des séances d'orthopédagogie privée au contexte scolaire par le biais d'une feuille synthèse faisant état du contenu de la séance et du matériel utilisé	Rencontrer les enseignants et partager avec eux ce qui sera fait en contexte orthopédagogique privé
Fournir des outils à l'élève et proposer des stratégies à utiliser en contexte de classe		Construction d'outils signifiants avec l'élève (moins signifiant lorsque l'élève n'a pas participé à la construction)
Verbaliser les raisons d'utilisation des outils et des stratégies		Démontrer à l'élève la façon de faire pour transférer en lui expliquant à quoi ça sert, où cela doit mener, etc.
Utiliser les mêmes outils ou stratégies qu'en contexte scolaire	S'adapter aux démarches et aux outils utilisés en classe Utiliser le même matériel qu'en contexte scolaire : demander à l'élève d'apporter son coffre à outils, ses démarches et ses procédures	Partir de ce que l'élève utilise en classe lorsque c'est efficace (les outils, les méthodes, les stratégies, les démarches ou procédures)
Décontextualiser et recontextualiser les tâches	Partir de la notion spécifique qui est difficile pour l'élève et la décontextualiser, de la déconstruire, d'amener l'élève à y faire du sens puis s'assurer que la connaissance se développe, se bâtit	
	Communiquer avec l'enseignant ou l'enseignante en début de suivi pour obtenir des informations sur l'élève	Avoir des communications avec l'enseignant
	Débuter la séance en plaçant les connaissances antérieures, soit en faisant un retour sur les connaissances que l'élève possède	Solliciter les connaissances antérieures de l'élève pour lui permettre de créer des liens entre les situations antérieures et les situations actuelles
	Questionner l'élève sur ce qu'il est en train d'apprendre actuellement en classe, où il en est rendu et ce qu'il a vu durant la semaine	Être au courant de ce qui est fait en classe

		Questionner l'élève sur ce qu'il a fait en classe
Décontextualiser et recontextualiser les tâches	Terminer la séance en faisant un retour sur les nouveaux apprentissages réalisés, demander à l'élève de les verbaliser, questionner sur son sentiment face aux apprentissages et le faire réfléchir sur les contextes possibles dans lesquels l'élève pourra recourir à ses apprentissages	Effectuer une synthèse à la fin de la séance et questionner l'élève sur l'utilisation qu'il fera de ce qu'il a appris ou des outils qui ont été créés avec lui Susciter l'autorégulation chez l'élève en le questionnant sur les situations dans lesquelles il pourra remettre en pratique ce qu'il a appris
	Travailler les fonctions exécutives : aller chercher les connaissances de base de l'enfant, ce qu'il possède déjà au niveau des fonctions exécutives, sa capacité, sa mémoire à court terme, sa capacité d'inhibition, dresser un portrait de toutes les capacités de base au niveau des fonctions exécutives de l'élève	Travailler les fonctions exécutives

La communication avec le milieu scolaire a été abordée par les trois participantes, malgré le fait que, d'emblée, cette pratique s'apparentait davantage au courant contextualiste. Il importe cependant de mentionner que, pour la participante 1, cette pratique n'est pas toujours réalisée, compte tenu de mauvaises expériences vécues. Pour les participantes 4 et 10, la communication semble importante afin d'établir une continuité dans les interventions qui sont prodiguées auprès de l'élève. Les communications abordées semblent également aller dans les deux sens, c'est-à-dire que le contexte orthopédagogique privé informe le milieu scolaire de ce qui est fait et que le milieu scolaire fait la même chose de son côté. Nous associons cet acte au courant contextualiste par l'importance qu'il donne aux interactions entre les acteurs. Chacune des trois participantes a également traité de l'utilisation des mêmes outils, démarches ou matériel qu'en contexte de classe. En effet, elles reconnaissent que de travailler avec ce que l'élève connaît et utilise quotidiennement est plus favorable au transfert que de lui donner ou de lui faire créer des outils différents, qu'il n'utilisera qu'en contexte orthopédagogique privé.

Les participantes 1 et 10 abordent l'importance des outils pour l'élève. Malgré le fait que le point soit soulevé par ces deux participantes, la participante 1 mentionne que les outils sont fournis aux élèves alors que la participante 10 fait mention de l'importance de bâtir les outils avec les élèves pour que ceux-ci soient plus signifiants pour l'élève. Par ailleurs, pour la participante 1, il semble nécessaire d'expliquer pourquoi l'élève doit utiliser les outils et les stratégies. Cela pourrait traduire une pensée à la fois bémoriste puisque l'élève demeure passif, et contextualiste puisqu'au départ, le transfert se doit d'être informé afin que, graduellement, l'élève intérieurise les conditions et les reconnaissent éventuellement sans soutien. Dans les deux cas, l'environnement aide à déterminer les similarités entre les tâches. Pour la participante 10, l'enseignement explicite permet de susciter une réflexion chez l'élève afin qu'il puisse par la suite repérer lui-même les outils ou les stratégies auxquels il doit faire appel lorsqu'il se retrouve devant une tâche donnée. L'élève est donc plus actif, ce qui sous-entend qu'il recoure à des processus cognitifs.

Les participantes 1 et 4 traitent de la décontextualisation et de la recontextualisation des tâches et des notions, ce qui, à première vue, relève davantage du courant cognitiviste. Du côté de la participante 1, peu de détails sont mentionnés sur la façon de décontextualiser et de recontextualiser les savoirs. Pour la participante 4, décontextualiser consiste à déconstruire une notion difficile pour l'élève afin de l'amener à développer celle-ci et à la reconstruire en y donnant plus de sens pour mieux la comprendre.

Les participantes 4 et 10 présentent plusieurs actes similaires, notamment l'importance de la sollicitation des connaissances antérieures. En effet, comme l'expliquent les cognitivistes, l'élève doit être en mesure de faire des liens entre les situations antérieures et les situations actuelles d'apprentissage pour apprendre et pour qu'ensuite ce nouvel apprentissage puisse être transféré. Ensuite, chacune semble

accorder une importance particulière au fait d'être à l'affût de ce qui est travaillé en classe actuellement. Pour ce faire, elles questionnent l'élève et en profitent pour valider l'utilisation des outils lorsque l'élève mentionne avoir eu à effectuer des tâches en lien avec celles travaillées en contexte orthopédagogique privé. Chacune des participantes fait mention d'une synthèse de fin de séance afin de questionner l'élève sur ses apprentissages pendant la séance, susciter une réflexion quant aux situations ou aux contextes possibles dans lesquels il pourra recourir à ses apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique privé. Le questionnement et la réflexion que suscitent ces deux participantes par leurs pratiques s'apparentent au courant cognitiviste. Finalement, elles abordent aussi le travail au niveau des fonctions exécutives afin de favoriser le transfert. Selon elles, pour mieux transférer, l'élève doit bien se connaître comme apprenant pour être en mesure d'identifier ses fonctions déficitaires pour tenter d'y pallier. Ainsi, elles démontrent que l'élève doit être actif tout au long du processus de transfert pour parvenir à transférer, comme le soutiennent les cognitivistes.

