

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-CHRISTINE LOYER

LE RÔLE DE COLLABORATION DES ORTHOPÉDAGOGUES AVEC LES
ENSEIGNANTS DANS UN BUT DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE

3 OCTOBRE 2019

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'apparition de l'approche préventive.....	4
1.2 La prévention au centre de l'organisation des services éducatifs.....	5
1.3 Des nouveaux rôles pour l'orthopédagogue	6
1.4 L'état de la recherche sur le rôle de collaboration dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage de l'orthopédagogue.....	8
1.5 Pertinence orthopédagogique.....	10
CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 Le service d'orthopédagogie.....	12
2.2 La collaboration : définition	13
2.3 Le rôle des orthopédagogues	15
2.3.1 Le concept de rôle.....	15
2.3.2 Le rôle attendu des orthopédagogues : Le soutien à l'enseignement- apprentissage	16
2.3.3 Le rôle joué des orthopédagogues : Les modalités d'intervention	19
2.3.3.1 Les aspects des modalités d'intervention.....	21
2.3.3.2 Les modalités d'intervention directes et indirectes	26
2.4 Liens entre le rôle attendu et le rôle joué.....	32
2.5 L'objectif du projet	33
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	35
3.1 Posture épistémologique.....	35

3.2 Outil de collecte de données	35
3.3 Déroulement de la cueillette de données	40
3.4 Échantillonnage	41
3.5 Analyse des données.....	42
3.6 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche.....	43
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	44
4.1 Présentation sociodémographique des participantes	44
4.2 Présentation des résultats du questionnaire par participante	47
4.2.1 Participante A	47
4.2.2 Participante B	52
4.2.3 Participante E.....	55
4.2.4 Participante F.....	58
4.2.5 Participante G	62
4.2.6 Participante I.....	64
4.2.7 Participante K	67
4.2.8 Participante L.....	71
4.2.9 Participante M	75
4.2.10 Participante N	79
4.3 Compilation des résultats des participantes.....	82
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	84
5.1 Constats par modèle de service	84
5.1.1 La position adoptée par l’orthopédagogue : un aspect déterminant du modèle de service indirect	85
5.1.2 L’objet et la configuration de la collaboration : des aspects déterminants du modèle de service direct	86
5.1.3 : Les parties présentes lors de la collaboration : un aspect qui a peu d’influence	88
5.2 Constats par modalités d’intervention	88
5.2.1 Constats pour les modalités d’intervention en service indirect	88

5.2.2 Constats pour les modalités d'intervention en service direct	91
5.3 Les constats sur les relations de collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants ainsi que sur le rôle joué des orthopédagogues.....	94
5.4 Limites de la recherche.....	99
CONCLUSION	102
RÉFÉRENCES.....	106
ANNEXE 1 : Modalités d'intervention des orthopédagogues avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage	112
ANNEXE 2 : Questionnaire sur les rôles joués de collaboration des orthopédagogues avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.....	114
ANNEXE 3 : Lettre de présentation du projet de recherche et de sollicitation à la personne-ressource de la commission scolaire	118
ANNEXE 4 : Lettre de présentation du projet de recherche et de sollicitation aux participantes	120
ANNEXE 5 : Rappel de la sollicitation aux participantes	122
ANNEXE 6 : Formulaire de consentement éthique.....	123
ANNEXE 7 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante A.....	127
ANNEXE 8 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante B.....	129
ANNEXE 9 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante E	131
ANNEXE 10 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante F.....	133
ANNEXE 11 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante G.....	135
ANNEXE 12 :Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante I.....	137

ANNEXE 13 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante K.....	139
ANNEXE 14 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante L	141
ANNEXE 15 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante M	143
ANNEXE 16 : Aspects des modalités d'intervention et modalités d'intervention mises en œuvre par la participante N.....	145

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Présentation des questions du questionnaire	37
Tableau 2. Présentation des participantes	45
Tableau 3. Compilation des modalités d'intervention mises en œuvre par participante	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Continuum selon les visions du travail de l'orthopédagogue.....	95
Figure 2. Continuum du modèle de service indirect.....	95
Figure 3. Continuum de l'enseignement alternatif.....	99

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CSÉ	Conseil supérieur de l'Éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
EHDAA (HDAA)	Élève handicapé et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PI	Plan d'intervention
RàI	Réponse à l'intervention

REMERCIEMENTS

L'écriture de cet essai n'aura pas été de tout repos ; mes proches ainsi que ma directrice de recherche savent à quel point ce chemin aura été parsemé d'embûches et de moments de découragement. C'est pourquoi je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont soutenue, toutes à leur façon, au cours de ce processus. Tout d'abord, cet essai n'aurait jamais été possible sans le soutien constant et les commentaires judicieux de Corina Borri-Anadon, ma directrice de recherche. Elle a su m'accompagner, m'écouter et me remettre dans le droit chemin aux bons moments. Je te remercie d'avoir cru en moi jusqu'à la toute fin, même lorsque je n'y croyais plus moi-même.

Je remercie également mes parents qui m'ont poussé à poursuivre mes études et mes rêves depuis toujours et qui m'ont toujours soutenu dans mes choix. Leur présence a été cruciale et je leur en serai toujours reconnaissante de m'avoir légué cet amour de l'éducation. Je remercie mon conjoint qui a su me comprendre et m'encourager à chacun de mes pas. Merci d'avoir pris soin de notre fille pendant que je travaillais ! Il est impossible de passer sous silence mes deux principales motivations, mes deux filles, que ce processus aura vues naître. Vous m'avez donné la force et l'énergie de terminer ce travail.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement toutes les participantes qui ont pris le temps de répondre à mes questions et sans qui ce travail aurait été impossible à terminer. Merci à vous !

INTRODUCTION

L'orthopédagogie est une profession relativement nouvelle puisque la formation dans ce domaine a vu le jour dans les années 1960 (Laplante, 2012). Cette profession est aujourd'hui en plein essor en raison de la hausse constante des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) qui nécessitent des interventions adaptées à leurs besoins (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a). L'aide à apporter à ces élèves est l'une des principales préoccupations de l'école québécoise d'aujourd'hui (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Dans le cas des difficultés d'apprentissage, cette aide peut être apportée par les orthopédagogues et dirigée à l'élève ou à l'enseignant (Brodeur, Poirier, Laplante, Boudreau, Makdissi, Blouin, Boutin, Côté, Doucet, Legault et Moreau, 2015). En effet, j'ai pu remarquer dans mon quotidien comme orthopédagogue que nous étions une ressource essentielle quant à l'aide aux élèves à risque et en difficulté, surtout lorsqu'il est question d'interventions directes auprès d'eux. Toutefois, face à l'émergence de l'approche préventive dans l'organisation des services éducatifs et à un souci d'efficacité des services octroyés, le rôle de l'orthopédagogue est appelé à se redéfinir, notamment en ce qui concerne la collaboration entre orthopédagogues et enseignants. Une réflexion sur le rôle de ces acteurs est donc essentielle étant donné le choix social d'intégrer les élèves en difficulté au sein des classes dites ordinaires (MELS, 2010).

C'est pourquoi j'ai choisi d'approfondir ce sujet en particulier, car il est au cœur de ma pratique de tous les jours comme orthopédagogue. En effet, l'organisation des

services orthopédagogiques aux élèves, mais également aux intervenants œuvrant autour de lui, la collaboration avec les enseignants et le soutien à l'intégration des élèves ayant des difficultés en classe ordinaire sont mes principales actions professionnelles. Toutefois ces actions, que nous qualifions dans cet essai de soutien à l'enseignement-apprentissage à l'instar du référentiel (Brodeur et al., 2015), amènent des défis importants, notamment sur ce qui relève (ou non) du rôle de l'orthopédagogue. Dans ma pratique quotidienne auprès d'élèves du primaire et du secondaire ayant un parcours régulier ou en adaptation scolaire, j'ai eu plusieurs interrogations en ce sens. J'ai donc voulu en savoir davantage sur le rôle de collaboration de l'orthopédagogue avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage, en me centrant d'abord sur ce qu'en disent les écrits scientifiques puis en me tournant vers mes collègues pour documenter leurs pratiques à cet égard.

Dans les prochaines pages, la problématique abordera la prévention à travers l'organisation des services et les nouveaux rôles découlant des changements de modèles de service. Ensuite, le cadre de référence cernera le concept du service d'orthopédagogie et celui de collaboration chez les orthopédagogues. Sera ensuite présenté le rôle des orthopédagogues, en commençant par la définition du concept de rôle, puis les rôles attendus et joués chez les orthopédagogues. La méthodologie poursuivra en énonçant la procédure de cueillette de données mise en place dans le cadre de cette recherche ainsi que la démarche d'analyse des données recueillies. Enfin, la présentation et la discussion des résultats de recherche seront exposées et suivies de la conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, le système scolaire québécois a dû jongler avec plusieurs défis importants, dont une augmentation du nombre d'élèves HDAA de 11,1 % en 1994 (Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 1996) à 14,3 %, puis à 17,4 % entre 2006 et 2011 (MELS, 2014a), ainsi qu'un taux de décrochage annuel de 16 % en 2012 (MELS, 2014b). Ces défis sont accompagnés d'un accroissement de l'intégration des EHDAA en classe régulière passant de 60,9 % à 65,7 % entre 2006 et 2011 (MELS, 2014a), ce qui oblige les établissements scolaires à revoir l'organisation des services éducatifs mis en place et le rôle joué par chaque acteur à leur égard.

En réaction à tous ces défis, une approche préventive des difficultés des élèves s'est avérée être une solution de plus en plus envisagée. En effet, l'intervention préventive est une visée explicite du ministère de l'Éducation (MEQ) dès 1999 : « Une intervention efficace et rapide, dès les premières manifestations d'une difficulté ou même avant son apparition, constitue certainement la meilleure approche à préconiser pour réduire, à long terme, les coûts humains et sociaux. » (p. 15), réitérée dans son *Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)* (MELS, 2007) et plus récemment dans son *Référentiel d'intervention en écriture* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017).

1.1 L'apparition de l'approche préventive

D'abord issue du milieu de la santé, la prévention a permis de proposer de nouvelles avenues en termes d'organisation des services éducatifs. Son but est de faire vivre des réussites, autant du point de vue individuel de chaque élève que sur les plans plus globaux du système éducatif et de la société (Greenwood, Kratochwill et Clements, 2008). La philosophie de l'approche préventive est d'éviter que les difficultés apparaissent ou s'aggravent en privilégiant une intervention de qualité auprès de tous les élèves. Ainsi, bien que celle-ci soit habituellement associée à l'éducation préscolaire et à l'enseignement du premier cycle du primaire, la prévention doit être maintenue tout au long du parcours scolaire (Greenwood et al., 2008). L'approche préventive vise à remplacer l'approche médicale d'intervention, où les services sont offerts en période de crise, c'est-à-dire lorsque les élèves manifestent déjà des difficultés (Dupont et Santerre, 2010). Cette dernière serait une approche coûteuse où l'intervention arrive souvent trop tard (National Research Council, 1998 ; Fuchs et Fuchs, 2006). Au sein de cette approche, qui avait cours au Québec dans la première moitié du siècle dernier, les orthopédagogues étaient plus près du professionnel de la santé que de l'enseignant, un spécialiste du diagnostic des troubles liés à l'apprentissage et au traitement, alors que les services étaient octroyés aux élèves sous forme de séances de récupération ou de rééducation à l'extérieur de la classe, dans le bureau de l'orthopédagogue ou d'un autre professionnel (Tardif et Lessard, 1992). Toutefois, plusieurs études démontrent que des services directs à l'extérieur de la classe ne sont pas aussi efficaces que ceux qui pourraient être faits à l'intérieur de la classe (Ervin, 2010 ; Roy, 2003 ; Savage, 2006 ; Tremblay, 2012). Roy (2003), qui a recensé

plusieurs recherches américaines sur l'efficacité des interventions hors classe, qu'elles soient de récupération ou de rééducation, conclut que « l'intervention en récupération dispensée dans les écoles ne permet pas aux élèves y ayant accès d'atteindre un niveau de lecture semblable à celui de leurs pairs de la classe ordinaire » (p. 22-23). Dion, Brodeur, Campeau, Rioux et Laplante (2008) ajoutent que ce modèle d'intervention à l'extérieur de la classe, particulièrement le un pour un, doit être utilisé judicieusement pour les élèves ayant les besoins les plus grands. Pour ce qui est des sous-groupes, ils doivent demeurer ponctuels et utilisés dès que les difficultés apparaissent (Dion et al., 2008). C'est pourquoi l'approche préventive à l'intérieur de la classe dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage semble une solution intéressante.

1.2 La prévention au centre de l'organisation des services éducatifs

Cet intérêt croissant pour la prévention a amené le gouvernement du Québec à favoriser de nouvelles façons d'intervenir, suivant le pas des États-Unis (Fuchs et Fuchs, 2006 ; MELS, 2011). Ainsi, différents modèles d'organisation des services éducatifs s'inscrivant dans une approche préventive ont vu le jour. Parmi ces modèles se retrouve le modèle de réponse à l'intervention qui prône des interventions préventives dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage et qui modifie profondément le rôle de l'orthopédagogue. Reposant sur des interventions organisées en trois niveaux de façon à ce que leur intensité et leur fréquence augmentent face à des élèves n'ayant pas répondu aux interventions antérieures (Gresham, 2007), ce modèle amène l'orthopédagogue à

collaborer le plus étroitement avec l'enseignant puisque son action vise notamment à soutenir l'enseignement-apprentissage.

L'avènement de ces nouveaux modèles d'organisation des services éducatifs inspirés de l'approche préventive a engendré une redéfinition des rôles des intervenants scolaires, dont ceux des orthopédagogues.

1.3 Des nouveaux rôles pour l'orthopédagogue

Dans une étude sur les rôles de l'orthopédagogue au sein du approche préventive, Mitchell, Deshler et Lenz (2012) ont répertorié certains changements dans les rôles de l'orthopédagogue au sein du modèle d'organisation des services RàI. En effet, le rôle lié à l'administration croît en importance face au pistage continu des élèves. Le rôle lié au diagnostic se modifie en regard du moment où s'effectue l'identification des difficultés des élèves, celle-ci découle de l'intervention plutôt que de la précéder comme dans les modèles qualifiés de « *wait-to-fail* » (Laplante et Brodeur, 2010), c'est-à-dire intervenir uniquement lorsque l'élève est déjà en situation d'échec. Quant au rôle lié à l'intervention, il se diversifie, notamment en fonction des niveaux d'intervention qui se caractérisent par une fréquence, un contexte et une cible d'intervention spécifiques. Concernant le rôle de collaboration, bien que l'orthopédagogue ait toujours eu à collaborer, Mitchell, Deshler et Lenz, (2012) rapportent que l'implantation de modèles d'organisation des services préventifs génère une nouvelle approche collaborative entre orthopédagogue et enseignants.

En effet, l'orthopédagogue est appelé à collaborer avec les autres intervenants, plus particulièrement avec l'enseignant. Le but de cette collaboration est de soutenir l'enseignement-apprentissage afin de prévenir l'apparition ou l'aggravation de difficulté d'apprentissage (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008), en plus d'également contribuer à leur dépistage (Laplante et Turgeon, 2014). Ainsi, Brodeur et al. (2008) suggèrent que les orthopédagogues aient accès à une formation continue sur l'accompagnement des enseignants :

[...] la formation doit avoir préparé l'orthopédagogue à conseiller l'enseignant quant aux interventions de premier et de second niveaux [du modèle de la réponse à l'intervention], et aux mesures adaptatives à mettre en place en vue de soutenir l'élève dans sa progression scolaire tout en tenant compte des contraintes psychopédagogiques, didactiques et organisationnelles propres au contexte éducatif (p. 33).

De même, le MELS (2011) suggère aux orthopédagogues d'accompagner spécialement les enseignants, mais aussi les autres intervenants scolaires, dans la mise sur pied d'interventions différenciées dans le but d'être plus efficaces et d'apporter les connaissances de la recherche dans leur pratique quotidienne. Toutefois, ces interventions préventives qui exigent une collaboration entre orthopédagogues et enseignants constituent une certaine nouveauté dans le rôle des orthopédagogues. C'est sur ce nouveau rôle de collaboration dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage accordé à l'orthopédagogue que porte cet essai.

1.4 L'état de la recherche sur le rôle de collaboration dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage de l'orthopédagogue

Al Obaita, Hosp, Smartt et Dole (2008) relèvent que les orthopédagogues travaillent en collaboration avec plusieurs acteurs scolaires, comme les enseignants, la direction d'école, l'orthophoniste, le psychologue scolaire ou le conseiller en orientation. De plus, ce rôle peut être autant joué lors de rétroactions avec les enseignants qu'en co-enseignant à l'intérieur de la classe. Cependant, ce rôle de collaboration dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage semble traversé par divers obstacles. Selon Lindstrom et Sayeski (2013), ces obstacles dans la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues résultent de leurs réalités professionnelles différentes. Roy (2003), quant à elle, évoque le manque de ressources et de temps qui nuit nécessairement à l'actualisation de la collaboration entre orthopédagogues et les enseignants. En effet, dans sa thèse sur les interventions des orthopédagogues et le développement des habiletés en lecture chez les élèves à risque de première année, Roy (2003) observe que si un des rôles des orthopédagogues est de faire de la prévention des difficultés, leurs interventions se déroulent majoritairement à l'extérieur de la classe régulière, ce qui limite son actualisation par le fait que les possibilités de collaboration sont réduites. D'autres auteurs dont Mitchell, Deshler et Lenz (2012), qui ont tenté de documenter le rôle de collaboration dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage entre orthopédagogues et enseignants ont mis en lumière le caractère informel de la collaboration, réalisée sous forme de rencontres à l'improviste dans les corridors ou en dînant dans le salon du personnel.

Au Québec, les études relatant les rôles des orthopédagogues remontent à une vingtaine d'années et sont peu nombreuses (Goupil, Comeau, Doré, et Filion, 1995 ; Goupil, Comeau et Michaud, 1994). Comme le démontrent Goupil et al. (1995) dans une étude sur l'opinion des orthopédagogues à propos de l'organisation de leur service, l'intervention à l'extérieur de la classe ordinaire était encore très utilisée dans les années 1990. Plus récemment, Roy (2003) constate les mêmes faits tout en ajoutant que « les orthopédagogues elles-mêmes estiment que plus de temps devrait être consacré à l'orthopédagogie intégrée » dans la salle de classe (p. 75-76).

En synthèse, l'importance de la prévention des difficultés des élèves est une des solutions mises de l'avant face à divers défis auxquels fait face l'école québécoise, notamment la hausse des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'accroissement de leur intégration dans les classes ordinaires ainsi que les hauts taux de décrochage. L'approche préventive a engendré l'éclosion de nouveaux modèles de services éducatifs, dont le RàI, entraînant du même coup de nouveaux rôles pour les orthopédagogues. Or, dans ces contextes préventifs, le besoin de définir clairement le rôle de tous les acteurs est manifeste (Mitchell et al., 2012). À cela s'ajoutent les études actuelles, bien qu'elles décrivent les rôles qui devraient être joués, qui ne semblent tenir compte du vécu et de l'avis des orthopédagogues qui soutiennent les élèves et les enseignants au quotidien (voir par exemple Fuchs et Fuchs, 2006 ; Laplante et Turgeon, 2014 ; MELS, 2007 ; *What Works Clearinghouse*, 2009). Il est alors pertinent de se questionner sur ce que font réellement les orthopédagogues avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage. Compte tenu de ces informations, la

question qui se pose est de savoir : quel est le rôle de collaboration joué par l'orthopédagogue avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage ?

1.5 Pertinence orthopédagogique

Cette question de recherche s'inscrit parfaitement dans l'essence de la profession d'orthopédagogue. En effet, dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, Brodeur, Poirier Laplante, Boudreau, Makdissi, Blouin, Boutin, Côté, Doucet, Legault et Moreau (2015) ont défini les principales compétences que les orthopédagogues doivent acquérir à la fin d'une maîtrise professionnelle. Des trois axes qui déterminent les compétences en orthopédagogie, le deuxième rejoint la question de recherche. Effectivement, cet axe se penche sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, concepts-clés de la question de recherche sur le rôle joué de l'orthopédagogue dans la collaboration avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage. Plus particulièrement, les compétences liées à cet axe se reflètent également dans la question de recherche, soit *Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage* et *Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant* (p. 20). Nous nous intéresserons au rôle de l'orthopédagogue dans le soutien et cette contribution à partir du concept de rôle de l'orthopédagogue, et plus particulièrement à partir des modalités d'interventions jouées par ce dernier, que nous définirons dans le cadre de référence. De

même, répondre à cette question de recherche nous permettra une meilleure compréhension de ce rôle de soutien à l'enseignement-apprentissage qui est, comme nous l'avons avancé dans la problématique, encore peu défini et en transformation.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette section, j'aborderai les concepts centraux de la question de recherche. Tout d'abord, le service d'orthopédagogie et la collaboration seront définis. Par la suite, le rôle de l'orthopédagogue sera présenté à partir du concept de rôle tel que défini par Beauregard (2006a, 2006b), ce qui permet d'aborder ensuite le rôle attendu et le rôle joué par les orthopédagogues en matière de collaboration avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage. Le premier sera présenté à partir du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015), alors que le second sera conceptualisé à partir des aspects des modalités d'intervention puis des modalités d'intervention en service indirect et direct à l'intérieur de la classe. Enfin, les objectifs du présent projet clarifient ce chapitre.