En somme, grâce aux réponses recueillies par le biais du questionnaire, il nous a été possible de constater la prédominance des participantes pour le courant bémorioriste. En procédant à l'analyse des réponses, nous avons également pu observer des similarités entre les courants, d'où la création d'un schéma dans lequel nous pouvions classer les réponses dans des zones convergentes (Figure 1). Ce processus nous a menée à la sélection de trois participantes tirées de courants relativement distincts pour les entretiens. Les réponses des participantes aux entretiens nous ont permis d'étayer les pratiques afin d'en faire une description plus précise. Ainsi, les pratiques de la participante 1 s'apparentaient davantage au courant bémorioriste alors que celles des participantes 4 et 10, présentaient plusieurs similarités. Après l'analyse du questionnaire, nous avions situé la participante 4 entre le courant cognitiviste et le courant contextualiste, alors qu'après l'analyse de l'entretien, nous avons pu conclure que celle-ci présente davantage un profil cognitiviste, mais qu'elle tient compte de l'interaction entre les milieux pour favoriser le transfert, ce qui relève aussi du courant

contextualiste. Pour la participante 10, nous sommes parvenue au même constat puisque les pratiques qu'elle présente sont liées au courant cognitiviste, mais elle se préoccupe de la communication entre les contextes afin de permettre à l'élève de parvenir à transférer, comme les contextualistes.

CHAPITRE V – DISCUSSION DES RÉSULTATS

En première partie du présent chapitre, nous présenterons notre contribution à la compréhension des pratiques susceptibles de favoriser le transfert. Ensuite, nous dégagerons les apports et les limites de la recherche ainsi que les apports pour notre développement professionnel. Des suggestions en lien avec des recherches futures seront émises. En guise de conclusion de ce chapitre, nous effectuerons des liens avec le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* élaboré par l'ADEREQ (2015). Ainsi, nous démontrerons que les pratiques recueillies auprès des participantes sont susceptibles de favoriser les compétences à développer par les orthopédagogues professionnelles.

5.1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS

Dans la présente section, nous reviendrons sur les objectifs fixés dans le cadre de référence afin de démontrer la complexité du transfert.

Dans le cadre de cet essai, les principaux objectifs que nous avons élaborés étaient en lien avec le concept de transfert. Les dimensions abordées, soit les manifestations du transfert et les conditions pour qu'il s'opère nous permettaient de démontrer les divergences entre les courants afin d'atteindre le troisième objectif, soit situer les participantes dans les courants. Bien que nous nous sommes intéressée aux divergences entre les courants, nous n'avons pu écarter les similarités entre chacun d'eux, ce qui fait que de nombreuses nuances devaient être apportées. Compte tenu de ces nuances, l'analyse des réponses aux questionnaires et aux entretiens a été une tâche ardue, bien que nous soyons parvenue à établir des critères de décision. En somme, nous reconnaissons que de vouloir situer les orthopédagogues dans des courants

représentait un objectif plus artificiel et difficilement réalisable, sachant que la ligne est parfois mince entre chaque courant théorique.

5.2. NOTRE CONTRIBUTION À LA COMPRÉHENSION DES PRATIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE TRANSFERT

La principale contribution de cette démarche concerne plus spécifiquement la compréhension des pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe. Dans cette section, nous reviendrons sur les réponses recueillies lors du questionnaire puisque ces dernières nous ont permis de constater la prédominance des participantes face à un des courants théoriques que nous avions décrits dans le cadre de référence. En effet, bien que les résultats tendent à démontrer une diversité des profils des orthopédagogues participantes, une prépondérance des profils associés au courant behavioriste a pu être dégagée. Ces résultats nous semblent en dissonance avec les orientations ministérielles et l'état des connaissances quant au transfert des apprentissages.

D'abord, rappelons que le questionnaire avait pour but de nous permettre de répondre globalement à nos objectifs de recherche, mais également de choisir trois participantes pour les entretiens. Comme nous l'avons démontré dans le schéma de classement des participantes selon les courants théoriques à la suite du questionnaire (Appendice D), la prédominance pour le courant behavioriste est évidente.

Pourtant, comme nous l'avons mentionné dans la section faisant état de la problématique, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) incite les différents intervenants scolaires à « se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle, et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs » (p.3). Sachant que les

orthopédagogues ont pour but de favoriser le développement de ces processus mentaux, nous nous questionnons sur les incidences de cette prédominance du courant bémoriste sur le transfert. Comme le démontrent les écrits de Frenay (2004), dont nous avons fait mention dans le cadre de référence, le courant bémoriste accorde peu d'attention à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, mais constate plutôt ce qui se passe à l'externe. De plus, l'accessibilité aux connaissances n'est envisagée que sous l'angle des automatismes. Les dimensions plus complexes d'une tâche qui demandent un raisonnement sont alors exclues. Il semblerait donc que le courant bémoriste ne soit pas en cohérence avec les écrits du MEQ (2001) qui reconnaissent l'importance de l'utilisation des processus mentaux dans le transfert des apprentissages. En effet, ces écrits semblent davantage s'inspirer des courants cognitiviste et contextualiste qui se sont développés un peu plus tard. Bien que ces courants soient moins populaires auprès des participantes au questionnaire, ils cadrent davantage avec les attentes du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (2015). En effet, comme nous l'avons mentionné dans le cadre de référence, les cognitivistes s'intéressent à ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire comment les connaissances sont structurées et comment y avoir accès par la suite. La mémoire et son fonctionnement se retrouvent donc au centre des réflexions des cognitivistes (Bracke, 1998 et Tardif, 1999). Nous reconnaissons donc l'importance accordée aux processus mentaux, dont traite également le MEQ (2001). Bien que le courant bémoriste rejoigne moins le courant cognitiviste lorsqu'il est question des processus cognitifs, nous pourrons voir des éléments similaires avec le courant contextualiste en lien avec l'importance de l'environnement.

Les chercheurs contextualistes affirment plutôt que l'intelligence est distribuée, c'est-à-dire que tout n'est pas dans la tête de l'individu, comme l'expriment les cognitivistes, mais que les ressources à mobiliser pour démontrer sa compétence sont aussi dans l'environnement (Basque, 2004). Cet élément représente une similarité entre le courant contextualiste et le courant bémoriste. Grâce aux travaux issus du

courant bélavioriste, nous sommes maintenant en mesure de constater les difficultés possibles du transfert en fonction de son éloignement, au niveau du temps et de l'espace. À la suite de ce constat, le courant contextualiste s'est intéressé à la continuité entre les contextes afin que le transfert survienne, mais également à l'utilisation de processus mentaux. Il s'agit d'ailleurs d'une des similarités entre le courant cognitiviste et le courant contextualiste que nous avons relevée lors de l'analyse des réponses aux questionnaires. Nous retenons donc que le courant contextualiste semble, lui aussi, être en cohérence avec le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (2015), qui mentionne que les orthopédagogues doivent « Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes » et « 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.18). De plus, l'ADOQ (2003) ajoute que « l'orthopédagogue a également le souci de favoriser le transfert des nouveaux apprentissages dans différents contextes d'application, notamment dans les situations où l'élève doit avoir recours à ses compétences » (p.13). Bien que nous reconnaissions l'apport du courant bélavioriste à travers le développement du courant cognitiviste et contextualiste, considérant que plusieurs écrits ministériels font mention du développement des processus mentaux et de la continuité entre les apprentissages, le transfert semble donc davantage assurable lorsque les orthopédagogues partagent des similarités avec ces courants.

À la suite de ce constat, nous cherchons à savoir si le contexte privé, dans lequel œuvrent les participantes, expliquerait cette prédominance du courant bélavioriste. Ultimement, le but des orthopédagogues en contexte privé est que l'élève puisse transférer en contexte de classe. Pour plusieurs, cela signifie qu'il réutilise les mêmes outils, qu'il remette en œuvre les mêmes démarches, donc qu'il refasse exactement ce qu'il fait en contexte orthopédagogique privé lorsqu'il se retrouve devant une même tâche en contexte de classe, ce qui s'apparente au courant

béhavioriste. Rappelons que, selon l'Office des professions (2014) les communications peuvent être difficiles à entretenir entre les contextes, ce qui pourrait expliquer le peu d'intérêt porté au courant contextualiste chez nos participantes. D'autres recherches seraient nécessaires afin de valider si cette prédominance s'applique seulement aux orthopédagogues en contexte privé ou si elle peut s'appliquer également pour tout le corps d'orthopédagogues. À travers la problématique, nous avons abordé l'offre de services grandissante en contexte privé (Office des professions). Nous sommes donc d'avis qu'il faut davantage nous soucier des courants théoriques qui guident les pratiques des orthopédagogues afin de répondre aux attentes ministérielles et aux attentes du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (2015). Le courant dans lequel se situent les orthopédagogues devrait donc être en cohérence avec les attentes et avec la posture professionnelle à adopter par les orthopédagogues pour être en mesure de mettre en œuvre des pratiques qui favorisent le transfert des apprentissages chez les élèves.

5.3 LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche présente des apports et des limites dont nous traiterons dans la présente section.

D'abord, rappelons que l'ADEREQ (2015), à travers le *Référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie*, fait mention de compétences que doivent développer les orthopédagogues en lien avec le transfert des apprentissages. Cependant, les pratiques favorables au transfert des apprentissages n'y sont pas présentées. De plus, peu de chercheurs se sont attardés aux pratiques favorisant le transfert, à l'exception de Côté (2012) et Cyr (2012) qui ont abordé respectivement le transfert à travers des éléments précis, soit l'orthographe des mots et l'identification des mots. Ainsi, cet essai permettra aux orthopédagogues qui œuvrent en contexte privé

de prendre connaissance de pratiques susceptibles de favoriser le transfert, découlant de trois courants ayant abordé le transfert au fil du temps. Comme les courants présentent des similitudes et des divergences, les orthopédagogues peuvent se situer et s'inspirer des pratiques qui sont proposées dans plus d'un courant. Nous sommes également d'avis que cet essai suscitera une réflexion chez les orthopédagogues en contexte privé puisque nous avons su démontrer que le transfert représente un enjeu important, davantage en contexte privé. Sachant que les services en pratique privée occasionnent des frais aux parents, une pression peut être ajoutée aux professionnelles afin que des résultats soient perçus rapidement. Bien que le transfert ne repose pas uniquement sur les épaules des orthopédagogues, il importe que celles-ci soient en mesure de le favoriser afin de permettre à l'élève de démontrer des améliorations en contexte scolaire. De ce fait, nous croyons que la description de pratiques orthopédagogiques pourra permettre aux orthopédagogues de réfléchir quant aux pratiques qui sont susceptibles de favoriser le transfert auprès des élèves avec lesquels elles travaillent. Les orthopédagogues intervenant en contexte privé pourront également mettre à l'essai les pratiques répertoriées et valider, en fonction des élèves auprès desquels elles interviennent, celles qui leur permettent davantage de favoriser le transfert. Bien que cet essai porte sur les pratiques en contexte orthopédagogique privé, les orthopédagogues œuvrant en contexte scolaire pourraient également tirer avantage à s'inspirer de celles-ci.

Outre les orthopédagogues, les autres professionnels de l'éducation, exerçant en pratique privée, seront susceptibles d'être interpelés par cette recherche puisque le transfert ne touche pas seulement les apprentissages scolaires. En effet, le transfert demeure important dans toutes les sphères du quotidien des élèves, ce qui signifie que les autres professionnels, notamment les psychoéducateurs ou les orthophonistes, qui travaillent également au niveau des apprentissages, doivent aussi avoir en tête de favoriser le transfert afin que l'élève puisse transférer ses apprentissages en contexte

scolaire. Il y a donc possibilité, pour les autres professionnels, de généraliser les données recueillies grâce à cette recherche à travers d'autres champs d'étude.