2.1 Le service d'orthopédagogie

Selon le MELS (2002), l'orthopédagogie fait partie des services complémentaires et est liée notamment aux programmes offrant des services d'aide et de soutien. Avec d'autres services comme l'éducation spécialisée, l'orthophonie, l'orientation et la psychoéducation, le service d'orthopédagogie a pour but principal « d'accompagner des élèves dans leur cheminement scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent » (p. 46). Dans le cadre de son *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*, l'Association des

Orthopédagogues du Québec (ADOQ) définit l'orthopédagogie comme étant «un domaine d'intervention et de recherche appliquée dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux apprenants susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage scolaires, incluant les troubles d'apprentissage» (ADOQ, 2018). Les rôles associés à l'orthopédagogue doivent donc être en lien direct avec l'évaluation et l'intervention, dont l'intervention dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage auprès des enseignants, tout comme l'exprime le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). Ce dernier présente les compétences à acquérir à la fin d'une maîtrise professionnelle en orthopédagogie et rejoint le MELS (2002) et l'ADOQ (2018) sur leur vision de l'orthopédagogie, soit l'aide et le soutien aux élèves HDAA, et ce, en contexte de collaboration.

2.2 La collaboration : définition

La collaboration se définit comme «un type d'interventions directes entre au moins deux parties égales et volontaires qui s'engagent dans la prise de décisions dans le but d'atteindre un objectif commun» [traduction libre] (Friend et Cook, 2007, p. 7). Toujours selon ces auteurs, la qualité de la collaboration peut varier selon certaines conditions : la condition égalitaire et volontaire, les buts communs, le partage des décisions et des responsabilités, le partage des résultats de la collaboration et le partage d'espace-temps. La condition égalitaire et volontaire est la base des relations de collaboration. En effet, la participation doit être faite volontairement, même si certains

auteurs croient que des personnes doivent être obligées à participer à la collaboration, sans quoi elles n'iraient pas d'elles-mêmes (Johnson et Pugach, 1996, dans LeBlanc, 2010). De même, les buts de la relation de collaboration doivent être mutuels et connus dès le début de la relation (Friend et Cook, 2007). Ces conditions contribuent le lien de confiance et d'entente nécessaire à la bonne collaboration des partenaires (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016).

Ensuite, il doit y avoir un partage des décisions et des responsabilités de façon équitable, selon les forces ou les ressources de chacun, que ce soit par des connaissances dans un domaine ou une plus grande disponibilité. De même, il doit y avoir partage des résultats de la collaboration, qu'ils soient positifs ou négatifs (Friend et Cook, 2007 ; LeBlanc, 2010). Dans le cas de la collaboration de l'orthopédagogue avec les enseignants, les résultats de la collaboration sont susceptibles de favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Dans ce sens, le CTREQ (2018) affirme : « Des méta-analyses en éducation réalisées aux États-Unis ont révélé les retombées positives de la collaboration sur la réussite scolaire des élèves (Sheridan, Welch et Orme, 1996; Sruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Au-delà des impacts positifs sur la réussite des élèves, on note également des retombées pour les enseignants ainsi que pour les intervenants » (p. 13). Dans toutes les relations de collaboration, le partage, que ce soit celui des responsabilités, des décisions ou des résultats, est crucial à la réussite de la relation entre l'enseignant et l'orthopédagogue et à la réussite des élèves ; le partage des responsabilités doit se faire de façon différenciée selon les tâches et les compétences de chacun. La collaboration est avant tout un travail d'équipe et c'est l'ensemble des efforts

communs qui mènent aux buts. Enfin, la condition du partage de l'espace-temps est essentielle, alors qu'elle était souvent nommée comme un frein aux relations de collaboration (Allenbach et al., 2016 ; Roy, 2003). Pour cet essai, la collaboration qui nous intéresse est celle entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans le cadre du service orthopédagogique qu'il offre.

2.3 Le rôle des orthopédagogues

Dans cette section seront présentés le concept de rôle de façon générale, puis le rôle attendu et joué dans la profession orthopédagogique. À l'intérieur du rôle joué seront présentés les différents aspects des modalités d'intervention ainsi que les modalités en elles-mêmes.

2.3.1 Le concept de rôle

Selon Rocheblave (1964), un rôle est « un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (p. 306). La première partie de cette définition signifie que le rôle se compose d'un nombre prédéterminé de tâches observables à accomplir dans le cadre d'un travail. La deuxième partie indique que le rôle s'inscrit dans un contexte donné, par exemple au sein d'une structure organisationnelle.

De plus, Beauregard (2006a, 2006b) présente trois angles pour définir la notion de rôle. En premier lieu, le rôle peut être qualifié d'« attendu », c'est-à-dire ce qu'il est prévu que la personne effectue comme pratique. En deuxième lieu, il peut être « joué »,

correspondant aux pratiques effectivement mises en place par une personne selon sa fonction, sa position sociale, son statut ou son appartenance à un groupe. En dernier lieu, le rôle peut être « souhaité », si l'on se centre sur les pratiques qu'une personne aimerait avoir la possibilité de mettre en œuvre selon ses perceptions, croyances et ses valeurs personnelles.

2.3.2 Le rôle attendu des orthopédagogues : Le soutien à l'enseignement-apprentissage

Le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015)¹ a été créé afin d'uniformiser la formation ainsi que la pratique orthopédagogique. Les compétences de ce référentiel abordent 1) l'intervention-évaluation, 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage ainsi que 3) l'éthique, la culture et le développement professionnel. Ce document spécifie certains domaines déterminants dans l'action des orthopédagogues afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des apprenants qui manifestent des difficultés sur le plan des apprentissages. Ainsi, selon le *Référentiel*, l'orthopédagogue intervient « auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés ponctuelles ou persistantes sur le plan des apprentissages, tout au long du cheminement scolaire [...] concernant en particulier la

¹ Nous avons choisi d'utiliser le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al, 2015) plutôt que le *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (ADOQ, 2018) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, celui de Brodeur et al. (2015) oriente la formation de la maîtrise en orthopédagogie. Toutefois, c'est surtout en analysant les deux référentiels qu'on peut voir que celui de Brodeur et al. (2015) inclut le service indirect dans ses actions clés et que celles-ci sont autant orientées vers les élèves que les enseignants dans un contexte de soutien à l'enseignement-apprentissage, ce qui semble être moins le cas pour le *Référentiel* de l'ADOQ (2018).

lecture, l'écriture et les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation impliquées dans les apprentissages scolaires ». (Brodeur et al., 2015, p. 3). Ces préoccupations sont également partagées par le MELS, qui a créé en 2011 son *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, en 2017 celui sur l'écriture et qui projette d'en publier un autre sur les mathématiques. Ces objets d'intervention se retrouvent au centre de la collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Le second axe est celui qui aborde davantage le rôle de collaboration de l'orthopédagogue, et c'est pourquoi il sera utilisé comme cadre de référence pour le rôle attendu. Ce référentiel jette pour la première fois au Québec les bases de ce qu'est le rôle de l'orthopédagogue comme prescrit par plusieurs acteurs importants en la matière, soit l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (Brodeur et al., 2015). Ainsi, il s'inscrit en cohérence avec les nouveaux rôles accordés à l'orthopédagogue découlant de l'avènement des approches préventives décrites dans la problématique.

Le rôle de l'orthopédagogue attendu à cet égard est défini à travers diverses compétences et actions clés. La première compétence de cet axe est *Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage* (p. 20). Il s'agit donc de collaboration avec les différents intervenants scolaires, principalement les enseignants, afin de dépister les difficultés possibles des élèves. Ce dépistage permet d'établir un portrait général d'un groupe ou d'une école concernant les difficultés des élèves à risque et d'identifier les stratégies d'enseignement prometteuses.

La deuxième compétence de cet axe est *Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant* (Brodeur et al., 2015, p. 20). Les actions clés de l'orthopédagogue se situent dans une approche préventive. Comme précisé dans ce dernier, la collaboration inclut l'orthopédagogue et l'enseignant, mais également l'apprenant, ses parents et les autres intervenants. Les premières actions clés font principalement appel au soutien à l'enseignement, soit par l'identification, le choix et le soutien de pratiques différenciées ainsi que dans la façon dont ces pratiques sont mises en œuvre. La collaboration à l'élaboration du plan d'intervention est une autre action centrale, alors que ce dernier soutient le suivi nécessaire à établir entre les différents niveaux scolaires ou ordres d'enseignement. Enfin, cette compétence réitère le rôle pivot des orthopédagogues quant à l'identification et au maintien du dialogue entre les divers intervenants scolaires et externes. Cette compétence s'actualise par l'établissement d'une collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants.

En définitive, le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) définit, entre autres, les actions clés liées à la collaboration et au soutien à l'enseignement-apprentissage. C'est donc en collaboration avec les enseignants, les divers intervenants scolaires et externes ainsi que l'élève et ses parents que l'orthopédagogue est appelé à *Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage* (compétence 2.1) ainsi qu'à *Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant* (compétence 2.2). Or, le *Référentiel* décrit de

manière explicite les différentes actions que doit poser l'orthopédagogue, mais reste très vague sur les modalités d'intervention, c'est-à-dire la mise en œuvre ces actions-clés impliquant une collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant. Le rôle attendu des orthopédaogues en matière de collaboration, tel que décrit dans le référentiel, permet de comprendre un peu plus quelle forme elle peut prendre, mais cela ne saurait suffire. Entre ce qui est prescrit et ce qui se vit, il y aura toujours un écart. C'est pourquoi les modalités d'intervention telles que décrites dans les recherches qui portent sur le rôle de l'orthopédagogue permettent de comprendre davantage le rôle de collaboration effectivement joué.

2.3.3 Le rôle joué des orthopédaogues : Les modalités d'intervention

Selon Trépanier (2005) et Trépanier et Paré (2010), il est possible de classer les différentes modalités d'intervention à travers trois grandes catégories, appelées modèles de service, soit le service direct à l'élève à l'extérieur de la classe, le service direct à l'élève à l'intérieur de la classe et le service indirect. Dans le même ordre d'idées, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) établit des catégories semblables pour la collaboration en dyade, soit la co-intervention externe et interne, le coenseignement ainsi que la consultation collaborative (CTREQ, 2018).

Dans un premier temps, la co-intervention externe se définit comme le service direct à l'extérieur de la classe. Cependant, bien que cette catégorie exige une certaine collaboration entre orthopédagogue et enseignants, elle vise l'élève, alors que le soutien à l'enseignement-apprentissage n'est pas présent étant donné que l'élève est retiré de la

classe ; elle ne sera pas abordée dans le cadre de cet essai. Deuxièmement, la co-intervention interne et le coenseignement se rapportent au service direct à l'intérieur de la classe. Alors que le coenseignement concerne l'ensemble des élèves dans la classe (Allenbach et al., 2016), la co-intervention interne « concerne les interventions réalisées au sein d'un espace partagé, mais mises en œuvre de façon parallèle » (Allenbach et al., 2016, p. 74). Ces interventions concernent alors des élèves en difficulté, en sous-groupes ou en individuel. La différence entre le coenseignement et la co-intervention interne sera plus établie lors de la définition de chacune des modalités d'intervention (voir section 2.5.2). Enfin, la consultation collaborative est considérée par Trépanier (2005), comme une modalité d'intervention qui fait partie du service indirect, un modèle de service où l'élève n'est pas présent lors de la relation de collaboration, mais où le soutien à l'enseignement-apprentissage se réalise par le biais d'un accompagnement des enseignants.

Parmi les trois modèles de service de Trépanier (2005), il est possible de distinguer différentes modalités d'intervention. Celles-ci seront distinguées selon quatre aspects centraux qui reposent sur les conditions de la collaboration abordée plus haut. Dans un premier temps, ces aspects seront d'abord définis puis les modalités d'intervention seront décrites.

2.3.3.1 Les aspects des modalités d'intervention

Les conditions de collaboration de Friend et Cook (2007) ainsi que la présentation des modalités d'intervention de Trépanier (2005) et Trépanier et Paré (2010) nous ont permis de dégager quatre aspects des modalités d'intervention qui seront détaillées ici,

soit la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation, les parties présentes lors de la collaboration, l'objet de la collaboration et la configuration de la collaboration.

La position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation. Tout d'abord, le premier aspect des modalités d'intervention s'attarde à la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration. Deux positions émergent des écrits, soit celle de l'orthopédagogue expert et celle de l'orthopédagogue égal. Bien que Trépanier et Paré (2010) avancent que l'orthopédagogue ne devrait pas incarner une position d'expert, d'autres auteurs tendent à avancer certaines nuances qui permettent de constater cette position de la part de l'orthopédagogue dans la relation de collaboration avec les enseignants. Tardif et Lessard (1992) présentent deux modèles du métier, soit deux visions du travail de l'orthopédagogue, l'un étant psychomédical et l'autre étant pédagogique. Or, c'est la position de l'orthopédagogue qui distingue principalement les modèles. En effet, la position d'expert rejoint le modèle psychomédical qui soutient une position de distance face à l'enseignant. Celui-ci doit poser un jugement critique ainsi que représenter une posture de spécialiste, à savoir un « pédagogue de pointe » (p. 254). Allenbach et al. (2016) évoquent aussi qu'une relation asymétrique entre les parties peut s'instaurer, relation que l'on pourrait qualifier de verticale, le spécialiste, ici l'orthopédagogue, au-dessus du généraliste, soit l'enseignant. Pour ce qui est de la position d'égal, il est possible de la reconnaître à travers le modèle pédagogique. Celui-ci présente plutôt l'orthopédagogue comme étant un accompagnant, un collègue

collaborateur, travaillant en équipe avec l'enseignant et partageant un savoir commun avec lui. Il s'agirait alors d'une relation horizontale, de réciprocité (Allenbach et al., 2016).

Être positionné comme expert n'accorde pas plus d'importance ou de mérite à l'orthopédagogue, mais reconnaît le rôle particulier de spécialiste qui le différencie de l'enseignant dans une modalité d'intervention précise. Il est possible d'associer la position de l'orthopédagogue dans la relation de collaboration à une des conditions de collaboration de Friend et Cook (2017), soit celle des relations égalitaires, que nous entendons ici comme complémentaires. La relation se caractérise par une égalité dans la contribution de la participation et dans le pouvoir des décisions. Il est donc fort à propos de rappeler que, quelle que soit la position adoptée dans la relation de collaboration, la place que chacun occupe dans la relation se veut égalitaire, en partant du fait que chacun a quelque chose de spécifique à apporter, même si la position d'expert présente un rapport plus inégal entre les acteurs.

Les parties présentes lors de la collaboration. Viennent par la suite les parties présentes, que ce soit uniquement l'orthopédagogue avec un enseignant, avec plusieurs enseignants ou bien avec une équipe multidisciplinaire, les parents et la direction d'établissement. Selon Trépanier (2005), les modalités d'intervention associées au modèle de service direct à l'intérieur de la classe, appelées également coenseignement ou co-intervention, impliquent toujours un orthopédagogue et un enseignant, alors que les modalités d'intervention indirectes se définissent par la présence de différentes parties. Dans ce sens, elle établit que « les besoins des élèves et de leurs enseignants n'étant pas

les mêmes d'une classe à l'autre, la constitution de l'équipe [de soutien à l'enseignant] peut donc varier » (2005, p. 55).

L'objet de la collaboration. Le troisième aspect est l'objet de la collaboration, soit ce sur quoi porte la collaboration. Il est également possible de décrire cet aspect comme étant ce qui est visé lors de la collaboration. Selon les auteurs consultés (Trépanier (2005), Friend et Cook (2017)), la collaboration entre orthopédagogue et enseignant peut porter sur différents objets. Bien qu'il en existe plusieurs, nous en avons réuni deux principaux qui se distinguent selon le modèle de service impliqué.

Certaines conditions de collaboration de Friend et Cook (2007) sont associées à cet aspect. En premier lieu, il y a celui des buts communs, c'est-à-dire un ou des objectifs qui se doivent d'être partagés parmi toutes les parties présentes. Les actions posées se doivent d'être dans le but d'aider les élèves, mais pourraient aussi viser à aider les enseignants. Il y a également le partage des résultats de la collaboration est également tangible parmi l'objet de la collaboration, comme il s'agit de l'aboutissement de ce qui est fait dans la collaboration. Dans tous les cas, il est essentiel de mettre à profit les forces, les contacts ou les disponibilités de chacun.

Tout d'abord, la collaboration peut porter sur les pratiques à mettre en œuvre face aux besoins d'un élève en difficulté d'apprentissage. Dans le cas d'une modalité d'intervention indirecte, la collaboration peut être centrée sur la problématique vécue par l'enseignant face à cet élève. Empruntant une démarche de résolution de problème, la collaboration porte alors sur 1) la compréhension de la situation de cet élève (forces et

défis, par exemple) ; 2) les pratiques adaptées à ce dernier mises en œuvre par l'enseignant ou l'orthopédagogue (par exemple, en planifiant les interventions orthopédagogiques directes offertes à l'élève dans la classe) et 3) la révision des interventions et objectifs poursuivis (Trépanier, 2005). Dans le cas d'une modalité d'intervention directe, l'objet de la collaboration peut être centré sur les difficultés particulières d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves en difficulté en situation d'enseignement-apprentissage. Ici, l'orthopédagogue peut intervenir de manière individuelle en répondant aux questions de l'élève, en s'assurant de sa compréhension du contenu enseigné. Il peut également remettre à la tâche un élève ou intervenir sur un comportement inapproprié en classe (Friend et Cook, 2017). Les interventions visent alors les élèves en difficulté, mais ceux-ci sont aidés de manière individuelle (Gravel et Trépanier, 2010). L'orthopédagogue peut également intervenir auprès d'un sous-groupe d'élèves en difficulté, en proposant un contenu complémentaire à l'enseignement et surtout différencié. Il permet alors d'intensifier les interventions. Il peut revoir certaines notions ou stratégies avec les élèves en difficulté ou intervenir selon un programme orthopédagogique planifié (Friend et Cook, 2017).

La collaboration peut également aborder la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à l'ensemble des élèves. Dans le cas d'une modalité d'intervention indirecte, l'orthopédagogue peut transmettre des connaissances à ce sujet, partager et analyser des pratiques, par exemple la planification, le matériel utilisé ainsi que les stratégies d'enseignement mises en place (Trépanier, 2005). Dans le cas d'une modalité d'intervention directe, l'orthopédagogue et l'enseignant peuvent

collaborer à propos d'un soutien offert directement aux élèves au sein de la classe. Dans ce cas, la collaboration peut porter sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves. Les deux parties font alors de l'enseignement aux élèves, en abordant des contenus complémentaires ou différenciés (Friend et Cook, 2017). Dans le cas d'une modalité d'intervention directe, il se peut également que la collaboration vise la modélisation de pratiques à l'enseignant. Dans ce cas, bien qu'il s'agisse toujours d'un service direct, car les élèves bénéficient directement de l'intervention de l'orthopédagogue, la collaboration répond aussi aux caractéristiques d'un service indirect, car une des visées de la collaboration est l'amélioration des pratiques de l'enseignant.

La configuration de la collaboration. Enfin, un autre aspect qui permet de distinguer les modalités d'intervention constitue la configuration de la collaboration. Cette dernière se révèle être la façon dont la collaboration se joue (Trépanier, 2005). Cet aspect rejoint deux conditions de la relation de collaboration de Friend et Cook (2007), c'est-à-dire le partage d'espace-temps et le partage des décisions et des responsabilités. Pour être en collaboration, les parties doivent être ensemble au même moment et dans un même espace et celui-ci peut se décliner de plusieurs façons selon la configuration. La configuration implique aussi de savoir qui détermine l'objet de la collaboration (Friend et Cook, 2007). C'est pourquoi la condition du partage des décisions et des responsabilités est également une des conditions de la collaboration présente dans cet aspect. La configuration est déterminée à l'intérieur de l'objet de collaboration, comme étant une condition qu'il est essentiel d'établir dès le début de la collaboration lors du partage des

décisions et des responsabilités. Parmi les différentes configurations de service indirect, il y a des rencontres entre les différentes parties présentes, qu'elles soient au besoin ou formelles et planifiées, et la présentation d'information sous forme de formations ou d'ateliers. Pour le service direct (coenseignement ou co-intervention interne), la configuration change en fonction des destinataires de l'intervention, soit un élève, un ou des sous-groupes d'élève ou un groupe-classe.