Malgré les apports que cet essai présente pour les orthopédagogues et les autres professionnels, il en demeure tout de même que des limites ont été répertoriées. D'abord, les différents outils de collecte de données en recherche présentent souvent des limites. Dans ce cas-ci, nous avons pu observer que la principale limite du questionnaire était le manque d'explicitation de certaines participantes à travers les réponses données, ce qui fait qu'il était difficile, avec ce seul outil, de répondre aux objectifs fixés. C'est d'ailleurs dans le but d'obtenir des données plus étayées que nous avions prévu effectuer des entretiens auprès des orthopédagogues ayant présenté des profils contrastés dans le questionnaire. Nous avons également choisi ce deuxième outil de collecte de données afin de nous permettre de récolter des données en utilisant l'interaction avec les orthopédagogues puisque notre premier outil ne nous le permettait pas. Cependant, selon Savoie-Zajc (2004) des limites sont également associées à l'entretien, notamment la valeur des informations divulguées lors des entretiens. Les répondants peuvent parfois être tentés de répondre à une question dans le but d'être bien vus ou de rendre service. Ainsi, « ces informations recueillies doivent être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (Savoie-Zajc, p.133). Les pratiques recueillies sont donc déclarées puisqu'elles ne peuvent être observées afin d'assurer leur pertinence en vue du transfert des apprentissages. Mentionnons également qu'à travers les réponses obtenues lors des entretiens, nous constatons que le milieu scolaire est souvent nécessaire afin d'observer le transfert des apprentissages. Ainsi, notre recherche ne nous permettait pas de valider le transfert chez les élèves sans nous rendre en milieu scolaire.

En somme, bien que les intentions et les actes soient déclarés, ils permettront tout de même aux orthopédagogues privées, une fois la recherche terminée, de tester

les pratiques chez les élèves auprès desquels ils interviennent et de constater si des résultats surviennent.

5.3.1 Les apports pour mon développement professionnel

Outre les apports mentionnés précédemment, il apparaît évident que le présent projet de recherche nous a permis de favoriser notre développement professionnel. Nous avons abordé à plusieurs reprises le *Référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie* (2015), qui représente un document de référence pour les orthopédagogues professionnelles. Tel qu'attendu par ce *Référentiel*, les orthopédagogues doivent développer des compétences en lien avec le transfert des apprentissages. Nous avons ciblé deux composantes de la compétence liée à l'intervention auprès de l'élève qui sont directement axées sur le transfert des apprentissages, soit 1) Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes puis 2) 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. Afin de nous outiller face à ces composantes, nous souhaitions recueillir des pratiques permettant de concrétiser ces écrits de l'ADEREQ (2015). À la lumière des résultats recueillis, nous nous sentons maintenant davantage outillée face au transfert des apprentissages, qui, rappelons-le, représente un enjeu considérable. Nous sommes à même de constater que plusieurs pratiques sont susceptibles de favoriser le transfert, ce qui nous permettra de faire un choix éclairé quant aux interventions que nous privilégions pour les élèves auprès desquels nous intervenons. Également, à la lumière des résultats obtenus, il apparaît primordial pour l'orthopédagogue d'effectuer une évaluation de ce qui est susceptible d'entraver le transfert chez l'élève. Certaines participantes ont abordé les fonctions exécutives par exemple. En somme, ce projet de recherche nous a permis d'amorcer une réflexion sur le transfert des apprentissages,

notamment quant à son importance, mais également par rapport aux pratiques que les orthopédagogues doivent privilégier afin de le favoriser.

5.4 DES SUGGESTIONS DE RECHERCHES FUTURES

Les recherches en lien avec les pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages sont peu nombreuses. Malgré le fait que nous ayons présenté des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le transfert, de nombreuses autres avenues pourraient être mises en œuvre afin d'étayer davantage les pratiques et de valider si le transfert peut réellement être observé lorsque celles-ci sont utilisées. En effet, à travers cette recherche, nous avons constaté l'importance, pour certaines participantes, de communiquer avec le milieu scolaire pour favoriser le transfert. Il serait donc intéressant d'observer les différences au niveau du transfert entre les orthopédagogues qui communiquent avec le milieu scolaire à une fréquence quotidienne, hebdomadaire, mensuelle, au besoin et celles qui n'entretiennent aucune communication avec celui-ci. Selon le courant contextualiste, le transfert serait susceptible de s'opérer davantage chez les élèves pour qui une communication entre le contexte orthopédagogique privé et le contexte scolaire a lieu fréquemment.

Également, lors de la rédaction de la problématique, nous avons soulevé le fait que le transfert est difficile à favoriser, même en milieu scolaire, où les orthopédagogues ont davantage d'occasions de s'entretenir avec les enseignants. Pour documenter davantage cette hypothèse, nous croyons donc qu'il pourrait être intéressant de comparer l'opérationnalisation du transfert en contexte orthopédagogique privé et en contexte scolaire afin de valider si le transfert peut s'opérer plus facilement en contexte scolaire qu'en contexte orthopédagogique privé lorsque les mêmes interventions sont dispensées dans les deux milieux, notamment

quand les orthopédagogues, plutôt que de faire du dénombrement flottant, sont intégrées dans les classes.

Finalement, à titre de projet de plus longue durée et afin de donner suite à la présente recherche, nous croyons que l'observation des trois participantes pendant un suivi auprès du même élève pourrait être intéressante afin de constater si les pratiques dont elles ont fait mention sont réellement mises en œuvre. Également, dans le but de valider le transfert chez l'élève, des observations en contexte de classe auraient également lieu. De cette façon, il serait possible de constater les pratiques qui semblent réellement permettre l'opérationnalisation du transfert. Les éléments qui entravent le transfert pourraient également être observés puisque, comme pour les pratiques, les éléments de réponses en lien avec cet aspect que nous avons décrits dans le cadre de notre recherche sont déclarés, mais non validés. En somme, plusieurs projets futurs pourraient être réalisés à partir de la présente recherche, permettant d'aller plus loin dans la validation des pratiques.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous nous sommes intéressée au transfert des apprentissages chez les élèves HDAA. Notre choix a été guidé par les écrits traitant de la situation observée en milieu scolaire depuis plusieurs décennies. Cette situation se traduit par une augmentation constante des élèves HDAA malgré une baisse au niveau de l'effectif scolaire. Bien que des services soient offerts en milieu scolaire, ceux-ci ne semblent pas suffire puisque le déploiement de services en contexte privé se voit augmenter. La question du transfert pour tous, mais davantage pour les élèves HDAA devient donc inévitable compte tenu de l'éloignement entre les contextes, sachant que le transfert est difficile à assurer, même en contexte scolaire. Ajoutons que nos recherches nous ont permis de constater que, malgré la situation, peu de chercheurs se sont attardés aux pratiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe. Devant cette problématique, nous avons cherché à recueillir des pratiques orthopédagogiques utilisées par les orthopédagogues œuvrant en pratique privée. La question centrale de cette recherche était donc de savoir quelles sont les pratiques des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe?

À travers le cadre de référence de notre recherche, nous nous sommes attardée à deux principaux concepts, soit les pratiques et le transfert des apprentissages. Brièvement, nous avons présenté les deux dimensions de la pratique, soit la dimension idéologique et la dimension concrète. Le transfert des apprentissages, quant à lui, a été étudié par trois courants théoriques, qui, malgré leur posture différente les uns des autres, entretiennent des similarités, ce qui les rend complémentaires. À la fin de ce chapitre, nous élaborons trois objectifs, soit décrire les manifestations du transfert selon

les orthopédagogues, décrire les conditions permettant au transfert de s'opérer et situer les orthopédagogues au regard des différents courants théoriques.

Notre approche méthodologique repose essentiellement sur un devis qualitatif interprétatif. D'abord, nous avons recueilli des données par le biais du questionnaire, puis nous avons pu étayer les réponses grâce aux entretiens effectués auprès de trois participantes retenues à la suite de l'analyse des réponses au questionnaire. Ce sont donc ces deux outils de collectes de données qui nous ont permis d'atteindre nos trois sous-objectifs de recherche.

Finalement, les réponses des participantes, analysées selon les courants théoriques, nous ont menée à des pratiques, parfois semblables, parfois différentes. Les écrits ministériels ainsi que le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015)* ont démontré que, malgré les apports du courant bélavioriste, les courants cognitiviste et contextualiste pourraient être à privilégier afin de favoriser le transfert compte tenu des composantes relevées, soit « Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes » et « 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.18).

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. (2006). Le redoublement : des solutions de recharge ou la différenciation pédagogique. Dans J. Archambault, R. Émond et M-A. Verreault. *L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage : Redoublement, différenciation pédagogique et services orthopédagogiques.* Programme de soutien à l'école montréalaise. MELS. 64 p.
- Association des Orthopédagogues du Québec (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel.* Communication présentée à l'Association des orthopédagogues du Québec, Montréal, Québec.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2013). Le rôle de l'orthopédagogue au Québec. *La revue de l'ADOQ :* publication de l'Association des orthopédagogues du Québec inc.
- Aubé, M., David, R., et De la Chevrotière, P. (2004). Le monde de Darwin : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. Dans A. Presseau et M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (p. 107-132). Québec: Éditions Les Presses de l'Université Laval.
- Beillerot, J. (1992). *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet. (Dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 21-28). Paris: L'Harmattan.
- Bizot, C., Gossot, B., Ravary, Y., Rousseau-Giral, A-C. et Strohl, H. (2002). *Enquête sur le rôle des dispositifs médico-social sanitaire et pédagogique dans la prise en charge des troubles complexes du langage.*
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau et M. Frenay, (Dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Boudreau, C. et Allard, M. (2015). *Regard sur les pratiques orthopédagogiques et les pratiques de collaboration entre enseignants et orthopédagogues dans un contexte de modèle Réponse à l'intervention*. Lévis: 26e Colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec
- Boudreau, J-P. et Dezutter, O. (2013). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture: un objet de recherche partagé entre les milieux collégial et universitaire. *Correspondance – amélioration du français en milieu collégial*, 18(2), 1-6.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert: les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266.
- Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. Dans A. Presseau et M. Frenay, (Dir.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (p. 77-106). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P et al. (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.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. Dans *Revue française de pédagogie*, 138. Recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation. (p. 63-73).
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (2013). *Cadre de référence en orthopédagogie*.
- Côté, M-F. (2012). *L'impact d'une intervention orthopédagogique rééducative sur le transfert d'habiletés en identification de mots en situation authentique de lecture chez des élèves du premier et du deuxième cycles du primaire présentant des difficultés d'apprentissage*. Mémoire. Montréal, Université du Québec à Montréal. Maîtrise en éducation.
- Cyr, A-A. (2012). *Évaluation de l'impact d'interventions en orthographe sur le transfert des apprentissages, dans différents contextes d'écriture, auprès*

- d'élèves en difficulté du 2^e cycle du primaire.* Mémoire. Montréal, Université du Québec à Montréal. Maîtrise en éducation.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Guide d'application de l'entente préscolaire, primaire et secondaire.*
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. Dans A. Presseau et M. Frenay, (Dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 7-48). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gentner, D., Loewenstein, J. et Tompson, L. (2003). Learning and transfer: a general role for analogical encoding. *Journal of educational psychology*, 95(2), 393-408
- Gick, M. L. et Holyoak, K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15(1), 1-38
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation : La réflexion sur les pratiques.* Paris : Payot.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie.* Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec, 56 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec. Gouvernement du Québec, 354 p.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Gouvernement du Québec, 60 p.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention.* Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.* Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (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.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation*. Gouvernement du Québec.
- Office des professions. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Osgood, C. E. (1949). The similarity paradox in human learning : a resolution. *Psychological Review*, 56, 132-143.
- Parent, V. (2008). *Les interventions orthopédagogiques en lecture au primaire*. Mémoire. Québec : Université Laval.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1998). Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches : theoretical background. In J.T.E Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester : B.P.S. Books.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004) La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc. (Dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches (3^e éd.)* (p.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.

- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 p.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 89-105.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). La consultation en milieu scolaire. Soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. Trépanier et M. Paré (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

APPENDICE A

MESSAGE DE SOLICITATION DES PARTICIPANTES PAR COURRIEL

Bonjour,

Mon nom est Roxanne Jutras-Dupéré et je suis étudiante à la maîtrise en orthopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de ma formation, je rédige un essai portant sur le transfert des apprentissages. Je m'intéresse principalement aux pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues du Québec en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe. J'ai consulté le répertoire des membres en pratique privée de l'Association des orthopédagogues du Québec pour obtenir vos coordonnées et ainsi solliciter votre participation pour la collecte de données de mon projet de recherche. Cette participation consiste à compléter un questionnaire, d'une durée de plus ou moins 10 minutes, sur les pratiques que vous mettez en œuvre pour favoriser le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe. Vous trouverez les détails de ce qu'implique votre participation via le lien internet qui vous permettra d'accéder à la *Lettre d'information et de consentement* en ligne. Je vous invite à lire ce document attentivement et à indiquer si vous acceptez de participer au projet.