2.3.3.2 Les modalités d'intervention directes et indirectes

Au sein du service indirect, on retrouve deux modalités d'intervention qui reposent sur la consultation. Celle-ci consiste en un processus volontaire dans lequel un professionnel en accompagne un autre afin de régler un problème concernant une tierce partie (Friend et Cook, 2007). Selon Paré et Trépanier (2010), il y a deux principales modalités d'intervention liées à la consultation. La première est la collaboration consultative où l'orthopédagogue soutient l'enseignant dans sa démarche de recherche de solutions concernant des élèves en particulier. La seconde est l'orthopédagogue-consultant qui offre du support en consultation, en formation ou en ateliers tout en étant responsable de l'équipe de soutien à l'élève en difficulté.

À travers le service direct à l'intérieur de la classe, la collaboration peut avoir lieu avec l'enseignant lorsque les deux acteurs interviennent simultanément auprès des élèves. Cette forme de collaboration est associée au coenseignement ou à la co-intervention interne et permet à l'orthopédagogue, entre autres, de soutenir l'enseignant dans le processus de dépistage, d'évaluation et d'identification des difficultés des élèves (Gravel

et Trépanier, 2010). Il existerait quatre modalités d'intervention directes selon Trépanier (2005), soit l'enseignement partagé, l'enseignement alternatif ou de soutien aux activités d'apprentissage, l'enseignement parallèle et l'enseignement complémentaire. Or, Friend et Cook (2017) présentent six modalités d'intervention, alors que quatre seront présentés. Nous avons fusionné deux modalités en une, c'est-à-dire celle de l'enseignement parallèle ; Friend et Cook (2017) présentent une modalité pour l'enseignement en sous-groupes multiples et une modalité pour l'enseignement à chacun un sous-groupe, qu'il soit homogène ou hétérogène. Celles-ci avaient les mêmes aspects des modalités d'intervention et il n'était pas pertinent de les présenter séparément. De plus, nous avons écarté la modalité appelée « *One teaching, one observing* », soit une partie qui enseigne et une qui observe un élève, un groupe d'élèves ou l'ensemble du groupe. Cette modalité n'était pas pertinente étant donné que la partie qui observe ne fait pas d'intervention directe auprès des élèves et qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait collaboration afin de mettre en place cette approche.

Chacune des modalités sera présentée dans les prochaines lignes en fonction du modèle de service dans lequel elles se situent puis des aspects permettant de les distinguer les unes des autres. Elles sont également résumées et présentées dans le tableau de l'ANNEXE 1 « Modalités d'intervention des orthopédagogues avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage », qui est inspiré de Paré et Trépanier (2010), Trépanier (2005) et Friend et Cook (2017).

La collaboration consultative. La collaboration consultative doit être réalisée entre les participants, ici un orthopédagogue et un enseignant (parties), qui sont responsables au même titre les uns des autres ; il n'y a donc pas de hiérarchie ou de participant plus important que l'autre (position), et ce, même si plusieurs corps d'emploi font partie de la relation à la demande de l'enseignant (Paré et Trépanier, 2010). C'est justement les forces de chaque participant provenant de leurs compétences particulières qui rendent la collaboration riche. Dans la modalité de la collaboration consultative, la relation s'établit autour de la résolution de problème (Trépanier, 2005) : l'enseignant apporte un problème à l'orthopédagogue. Les problèmes sont liés aux difficultés et défis en lien avec un ou des élèves en difficulté et de la planification des interventions à leur offrir (objet). L'orthopédagogue donne également des conseils. Ensemble ou accompagnés d'une équipe multidisciplinaire, ils se rencontrent et tentent de résoudre la problématique et planifient le service direct (configuration) destiné à ce ou ces élèves en particulier.

L'orthopédagogue-consultant. Selon Trépanier (2005), dans le cas de l'orthopédagogue-consultant, l'orthopédagogue est un expert ayant des connaissances et des expériences qui déterminent le contenu des informations qu'il transmet (position). Cette modalité d'intervention s'instaure lorsqu'un orthopédagogue collabore avec plusieurs enseignants en même temps (parties) à propos de conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées destinées à tous les élèves ainsi que des explications sur les plans d'intervention et la différenciation. Il peut aussi conseiller les enseignants sur leur façon d'enseigner et les stratégies qu'ils utilisent (objet). Il peut conseiller les enseignants

sous forme de rencontres ou transmettre des informations sous forme de formations ou d'ateliers (configuration).

L'enseignement partagé. L'enseignement partagé est la forme la plus égalitaire de coenseignement (position), mais également celle qui demande le plus de cohésion entre les parties (Friend et Cook, 2017). Dans cette modalité d'intervention, l'orthopédagogue et l'enseignant (parties) mettent en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves (objet), c'est donc dire qu'ils enseignent à tour de rôle au groupe en entier sur le même contenu (configuration) (Friend et Cook, 2017). Par exemple, l'un peut enseigner une notion de multiplication de fractions alors que l'autre écrit au tableau la démarche ; l'un peut expliquer une expérience en sciences alors que l'autre fait la démonstration. C'est pourquoi Gravel et Trépanier (2010) appellent cette modalité d'intervention le coenseignement en soutien. Toutefois, selon le rôle attendu tel que décrit plus haut, l'enseignement tel que pratiqué par l'enseignant ne fait pas partie des tâches de l'orthopédagogue. Cette modalité d'intervention, quoiqu'existante, ne devrait donc pas être jouée par les orthopédaogues. Néanmoins, il est possible que l'orthopédagogue utilise cette modalité d'intervention dans un but de modélisation à l'enseignant. L'enseignant peut alors l'observer et apprendre de ses méthodes, alors que tous les élèves bénéficient de l'enseignement. Cette aide apportée aux élèves devient alors une retombée, alors que le but principal est la modélisation à l'enseignant d'une pratique d'intervention.

L'enseignement alternatif. L'enseignement alternatif, aussi appelé l'enseignement de soutien (CTREQ, 2018) ou le soutien aux activités d'apprentissage (Trépanier, 2005), ressemble à l'enseignement partagé. L'enseignant et l'orthopédagogue (parties) vivent toujours une relation d'égal à égal (position). Toutefois, l'accent est mis sur les interventions ponctuelles visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté (objet) (Friend et Cook, 2017). Pour ce faire, l'enseignant explique le contenu à l'ensemble du groupe alors que l'orthopédagogue apporte un soutien particulier à des élèves ciblés, un à la fois (configuration) (Gravel et Trépanier, 2010). Cette co-intervention interne est plus souvent utilisée lorsque le temps de planification commune est manquant. Elle ne devrait être mise en place qu'occasionnellement, car l'orthopédagogue devient plus un assistant qu'un intervenant (Friend et Cook, 2017). Cependant, bien que plus rare, il se pourrait que les rôles soient inversés, lorsque l'orthopédagogue souhaite utiliser la modélisation. Dans ce cas-ci, ce serait l'enseignant qui interviendrait auprès d'élèves ciblés.

L'enseignement parallèle. Dans l'enseignement parallèle tel que présenté par Gravel et Trépanier (2010), l'orthopédagogue et l'enseignant sont toujours les deux parties présentes et l'objet de la collaboration porte sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves. Toutefois, les aspects de position et de configuration dépendront de la forme choisie.

La première forme d'enseignement parallèle divise le groupe en plusieurs sous-groupes et ceux-ci se déplacent d'une table à l'autre afin de travailler en atelier. Chaque

intervenant intervient auprès d'un sous-groupe sur un contenu différent, mais se rapportant au même sujet (configuration). Certains sous-groupes doivent donc travailler de façon autonome étant donné qu'aucun intervenant ne sera avec eux. Dans ce cas, la relation entre l'enseignant et l'orthopédagogue est égalitaire (position), puisque leurs rôles sont interchangeables. En effet, dans cette forme d'enseignement parallèle, les deux parties présentes interviennent auprès de tous les élèves à des moments différents (Friend et Cook, 2017).

La deuxième s'observe lorsque le groupe est divisé en deux groupes qui peuvent être homogènes (élèves en difficulté séparés des élèves ordinaires) ou hétérogènes et que chacun intervient auprès d'un groupe sur un même contenu (Murawski et Hugues, 2009). Cette fois-ci, la relation peut être égalitaire ou experte selon l'objet de la collaboration. Lorsque les sous-groupes sont homogènes, les concepts travaillés sont différenciés : par exemple, l'orthopédagogue peut travailler des stratégies alors que l'enseignant peut faire de l'enrichissement (Friend et Cook, 2017), donc il utilise des stratégies liées à son expertise en tant qu'orthopédagogue. Lorsque les sous-groupes sont hétérogènes, son rôle est plus semblable à celui de l'enseignant alors que celui-ci fait de l'enseignement.

L'enseignement complémentaire. Enfin, l'enseignement complémentaire consiste « en la complémentarité des objets enseignés aux élèves du groupe classe par les agents d'éducation » (Trépanier, 2005, p. 44), qui sont encore une fois l'enseignant et l'orthopédagogue (parties). Dans cette co-intervention interne, l'orthopédagogue se

positionne comme un expert (position), étant donné qu'il utilise ses compétences spécifiques pour aider des élèves ciblés. L'objet de la collaboration constitue des interventions ponctuelles visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté. L'orthopédagogue intervient donc auprès d'un sous-groupe d'élèves ciblés pendant que l'enseignant enseigne aux autres élèves (configuration). Cette modalité permet l'intensification des interventions de l'orthopédagogue auprès d'élèves en difficulté (Friend et Cook, 2017 ; Laplante et Brodeur, 2010).

2.4 Liens entre le rôle attendu et le rôle joué

Toutes les modalités d'intervention s'actualisent dans la deuxième compétence du *Référentiel* (Brodeur et al., 2015), alors que l'orthopédagogue doit soutenir la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. Il s'agit de la principale différence entre celles-ci, ce qui modifie ensuite l'objet de la collaboration et la position de l'orthopédagogue.

Malgré que le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) ne soit pas explicite sur la façon dont les orthopédagogues doivent mettre en place les actions-clés, plusieurs modalités d'intervention, décrites par différents auteurs, peuvent apporter un éclairage à cet égard. Ainsi, elles permettent de faire le lien entre le rôle attendu et le rôle joué.

Par exemple, les modalités d'intervention indirectes pourraient permettre d'actualiser la compétence *Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage* (Brodeur et al., 2015, p. 20), puisque l'orthopédagogue conseille, identifie les élèves en difficulté et cible leurs difficultés. Elle peut aussi être mise en place

dans la seconde compétence, lorsqu'il identifie les pratiques susceptibles d'aider les élèves, propose des situations d'enseignement apprentissage ou contribue à l'élaboration du plan d'intervention. En outre, toutes les modalités d'intervention présentées pourraient permettre la mise en œuvre de la compétence *Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant* (Brodeur et al., 2015, p. 20) du *Référentiel* (Brodeur et al., 2015), alors que l'orthopédagogue peut recourir à la consultation, au coenseignement ou à la co-intervention interne pour ce faire.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de chacune des modalités d'intervention de collaboration des orthopédagogues avec les enseignants, un tableau les présentant selon les aspects permettant de les distinguer a été élaboré à partir des travaux de Paré et Trépanier (2010), Trépanier (2005) et Friend et Cook (2017) (voir ANNEXE 1).

2.5 L'objectif du projet

Somme toute, alors que le rôle de collaboration dans le but de soutenir l'enseignement-apprentissage de l'orthopédagogue peut se définir par les deux compétences et actions-clés de l'axe 2 du *Référentiel* (Brodeur et al., 2015), le rôle joué peut être appréhendé par l'ensemble des modalités d'intervention mis en place. Comme abordé dans ce chapitre, il y a plusieurs façons d'actualiser le rôle attendu. Cependant, comme abordé en problématique, peu de recherches ont été faites dans le but de connaître le rôle joué des orthopédagogues, ce qui laisse supposer que celui-ci pourrait être joué de différentes façons, plus ou moins en cohérence avec le rôle attendu. À la lumière de la

problématique et du cadre de référence, le rôle attendu, bien qu'il ne soit pas suffisamment détaillé, semble plus limpide, alors que le rôle joué reste peu exploré par la recherche. Alors, à la question de recherche *Quel est le rôle de collaboration joué par l'orthopédagogue avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage ?*, peu de réponses satisfaisantes ont été proposées jusqu'à ce jour.

Pour y arriver, l'objectif de cette recherche est donc de déterminer les modalités d'intervention mises en œuvre par les orthopédagogues dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Posture épistémologique

La nature de cette recherche se qualifie de recherche de type qualitative, puisqu'elle tente de documenter des pratiques professionnelles difficilement mesurables dans le but de comprendre le rôle joué d'un groupe de professionnels de l'éducation, les orthopédagogues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, leurs tâches et leurs modes de pensées seront analysés dans le but de comprendre ce qui caractérise le travail d'orthopédagogue en ce qui a trait à la collaboration avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage afin de favoriser ultimement la réussite des apprenants en difficulté ou à risque d'en présenter. C'est donc à l'aide d'un questionnaire permettant de décrire le rôle joué des orthopédagogues qu'il a été possible de déterminer les modalités d'intervention mises en œuvre par les orthopédagogues dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

3.2 Outil de collecte de données

Un outil de collecte de données a été utilisé pour la présente recherche. Il s'agit d'un questionnaire composé de deux sections (voir ANNEXE 2), l'une incluant des questions sociodémographiques, et l'autre composée de huit questions concernant le rôle général de l'orthopédagogue au sein de son établissement scolaire et les modalités d'intervention mises en œuvre dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage. Le

questionnaire permet de sonder une vaste population et de pouvoir comparer les données recueillies avec celles des autres recherches présentées (Fortin, 2010).

Le questionnaire contenait tout d'abord quelques questions de nature sociodémographique, soit le nom et l'école de la participante, le poste qu'il occupe, sa formation, son type d'emploi (temps plein ou temps partiel) ainsi que son nombre d'années d'expérience. La première question concernait le rôle de l'orthopédagogue au sein de son école, que ce soit auprès des élèves, des enseignants, des autres professionnels ou des membres de l'équipe-école. Comme la question était très générale, elle permettait de mettre en contexte les participantes et de faire une entrée en matière.

Les questions deux à huit servaient à documenter les quatre aspects permettant de déterminer les modalités d'intervention mises en œuvre, soit la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, les parties présentes lors de la collaboration, l'objet de la collaboration et la configuration de la collaboration. Celles-ci avaient la forme de choix multiples, où chaque choix de réponse coché devait être explicité par un exemple concret par les participantes (voir ANNEXE 2). Les participantes avaient également la possibilité de cocher plusieurs choix de réponse à chacune des questions. De plus, les participantes étaient invitées à justifier ou illustrer chaque choix de réponse par une réponse courte, puisqu'il y avait la mention « *Donnez un exemple par item coché* » à chaque question. Il n'y avait pas de seuil maximal de texte possible puisque la case de texte n'avait pas de limite de caractères. Puisque les participantes devaient répondre par écrit à toutes les questions, cet outil a également permis de récolter des données précises grâce aux exemples et justifications fournis par les participantes. Ces questions sont

présentées dans le tableau 1. Certaines considérations supplémentaires sur certaines questions suivent ce dernier.

Tableau1. Présentation des questions du questionnaire

Question	Aspect des modalités d'intervention	Formulation	Choix de réponses possibles
2	Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Comment vous considérez-vous dans les relations de collaboration avec les enseignants ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Égal ▪ Expert
3	Configuration de la collaboration	Qui décide de l'objet (motif) de la collaboration ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous ▪ L'enseignant ▪ Les deux
4	Partis présents lors de la collaboration	Qui est présent lors de relation de collaboration ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant et vous uniquement. ▪ Plusieurs enseignants et vous. ▪ Une équipe multidisciplinaire, l'enseignant et vous.
5	Objet de la collaboration	Quels sont les motifs (objets) de collaboration avec les enseignants ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté ▪ Mise en œuvre de pratiques différenciées ▪ Interventions en lecture, écriture, mathématiques ou anglais dans la classe ▪ Interventions sur un contenu plus spécifique à l'orthopédagogie (rééducation, organisation, stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation) ▪ Autre

6	Configuration de la collaboration	Comment se déroule la collaboration dans vos relations avec les enseignants ?	<p>Service indirect</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant apporte un problème, vous le résolvez avec lui et donnez des conseils. ▪ L'enseignant et vous planifiez le service direct. ▪ Vous présentez des informations sous forme de formations ou d'ateliers. ▪ Autre <p>Service direct à l'intérieur de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chacun enseigne à tour de rôle. (enseignement partagé) ▪ Un intervenant enseigne et un intervenant soutient le groupe lors d'un enseignement en grand groupe, et les rôles peuvent s'interchanger. (enseignement partagé) ▪ L'enseignant enseigne et vous intervenez auprès d'élèves ciblés. (enseignement alternatif) ▪ Le groupe est divisé en deux et chaque intervenant travaille avec un sous-groupe homogène. (enseignement parallèle) ▪ Le groupe est divisé en deux et chaque intervenant travaille avec un sous-groupe hétérogène. (enseignement parallèle) ▪ Plusieurs sous-groupes sont formés et les intervenants se déplacent d'un sous-groupe à l'autre. (enseignement complémentaire) ▪ Plusieurs sous-groupes sont formés et vous intervenez à partir d'un sous-groupe d'élèves ciblés. (enseignement complémentaire) ▪ Autre
---	-----------------------------------	---	--

7	Liens entre les aspects	Lorsque vous travaillez en collaboration avec un ou des enseignants, quel(s) rôle(s) jouez-vous en ce qui a trait au plan d'intervention (PI) ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous élaborez et planifiez le PI et les moyens d'interventions avec l'enseignant. ▪ Vous expliquez le PI et les moyens d'interventions à l'enseignant. ▪ Vous soutenez l'enseignant en classe lors de la mise en place du PI et des moyens d'interventions. ▪ Vous mettez en place le PI et les moyens d'interventions en classe. ▪ Autre
8	Liens entre les aspects	Lorsque vous travaillez en collaboration avec un ou des enseignants, quel(s) rôle(s) jouez-vous en ce qui a trait à la différenciation (mesures de flexibilité, d'adaptation et de modification) ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous élaborez et planifiez les mesures avec l'enseignant. ▪ Vous expliquez les mesures à l'enseignant. ▪ Vous soutenez l'enseignant en classe lors de la mise en place des mesures. ▪ Vous mettez en place les mesures en classe. ▪ Autre

La question trois approfondissait aussi l'aspect de la configuration, en se penchant plus précisément sur la personne qui détermine l'objet de la collaboration, comme mentionné dans le cadre de référence.

Pour la question cinq, celle-ci permettait de regrouper les types d'intervention en deux grandes catégories, soit celles liées à un élève ayant des besoins particuliers (choix de réponse 1 et 4) ou celles destinées à tous les élèves du groupe (choix de réponse 2 et 3). De plus, le terme *motif* a été utilisé comme synonyme de celui d'objet, puisqu'il nous a semblé plus facile à comprendre pour les participantes.

Enfin, les questions sept et huit servaient à faire des liens parmi les différents aspects des modalités d'intervention. À l'instar des auteurs consultés (Brodeur et al., 2015 ; Mitchell et al., 2012), deux actions professionnelles importantes demandant de la collaboration entre orthopédagogue et enseignant ont été choisies afin de contextualiser les modalités d'intervention et ainsi de mieux saisir le rôle joué. Ainsi, nous avons demandé aux participantes de nous parler des actions posées en ce qui a trait au rôle lié au plan d'intervention et aux mesures de différenciation (flexibilité, adaptation, modification).

3.3 Déroulement de la cueillette de données

Tout d'abord, nous avons pris contact avec la personne-ressource des orthopédagogues de la commission scolaire choisie pour la recherche, soit une commission scolaire de Lanaudière, dans l'objectif de présenter le projet de recherche et

de solliciter son aide pour la diffusion de la lettre de recrutement des participantes² ainsi que des questionnaires (voir ANNEXE 3). À la suite de sa réponse positive, nous avons validé le questionnaire auprès de trois personnes ayant différents corps d'emploi liés à l'orthopédagogie, soit une orthopédagogue d'une autre commission scolaire, une direction d'établissement scolaire de la commission scolaire choisie ainsi que la personne-ressource de la commission scolaire.

Une fois les ajustements faits suite à la validation, un courriel a été envoyé aux 94 orthopédagogues et enseignants en service d'aide pédagogique en poste régulier ou à contrat à la commission scolaire (voir ANNEXE 4). Celui-ci contenait une présentation du projet de recherche, la sollicitation à remplir le questionnaire électronique ainsi que des coordonnées pour rejoindre la chercheure. Après six semaines, un rappel a également été fait sous forme de courriel, encore une fois envoyé par notre contact à la commission scolaire (voir ANNEXE 5).

3.4 Échantillonnage

Les participantes proviennent de la commission scolaire choisie, dans la région administrative de Lanaudière. Cet échantillon non probabiliste par choix raisonné (Fortin, 2010) a été sélectionné en fonction de critères de faisabilité et que la base du questionnement sur la collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants provient des actions faites dans ce milieu. La taille de la population pour la cueillette de données

² L'emploi du féminin est utilisé dans tout le texte compte tenu que l'ensemble des participantes étaient des femmes.