Voici le lien menant au questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/1ANyjKpVDaFafsXIRnMAdPxJy4_Eix6XuEmfwTg87hSA/edit

Vous pourrez retrouver les détails du questionnaire en cliquant sur le lien. Prendre note que le lien pour accéder au questionnaire sera accessible pour les deux prochaines semaines, soit du 7 décembre 2017 au 21 décembre 2017.

Merci grandement de votre collaboration à cette recherche.

N'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante : *roxanne.jutras-dupere@uqtr.ca* pour toutes interrogations par rapport au projet de recherche.

APPENDICE B

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR
LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à une enquête qui vise à mieux comprendre les pratiques orthopédagogiques mises en œuvre en contexte orthopédagogique privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe.

Votre participation consiste à compléter un questionnaire comportant deux questions à court développement d'une durée approximative de 10 minutes.

En cliquant sur le bouton SUIVANT au bas de cette page, vous acceptez ainsi de participer librement à cette enquête.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure responsable de cette recherche ou à un membre de son équipe de recherche à l'adresse suivante : roxanne.jutras-dupere@uqtr.ca

Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe

Chercheure responsable du projet de recherche : Roxanne Jutras-Dupéré, Département des sciences de l'éducation, Maîtrise professionnelle en orthopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières

Objectifs et résumé du projet de recherche : Ce projet de recherche consiste à recueillir des pratiques orthopédagogiques visant à favoriser le transfert des apprentissages provenant d'orthopédagogues qui œuvrent dans des cliniques privées. L'objectif général de cette recherche est donc de décrire les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues en pratique privée susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe. Grâce à ce projet, nous espérons pouvoir outiller plusieurs professionnels en ce qui concerne le phénomène du transfert des apprentissages.

Risques et inconvénients : Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit au maximum 2 heures si vous êtes sélectionné pour l'entrevue, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices : En participant à ce projet, vous contribuez à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques orthopédagogiques mises en œuvre en pratique privée susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe. De plus, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité des pratiques orthopédagogiques mises en œuvre en pratique privée susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe.

Compensation ou incitatif : Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à ce projet de recherche étant donné que la participation se fait sur une base volontaire.

Confidentialité : Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique qui sera attribué à chacun des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés dans l'essai de maîtrise auquel mènera ce projet, ne permettront pas d'identifier les participants.

Participation volontaire : Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à

certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche : Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure Roxanne Jutras-Dupéré par téléphone (819) 357-0324 ou par courriel électronique roxanne.jutras-dupere@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche : Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-238-07.08 a été émis le 11 octobre 2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Roxanne Jutras-Dupéré, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Nous vous rappelons qu'en cliquant sur le bouton SUIVANT au bas de cette page, vous acceptez ainsi de participer librement à cette enquête.

Merci de votre participation!

APPENDICE C

LE QUESTIONNAIRE

Données sociodémographiques

1) Êtes-vous un homme ou une femme?

- Homme
- Femme

2) Faites-vous partie de l'Association des orthopédagogues du Québec?

- Oui
- Non

3) Œuvrez-vous en pratique privée?

- Oui, exclusivement
- Oui, occasionnellement
- Non

4) Depuis combien d'années œuvrez-vous en pratique privée?

5) Intervenez-vous auprès d'élèves du primaire? (6-12 ans)

- Oui
- Non
- Autres _____

6) Dans quelle région intervenez-vous?

Questionnaire

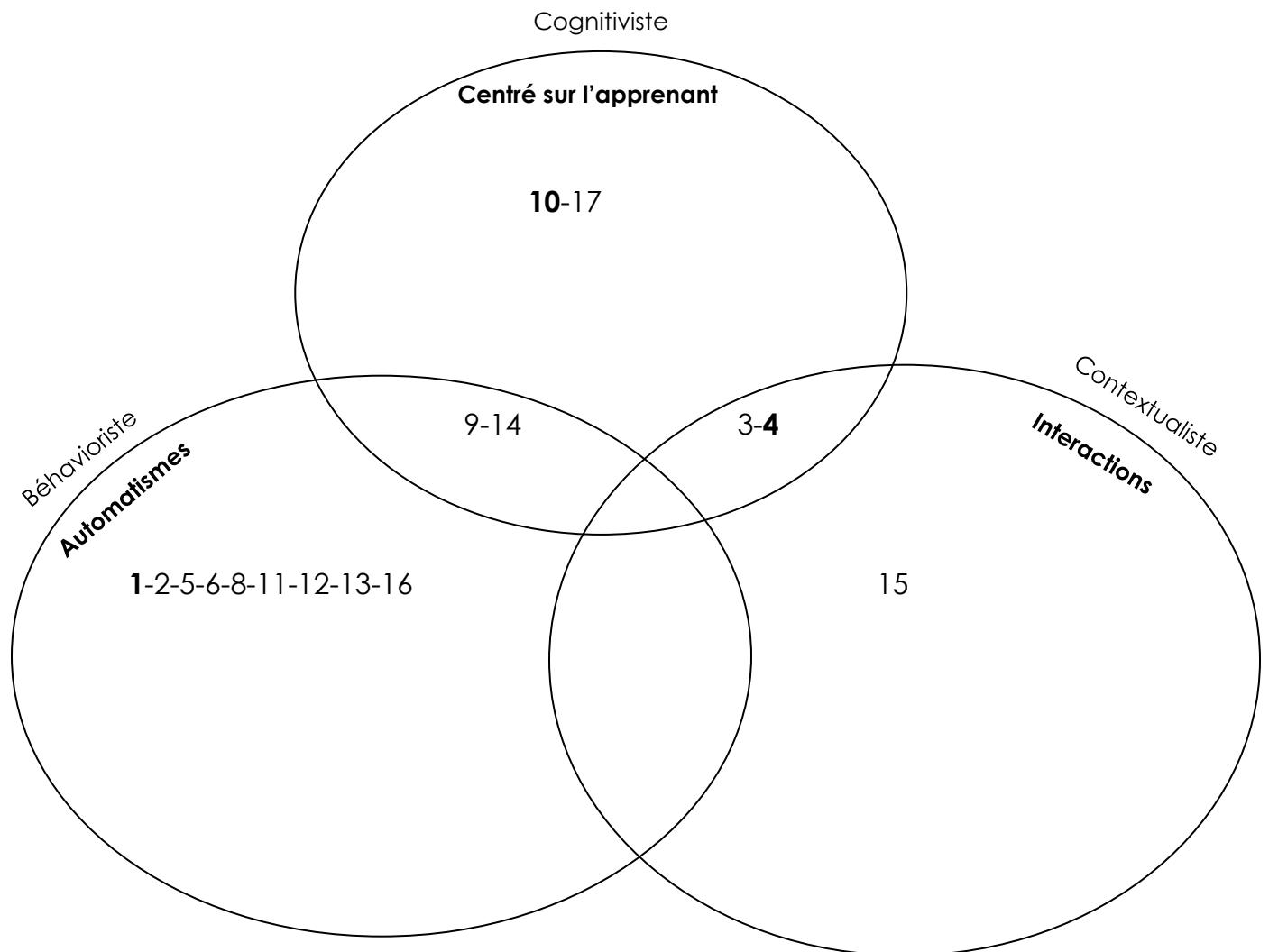
7) Qu'est-ce que le transfert des apprentissages selon vous?