était de 94 participantes possibles. Ce nombre inclut tous les orthopédagogues professionnels ainsi que les enseignants en service d'aide pédagogique qui ont un poste ou un contrat³. Cette population excluait donc tous les autres corps d'emploi travaillant à la commission scolaire choisie ainsi que les orthopédagogues œuvrant au sein d'autres commissions scolaires.

Parmi toutes les participantes possibles, vingt-deux participantes ont rempli le questionnaire. Cependant, tous les questionnaires n'étant pas entièrement remplis, dix questionnaires ont finalement été analysés.

3.5 Analyse des données

Les réponses au questionnaire ont été soumises à une analyse de contenu de type thématique déductive, soit en fonction des aspects des modalités d'intervention définis préalablement dans le cadre de référence (Wanlin, 2007). L'analyse a surtout porté sur les réponses aux demandes d'illustration et de justification des participantes. En effet, quoiqu'intéressantes, les réponses cochées dans le questionnaire étaient un prétexte afin de fournir des exemples et justifications à chaque question. En cas de contradiction entre les choix de réponse cochés par les participantes et les réponses écrites, ces dernières étaient priorisées afin de dégager les modalités d'intervention jouées. De plus, l'analyse ne s'est pas limitée à la seule réponse associée à/aux questions documentant un aspect en

³ Dans cette commission scolaire, la population des orthopédagogues est répartie dans ces deux corps d'emploi. Ils ont tous deux les mêmes tâches auprès des élèves, des enseignants et des autres professionnels, ainsi que la même formation initiale. Leurs différences se remarquent par les aspects organisationnels de leur travail, soit les aspects définis par leur convention collective respective. De plus, la maîtrise professionnelle est de plus en plus demandée lors de l'embauche des orthopédagogues professionnels.

particulier. C'est donc l'ensemble des données qui ont contribué à documenter les aspects des modalités d'intervention mises en œuvre. L'analyse a ainsi permis de déterminer les modalités d'intervention mises en œuvre par chacune des participantes et ainsi répondre à notre objectif de recherche.

3.6 Aspects éthiques et déontologiques de la recherche

Toutes les participantes ont rempli et signé un formulaire de consentement éthique lors de la passation du questionnaire, consentement approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat éthique CER-16-226-07.24, émis le 26 octobre 2016) (voir ANNEXE 6). Tous les documents contenant les résultats de la présente recherche ne sont accessibles que par l'équipe de recherche, les documents gardés sous clé ainsi que les données informatiques verrouillées par un mot de passe. Enfin, les risques encourus à la participation à la recherche sont négligeables, considérant que le temps nécessaire à la passation du questionnaire est la seule contrainte pour les participantes, la recherche servant à documenter et comprendre les actions des orthopédagogues.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

4.1 Présentation sociodémographique des participantes

Parmi la population, dix participantes ont répondu au questionnaire en entier (voir tableau 2). Les différents ordres sont assez bien représentés, soit trois orthopédagogues travaillant au secondaire et sept au secteur primaire. Par contre, à l'exception de l'orthopédagogue N, toutes les participantes sont des orthopédagogues professionnelles. Leur formation est diversifiée, même si une majorité (six sur dix) a un baccalauréat en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Certaines (trois sur dix) ont également des études de cycles supérieurs, dont certaines ont une maîtrise en orthopédagogie (deux sur trois). Lors de la passation du questionnaire, deux des dix participantes travaillaient à temps partiel alors que toutes les autres étaient à temps plein. Quatre participantes ont cinq ans et moins d'expérience ; deux d'entre elles ont de six à dix ans et cinq autres ont plus de dix ans d'expérience. La très grande majorité d'entre elles (huit sur dix) ont vécu d'autres expériences variées en milieu scolaire, la plupart étant reliées à l'enseignement en classes régulières ou d'adaptation scolaire. Il est à noter que l'une d'elles (orthopédagogue F) a travaillé comme chargée de cours au niveau universitaire ainsi que comme conseillère pédagogique. Enfin, N a travaillé comme orthopédagogue en clinique privée.

Tableau 2. Présentation des participantes

Participante	Fonction	Ordre d'enseignement	Formation	Horaire (temps plein / partiel)	Années d'expérience	Autres expériences
A	Orthopédagogue	Secondaire	Baccalauréat en adaptation scolaire	Plein	9 ans	Classes d'adaptation scolaire
B	Orthopédagogue	Secondaire	Baccalauréat en adaptation scolaire	Plein	7 ans	Classes d'adaptation scolaire
E	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat en adaptation scolaire	Plein	5 ans	Classes d'adaptation scolaire
F	Orthopédagogue	Secondaire	Maîtrise en éducation	Partiel	15 ans	Chargée de cours à l'université et conseillère pédagogique
G	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat	Plein	13 ans	Classes d'adaptation scolaire et régulières
I	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat en orthopédagogie	Plein	5 ans	Classes d'adaptation scolaire et formation générale aux adultes
K	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat en psychologie, maîtrise en orthopédagogie et étudiante au doctorat en psychoéducation	Partiel	4 ans	Classes d'anglais langue seconde
L	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat en adaptation scolaire et baccalauréat par cumul	Plein	12 ans	Classes d'adaptation scolaire

M	Orthopédagogue	Primaire	Baccalauréat en adaptation scolaire et maîtrise en orthopédagogie	Plein	2 ans	Expérience en stages (comme stagiaire)
N	S.A.P.	Primaire	Baccalauréat	Plein	11 ans	Classes d'adaptation scolaire

4.2 Présentation des résultats du questionnaire par participante

Les questionnaires de chacune des participantes ont été analysés individuellement afin de dégager les modalités d'intervention mises en œuvre par chacune d'entre elles.

4.2.1 Participante A

À la question concernant la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante A a indiqué le choix de réponse *expert* et a spécifié « *pour les difficultés d'apprentissage et l'utilisation des outils technologiques* » (A.2⁴). Les réponses écrites semblent également confirmer cette position d'expert. Par exemple, à la question sur le rôle joué quant aux plans d'intervention, la participante A affirme prendre l'entière responsabilité de ce processus et d'en informer les enseignants : « *Nous faisons les PI seules et ensuite, nous envoyons des feuilles Mémos aux enseignants et nous mettons en place les moyens en classe* » (A.7). Ces derniers sont donc invités à appliquer les mesures définies par l'orthopédagogue. À cet égard, cette participante qualifie certains enseignants de « *récalcitrants* » (A.7). Il en va de même pour la différenciation, alors qu'« *à l'aide des mémos, les enseignants sont invités à venir nous rencontrer au début de l'année* » (A.7). Elle se place alors comme une experte des difficultés de l'élève et de la façon

⁴ Afin de référer aux citations des participantes, des codes constitués d'une lettre et d'un chiffre seront utilisés où la lettre représente la participante et le chiffre le numéro de la question du questionnaire.

d'intervenir auprès d'eux, et il est possible de constater la relation asymétrique qu'elle semble avoir avec les enseignants.

Selon les réponses de la participante à la question sur les parties présentes lors des moments de collaboration, les trois choix de réponse ont été cochés. Ses réponses écrites permettent d'apporter quelques précisions à cet égard : lors de planification de la semaine ou des cours, il y a l'enseignant et l'orthopédagogue ; lors de rencontres d'étape plus générales où sont discutés les romans et les évaluations, il y a plusieurs enseignants et l'orthopédagogue ; lors de rencontres de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), la direction ou un conseiller pédagogique peut se joindre au groupe d'enseignants et à l'orthopédagogue. Toutefois, elle a indiqué que les rencontres entre les enseignants, d'autres professionnels et elles n'arrivaient que quelques fois par année, ce qui laisse croire qu'elle collabore davantage avec un ou des enseignants (A.4) ; elle nomme que les rencontres par niveau se déroulent une fois par cycle et les rencontres de CAP deux à trois fois par année.

L'objet de la collaboration est aussi très diversifié, alors que chacun des choix de réponse a été coché. Cependant, les réponses énumérées par la participante suggèrent qu'elle collabore davantage sur certains objets. Lorsqu'elle donne un service indirect, elle semble rencontrer des enseignants par rapport à des besoins particuliers d'un élève, en mettant en œuvre une démarche de résolution de problème : « *Si les élèves éprouvent des difficultés, nous essayons de trouver des façons de l'aider* » (A.6) ou en planifiant l'enseignement : « *Nous planifions brièvement les notions vues dans le*

cours » (A.6). Lors du service direct, elle intervient uniquement pour répondre aux besoins particuliers d'élèves en difficulté, que ce soit en sous-groupe ou de façon individuelle. Il est possible de le remarquer à travers ces exemples : « [...] *j'interviens auprès des élèves que nous avons ciblés selon les notions enseignées* » (A.6) et « *Parfois j'interviens auprès des élèves pour l'organisation et les stratégies d'apprentissage, très rarement pour de la rééducation* » (A.5).

Enfin, plusieurs configurations ont également été choisies. La participante fait mention de rencontres au besoin entre les différentes parties, pour de la planification, pour cibler les difficultés de certaines élèves en particulier, mais également de rencontres plus formelles sous forme de communauté d'apprentissage professionnel. La participante nomme également le fait qu'elle intervient auprès d'élèves ciblés lorsque l'enseignant enseigne au groupe, comme mentionné ci-dessus lorsque l'objet de la collaboration a été abordé (A.6). De plus, elle nomme que « *parfois les élèves sont retirés du groupe et travaillent les mêmes notions qu'en classe* » (A.6), ce qui laisse sous-entendre qu'il ne s'agit pas de service direct à l'intérieur de la classe. Dans les autres réponses incluant un service direct aux élèves liés à la configuration, elle semble se soustraire du contexte de la classe, en retirant des sous-groupes d'élèves ; lors de l'explication des parties présentes lors de la collaboration, elle ne fait jamais mention de service direct en collaboration avec les enseignants (A.4). Ce type de soutien direct devient alors du service direct à l'extérieur de la classe. Or, la collaboration n'est plus possible.

À la lumière de l'analyse de ces réponses, la participante A semble mettre en œuvre principalement deux modalités d'intervention de façon affirmée et une modalité de façon sporadique, soit une pour le service indirect et deux autres pour le service direct à l'intérieur de la classe (voir ANNEXE 7). La modalité d'intervention indirecte mise en œuvre par la participante est celle de l'orthopédagogue-consultant. Il est possible de l'observer principalement étant donné que la participante prend une position d'experte face aux enseignants, mais également parce qu'il lui arrive de rencontrer plusieurs enseignants en même temps (parties présentes) et que son intervention prend la forme de rencontres plus formelles avec ces derniers, sous la forme de CAP, par exemple. Cependant, elle ne conseille pas sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves étant donné qu'elle utilise la démarche de résolution de problème pour discuter des difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté et qu'elle planifie le service.

Concernant le service direct à l'intérieur de la classe, la participante A semble intervenir par le biais de l'enseignement alternatif, en offrant un soutien aux élèves ciblés pendant que l'enseignant enseigne à tout le groupe alors qu'elle nomme collaborer avec l'enseignant uniquement. Toutefois, elle ne prend pas la position d'égale liée à cette modalité.

La participante A semble également mettre en œuvre la modalité de l'enseignement complémentaire. Encore une fois, la participante prend une position d'experte, elle collabore avec l'enseignant uniquement, elle intervient par des

interventions ponctuelles visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté pendant que l'enseignant enseigne au reste du groupe. Toutefois, certaines de ses réponses laissent penser que cette modalité d'intervention est confondue par la participante avec le service direct à l'extérieur de la classe, par exemple : « *Parfois les élèves sont retirés du groupe et travaillent les mêmes notions qu'en classe* » (A.6). Cette dernière observation vient peut-être altérer l'affirmation que la participante met en œuvre la modalité de l'enseignement complémentaire, car il est justifié de se demander si elle reste effectivement en classe avec un sous-groupe d'élèves à cette occasion.

Dans le cas de cette participante, c'est l'intervention spécialisée qui semble être une caractéristique importante du rôle joué. En effet, l'analyse de ses réponses porte à croire qu'elle pose des actions qui sont teintées de la perception qu'elle a de sa position d'experte et de ses interventions, qui ne visent que les élèves en difficulté, qu'elles soient directes ou indirectes. Par exemple, il lui arrive également de mettre en œuvre certains aspects de la modalité de la collaboration consultative puisqu'elle a des discussions visant à répondre aux difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les besoins d'un élève en difficulté, qu'elle fait de la planification avec eux et qu'elle rencontre les enseignants de façon individuelle au besoin. Cependant, la position d'experte qu'elle prend ne permet pas d'établir clairement qu'elle met en œuvre cette modalité.

4.2.2 Participante B

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue, la participante B a indiqué qu'elle prenait les deux positions, tout dépendamment de la situation et des objectifs visés. Elle précise : « *Égal : Faire le portrait de classe et des élèves, planification pédagogique, gestion de classe. Expert : Pratiques pédagogiques et données probantes, piste d'intervention pour les élèves ayant un trouble spécifique* » (B.2). Les réponses aux autres questions semblent aller dans le même sens, quoique certaines réponses tendent à penser qu'elle est plus souvent en position d'égalité avec les enseignants, comme lorsqu'elle planifie avec eux les « *objectifs pédagogiques à atteindre et [...] les mesures de différenciation qui seront mises en place* » (B.8).

À la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante B a coché tous les choix de réponse. Elle nomme des situations pour chaque choix de réponse, soit de la planification lorsqu'elle travaille avec un enseignant, des rencontres de concertation, des rencontres pour les plans d'intervention ou des comités de référence pour les moments où elle travaille avec plusieurs enseignants ainsi que des rencontres de plans d'intervention, des comités de référence ou des évaluations multidisciplinaires lorsque d'autres professionnels s'ajoutent à l'enseignant et elle. Parmi les autres exemples, il apparaît que la participante B travaille davantage avec un seul enseignant à la fois, car elle ne mentionne jamais d'autres parties présentes dans ses exemples.

Concernant la question de l'objet de la collaboration, la participante B a coché deux choix de réponse sur quatre. Elle n'a pas donné d'exemple sur les objets de collaboration, mais il est clair qu'elle discute des difficultés et défis liés aux besoins d'élèves en difficulté, que ce soit en démarche de résolution de problème ou de planification pour tous les élèves. Par exemple, elle nomme « *faire le portrait de classe et des élèves* » (B.2) ou planifier des interventions pour un groupe d'élèves en particulier. Elle semble également conseiller les enseignants sur la mise en œuvre de pratiques différenciées : « *Avec certains enseignants, nous faisons une planification des objectifs pédagogiques à atteindre et décidons quelles seront les mesures de différenciation qui seront mises en place* » (B.8). Enfin, elle semble également intervenir auprès d'élèves ciblés ayant des besoins particuliers de façon individuelle, puisqu'elle évoque que « *nous donnons de l'aide en individuel à chaque élève* » (B.8).

En ce qui a trait à la configuration de la collaboration, la participante a coché trois des choix de réponse possibles. Comme exemple de configuration, elle a écrit : « *Ça dépend des enseignants* » (B.6). Les réponses aux autres questions laissent croire qu'elle rencontre les enseignants de façon ponctuelle lorsqu'elle discute de cas d'élèves en particulier, comme démontré plus haut lorsque la participante énonce les portraits de classe et ceux des élèves ou l'explication des mesures de différenciation. Elle semble également avoir des rencontres plus planifiées avec plusieurs enseignants lorsqu'ils font de la planification d'objectifs pédagogiques et de mesures de différenciation. Enfin, il se pourrait qu'elle soutienne certains élèves ciblés pendant que l'enseignant

enseigne, puisqu'elle donne de l'aide individuelle aux élèves en même temps que l'enseignant : « *Les enseignants font alors des demandes, ou pas, à l'orthopédagogue pour mettre en place [les mesures de différenciation]* » (B.8). Cependant, les rencontres avec les enseignants semblent être la principale configuration utilisée par la participante pour collaborer avec eux.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, il apparaît que la participante B met en œuvre régulièrement des modalités d'intervention indirectes (voir ANNEXE 8). De toute évidence, la principale modalité indirecte mise en œuvre est celle de la collaboration consultative, comme elle se définit par une position d'égalité, qu'elle rencontre de façon ponctuelle les enseignants individuellement et qu'elle discute avec eux de difficultés et défis en lien avec les besoins d'un élève en difficulté par le biais de la démarche de résolution de problème et de planification. Il se pourrait également qu'elle utilise la modalité de l'orthopédagogue-consultant, lorsqu'elle rencontre plusieurs enseignants lors de périodes ciblées pour conseiller sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées liées à tous les élèves en utilisant une position d'experte. Cependant, elle ne fait pas de rencontres formelles sous forme de formations ou d'ateliers et ne rencontre pas plusieurs enseignants à la fois et c'est pourquoi elle semble utiliser cette modalité de façon sporadique.

Parmi les modalités d'intervention directes à l'intérieur de la classe, celle qui semble la plus jouée par la participante B est l'enseignement alternatif. Ses réponses mettent en évidence qu'elle fait des interventions ponctuelles visant à répondre aux

besoins particuliers d'un élève en particulier lorsque l'enseignant enseigne, qu'elle se positionne comme une égale à l'enseignant et qu'elle collabore uniquement avec l'enseignant. Cela dit, le nombre restreint de réponses liées à cette modalité soutient l'hypothèse que la participante doit moins utiliser cette modalité que celle de la collaboration consultative.

En conclusion, la participante B met en œuvre principalement la modalité de la collaboration consultative. Toutefois, elle nomme à trois reprises que les choix de réponse cochés dépendent des besoins ou des enseignants. Cette réponse semble nous indiquer qu'elle n'a pas le même niveau de collaboration avec tous les enseignants. Dans un exemple sur les pratiques orthopédagogiques quant à la différenciation, elle écrit « *avec certains enseignants* » (B. 8), ce qui soulève qu'elle fait une différence entre les discussions qu'elle a avec certains enseignants plutôt que d'autres. Il est donc possible de croire qu'elle modifie la modalité qu'elle met en œuvre selon la relation de collaboration qu'elle entretient avec les divers enseignants.

4.2.3 Participante E

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante E a indiqué qu'elle était égale et experte. Elle affirme : « *Égal : généralement, chacun connaît son rôle et l'idéal est d'agir en équipe et de collaborer pour faire progresser les élèves en difficulté. Les enseignantes ont des compétences qui sont différentes des nôtres et leur participation est essentielle.*

Expert : On me consulte et on me demande mon avis pour des élèves en difficulté (comment intervenir, adapter ou modifier). Certains cherchent à se faire guider dans la mise en place d'adaptations » (E.2). Sa réponse à cette question laisse croire qu'elle se sent égale aux enseignants de façon générale, comme professionnelle de l'éducation et membre de l'équipe-école. Cependant, d'autres réponses sous-entendent qu'elle collabore davantage sous le chapeau de l'expert, de la professionnelle spécialiste en difficulté d'apprentissage qui peut conseiller et poser un jugement critique. Par exemple, elle explique qu'un enseignant peut venir la voir dans ce genre de situation : *« lorsqu'il désire se faire guider, lorsqu'il veut me faire part des observations concernant un élève qui l'inquiète, etc. »* (E.3), ce qui démontre la position d'experte prise par la participante. Donc, lors de relations de collaboration, la participante E semble principalement tenir la position d'experte.

En réponse à la question des parties présentes lors de la collaboration, la participante E a coché tous les choix de réponse. Elle a précisé qu'elle rencontre un enseignant pour parler d'un cas d'élève *« à un stade précoce »* (E.4) et suggérer des interventions, alors que d'autres professionnels s'ajoutent si le cas est plus complexe, soit que différentes sphères sont touchées. Elle nomme rencontrer plusieurs enseignants lors de rencontres d'équipe-cycle. Parmi les autres réponses, il est clair qu'elle travaille principalement avec un enseignant à la fois, puisque ses réponses indiquent qu'elle travaille en collaboration sur des dossiers d'élèves en difficulté d'apprentissage : *« lorsqu'un élève à un P.I ou P.A (s'assurer de la mise en place des stratégies ou outils,*

s'assurer qu'il reçoit le soutien nécessaire) » (E.5). Donc, malgré qu'il lui arrive de collaborer avec d'autres parties, elle travaille principalement avec un enseignant uniquement.

En ce qui a trait à l'objet de collaboration, la participante E a coché trois choix de réponse sur quatre. Dans sa réponse, elle a indiqué : « *1) par exemple, un enseignant qui doit adapter peut se sentir perdu et avoir de la difficulté à orchestrer tout cela. 2) lorsqu'un élève à un P.I ou P.A (s'assurer de la mise en place des stratégies ou outils, s'assurer qu'il reçoit le soutien nécessaire)* » (E.5), alors que le premier exemple était en lien avec les difficultés et défis liés aux besoins d'un élève en difficulté et le second exemple avec les pratiques de différenciation. Toutefois, il est possible de constater que les deux réponses se rapportent aux difficultés d'un élève en particulier lors d'une démarche de résolution de problème.