- 8) Racontez une situation où vous avez intentionnellement travaillé le transfert des apprentissages faits en contexte orthopédagogique privé au contexte de classe.

- Qui étaient les acteurs impliqués?
- Où cela s'est passé?
- À quel moment?
- Pourquoi avez-vous décidé de travailler le transfert des apprentissages entre les différents contextes?
- Quelles interventions avez-vous faites et comment ont réagi les acteurs impliqués?
- Êtes-vous satisfait des résultats de vos interventions?

APPENDICE D

SCHÉMA DE CLASSEMENT DES PARTICIPANTES SELON LES COURANTS THÉORIQUES À LA SUITE DU QUESTIONNAIRE



APPENDICE E

CANEVAS DU SCHÉMA D'ENTRETIEN

CANEVAS SCHÉMA D'ENTRETIEN

Canevas d'entretien individuel semi-dirigé avec les participantes

Dans le cadre de cette entrevue, le principal objectif est d'approfondir les réponses que vous avez fournies lors du questionnaire afin d'obtenir des pratiques liées au transfert des apprentissages. Pour ce faire, j'ai une dizaine de questions à vous poser et cela durera environ 45 minutes. J'enregistrerai l'entretien avec mon téléphone pour pouvoir retranscrire et analyser vos réponses. Lorsque la recherche sera terminée, j'effacerai l'entretien. Également, afin que vos informations personnelles demeurent anonymes, je prendrai donc soin de ne jamais prononcer votre nom.

Avez-vous des questions? Êtes-vous prête à ce que l'on débute l'entretien?

Consentement de la participante

Je, _____, confirme avoir lu et compris les informations données par la chercheure au sujet de l'entrevue portant sur *Le transfert des apprentissages du contexte orthopédagogique privé au contexte de classe*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette entrevue. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Questions d'introduction

1. FORMATION

- a. Pouvez-vous me décrire votre formation universitaire?
- b. Possédez-vous une spécialisation d'intervention?

2. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

a. EN PRATIQUE PRIVÉE

- i. Depuis combien d'années œuvrez-vous dans le domaine de l'orthopédagogie en pratique privée?
- ii. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir le milieu privé?
- iii. Avez-vous pratiqué dans plus d'une clinique privée?
- iv. Actuellement, combien d'heures consacrez-vous à la pratique privée et auprès de quelle clientèle intervenez-vous?
- v. Pouvez-vous me parler de la clinique dans laquelle vous pratiquez?

b. EN CONTEXTE SCOLAIRE

- i. Avez-vous déjà travaillé en milieu scolaire?
- ii. Si oui, combien de temps?
- iii. Actuellement, combien d'heures consacrez-vous à la pratique en milieu scolaire et auprès de quelle clientèle intervenez-vous?

Questions générales

3. Dans le questionnaire, vous avez affirmé que, pour vous, le transfert représente [...] Pouvez-vous m'en dire plus?

- Qu'est-ce qui vous a permis de vous forger cette vision du transfert?

- A-t-elle évolué au fil du temps?
4. Quelle place occupe le transfert des apprentissages dans votre pratique?
- En-a-t-il toujours été ainsi?
 - Si non, qu'y-a-t-il de différent maintenant?
 - Y-a-t-il un événement particulier qui a fait en sorte que vous avez été sensibilisé à cette question?
5. Selon vous, quelles pratiques favorisent le transfert des apprentissages?
- En quoi permettent-elles de favoriser le transfert?
 - Mettez-vous en œuvre chacune de ces pratiques?
 - Si oui, de quelle façon procédez-vous concrètement?
 - o En termes de temps alloué à favoriser le transfert durant vos séances (partie de séance ou séance complète)
 - o En termes de matériel alloué à favoriser le transfert
 - o En termes de modalité d'intervention, intervenez-vous directement auprès de l'élève ou également de façon indirecte auprès des intervenants en milieu scolaire
6. Quelles sont les principales difficultés rencontrées lorsque vous cherchez à favoriser le transfert des apprentissages?
- Est-ce généralement les mêmes difficultés pour tous les élèves?
 - Avez-vous déjà eu un élève résistant au transfert ?
 - Pouvez-vous m'en parler ?
 - De quelle façon vous y êtes-vous pris pour remédier à la situation?
7. Selon vous, que doit faire l'élève pour que le transfert survienne ?
- Croyez-vous que l'élève est responsable du transfert qu'il parvient à faire?
 - Si oui, quelle responsabilité a-t-il?
8. Que doit faire l'orthopédagogue en privé pour que le transfert survienne?
- Croyez-vous que l'orthopédagogue est responsable du transfert ?
 - En tant qu'orthopédagogue, comment peut-on s'assurer du transfert des apprentissages chez nos élèves?
9. Que doit faire le milieu scolaire pour que le transfert survienne?
- Croyez-vous qu'il est nécessaire de collaborer avec le milieu scolaire pour favoriser le transfert?
 - Pouvez-vous m'expliquer pourquoi.

10. De quelle façon peut-on observer si le transfert a été effectué?

- Est-ce possible d'observer le transfert durant les séances?
- Est-ce possible de le faire malgré la distance entre les milieux ?