En ce qui a trait à la question sur la configuration de la collaboration, la participante E a coché six choix de réponse sur dix possibilités. Elle n'a toutefois pas donné d'exemples illustrant toutes ces réponses. Cependant, face à ses réponses aux autres questions, il devient évident qu'elle rencontre les enseignants de manière individuelle et ponctuelle, comme elle ne mentionne pas d'autres parties présentes. De plus, elle ne fait aucune référence à des configurations où elle interviendrait directement en classe en compagnie de l'enseignant.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante E ne semble mettre en œuvre qu'une seule modalité d'intervention, soit celle de la collaboration consultative

(voir ANNEXE 9). Malgré que ses réponses indiquent qu'elle se perçoit comme étant une experte, elle se dit égale aux enseignants, elle les rencontre individuellement de manière impromptue pour discuter des difficultés et défis en lien avec les besoins d'un élève en difficulté. Elle apparaît questionner et conseiller les enseignants sur leurs pratiques liées à ces élèves : « *Je guide et fournis des outils qui me concernent davantage* » (E.7). Même si elle a coché des configurations de service direct à l'intérieur de la classe, elle n'a pas fait part dans ses réponses d'indices laissant croire qu'elle les mettait en œuvre réellement. Elle semble davantage expliquer aux enseignants le service qu'elle offre aux élèves à l'extérieur de la classe : « *organisation du service, explication des rééducations (buts, outils, progression)* » (E.5).

4.2.4 Participante F

À la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante F a mentionné qu'elle était égale et experte face aux enseignants. Elle dit : « *Égal au niveau des partages d'idées et expert au niveau de la gestion des PI et des mesures adaptatives, notamment* » (F.2). Les réponses aux autres questions semblent aller dans le même sens que cette explication. Elle semble participer à des rencontres avec les autres enseignants sur un même pied d'égalité et faire part de son expertise et de son jugement critique lors d'autres situations.

Comme réponse à la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante F a coché tous les choix de réponse. Elle ajoute qu'elle rencontre les

enseignants seuls pour parler d'élèves en difficulté, qu'elle rencontre plusieurs enseignants lors de concertations ou de rencontres avec la direction et qu'elle rencontre un enseignant avec les parents d'élèves lors de la présentation d'un plan d'intervention. Selon les autres réponses, il semble lui arriver plus souvent de rencontrer les enseignants de manière individuelle, alors qu'elle semble rencontrer également d'autres professionnels de l'éducation lorsqu'il y a plusieurs enseignants comme lors de rencontre de plan d'intervention avec les parents (F.4).

En ce qui a trait à la question sur l'objet de la collaboration, la participante F a coché tous les choix de réponse. En ce qui a trait aux difficultés et défis liés aux besoins d'un élève en particulier, elle a mentionné : « *Gestion des mesures adaptatives notamment la gestion du 1/3 temps supplémentaire* » (F.5). Toutefois, il est difficile de savoir si elle renseigne les enseignants sur cette mesure adaptative ou si elle s'occupe des élèves qui y ont droit au bon moment. La façon dont l'énoncé est écrit, soit les difficultés de l'enseignant face aux besoins de l'élève, laisse croire qu'il s'agit d'informer l'enseignant sur la mesure. Dans un second temps, elle ajoute : « *Défi particulier dans un contexte de scolarisation au régulier au secondaire* » ainsi « *dans le cadre d'une CAP, mesures probantes (ma collègue orthopédagogue), analyse des méprises, gestion des mesures adaptatives, etc.* » (F.4), ce qui porte à croire qu'elle discute de mise en œuvre de pratiques différenciées destinées à tous les élèves avec les enseignants, vu le caractère indirect des exemples. Ces actions pourraient également être liées à des discussions sur les difficultés et défis de l'enseignant, s'il s'agit d'un

élève en particulier. Enfin, elle nomme faire du « *soutien aux élèves à défis* » (F.6), ce qui sous-entend qu'elle intervient auprès des élèves en difficulté de façon individuelle ou en sous-groupe.

En ce qui concerne la question de la configuration de la collaboration, la participante F a coché trois choix de réponse. Elle ajoute : « *Lorsqu'un élève arrive difficilement à suivre et prendre les notes de cours (photocopies remises)* » (F.6) comme exemple de discussion avec un enseignant liée à une résolution de problème. Elle mentionne également dans les autres réponses qu'elle rencontre les enseignants pour discuter des difficultés et défis qu'ils rencontrent, en lien avec les mesures adaptatives ou les élèves en difficulté. De même, elle nomme réaliser des ateliers ou formations aux enseignants : « *Exemple : présentation du Ipod en remplacement du dictionnaire électronique ; présentation des portraits de classe, présentation du nouveau DVE* » (F.6). Enfin, elle termine en inscrivant : « *De façon très fréquente. Présence en classe et soutien aux élèves à défis* » (F.6), que nous associons à la configuration de l'enseignant qui enseigne et de l'orthopédagogue qui soutient les élèves. Malgré que ce soit la seule mention de service direct à l'élève parmi tous les commentaires émis par la participante, il est impossible de ne pas considérer l'importance de cette configuration dans ses actions.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante F apparaît mettre en œuvre trois modalités d'intervention (voir ANNEXE 10). Tout d'abord, elle semble mettre en œuvre la modalité de la collaboration consultative, étant donné qu'elle se

considère comme égale aux enseignants, qu'elle rencontre de façon ponctuelle les enseignants un à la fois et qu'elle a avec eux des discussions visant à répondre aux difficultés et défis en lien avec les besoins d'un élève en difficulté par de la résolution de problème. Ce genre de discussion semble être le centre de toute collaboration qu'elle entretient avec les enseignants, principalement pour des mesures adaptatives ou en lien avec le plan d'intervention. Elle semble également mettre en œuvre la modalité de l'orthopédagogue-consultant, puisqu'elle prend position comme experte auprès des enseignants, qu'il lui arrive de les rencontrer ensemble, qu'elle les conseille sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et qu'elle présente des informations sous forme de formations ou d'ateliers. Malgré tout, elle ne se considère pas comme experte, donc cette modalité est moins présente dans la pratique de la participante F. Enfin, la dernière modalité qu'elle paraît mettre en œuvre est celle de l'enseignement alternatif. En effet, elle se considère comme égale aux enseignants et elle collabore avec un enseignant à la fois sous forme de soutien aux élèves pendant que l'enseignant enseigne pour intervenir de façon ponctuelle pour répondre aux besoins d'un élève en particulier. D'ailleurs, elle mentionne même soutenir les élèves de cette façon très fréquemment. Toutefois, elle a également précisé qu'un objet de collaboration était : « *Ateliers, accompagnement pour les stratégies de lecture, organisation scolaire, etc.* » (F.4). Ce type d'objet, qui semble être lié à des interventions visant à répondre aux besoins particuliers d'élèves en difficulté, pourrait être fait à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Donc, il est pertinent de se questionner

si la participante reste en classe lorsqu'elle intervient auprès d'élèves pendant que l'enseignant enseigne. Sans preuve contraire, il est possible qu'elle mette bien en œuvre la modalité de l'enseignement alternatif, tout comme celles de la collaboration consultative et de l'orthopédagogue-consultant.

4.2.5 Participante G

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation, la participante G a coché qu'elle était égale face aux enseignants. Sa réponse à la question corrobore sa position : « *Dans mes échanges avec les enseignants, chacun apporte ses suggestions et nous en discutons ensemble pour le bien des élèves et s'assurer de répondre à leurs besoins* » (G.2). Dans ses autres réponses, elle nomme également avoir des discussions « *ensemble* » (G.3) et que chacun a sa place dans la relation de collaboration.

À la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante G a coché les choix de réponse avec un enseignant et elle, et celle où une équipe multidisciplinaire pouvait joindre à eux. Elle mentionne qu'elle parle de cas d'élèves avec les enseignants de façon individuelle. Elle ajoute : « *Lorsque le cas de l'élève présente plusieurs problématiques, il y a toute une équipe pour en discuter* » (G.4).

En réponse à la question sur l'objet de la collaboration, la participante G a fait uniquement un choix de réponse, soit celui du contenu spécifique à l'orthopédagogie. Elle semble en effet interagir avec les enseignants que sur des sujets liés aux actions

propres à l'orthopédagogue et à des mesures pouvant être utilisées par les deux parties, comme pour l'analyse de besoins des élèves ou pour des plans d'interventions. Ce genre d'objet ne permet pas l'interaction directe avec les élèves, mais découle plutôt d'un service indirect et de discussions liées aux besoins des élèves en lien avec des contenus orthopédagogiques.

En ce qui a trait à la question de la configuration de la collaboration, la participante G a coché un seul choix de réponse. Dans sa réponse, elle indique clairement ne pas collaborer lors de service direct, mais plutôt rencontrer les élèves lors d'un service direct à l'extérieur de la classe et collaborer en service indirect avec les enseignants. *« Je travaille uniquement en rééducation lorsqu'il y a un service direct. Des sous-groupes sont formés à la suite d'une analyse des besoins avec les enseignantes et à la suite d'une évaluation en orthopédagogie. Pour les élèves qui ont besoin d'un coup de pouce, nous priorisons ensemble les notions à réviser et à consolider et je leur donne quelques conseils sur le comment-faire »* (G.6). Cette réponse confirme donc qu'elle rencontre les enseignants de façon ponctuelle.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante G n'utilise que la collaboration lors de service indirect (voir ANNEXE 11). Elle dit ne pas aller en classe et travailler uniquement en service direct à l'extérieur de la classe. Elle semble mettre en œuvre plus particulièrement la modalité de la collaboration consultative, puisqu'elle rencontre les enseignants sporadiquement, parfois avec d'autres professionnels, qu'elle les entretient à propos des difficultés et des défis liés aux besoins d'un élève en

particulier et qu'elle adopte une position d'égale. Il est néanmoins important de souligner que certaines de ses réponses tendent vers une position d'experte, alors qu'elle indique que « *dans une rencontre où je joue un rôle-conseil, je suis seule avec l'enseignante* » (G.4), ainsi que « *je leur donne quelques conseils sur le comment-faire* » (G.6). Comme l'objet de la collaboration tourne toujours autour de cas d'élève en difficulté, il reste qu'elle utilise la collaboration consultative comme seule modalité d'intervention en situation de collaboration.

4.2.6 Participante I

En réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation, la participante I a indiqué qu'elle était égale et experte face aux enseignants. Elle nomme plusieurs exemples pour chacune des positions : « *Expert en termes de connaissances sur les difficultés d'apprentissage et trouble de l'apprentissage. Expert en termes de connaissances sur les moyens et stratégies pour intervenir auprès d'une clientèle à risque. Expert en termes de connaissances quant à l'élaboration d'un PI. Égal dans le sens de professionnel de l'éducation. Égal dans le partage de la différenciation pédagogique. Égal dans la gestion de classe* » (I.2). Ces exemples permettent de constater qu'elle occupe diverses positions dans la relation de collaboration.

À la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante I a coché deux choix de réponse. Elle indique qu'elle travaille avec un enseignant lors

de « *cueillettes de données sur un élève précis* » (I.4), alors qu'elle dit se joindre à eux une équipe multidisciplinaire lors des plans d'intervention. Parmi ses autres réponses, elle semble plus régulièrement collaborer avec un enseignant à la fois en apportant de l'aide face aux difficultés rencontrées.

En ce qui a trait à l'objet de collaboration, la participante I a coché trois choix de réponse sur quatre. Elle indique répondre aux difficultés et défis des enseignants liés aux besoins d'un élève en difficulté en leur conseillant « *choix de bonnes stratégies, mesures adaptatives* » (I.5). La participante termine sa réponse sur l'objet en ajoutant : « *conseils et organisation, suggestions de matériel, de sites Internet, de livres ou d'activités* » (I.5), ce qui rejoint les conseils sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves. Toutefois, pour justifier cet objet, elle nomme également dans une autre réponse qu'elle rencontre les enseignants pour de la « *différenciation pédagogique dont les mesures adaptatives* » (I.3).

Pour répondre à la question de la configuration de la collaboration, la participante I a coché trois choix de réponse sur dix. Elle n'a cependant pas émis de commentaires par rapport à cet aspect des modalités d'intervention. Or, il est possible de constater à travers les autres réponses qu'il y a rencontres entre les parties de façon assez fréquente, étant donné qu'elle nomme des sujets de discussion possible avec eux (cueillette de données sur les élèves, différenciation pédagogique, choix de stratégies, mesures adaptatives). Ensuite, elle a coché le choix d'une alternance entre un qui enseigne et un qui intervient auprès d'élèves ciblés. Dans une autre réponse, elle

affirme intervenir « *s'il y a transfert en classe* » (I.3), sans explication supplémentaire sur le contexte du transfert en classe. Donc, il est possible qu'elle soutienne certains élèves alors que l'enseignant enseigne. Cette configuration semble toutefois être moins utilisée comme elle y fait moins référence.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante I semble mettre en œuvre deux modalités d'intervention de façon plus soutenue et une autre de manière plus ponctuelle (voir ANNEXE 12). Tout d'abord, il est évident que la participante I utilise la modalité de la collaboration consultative, étant donné qu'elle prend une position d'égale face aux enseignants et qu'elle les rencontre seule à seul pour discuter et répondre à leurs difficultés et défis en lien avec les besoins d'un élève en difficulté. On pourrait également ajouter qu'elle met en place l'objet de l'orthopédagogue-consultant, qui est constitué de conseils sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinés à tous les élèves. Sans utiliser la configuration et les parties présentes de cette modalité d'intervention, elle affirme tout de même conseiller les enseignants à ce sujet et se positionne comme une experte face aux enseignants, deux aspects clés du service indirect et c'est pourquoi il est possible de croire qu'elle peut mettre en œuvre cette modalité de façon occasionnelle.

Enfin, certaines réponses laissent croire qu'elle met en œuvre également une modalité d'intervention directe à l'intérieur de la classe, soit celle de l'enseignement alternatif, lorsqu'elle écrit concernant le moment où elle approche l'enseignant pour de la collaboration : « *s'il y a transfert en classe* » (I.3). Sa réponse quant à l'adoption

d'une position d'égal ainsi que le choix de la configuration de l'enseignant qui enseigne et d'elle qui soutient les élèves vont dans ce sens. Cependant, le peu d'indices sur cette modalité et l'absence de mention d'intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers des élèves laissent un doute sur une utilisation régulière de cette modalité d'intervention en classe.

4.2.7 Participante K

Comme réponse à la question de la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation, la participante K a coché les deux choix de réponse, soit égal et expert, et a répondu : « *Égal face à l'enseignement général. Expert lorsqu'il s'agit de mettre en place des interventions ciblées ou de conseiller les enseignants quant aux différentes difficultés.* » (K.2) Sa réponse laisse croire qu'elle saisit bien la différence entre les positions adoptées, se voyant plus collaboratrice à l'occasion et plus spécialiste à d'autres moments. Ses réponses aux autres questions semblent toutefois correspondre davantage à la position d'égal. Elle précise que l'objet de collaboration est choisi en équipe, qu'elle consulte les enseignants pour établir son horaire et faire de la planification, qu'elle les rencontre afin de réviser les plans d'intervention et qu'elle se met à leur disposition pour mettre en place des mesures adaptatives, leur fournir du matériel ou se déplacer en classe. Elle semble donc avoir une relation horizontale avec les enseignants et travailler en équipe avec eux comme collaboratrice. En conséquence,

la position adoptée par la participante K est principalement une position d'égalité avec les enseignants.

À la question sur les parties présentes, la participante K a mentionné travailler avec un enseignant ou plusieurs enseignants : « *Lorsque je revois les besoins afin de faire l'horaire, je consulte les enseignants pour que l'on puisse planifier en équipe* » (K.4). Elle ajoute en commentaire qu'elle consulte les enseignants concernant les difficultés de leurs élèves lorsqu'elle doit faire son horaire dans le but de planifier en équipe. Parmi les autres réponses, les actions qu'elle décrit se déroulent avec un enseignant dans des situations de planification ou de rencontres pour les plans d'intervention ou pour les mesures de différenciation. Ces exemples laissent croire qu'elle travaille donc principalement avec un seul enseignant à la fois.

En ce qui a trait aux objets de la collaboration, la participante K a indiqué trois choix de réponse sur quatre, même si plusieurs d'entre eux ne se retrouvent pas dans les exemples fournis. Pour soutenir sa réponse liée aux difficultés et défis rencontrés par l'enseignant avec les élèves en difficulté, elle a ajouté que cela concernait un « *élève qui ne suit pas en classe* » (K.5). De plus, ses réponses aux autres questions mènent vers cet objet, par exemple lorsqu'elle avance qu'elle rencontre les enseignants réviser les plans d'intervention et parler des mesures adaptatives. Elle énonce également qu'elle peut « *conseiller les enseignants quant aux différentes difficultés* » (K.2) ou faire de la planification avec eux. Donc, l'objet de la discussion des difficultés et défis

rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté est le seul qu'il est possible d'illustrer par ses réponses au questionnaire.

Parmi ses réponses à la question de l'objet, elle ajoute « *enseignement explicite* » (K.5) pour soutenir sa réponse sur la mise en œuvre de pratiques différenciées. Toutefois, il est difficile de savoir si elle conseille les enseignants sur leur enseignement explicite ou si elle participe à la mise en œuvre de cet enseignement en classe. Si c'est le cas, est-ce qu'elle modélise à l'enseignant un exemple d'enseignement explicite ou soutient-elle certains élèves lorsque celui-ci enseigne ? Les réponses fournies ne nous permettent pas d'apporter plus de précisions à cet égard.

En réponse à la question sur la configuration de la collaboration, la participante K a coché trois choix de réponse. Parmi toutes les réponses écrites de la participante, il est évident qu'elle rencontre les enseignants afin de réviser des plans d'intervention, de parler des mesures adaptatives ou de cas d'élèves en particulier. Celles-ci semblent être davantage liées à des rencontres non formelles. Ses propos montrent également qu'elle intervient en classe pour répondre aux besoins d'un élève en particulier : « *Lorsque l'enseignant demande le soutien pour la mise en place de certains moyens, il est possible de me déplacer en classe* » (K.7).

Ensuite, elle indique qu'« *afin de faire le coenseignement, il est possible de se rencontrer avant afin de prévoir ce qui sera fait auprès des élèves (ex. planification d'un enseignement explicite en classe)* » (K.6). Il est donc possible de dire qu'elle fait de la planification avec les enseignants probablement sur des pratiques d'enseignement

différenciées destinées à tous les élèves étant donné qu'il s'agit de la planification d'un enseignement explicite. De plus, il est sous-entendu qu'elle intervient en classe, alors qu'elle répond qu'« *il est possible de me déplacer en classe* » (K.7) pour le soutien de la mise en place de certains moyens du plan d'intervention, donc des *Interventions ponctuelles visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté*.

Compte tenu de l'analyse de ses réponses, la participante K semble mettre en œuvre principalement deux modalités d'intervention, l'une indirecte et l'autre directe (voir ANNEXE 13). Parmi celles-ci, la modalité indirecte est nettement plus mise en œuvre étant donné le nombre d'exemples décrits par la participante, comme lorsqu'elle écrit qu'elle peut faire de la « *planification d'un enseignement explicite en classe* » (K.6). Il s'agit de la collaboration consultative. De toute évidence, elle nomme rencontrer régulièrement les enseignants pour de la planification pour tous les élèves ou dans une démarche de résolution de problèmes en lien avec les besoins d'un élève en particulier (plan d'intervention, mesures de différenciation). De plus, elle semble prendre une posture d'égale avec les enseignants et les rencontrer de façon individuelle.

Pour la modalité d'intervention directe, bien qu'elle affirme « *qu'il est possible* » (K.7) qu'elle intervienne en classe, d'autres propos semblent faire davantage référence à des modalités d'intervention s'inscrivant dans un modèle de service à l'extérieur de la classe : « *Pour ce qui est des interventions plus ciblées, les élèves sont rencontrés en sous-groupe de besoin au local d'orthopédagogie (rééducation en math auprès d'un petit groupe d'élèves)* » (K.6) ou encore lorsqu'elle indique

« *rééducations, entraînement outils techno* » (K.5) comme exemple d'interventions ponctuelles visant des élèves en particulier. Ainsi, parmi les modalités d'intervention directes, il est réaliste de penser qu'elle met en œuvre occasionnellement la modalité de l'enseignement alternatif, car elle intervient ponctuellement pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté, qu'elle soutient les élèves lorsque l'enseignant enseigne, qu'elle collabore avec un enseignant à la fois et qu'elle se positionne comme une égale avec les enseignants.

4.2.8 Participante L

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante L a indiqué comme choix de réponse *Égal*. Même si elle n'a pas mentionné d'exemple à cette question, il est possible de constater cette position parmi les exemples donnés aux autres questions, dont celui-ci qui est éloquent à cet égard : « *Être à l'écoute des enseignantes dans ce qu'elles vivent en classe : en respectant leurs inquiétudes, leurs façons d'enseigner et parfois leurs difficultés à comprendre et accepter que certains élèves ne progressent pas aussi vite que les autres. Il faut être dans la compréhension et non dans le jugement* » (L.5). Cet extrait montre qu'elle se considère réellement en tant qu'égale des enseignants, qu'elle collabore avec eux de façon réciproque.

À la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante L a coché tous les choix de réponse. Elle définit bien les différentes situations de

collaboration : « *Avec l'enseignante : pour parler d'un élève ou du groupe classe, les sujets peuvent être variés. Avec plusieurs enseignants : pour parler des objectifs à travailler dans le programme, etc. Avec l'équipe multidisciplinaire : pour parler d'un élève ayant une problématique particulière, déterminer les pistes d'intervention, évaluation spécifique à la problématique, adaptation ou modification de la tâche, classement, etc.* » (L.4).

En réponse à la question sur l'objet de la collaboration, la participante L a inscrit trois choix de réponses sur quatre. Parmi les exemples de réponse à cette question, elle mentionne qu'elle discute des défis et difficultés rencontrés par l'enseignant en lien avec les besoins d'un élève en difficulté alors qu'elle leur parle de « *comment faire progresser l'élève malgré ses difficultés* » (L.5). De plus, elle ajoute qu'elle tient un rôle d'accompagnateur des enseignants, d'écoute et de compréhension de leur difficulté, comme indiqué ci-haut, ce qui pourrait se rattacher à cet objet, si le cœur de la problématique vécue concerne un élève en particulier (L.5). En outre, la collaboration semble également portée sur des *conseils sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves* étant donné qu'elle aborde les objectifs à travailler dans le programme dans ses discussions avec les enseignants : « *déterminer comment réinvestir les stratégies travaillées en orthopédagogie dans le contexte classe, modélisation avec l'enseignante et tout le groupe* » (L.5). Ainsi, cette orthopédagogue ne semble pas intervenir de façon directe

auprès des élèves en classe, mis à part pour de la modélisation de stratégies aux enseignants.

Comme réponse à la question de la configuration de la collaboration, la participante a indiqué cinq choix de réponse. Il est évident que cette orthopédagogue rencontre un ou plusieurs enseignants ; il s'agit de la majeure partie de la collaboration qu'elle entretient avec les enseignants. En effet, elle nomme les rencontrer « *pour parler d'un élève ou du groupe classe* » (L.4), « *pour parler des objectifs à travailler dans le programme* » (L.4), ou bien pour parler de différenciation ou de stratégies d'apprentissage. Il est également possible de penser qu'elle peut recourir à l'enseignement partagé pour modéliser, puisqu'elle nomme la modélisation avec l'enseignante (L.4). Donc, elle utilise les deux configurations de service indirect, soit les rencontres ponctuelles et les rencontres planifiées liées à la modélisation.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante L laisse croire qu'elle met en œuvre principalement les modalités d'intervention indirecte (voir ANNEXE 14). La principale modalité d'intervention mise en œuvre est celle de la collaboration consultative : elle se considère comme étant une égale face aux enseignants, elle rencontre des enseignants de façon individuelle au besoin ou en comité multidisciplinaire, et prend part à des discussions visant à répondre aux difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les besoins d'un élève en difficulté en utilisation une démarche de résolution de problèmes.

Elle semble également utiliser la modalité de l'orthopédagogue-consultant, étant donné qu'elle rencontre également plusieurs enseignants au même moment lors de moments précis et planifiés, qu'elle les conseille sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et qu'elle peut recourir à l'enseignement partagé pour modéliser dans un but d'exemple à l'enseignant. Elle semble également prendre à l'occasion une posture d'experte, ce qui concorde avec la modalité de l'orthopédagogue-consultant. Par exemple, lorsqu'elle travaille avec une équipe multidisciplinaire, elle détermine « *les pistes d'intervention, évaluation spécifique à la problématique, adaptation ou modification de la tâche, classement, etc.* » (L.4), tout comme elle mentionne être en « *rôle-conseil* » auprès des enseignants lors de la rédaction des plans d'intervention (L.7). Elle semble alors se définir comme une spécialiste des difficultés d'apprentissage ou des plans d'intervention, tandis qu'elle doit user de son jugement critique.

Il est toutefois impossible de déterminer avec certitude des modalités d'intervention directes qui seraient mises en œuvre par l'orthopédagogue, étant donné qu'il est difficile de trouver des exemples de collaboration en contexte de service direct à l'intérieur de la classe régulière parmi les réponses de la participante L, malgré les choix de réponses recensés. Même si elle utilise la modélisation, elle semble être davantage utilisée dans un contexte de service indirect, soit comme *Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées*.

4.2.9 Participante M

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante M a indiqué qu'elle se sentait égale et experte, tout dépendant des situations. Elle semble prendre une position d'experte et de spécialiste en formant les enseignants sur des sujets liés aux élèves en difficulté et aux outils qu'ils utilisent, alors qu'elle paraît être égale aux enseignants lorsqu'elle offre du soutien en classe ou qu'elle planifie avec eux. Les réponses aux autres questions corroborent cette position partagée. D'ailleurs, il est important de mentionner que la participante a affirmé se sentir également « inférieure » aux enseignants à certains moments ; « *inférieur sur d'autres puisque je n'ai pas leur bagage (années d'enseignement)* » (M.2).

À la question sur les parties présentes lors de la collaboration, la participante M a signifié qu'elle collaborait avec les enseignants de façon individuelle ou collective. Elle ajoute qu'il lui arrive de collaborer avec un enseignant lorsqu'elle lui explique comment utiliser des outils technologiques, alors qu'elle collabore avec plusieurs lorsqu'elle fait de la planification de l'enseignement avec eux : « *Planification du projet ADEL [enseignement de stratégies de lecture] avec le 3e cycle* » (M.4). Parmi les réponses aux autres questions, elle semble davantage travailler avec les enseignants individuellement, soit pour faire de la résolution de problème liée à des cas d'élèves en particulier. Donc, elle travaille principalement avec un seul enseignant à la fois et parfois avec plusieurs enseignants.

En ce qui a trait à l'objet de collaboration, la participante M a coché tous les choix de réponses. Dans sa réponse, elle donne des exemples de résolution de problème lié à des difficultés rencontrées par les enseignants avec les besoins d'un élève en difficulté, comme des interventions pour un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme ou du matériel adapté pour un élève dyspraxique (M.5). Elle évoque également la création et la modification de plans d'intervention, qui se rapportent aux discussions sur les besoins d'un élève en particulier. De plus, elle indique qu'elle fait du « *soutien en classe au 1er cycle* » (M.5), ce qui se rapporte à des interventions ponctuelles visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves. En effet, une grande partie des objets qu'elle nomme à travers ses réponses concernent des élèves en particulier plutôt que l'ensemble des élèves. Par exemple, elle indique qu'elle intervient dans des situations qui ont trait aux « *outils technologiques, bulletin modifié, PI/PA [plan d'intervention et plan d'aide], etc.* » (M.2).

En réponse à la question sur la configuration de la collaboration, la participante M a coché cinq choix de réponse sur une possibilité de dix. Tout d'abord, il est clair que la participante rencontre des enseignants individuellement : « *Évaluation des besoins de l'élève, puis mise en place de mesures qui pourront l'aider en classe* » (M.6), ou en groupe : « *je suis présentement en train de construire une présentation (environ 30 minutes) de la formation que j'ai reçue sur la dyspraxie pour les enseignantes intéressées* » (M.6). Le dernier exemple permet de constater que la participante présente également des informations sous forme de formation. De même,

elle intervient à l'intérieur de la classe : « *Lorsque je vais en classe de 1re année (mathématiques et écriture)* » et « *Dans la classe de 2-3, je prends les 2e années pendant qu'elle prend les 3e années* » (M.6). Quoiqu'il soit difficile de reconnaître la configuration à travers la première réponse, celle-ci semble être en lien avec la configuration de l'enseignant qui enseigne et l'orthopédagogue qui soutient les élèves. Pour la seconde réponse, il est plus que probable que l'enseignant et elle se divisent le groupe et que chacun intervienne auprès d'un sous-groupe d'élèves.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante M semble mettre en œuvre plusieurs modalités d'intervention (voir ANNEXE 15). Tout d'abord, elle utilise les deux modalités d'intervention indirectes. Elle apparaît mettre en œuvre la modalité de la collaboration consultative, étant donné qu'elle se positionne comme une égale face aux enseignants, qu'elle les rencontre individuellement pour discuter des difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les besoins d'un élève en difficulté en faisant de la résolution de problème. Il est aussi possible de constater que la participante met en œuvre la modalité de l'orthopédagogue-consultant, comme elle se perçoit en experte et qu'elle rencontre plusieurs enseignants afin de faire de la formation et des ateliers, comme la formation sur la dyspraxie qu'elle était en train de construire. Cependant, ce genre de collaboration semble moins présente chez la participante, étant donné qu'il s'agit de la seule réponse liée à de la formation ou des ateliers et qu'elle ne nomme pas donner des conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.

Ensuite, elle semble utiliser une modalité d'intervention directe à l'intérieur de la classe. La première est celle de l'enseignement alternatif, puisqu'elle se place comme une égale vis-à-vis les enseignants, qu'elle intervient avec un enseignant, qu'elle intervient auprès des élèves auprès des élèves ayant des besoins particuliers et qu'elle utilise la configuration de l'enseignant qui enseigne et de l'orthopédagogue qui soutient les élèves. On pourrait croire qu'elle met en œuvre une deuxième modalité qui serait celle de l'enseignement parallèle : encore une fois, elle se considère comme égale aux enseignants, collabore avec un seul enseignant à la fois et elle intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves pendant que l'enseignant fait de même. Cependant, il est plus difficile de s'assurer de cette dernière modalité, étant donné qu'elle dit prendre tous les élèves d'un niveau et laisser ceux de l'autre niveau à l'enseignant dans un contexte de classe à niveaux multiples et qu'elle ne parle pas de mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves. Dans ce cas, la collaboration entre les deux semble davantage se faire au niveau de la planification de ce qui est travaillé avec les élèves qu'au niveau des interventions. Donc, dans ces conditions, il serait étonnant qu'il y ait une véritable collaboration de service direct qui se manifeste par de l'enseignement parallèle, mais il est possible qu'elle utilise cette modalité de façon ponctuelle.

4.2.10 Participante N

Comme réponse à la question sur la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration, la participante N a répondu qu'elle était égale et experte face aux enseignants. Elle ajoute : « *Égal : échanges égalitaires sur les démarches, adaptations, pédagogie (collègues d'expérience) Expert : mise en place des adaptations, connaissances des troubles spécifiques et façons d'intervenir, rééducation, mesure 30-810* » (N.2). Toutefois, parmi les autres réponses, il est possible de déceler qu'elle prend une position de spécialiste en se plaçant dans une relation verticale avec les enseignants : « *J'informe le personnel de mon rôle et du service que j'offrirai dans chaque classe/chaque élève. Je décide du service, de la durée et de l'intensité. [L'enseignant] décide d'accepter mes propositions et idées et [me] piste sur les élèves en difficulté* » (N.3). Il apparaît donc clair que la participante se positionne davantage comme une experte.

En réponse à la question des parties présentes lors de la collaboration, la participante N a indiqué tous les choix de réponse. Elle écrit en commentaires : « *1- Lors d'échanges sur les besoins de l'élève, lors de la modélisation dans sa classe 2- Rencontre pédagogique où l'on discute de pédagogie, d'adaptations, modélisation pour une méthode pédagogique 3- PI, discussion de cas particulier, rencontre de services complémentaires* » (N.4), où la réponse 1 se rapporte à l'enseignant et l'orthopédagogue seuls, la réponse 2 se rapporte à plusieurs enseignants avec l'orthopédagogue et la réponse 3 à une équipe multidisciplinaire qui se joint à

l'enseignant et à l'orthopédagogue. Parmi les autres réponses, la participante semble collaborer davantage avec un enseignant à la fois : les exemples se rapportent à des cas d'élèves en particulier à chacun des enseignants.

En ce qui a trait à la question sur l'objet de la collaboration, la participante N a coché trois choix de réponse sur quatre. Selon les réponses qu'elle a écrites liées à cette question, elle semble prendre part à des discussions visant à répondre aux difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les besoins d'un élève en difficulté en utilisant la démarche de résolution de problème : « *Comment faire persévérer un élève avec un trouble spécifique* » ainsi qu'« *Aide pour expliquer les difficultés d'un enfant à son parent* » (N.5). Elle affirme également qu'elle échange « *sur les besoins des élèves* » (N.4) et qu'elle intervient de façon ponctuelle en classe dans le but de répondre aux besoins particuliers de certains élèves en difficulté en les aidant dans « *l'utilisation de l'ordinateur en classe (WordQ)* » (N.6). Elle semble aussi mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves à l'aide de la modélisation à l'enseignant, étant donné qu'elle fait de la « *modélisation de l'approche Grammaire en 3D en classe* » (N.5), donc qu'elle modélise des méthodes pédagogiques aux enseignants.

Pour répondre à la question sur la configuration de la collaboration, la participante N a coché cinq choix de réponse sur une possibilité de dix. À travers ses réponses, il est évident qu'elle rencontre les enseignants de façon individuelle ou en groupe, comme présenté plus haut. Il a aussi été facile de constater qu'elle utilise la

modélisation comme méthode de soutien à l'enseignant. Pour y parvenir, elle doit donc enseigner avec l'enseignant à tour de rôle. Aussi, il a été question, dans les objets de collaboration, qu'elle aidait les élèves avec l'utilisation de l'ordinateur à l'intérieur de la classe. La configuration liée à ce type d'intervention serait que l'orthopédagogue soutient les élèves alors que l'enseignant enseigne. Dans sa réponse à la configuration, elle a également nommé certaines interventions auprès des élèves, mais celles-ci se déroulent à l'extérieur de la classe, donc ne se font pas en collaboration avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

À la lumière de l'analyse de ses réponses, la participante N semble mettre en œuvre trois modalités d'intervention (voir ANNEXE 16). Tout d'abord, il est évident qu'elle utilise la modalité de la collaboration consultative. Elle discute avec les enseignants individuellement de résolution de problème lié à des difficultés et défis qu'ils vivent avec les besoins particuliers d'élèves en difficulté lorsqu'elle affirme : « *Lors d'échanges sur les besoins de l'élève* » (N.4). Cependant, elle semble prendre une position d'experte à travers cette modalité, se plaçant davantage comme une spécialiste des difficultés d'apprentissage et des élèves en difficulté. La seconde modalité d'intervention mise en œuvre est celle de l'enseignement partagé, étant donné qu'elle peut recourir à la modélisation. Cela dit, elle ne semble pas utiliser l'enseignement partagé dans sa forme la plus pure, soit dans un but de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves ; la modélisation semble davantage servir l'enseignant que les élèves afin qu'ils soient en mesure de

reproduire l'intervention modélisée. Enfin, elle semble également octroyer des services à l'intérieur de la classe de façon occasionnelle en utilisant l'enseignement alternatif. Il est possible de le constater, puisqu'elle intervient de manière ponctuelle pour répondre aux besoins particuliers d'élèves en difficulté et qu'elle les soutient lorsque l'enseignant enseigne, même si elle ne se considère pas comme une experte. Cependant, la majorité de son service direct à l'élève semble se dérouler à l'extérieur de la classe ordinaire. Elle fait de la « *rééducation spécifique à l'orthopédagogie (motricité, Niveau 2 et 3 en math, lecture, écriture), entraînement avec les ordinateurs et Ipod pour troubles spécifiques* » (N.6), soit des interventions ne semblent pas se dérouler à l'intérieur de la classe.

4.3 Compilation des résultats par participantes

À la suite de l'analyse des questionnaires de chacune des participantes, une compilation des modalités d'intervention mises en œuvre par participante a été créée (voir Tableau 3). Ce tableau indique quelles sont les modalités d'intervention mises en œuvre par chacune des participantes : la première colonne indique la lettre associée à chaque participante, alors que les deux suivantes présentent les modalités d'intervention indirectes, soit la collaboration consultative et l'orthopédagogue-consultant et les quatre dernières exposent les modalités de service directes, soit l'enseignement partagé, l'enseignement alternatif, l'enseignement parallèle et l'enseignement complémentaire. Le nombre inscrit entre parenthèses à la suite de

chacune des modalités d'intervention montre le nombre de participantes mettant en œuvre cette modalité. Les cases de couleur violet foncé sont les modalités qui sont principalement mises en œuvre par les participantes, alors que celles qui sont de couleur violet pâle le sont de façon moins affirmée ou plus occasionnelle.

Tableau 3. Compilation des modalités d'intervention mises en œuvre par participante

Participantes	Service indirect		Service direct à l'intérieur de la classe			
	Collaboration consultative (9)	Orthopédagogue-consultant (5)	Enseignement partagé (1)	Enseignement alternatif (7)	Enseignement parallèle (1)	Enseignement complémentaire (1)
A						
B						
E						
F						
G						
I						
K						
L						
M						
N						

CHAPITRE V

DISCUSSION

À travers ce chapitre de discussion seront abordés les différents constats émanant de nos résultats. Ceux-ci seront présentés par modèle de service, puis par modalité d'intervention. Ce regard permettra d'établir sur un continuum où seront situés les modèles de service, puis certaines modalités d'intervention. Enfin, les limites de la recherche seront présentées.

5.1 Constats par modèle de service

Lors de l'analyse des résultats de chacune des participantes, certaines observations ont été faites selon chacun des modèles de service. Il est possible de remarquer que certains aspects des modalités d'intervention sont plus déterminants que d'autres afin d'établir les rôles joués par les participantes, selon la classification des modèles de service de Trépanier (2005). De façon générale, on remarque que les aspects sont reliés entre eux : pour le modèle de service indirect, c'est l'objet qui dépend de la position tandis que pour le modèle de service direct, la position dépend de l'objet. De plus, tous les aspects n'ont pas la même valeur pour déterminer les modèles de service ; nous verrons que les parties présentes n'apportent que très peu dans le choix de la modalité d'intervention mise en œuvre.

5.1.1 La position adoptée par l'orthopédagogue : un aspect déterminant du modèle de service indirect

Les résultats tendent à montrer que pour déterminer le modèle de service joué par l'orthopédagogue en ce qui concerne le soutien à l'enseignement-apprentissage, l'aspect de la position adoptée par l'orthopédagogue a un impact variable. En effet, dans le cas du modèle de service direct, celui-ci ne semble avoir que très peu d'effet. Cependant, il est possible de constater l'impact que prenait la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation de collaboration lorsqu'il fallait déterminer le modèle de service joué dans le service indirect. En effet, si l'on regarde attentivement chacun des aspects des modalités directes, celles-ci sont généralement assez semblables. Or, c'est la position d'égale ou d'experte que prend la participante, consciemment ou non, qui détermine le type de modalité d'intervention qui sera adoptée lors du service indirect. C'est également la position qui détermine l'objet qui sera mis en place par l'orthopédagogue.

Par exemple, la participante A se définit clairement comme étant experte face aux enseignants et ses exemples abondent dans le même sens. Il était donc clair qu'elle mettait en œuvre la modalité de l'orthopédagogue-consultant, quels que soient les parties présentes, l'objet ou la collaboration. Selon l'analyse des résultats, une seule participante (E) ne met pas en œuvre la modalité associée à la position qu'elle prend lors de ses relations de collaboration. Or, bien que certains aspects soient plus importants que d'autres, ce résultat relève que les modalités d'intervention ne se

manifestent pas toujours telles que décrites théoriquement dans leur rôle joué. Dans tous les autres cas, les participantes mettent en œuvre principalement la modalité associée à la position (quatre cas sur dix) ou elles modifient leur position selon les contextes (quatre cas sur dix). La dernière participante met en œuvre de façon ponctuelle la modalité d'intervention liée à la position la plus souvent adoptée.

L'aspect concernant la position de l'orthopédagogue dans la relation est également un facteur déterminant dans les écrits alors qu'Allenbach et al (2016) y exposent la possibilité de « relation structurellement asymétrique » (p. 76). La relation d'égalité ou d'expertise entre les parties prend une place particulière dans la consultation, qui est une modalité d'intervention indirecte. Selon Allenbach et al. (2016), la place de l'enseignant lorsque l'orthopédagogue se positionne comme expert devient incertaine et pourrait être dans une situation où il devient ignorant et perdre sa place comme collaborateur, alors que l'orthopédagogue qui se place comme égal permet de mettre en place un processus de co-construction avec l'enseignant.

5.1.2 L'objet et la configuration de la collaboration : des aspects déterminants du modèle de service direct

Si la position détermine le modèle de service indirect, ce sont la configuration et l'objet de la collaboration qui prédominent lors de l'analyse du modèle direct. En effet, la façon dont les parties présentes se déploient à l'intérieur de la classe détermine la modalité mise en œuvre. Donc, lorsqu'un orthopédagogue utilise une configuration,

il met en œuvre automatiquement la modalité d'intervention qui y est associée. D'ailleurs, les sept participantes mettant en œuvre le modèle de service direct utilisent bel et bien la modalité d'intervention de la configuration qu'elles disent utiliser. Enfin, dans la littérature, les modalités d'intervention sont présentées tout d'abord selon leur configuration, la plupart du temps avec à l'aide de schémas représentant la place de chacun des collaborateurs, ainsi que des élèves (CTREQ, 2018 ; Friend et Cook, 2017 ; Trépanier et Paré, 2010). Cela indique donc l'importance de l'aspect de la configuration dans l'identification des modalités d'intervention directes.