Vignettes

Dans cette dernière partie de l'entrevue, je vous lirai des énoncés représentant des réponses données par des orthopédagogues dans le questionnaire. J'aimerais connaître votre opinion par rapport à ces énoncés.

11. Êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant ? « Il est important de tenir compte du contexte de classe puisque c'est le contexte où les élèves évoluent au quotidien et où ils doivent et veulent progresser »

- Pouvez-vous m'expliquer pourquoi.

12. Vous reconnaissiez-vous dans cet énoncé ? : « Pour que le transfert puisse survenir, l'élève doit utiliser ses connaissances déclaratives et procédurales ainsi que ses connaissances conditionnelles et choisir les bonnes stratégies selon la situation donnée. Il doit également être en mesure de décrire ses démarches et de réfléchir sur l'efficacité de ses stratégies ».

13. Partagez-vous cette opinion? « Le transfert consiste à pratiquer et travailler des notions à partir de mêmes situations qu'en classe et avec le même matériel ».

Questions de conclusion

14. Vous sentez-vous suffisamment outillée par rapport au transfert des apprentissages?

- Si non, que manque-t-il pour que vous le soyez davantage?
- Comment pourriez-vous remédier à cette situation?

15. Avez-vous l'impression que nous avons fait le tour de la question?

- Avez-vous quelque chose à ajouter?

APPENDICE F

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRATIQUES DE LA PARTICIPANTE 1

Les pratiques de la participante 1

- Fournir des devoirs à faire et des exercices à pratiquer à la maison

- Prendre du temps, avec le parent, à chaque fin de séance, pour expliquer ce qui a été fait pendant la séance et pour discuter des devoirs à faire et des choses à pratiquer à la maison

- Informer le milieu scolaire de ce qui est fait en contexte orthopédagogique privé et demeurer ouvert à la communication avec le milieu scolaire

- Fournir des outils à l'élève et proposer des stratégies à réutiliser en contexte de classe

- Verbaliser les raisons d'utilisation des outils et des stratégies

- Verbaliser les similarités entre les tâches qui sont effectuées en contexte orthopédagogique privé et celles réalisées en contexte de classe

- Partir de ce que l'élève fait à l'école, soit les mêmes tâches ou les mêmes évaluations scolaires

- Utiliser les mêmes outils ou stratégies qu'en contexte scolaire

- Décontextualiser et recontextualiser les tâches

- Faire associer à l'élève les tâches qu'il a à faire aux outils et aux stratégies correspondants

APPENDICE G

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRATIQUES DE LA
PARTICIPANTE 4

Les pratiques de la participante 4

-
- Communiquer avec l'enseignant ou l'enseignante en début de suivi pour obtenir des informations sur l'élève

 - Communiquer le contenu des séances d'orthopédagogie privé au contexte scolaire par le biais d'une feuille synthèse faisant état du contenu de la séance et du matériel utilisé

 - Avoir un discours avec l'élève sur ce qu'il connaît, ce qu'il ne connaît pas, de commencer la séance en plaçant ce qu'il a appris à l'école et en orthopédagogie puis de rattacher tout ça

 - Débuter la séance en plaçant les connaissances antérieures, soit en faisant un retour sur les connaissances que l'élève possède

 - Questionner l'élève sur ce qu'il est en train d'apprendre actuellement en classe, où il en est rendu et ce qu'il a vu durant la semaine

 - Pendant la séance, prendre des pauses pour questionner l'élève sur son intégration des apprentissages

 - S'arrêter souvent pour questionner l'élève : sur sa façon de comprendre, sur les outils qu'il utiliserait, sur ce qu'il pourrait faire s'il se retrouvait devant une difficulté, sur ce qu'il a déjà utilisé et qui avait fonctionné

 - Terminer la séance en faisant un retour sur les nouveaux apprentissages réalisés, demander à l'élève de les verbaliser, questionner sur son sentiment face aux apprentissages et le faire réfléchir sur les contextes possibles dans lesquels l'élève pourra recourir à ses apprentissages

 - Ajuster les situations pour que l'élève vive des réussites et sente qu'il a un pouvoir sur ses apprentissages et qu'il veuille les transférer (Utiliser un jeu)

 - Emmener l'enfant à se connaître comme apprenant : de reconnaître ses forces, savoir ce qu'il est en train de développer, être conscient de ses capacités et de ce que cela nécessite puis d'être en mesure d'identifier les capacités qu'il possède qui lui permettront de réaliser les tâches

-
- Travailler les fonctions exécutives : aller chercher les connaissances de base de l'enfant, ce qu'il possède déjà au niveau des fonctions exécutives, sa capacité, sa mémoire à court terme, sa capacité d'inhibition, dresser un portrait de toutes les capacités de base au niveau des fonctions exécutives de l'élève
 - Utiliser le même matériel qu'en contexte scolaire : demander à l'élève d'apporter son coffre à outils, ses démarches et ses procédures
 - S'adapter aux démarches et aux outils utilisés en classe
 - Partir de la notion spécifique qui est difficile pour l'élève et la décontextualiser, de la déconstruire, d'amener l'élève à y faire du sens puis s'assurer que la connaissance se développe, se bâtit
-

APPENDICE H

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRATIQUES DE LA PARTICIPANTE 10

Les pratiques de la participante 10

-
- Avoir des communications avec l'enseignant
 - Rencontrer les enseignants et partager avec eux ce qui sera fait en contexte orthopédagogique privé
 - Être au courant de ce qui est fait en classe
 - Questionner l'élève sur ce qu'il a fait en classe et s'il s'est servi de ses outils
 - Effectuer une synthèse à la fin de la séance et questionner l'élève sur l'utilisation qu'il fera de ce qu'il a appris ou des outils qui ont été créés avec lui
 - Susciter l'autorégulation chez l'élève en le questionnant sur les situations dans lesquelles il pourra remettre en pratique ce qu'il a appris
 - Partir de ce que l'élève utilise en classe lorsque c'est efficace (les outils, les méthodes, les stratégies, les démarches ou procédures)
 - Construction d'outils signifiants avec l'élève (moins signifiant lorsque l'élève n'a pas participé à la construction)
 - Faire réaliser à l'élève des tâches signifiantes
 - Soliciter les connaissances antérieures de l'élève pour lui permettre de créer des liens entre les situations antérieures et les situations actuelles
 - Démontrer à l'élève la façon de faire pour transférer en lui expliquant à quoi ça sert, où cela doit mener, etc.
 - Travailler les fonctions exécutives