Ces modalités directes mises en œuvre peuvent également se distinguer par l'objet de la relation de collaboration. L'objet précise alors davantage la modalité mise en œuvre. Parmi les sept participantes qui mettent en œuvre des modalités directes, les participantes A, B, K et N collaborent effectivement sur l'objet relié à la modalité d'intervention mise en œuvre alors que les participantes F et I n'ont ciblé aucun objet relié à un modèle de service direct. La participante M met en œuvre deux modalités d'intervention : un objet est lié à une modalité mise en œuvre, tandis que l'autre objet ciblé ne concorde pas avec l'autre modalité d'intervention directe mise en œuvre. Donc, dans la plupart des cas, l'objet de collaboration mis en œuvre par les participantes correspond à la modalité d'intervention associée.

Dans leur chapitre sur le coenseignement, Friend et Cook (2017) abordent chacune des modalités d'intervention en commençant par décrire leur configuration à l'intérieur de la classe, puis en expliquant quels sont les objets qui peuvent être explorés

dans chacun d'entre elles. Ainsi, les objets prennent une place considérable dans la compréhension de chacune des modalités d'intervention.

5.1.3 Les parties présentes lors de la collaboration : un aspect qui a peu d'influence

À travers l'analyse des résultats de toutes les participantes, cet aspect des modalités d'intervention n'intervient que très peu dans la décision de la modalité. En effet, les parties présentes lors de la collaboration semblent peu influencer l'identification de la modalité d'intervention mise en œuvre par l'orthopédagogue. En service direct, il n'y a toujours que l'orthopédagogue et l'enseignant. En service indirect, on retrouve différentes parties présentes, ce qui peut donner des indices sur la modalité d'intervention mise en œuvre. Cependant, ce n'est pas l'aspect qui permettra le plus de déterminer la modalité d'intervention.

5.2 Constats par modalités d'intervention

Il est également possible de remarquer certaines tendances lors de l'analyse des résultats de l'ensemble des participantes selon les modalités d'intervention mises en œuvre.

5.2.1 Constats pour les modalités d'intervention en service indirect

En ce qui concerne le service indirect, on remarque immédiatement l'omniprésence de la modalité d'intervention de la collaboration consultative qui est

mise en œuvre par presque toutes les participantes, soit neuf participantes sur dix. Il s'agit de la modalité qui est la plus mise en œuvre d'entre toutes. Les orthopédagogues se positionnent donc, dans la majorité des cas, comme étant des égales aux enseignants et discutent des difficultés et défis liés aux besoins des élèves ciblés ayant des difficultés. Il est donc possible de dire qu'il s'agit du premier grand rôle joué par les orthopédagogues. Il est très intéressant de constater que le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) présente la collaboration consultative (appelée la consultation collaborative) comme étant le modèle de consultation spécifique à l'éducation (CTREQ, 2018). En fait, il s'agit de l'unique modalité d'intervention indirecte présentée dans leur dossier sur la collaboration entre les enseignants et les intervenants en milieu scolaire. Il est en outre de bon augure que cette modalité d'intervention soit celle utilisée par les orthopédagogues participant à la recherche compte tenu de ses avantages reconnus. En effet, elle contribuerait à réduire le nombre d'élèves référés en adaptation scolaire, promouvrait l'intégration des élèves à risque, offrirait de la formation continue aux acteurs impliqués dans la relation de collaboration, augmenterait les chances que les enseignants répondent bien aux besoins des élèves et améliorerait le sentiment d'efficacité personnel et professionnel des enseignants (CTREQ, 2018).

Il est également possible de constater que certaines participantes mettent en œuvre la modalité d'intervention de l'orthopédagogue-consultant, soit cinq participantes sur dix. Deux d'entre elles mettent en œuvre de façon évidente cette

modalité, alors que dans le cas de trois autres, le recours à cette modalité est moins clair ou moins fréquent. Par conséquent, il se peut que les participantes utilisent moins cette modalité d'intervention indirecte compte tenu du caractère plus spécifique des interventions rattachées ; selon Friend et Cook (2017), ce type de consultation servirait davantage lorsque les élèves n'ont pas besoin de service direct ou uniquement dans certains domaines, lorsqu'ils seraient dans un épisode de transition comme pendant les changements d'ordre d'enseignement ou dans une visée de prévention. Aussi, cette modalité d'intervention serait plus économique étant donné qu'elle s'applique à tous les élèves.

Donc, en analysant le tableau de compilation des modalités d'intervention mises en œuvre par participante (tableau 3), chacune des participantes met en œuvre au moins une modalité d'intervention indirecte, alors que quatre participantes mettent en œuvre les deux modalités indirectes. Le modèle de service indirect est alors clairement le plus utilisé par les participantes.

Cette omniprésence de l'intervention indirecte comme principal rôle joué par les orthopédagogues rejoint les observations de Mitchell et al. (2012), qui apportaient l'aspect informel de la collaboration, soit des rencontres qui ne sont pas planifiées, ce qui rappelle la modalité de la collaboration consultative. Les résultats de l'analyse convergent également dans le même sens que les conclusions d'Al Obaita et al. (2008), qui constataient que plusieurs enseignants souhaitaient des interactions

d'accompagnement afin d'avoir de la rétroaction de la part des orthopédagogues, ce qui est le cas dans le service indirect.

5.2.2 Constats pour les modalités d'intervention en service direct

Tout d'abord, il est évident que la modalité d'intervention de type direct la plus mise en œuvre est celle de l'enseignement alternatif. Sur les dix participantes, sept mettent en œuvre cette modalité régulièrement. Il est peu surprenant que cette modalité soit celle qui est le plus utilisée, car elle ne requiert que peu de temps de planification commune (Friend et Cook, 2017), alors qu'un problème dénoncé plusieurs fois est le manque de temps (Roy, 2003 ; CTREQ, 2018 ; Al Obaita et al., 2008). L'enseignement alternatif vient donc répondre à cette contrainte. Cependant, Friend et Cook (2017) suggèrent d'utiliser le moins possible cette modalité, étant donné que l'orthopédagogue qui intervient auprès des élèves tend à devenir un assistant et pourrait diminuer sa crédibilité en tant qu'intervenant capable de soutenir l'élève et de répondre à ses besoins. Elle peut également devenir une diversion pour les élèves lorsqu'elle intervient auprès d'un d'entre eux. Enfin, elle pourrait aussi créer une dépendance chez les élèves ciblés, alors que ceux-ci pourraient ne plus se sentir capables de travailler sans l'aide de l'intervenant (Friend et Cook, 2017).

Ensuite, on peut constater que seulement une participante utilise la modalité d'intervention de l'enseignement partagé. De plus, cette participante ne met pas en œuvre la modalité de façon assidue ; en fait, elle utiliserait cette modalité uniquement

dans un but de modélisation à l'enseignante de pratiques différenciées. Donc, l'enseignement partagé tel que décrit par Friend et Cook (2017) n'est joué par aucune des participantes. De plus, le fait que cette modalité se réalise en classe, mais qu'elle vise avant tout à l'enseignant, ne s'inscrit pas facilement dans les modèles de service tels que définis par Trépanier (2005) et Trépanier et Paré (2010). En effet, en divisant le service indirect du service direct, il devient difficile d'y inclure un modèle hybride où un service est dirigé à l'enseignant, donc indirect, mais à l'intérieur de la classe, soit dans un contexte de service direct. De plus, il est probable que les élèves bénéficient également de la modélisation. Dans ce sens, l'enseignement partagé pourrait être considéré comme une modalité d'intervention hybride soit à mi-chemin entre le modèle de service direct et celui indirect.

Tout comme l'enseignement partagé, les deux dernières modalités d'intervention directes ne sont mises en œuvre que par une seule participante chacune. En effet, il n'y a que la participante M qui semble utiliser la modalité de l'enseignement parallèle. Or, il est incertain qu'elle utilise cette modalité de façon régulière et telle que décrite par Friend et Cook (2017). Ceux-ci la présentent comme celle deux parties qui interviennent auprès de tous les élèves à des moments différents. Or, très peu de participantes ont nommé intervenir auprès de tous les élèves. Il en est de même pour la modalité de l'enseignement complémentaire qui est mise en œuvre uniquement par la participante A. Selon Friend et Cook (2017), l'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves en particulier alors que l'enseignant s'occupe du reste du groupe.

Les élèves sont sélectionnés par l'orthopédagogue comme étant des élèves ayant des besoins particuliers communs. Encore une fois, cette modalité a été peu nommée dans les exemples des participantes.

Dans les cas des deux dernières modalités d'intervention, il est possible que les réponses témoignent davantage de modalités d'intervention associées au service direct à l'extérieur de classe qu'au sein de cette dernière. De plus, il semble que les réponses des participantes aborderaient plus le service aux élèves que la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant dans le but de soutenir l'enseignement-apprentissage. Il est également nécessaire de mentionner les motivations des enseignants à collaborer, ou plutôt des réticences de certains à collaborer. Comme le relatent Mitchell et al. (2012), certains orthopédaogues peuvent se sentir acceptés par les enseignants, alors que d'autres peuvent sentir une distance créée par les enseignants pour les tenir à l'écart. Il faut également que cette collaboration inclue une réciprocité, c'est-à-dire qu'elle apporte autant à l'enseignant qu'à l'orthopédagogue. Pourtant, il semble que la relation de collaboration apporte parfois davantage aux enseignants, comme dans le cas de l'enseignement alternatif ou de l'enseignement complémentaire, car l'orthopédagogue soutient des élèves en difficulté pendant que l'enseignant enseigne ou s'occupe du reste du groupe.

En résumé, il n'y a qu'une seule modalité d'intervention directe qui semble réellement mise en œuvre par les participantes, soit l'enseignant alternatif. D'ailleurs, il s'agit de la modalité d'intervention directe qui exige le moins de collaboration entre

les parties présentes et qui modifie le moins les pratiques de chacune des parties alors qu'elles font les mêmes interventions que lorsqu'elles sont seules ; elles ne partagent que l'espace-temps. Les trois autres modalités sont mises en œuvre par une seule participante et de façon occasionnelle. Ces observations rejoignent les conclusions de Roy (2003) qui affirmait que, malgré un objectif de prévention des difficultés, les orthopédagogues continuent d'intervenir principalement à l'extérieur de la classe régulière, où la collaboration est beaucoup plus ténue. Malgré que le ministère suggère d'accompagner les enseignants depuis plusieurs années, entre autres dans le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, 2011), il est clair que l'intervention à l'intérieur de la classe reste toujours un défi.

5.3 Les constats sur les relations de collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants ainsi que sur le rôle joué des orthopédagogues

Tardif et Lessard (1992) présentent deux visions du travail de l'orthopédagogue. Comme abordé brièvement dans le cadre de référence, la première vision est celle psychomédicale où l'orthopédagogue est vu comme un expert et un spécialiste de son domaine, alors que la deuxième vision est celle pédagogique où l'orthopédagogue adopte une position d'égal et est considéré comme un accompagnateur travaillant en collaboration pour contribuer à l'identification des besoins des élèves et l'intervention auprès de ceux-ci. En présentant ces deux modèles

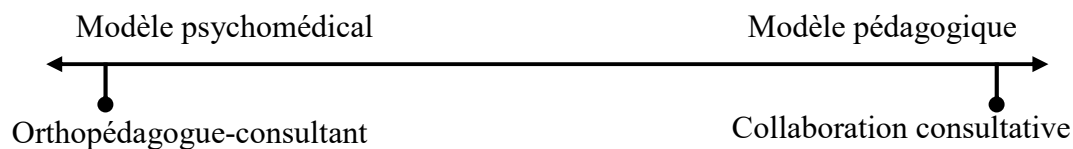
comme pôles d'un continuum, il est possible d'insérer les modalités d'intervention, se rapportant plus ou moins à l'un des deux extrêmes, comme présentés à la figure 1.

Figure 1. Continuum selon les visions du travail de l'orthopédagogue



Tout d'abord, les modalités d'intervention qui se trouvent dans le modèle de service indirect se placent facilement à chacun des extrêmes du pôle en considérant que la position adoptée par l'orthopédagogue est l'aspect déterminant dans ces modalités. En effet, comme la position détermine la modalité mise en œuvre, l'orthopédagogue prend donc la vision du travail associée à celle-ci. Donc, la collaboration consultative se situe du côté du modèle pédagogique tandis que l'orthopédagogue-consultant se place du côté du modèle psychomédical (voir Figure 2).

Figure 2. Continuum du modèle de service indirect



Ensuite, les modalités d'intervention qui se trouvent dans le modèle de service direct peuvent également se placer selon la position adoptée. Cependant, ces modalités d'intervention sont plus nuancées dans leur vision du travail que ne le sont celles du modèle de service indirect. Nous verrons chacune d'entre elles plus particulièrement. Il est possible de placer l'enseignement alternatif dans le continuum étant donné que les données de cette recherche sont nombreuses quant à cette modalité d'intervention (voir Figure 3). Cependant, il est impossible de placer les trois autres modalités d'intervention directes dans le continuum compte tenu du manque de données relevées chez les participantes. Nous analyserons donc de façon plus théorique les trois autres modalités d'intervention directes et en les examinant avec les uniques cas analysés.

Premièrement, la relation que vit l'orthopédagogue et l'enseignant à travers l'enseignement alternatif doit être d'égal à égal. Cependant, il a été souligné qu'il est parfois possible que l'orthopédagogue éprouve un sentiment d'infériorité face à l'enseignant étant donné qu'il laisse la direction du groupe à l'enseignant. Il peut se sentir relégué à un rôle d'assistant (Friend et Cook, 2017). C'est le cas de la participante M qui se sentait également inférieure aux enseignants. Donc, l'enseignement alternatif se positionne entre le pôle du modèle pédagogique et le centre du continuum, n'étant pas une relation de collaborateurs totalement égaux.

Ensuite, l'enseignement partagé est celui qui demande le plus de collaboration entre les parties présentes étant donné que celles-ci doivent enseigner en même temps au même groupe d'élève. Selon Friend et Cook (2017), il s'agit de la modalité qui

demande le plus grand degré de confiance mutuelle et d'engagement (p. 170). Donc, il serait normal que l'enseignement partagé se place au plus près du pôle du modèle pédagogique. Une seule participante (N) met en œuvre occasionnellement cette modalité et celle-ci ne se considère pas comme une égale lors de la mise en place de modalités directes, ce qui ne cadre pas avec la conception théorique de Friend et Cook (2017).

Pour ce qui est de l'enseignement parallèle, comme il est indiqué dans le tableau des Modalités d'intervention des orthopédagogues avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage (voir ANNEXE 1), la position adoptée par l'orthopédagogue dépend du type de regroupement, soit des sous-groupes homogènes ou hétérogènes. Dans le cas de sous-groupes hétérogènes, les deux parties enseignent le même contenu et doivent donc être des collaborateurs afin de planifier de façon commune les interventions (Friend et Cook, 2017) ; l'enseignement parallèle avec des sous-groupes hétérogènes se situerait donc près du pôle pédagogique. Dans le cas de sous-groupes homogènes, le contenu reste le même, mais les interventions sont différenciées. L'orthopédagogue se rapproche donc du spécialiste en intervenant auprès d'élèves en particulier, mais comme le contenu doit être semblable, l'orthopédagogue et l'enseignant doivent conserver une certaine position d'égal à égal (Friend et Cook, 2017) ; l'enseignement avec des sous-groupes homogènes se situerait alors au centre du continuum. Pour ce qui est des sous-groupes multiples où les parties changent de groupe, il demande une concertation dans le contenu enseigné étant donné

que chacun intervient auprès de tous les élèves (Friend et Cook, 2017) ; l'enseignement parallèle avec plusieurs sous-groupes siègerait près du pôle pédagogique. Dans le cas de la seule participante mettant en œuvre cette modalité d'intervention (M), elle dit qu'elle prend les élèves d'un niveau dans une classe à niveaux multiples. Donc, elle prend un sous-groupe hétérogène étant donné que les élèves peuvent être en difficulté ou non. Or, dans ce cas, comme il s'agit de différentes années, le niveau de collaboration entre les parties n'est pas nécessairement élevé ; l'orthopédagogue et l'enseignant enseignent sur des concepts différents.

En dernier, l'enseignement complémentaire est la seule véritable modalité d'intervention où la position adoptée par l'orthopédagogue est uniquement experte. L'orthopédagogue intervient à l'intérieur de la classe auprès d'un sous-groupe d'élèves, mais il n'intervient pas nécessairement sur le même contenu que l'enseignant ; il intervient plutôt sur un contenu complémentaire. Donc, comme cette modalité d'intervention est celle qui se rapproche le plus du modèle de service direct à l'extérieur de la classe et celle qui demande le niveau de collaborateur le moins élevé, l'enseignement complémentaire se situerait près du pôle du modèle psychomédical. C'est le cas de la participante A qui soustrait des élèves d'un groupe afin de travailler les mêmes notions qu'en classe. Néanmoins, la présentation des notions et les stratégies utilisées par l'orthopédagogue peuvent être différentes de celles de l'enseignant, ne nécessitant pas un grand niveau de collaboration. Même, elles sont forcément

différentes comme l'orthopédagogue sélectionne des élèves ayant des besoins particuliers.

Figure 3. Continuum de l'enseignement alternatif



Donc, si on analyse bien le continuum, il serait également possible de placer le niveau de collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant, allant de la collaboration la plus brève et élémentaire du pôle du modèle psychomédical à la collaboration la plus étroite au pôle du modèle pédagogique.

5.4 Limites de la recherche

Cette démarche de recherche a des limites qu'il est nécessaire de nommer. Tout d'abord, le nombre de participantes a été peu élevé ; un plus grand nombre de participantes auraient permis de confirmer les constats qui ont été définis dans cet essai. Il aurait été possible de voir si d'autres orthopédagogues mettent en œuvre les modalités d'intervention qui ont moins été répertoriées dans cette recherche modalités d'intervention ou, au contraire, s'ils mettent en œuvre tous les mêmes modalités.

Rejoignant l'observation de Fortin (2010), l'utilisation de questionnaire a engendré un faible taux de participation ; dix questionnaires ont pu être utilisés sur une population de 94 participantes potentielles. Plusieurs questionnaires ont également dû être écartés de l'analyse puisqu'ils étaient incomplets.

De plus, les choix d'analyse effectués, bien qu'ayant permis d'atteindre notre objectif, exigent également d'apporter quelques nuances quant aux constats réalisés. D'une part, le fait que l'analyse se soit centrée sur les exemples à chacune des questions du questionnaire pour l'analyse des modalités d'intervention a permis une compréhension plus fine du rôle joué par les orthopédagogues participantes. Toutefois, il convient de souligner qu'une absence d'exemple a été considérée comme reflétant une absence de pratiques en lien avec l'aspect documenté, ce qui n'est pas nécessairement le cas. D'autre part, le fait de déclarer certaines pratiques ne veut pas nécessairement dire que l'orthopédagogue les met effectivement en œuvre. Une autre limite de notre démarche concerne justement le fait qu'elle repose sur des pratiques déclarées et non effectives. Ces dernières auraient exigé une observation des modalités d'intervention mises en œuvre en contexte authentique.

De plus, l'utilisation d'un questionnaire limitait les possibilités de réponses des participantes. Certaines réponses étaient incomplètes ou méritaient plus d'explications ou de justifications. Il était donc impossible d'aller compléter les informations reçues. Ainsi, nous avons également bâti et administré un deuxième outil de recherche, soit l'entrevue. Cependant, nous avons dû écarter cette deuxième source de données compte

tenu du manque d'espace et de temps pour la présentation et l'analyse de ces résultats. Cette source de renseignements aurait pu permettre d'éclaircir certains constats émis dans l'analyse des questionnaires et pousser la réflexion plus loin.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous avons constaté que le rôle de l'orthopédagogue était appelé à se redéfinir face à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté en classe régulière (MELS, 2010) et à l'émergence de nouvelles approches préventives, comme le modèle d'organisation des services de la réponse à l'intervention (Fuchs et Fuchs, 2006). Sans nul doute, l'apparition de l'approche préventive est arrivée comme une solution intéressante pour aider les EHDAA. Pour y parvenir, l'organisation des services éducatifs a dû être revue. Celle-ci a apporté de nouveaux rôles pour tous les corps d'emploi en enseignement, y compris les orthopédagogues. Parmi ces nouveaux rôles, celui de collaboration avec les enseignants s'est retrouvé à prendre une grande place dans les actions professionnelles de l'orthopédagogue devenant ainsi complexe. C'est pourquoi nous avons tenté de comprendre quel est le rôle de collaboration joué par l'orthopédagogue avec l'enseignant dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de référence, nous avons précisé quel est le concept de rôle, plus particulièrement les rôles attendu et joué. Ensuite, nous avons vu ce qu'était la collaboration selon Friend et Cook (2007) ainsi que les conditions de relation de collaboration. Puis, nous avons examiné le service orthopédagogique, ce en quoi il consiste ainsi que le rôle attendu des orthopédagogues qui se définit à l'intérieur du *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). Bien qu'établissant les grandes lignes des actions

professionnelles des orthopédagogues, le *Référentiel* ne fait pas état de modèles de service concernant les balises de ces pratiques. Nous avons donc utilisé le modèle de Trépanier (2005) et Trépanier et Paré (2010) pour définir le modèle des modalités d'intervention plus spécifiques en service indirect, soit la collaboration consultative et l'orthopédagogue-consultant, ainsi qu'en service direct à l'intérieur de la classe, soit l'enseignement partagé, l'enseignement alternatif, l'enseignement parallèle et l'enseignement complémentaire. Celles-ci se distinguent selon quatre aspects, qui opérationnalisent les conditions de collaboration énoncées par Friend et Cook (2007) : la position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation, les parties présentes lors de la collaboration, l'objet de la collaboration et la configuration de la collaboration. En tentant de considérer le rôle attendu (défini dans le Référentiel de Brodeur et al. (2015)) et le rôle joué (à l'aide des modalités d'intervention décrites par Friend et Cook (2017), Paré et Trépanier (2010) et Trépanier (2005)), nous avons ciblé comme objectif de déterminer les modalités d'intervention mises en œuvre par les orthopédagogues dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Notre approche méthodologique qualitative a permis de décrire et d'analyser les pratiques des participantes à notre recherche. À l'aide d'un questionnaire, nous avons récolté les déclarations de pratiques orthopédagogiques de dix participantes. Nous avons ensuite utilisé une analyse de contenu de type thématique déductive afin de décortiquer les réponses des participantes et de catégoriser leurs réponses à travers les différentes modalités d'intervention.

Enfin, chacun des questionnaires a été présenté puis analysé afin de définir les modalités d'intervention mises en œuvre par chacune des participantes. À partir de ces résultats, des constats ont pu être émis concernant les modèles de service : le modèle de service indirect est celui qui est utilisé par toutes les participantes, alors que la plupart des orthopédagogues utilise le modèle de service direct à l'intérieur de la classe. Puis, chacune des modalités d'intervention a été analysée, alors que la majorité des participants mettent en œuvre la modalité de la consultation consultative et l'enseignement alternatif. Le dernier constat sur la relation entre les modalités d'intervention et les visions du travail de l'orthopédagogue de Tardif et Lessard (1992) a permis de construire un continuum allant du modèle psychomédical jusqu'au modèle pédagogique. Ce continuum a permis de constater que l'enseignement alternatif se situe du côté du modèle pédagogique, les autres modalités d'intervention directes n'ayant pas pu être placées sur le continuum par manque de données pouvant être analysées.

Plusieurs constats sur les modalités d'intervention ont pu être mis en lumière grâce à ce projet de recherche. Il a également eu un impact sur notre développement professionnel. De toute évidence, nous avons pris conscience des différentes actions professionnelles détaillées à travers le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) et sommes maintenant plus à même de les mettre en application dans notre pratique quotidienne. Au-delà de ces actions individuelles, nous sommes plus conscientes de l'importance de la structure générale de l'organisation des services orthopédagogiques. Il nous apparaît primordial

de coordonner nos actions avec les enseignants ainsi que tous les acteurs scolaires afin de maintenir l'approche préventive privilégiée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Nous nous devons de prendre en considération la globalité du service et de choisir les modalités d'intervention les plus appropriées dans chacune des situations où nous devons soutenir l'enseignement-apprentissage et ainsi, mieux aider les élèves en difficulté.

RÉFÉRENCES

- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Québec : Association des Orthopédagogues du Québec, 44 pages.
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). « Enjeux des relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire ». Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Dir.) *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 71-86.
- Al Otaiba, S., Hosp, J. L., Smartt, S., et Dole, J. A. (2008). The Challenging Role of a Reading Coach, a Cautionary Tale. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 18(2), 124-155.
- Beauregard, F. (2006a). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beauregard, F. (2006b). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. Université de Montréal. Récupéré à *Proquest Dissertations & Theses Global*. NR27057.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2018). *Premier dossier : La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*.

- Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 44 pages.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Commission de l'enseignement primaire.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Rioux, C. et Laplante, L. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadien Psychology*, 49(2), pages 155-161.
- Dupont, A., et Santerre, S. (2010). Application d'une démarche de recherche de solutions pour venir en aide aux enseignants en Gaspésie. Dans Trépanier, N., et Paré, M. (Éds.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pages 237-255.
- Ervin, V. L. (2010). *A comparison of coteaching only, pull-out only, and combined service methods for students with disabilities*. Capella University. Récupéré à ProQuest Information & Learning, US. 3390951.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives, 2^e édition*. Montréal : Chenelière éducation, 632 pages.
- Friend, M., et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*. Fifth Edition. Boston: Pearson A and B, 394 pages.
- Friend, M. et Cook, L. (2017). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals – Enhanced Pearson eText*. Eighth Edition. Boston: Pearson, 400 pages.
- Fuchs, D., et Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, January/February/March 2006*, 93-99.
- Goupil, G., Comeau, M., Doré, C., et Filion, M. (1995). Que pensent les orthopédagogues de leurs services? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 24(1), 55-64.
- Goupil, G., Comeau, M., et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 645-656.

- Gravel, C., et Trépanier, N. (2010). Le coenseignement : Comment l'appliquer ? Dans Trépanier, N., et Paré, M. (Éds.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pages 257-274.
- Greenwood, C. R., Kratochwill, T. R., et Clements, M. (2008). *Schoolwide Prevention Models: Lessons Learned in Elementary Schools*. New York: Guilford Press, 296 pages.
- Gresham, F. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention Concept: Empirical Foundations and Recent Developments. Dans Jimerson, S., Burns, M., et VanDerHeyden, A. (Éds). *Handbook of Response to Intervention*. New York: Springer, 10-24.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. 3^e édition. Saint-Laurent : ERPI, 356 pages.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique : Dossier Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire*, 160(février), pages 10-14.
- Laplante, L., et Brodeur, M. (2010). *Favoriser l'apprentissage de la lecture-écriture de tous les élèves : défis de l'implantation du modèle de réponse à l'intervention et du modèle d'intervention à trois niveaux*. UQAM. Document repéré à : http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Favoriser_apprentissage_Riviere_du_Nord_02_2010.pdf.
- Laplante, L., et Turgeon, J. (2014). *L'intensification des interventions et le rôle des orthopédagogues*. 2^e symposium sur le modèle RAI. Communication présentée lors du colloque de l'ADOQ en octobre 2014.
- LeBlanc, M. (2010). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. (Thèse). Université de Moncton. Récupéré de *ProQuest Dissertations and Theses*. 910330318.
- Lindstrom, J. H., et Sayeski, K. (2013). Identifying Best Practice in a Shifting Landscape: Making Sense of RTI in the Context of SLD Identification. *Exceptionality*, 21(1), 5-18.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, 15 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, 59 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec, 24 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontre des partenaires en éducation : Document d'appui à la réflexion, rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec, 64 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans : Intervenir là où ça compte !* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Statistique de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Édition 2012. Document repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Principales statistiques de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire* (édition 2014). [Dépliant].
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec : Gouvernement du Québec, 95 pages.
- Mitchell, B. B., Deshler, D. D., et Lenz, B. K. B.-H. (2012). Examining the Role of the Special Educator in a Response to Intervention Model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53-74.
- Murawski, W. W., et Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.

- National Research Council. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC. The National Academies Press.
- Paré, M., et Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans Trépanier, N., et Paré, M. (Éds.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pages 79-101.
- Rocheblave, A.-M. (1963). La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue française de sociologie*, 4(3), 300-306.
- Roy, J. (2003). Les interventions des orthopédagogues et le développement d'habiletés de lecture chez des élèves à risque de première année. Université Laval. Récupéré à *ProQuest Dissertations and Theses*. 305276615.
- Sarremejane, P., et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : Un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education*, 46(2), 285-301.
- Savage, R. (2006). Effective Early Reading Instruction and Inclusion: Some Reflections on Mutual Dependence. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 347-361.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue d'histoire de l'Éducation*, 4(2), 233-267.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service*. 2^e édition. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 83 pages.
- Trépanier, N., et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 363 pages.
- Wanlin, Philippe. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative, 3, p. 243-272.

What Works Clearinghouse (U.S. Department of Education). (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. IES Practice Guide. NCEE 2009-4045* : What Works Clearinghouse.

ANNEXE 1
MODALITÉS D'INTERVENTION DES ORTHOPÉDAGOGUES AVEC LES ENSEIGNANTS DANS UN BUT
DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention interne)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif ou soutien aux activités d'apprentissage	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

	problèmes ; ● Planification du service.		élèves.			
Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.

Exemples : _____

4. Qui est présent lors de relation de collaboration ? Donnez un exemple par item coché.

- L'enseignant et vous uniquement.
- Plusieurs enseignants et vous.
- Une équipe multidisciplinaire, l'enseignant et vous.

Exemples : _____

5. Quels sont les motifs (objets) de collaboration avec les enseignants ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse. Donnez un exemple par item coché.

- Difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté
- Mise en œuvre de pratiques différenciées
- Interventions en lecture, écriture, mathématiques ou anglais dans la classe
- Interventions sur un contenu plus spécifique à l'orthopédagogie (rééducation, organisation, stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation)
- Autre : _____

Exemples : _____

6. Comment se déroule la collaboration dans vos relations avec les enseignants ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse. Donnez un exemple par item coché.

Service indirect :

- L'enseignant apporte un problème, vous le résolvez avec lui et donnez des conseils.
- L'enseignant et vous planifiez le service direct.
- Vous présentez des informations sous forme de formations ou d'ateliers.

Autre : _____

Service direct à l'intérieur de la classe :

- Chacun enseigne à tour de rôle.
- Un intervenant enseigne et un intervenant soutient le groupe lors d'un enseignement en grand groupe, et les rôles peuvent s'interchanger.
- L'enseignant enseigne et vous intervenez auprès d'élèves ciblés.
- Le groupe est divisé en deux et chaque intervenant travaille avec un sous-groupe homogène.
- Le groupe est divisé en deux et chaque intervenant travaille avec un sous-groupe hétérogène.
- Plusieurs sous-groupes sont formés et les intervenants se déplacent d'un sous-groupe à l'autre.
- Plusieurs sous-groupes sont formés et vous intervenez à partir d'un sous-groupe d'élèves ciblés.
- Autre : _____

Exemples : _____

7. Lorsque vous travaillez en collaboration avec un ou des enseignants, quel(s) rôle(s) jouez-vous en ce qui a trait au plan d'intervention (PI) ?

- Vous élaborez et planifiez le PI et les moyens d'interventions avec l'enseignant.
- Vous expliquez le PI et les moyens d'interventions à l'enseignant.
- Vous soutenez l'enseignant en classe lors de la mise en place du PI et des moyens d'interventions.
- Vous mettez en place le PI et les moyens d'interventions en classe.
- Autre : _____

Exemples : _____

8. Lorsque vous travaillez en collaboration avec un ou des enseignants, quel(s) rôle(s) jouez-vous en ce qui a trait à la différenciation (mesures de flexibilité, d'adaptation et de modification) ?

- Vous élaborez et planifiez les mesures avec l'enseignant.
- Vous expliquez les mesures à l'enseignant.
- Vous soutenez l'enseignant en classe lors de la mise en place des mesures.
- Vous mettez en place les mesures en classe.
- Autre : _____

Exemples : _____

Seriez-vous disponible pour une entrevue d'environ une heure sur les rôles joués et souhaités de collaboration des orthopédagogues ? Oui Non

Pour vous rejoindre (téléphone, poste, courriel) : _____

Je désire recevoir les résultats du projet de recherche lorsqu'ils seront disponibles.

Merci beaucoup !

Marie-Christine Loyer, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogique), UQTR

ANNEXE 3
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET DE
SOLLICITATION À LA PERSONNE-RESSOURCE DE LA COMMISSION
SCOLAIRE

Bonjour Madame Gravel,

Je m'appelle Marie-Christine Loyer et je suis étudiante à la maîtrise en éducation avec concentration orthopédagogique. Je sollicite votre aide pour faire parvenir des questionnaires aux orthopédagogues et aux enseignants en service d'aide pédagogique de votre commission scolaire dans le cadre de mon projet de recherche.

Dans le cadre de mon essai, je souhaite documenter le rôle de collaboration de l'orthopédagogue avec les enseignants en ce qui a trait au soutien à l'enseignement-apprentissage. Une hausse constante des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) est remarquée depuis plusieurs années dans les établissements scolaires et nécessite des interventions adaptées à leurs besoins. L'aide à apporter à ces élèves est l'une des principales préoccupations de l'école québécoise d'aujourd'hui. Dans le cas des difficultés d'apprentissage, cette aide peut être apportée par les orthopédagogues et dirigée à l'élève ou à l'enseignant de façon direct auprès des élèves ou indirect auprès des intervenants. Bien que ceux-ci aient toujours eu à collaborer, la place grandissante de la collaboration génère de nouveaux rôles visant à une nouvelle approche de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Pour comprendre ce nouveau rôle, je souhaite envoyer un questionnaire à tous les orthopédagogues de votre commission scolaire, pour ensuite rencontrer certains d'entre eux pour réaliser une entrevue. Pourriez-vous faire parvenir une lettre de présentation de mon projet de recherche ainsi que le questionnaire aux orthopédagogues et aux enseignants en service d'aide pédagogique de votre commission scolaire ?

Je joins à ce courriel les documents à faire parvenir aux orthopédagogues. Je suis disponible pour répondre à toutes vos questions.

Sincères salutations,

Marie-Christine Loyer, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogique)

Adresse courriel : marie-christine.loyer@uqtr.ca

ANNEXE 4
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET DE
SOLLICITATION AUX PARTICIPANTES

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Christine Loyer et je suis étudiante à la maîtrise en éducation avec concentration orthopédagogique. Je sollicite votre participation à un projet de recherche pour ma maîtrise.

Dans le cadre de mon essai, je souhaite documenter le rôle de collaboration de l'orthopédagogue avec les enseignants en ce qui a trait au soutien à l'enseignement-apprentissage. Une hausse constante des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) est remarquée depuis plusieurs années dans les établissements scolaires et nécessite des interventions adaptées à leurs besoins. L'aide à apporter à ces élèves est l'une des principales préoccupations de l'école québécoise d'aujourd'hui. Dans le cas des difficultés d'apprentissage, cette aide peut être apportée par les orthopédagogues et dirigée à l'élève ou à l'enseignant de façon direct auprès des élèves ou indirect auprès des intervenants. Bien que ceux-ci aient toujours eu à collaborer, la place grandissante de la collaboration génère de nouveaux rôles visant à une nouvelle approche de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Pour comprendre ce nouveau rôle, je vous invite à répondre à un questionnaire d'une trentaine de minutes sur le rôle que vous jouez dans votre établissement scolaire. Il est important d'indiquer uniquement ce que vous faites réellement dans votre pratique et non ce que vous souhaitez faire. Si vous êtes intéressés, il serait possible que je communique avec vous pour une deuxième partie de ma recherche, où je discuterai avec vous pendant environ soixante minutes.

Vous pouvez me faire parvenir votre questionnaire rempli ou toutes questions à mon adresse courriel. Vous pouvez aussi me faire parvenir votre questionnaire par courrier interne à l'intention de Marie-Christine Loyer à l'école 098. Il sera aussi possible de recevoir les résultats de la recherche, soit mon essai, sur demande, lorsqu'il sera disponible. Veuillez me l'indiquer sur votre questionnaire.

Sincères salutations,

Marie-Christine Loyer, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogique)

Adresse courriel : marie-christine.loyer@uqtr.ca

ANNEXE 5
RAPPEL DE LA SOLLICITATION AUX PARTICIPANTES

Bonjour,

Comme j'ai eu peu de réponses à mon questionnaire, je vous retransmets le lien permettant d'y répondre. Ce questionnaire ne prend qu'une trentaine de minutes à répondre et me sera d'une aide plus que précieuse. Pour celles qui ont répondu partiellement à mon questionnaire, il vous est possible de le terminer. Il suffit d'en commencer un nouveau en inscrivant simplement votre nom et de poursuivre à l'endroit où vous étiez rendue.

Nouvelle date limite : 3 février 2017

Un merci tout spécial à celles qui ont déjà rempli le questionnaire !

Je suis disponible pour répondre à toutes vos questions !

Sincères salutations,

Marie-Christine Loyer, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogique)

Adresse courriel : marie-christine.loyer@uqtr.ca

ANNEXE 6
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE

LETTRE D'INFORMATION

Le rôle de collaboration des orthopédagogues avec les enseignants en contexte de soutien à l'enseignement-apprentissage

Marie-Christine Loyer

Étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogique), UQTR

Votre participation à la recherche vise à documenter le rôle de l'orthopédagogue dans ses relations de collaboration avec les enseignants en contexte de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de : 1) Décrire le rôle joué de collaboration des orthopédagogues avec les enseignants en contexte de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Cette recherche privilégiera une approche qualitative qui inclut un questionnaire auprès d'un échantillon d'orthopédagogues et d'enseignement en service d'aide pédagogique de la commission scolaire. Cette étude est importante afin de documenter le rôle joué des orthopédagogues avec les enseignants en contexte de soutien à l'enseignement-apprentissage.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire d'environ 30 minutes. Celui-ci permettra de recueillir des informations concernant vos

actions comme orthopédagogue en ce qui a trait à vos relations de soutien à l'enseignement-apprentissage avec les enseignants de votre milieu scolaire.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des enjeux du processus de classement représente sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris :

1. Le nom des participants et participantes ou toute information permettant de les identifier n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
3. Les informations recueillies seront conservées sous clé dans un classeur et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes.
4. En aucun cas, les résultats individuels des participantes et des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
5. Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant la durée de la rédaction du projet de recherche, soit environ 2 ans. Les enregistrements effectués lors des rencontres seront détruits à la fin du projet.

Une fois le projet démarré, la participante ou le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration de la participante ou du participant.

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.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Christine Loyer, étudiante, ou avec Corina Borri-Anadon, directrice de recherche au :

Bureau : local 2057, pavillon Ringuet

3351, boul. des Forges

C.P. 500, Trois-Rivières (QC)

Canada, G9A 5H7

Téléphone : 819 376-5011 poste 3623

Sans frais : 1 800 365-0922

Télécopieur : 819 376-5127

Question ou plainte concernant l'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-16-229-08-02.04a été émis le 10 octobre 2016.

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.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

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

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Intervention précoce auprès d'apprenants du préscolaire issus de l'immigration : étude exploratoire des processus de classement ayant des besoins particuliers. 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 recherche. 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 :

ANNEXE 7
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE A⁵

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

⁵ Les colonnes des modalités d'intervention sont colorées en gris foncé lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon affirmée par la participante et en gris pâle lorsqu'elles sont probablement mises en œuvre par les participantes.

	problèmes ; ● Planification du service.		élèves.			
Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.

ANNEXE 8
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE B

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 9
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE E

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 10
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE F

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 11
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE G

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 12
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE I

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 13
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE K

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 14
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE L

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 15
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE M

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---

ANNEXE 16
ASPECTS DES MODALITÉS D'INTERVENTION ET MODALITÉS D'INTERVENTION MISES EN ŒUVRE
PAR LA PARTICIPANTE N

Aspects des modalités d'intervention	Service indirect		Service direct (coenseignement ou co-intervention)			
	Collaboration consultative	Orthopédagogue-consultant	Enseignement partagé	Enseignement alternatif	Enseignement parallèle	Enseignement complémentaire
Position adoptée par l'orthopédagogue dans la relation	Égal.	Expert.	Égal.	Égal.	Égal ou expert (selon l'objet de collaboration).	Expert.
Parties présentes lors de la collaboration	1 orthopédagogue et 1 enseignant. Peut aussi inclure d'autres professionnels, parents, direction.	1 orthopédagogue et plusieurs enseignants.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.	1 enseignant ordinaire et 1 orthopédagogue.
Objet de la collaboration	Discussion sur difficultés et défis rencontrés par l'enseignant en lien avec les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ● Démarche de résolution de problèmes ; ● Planification du service. 	Conseils sur la mise en œuvre de pratiques différenciées en lien avec tous les élèves.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves et modélisation à l'enseignant et aux élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté.	Mise en œuvre de pratiques d'enseignement différenciées destinées à tous les élèves.	Intervention ponctuelle visant à répondre aux besoins d'un sous-groupe d'élèves en difficulté.

Configuration de la collaboration	Rencontres au besoin entre les parties présentes.	Rencontres formelles et planifiées sous forme de formations, d'ateliers ou de modélisations de pratiques en contexte réel.	Chacun enseigne à tour de rôle.	L'enseignant enseigne, l'orthopédagogue soutient les élèves.	Chacun intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves.	L'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe homogène, l'enseignant enseigne au reste du groupe.
--	---	--	---------------------------------	--	---	---