



RÔLE ET FONCTIONS DES ORTHOPÉDAGOGUES

EN CONTEXTE SCOLAIRE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Nancy Granger,

Professeure, Université de Sherbrooke

Myriam Fontaine,

Professeure, Université du Québec à Montréal

André C. Moreau,

Professeur, Université du Québec en Outaouais

 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

RÔLE ET FONCTIONS DES ORTHOPÉDAGOGUES EN CONTEXTE SCOLAIRE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Nancy Granger, Professeure, Université de Sherbrooke

Myriam Fontaine, Professeure, Université du Québec à Montréal

André C. Moreau, Professeur, Université du Québec en Outaouais

PROBLÉMATIQUE

Comme dans plusieurs systèmes d'éducation, au Québec les services scolaires de qualité pour tous les élèves, incluant ceux qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), représentent un des piliers de la réussite pour tous (MEES, 2017). Depuis les années 1960, les services éducatifs comptent notamment le service d'orthopédagogie offert principalement au secteur des jeunes (primaire-secondaire) par des orthopédagogues, acteurs déterminants de cette réussite (Boudreau, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2005; MELS, 2008). Au Québec, l'orthopédagogue est qualifié pour intervenir auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage en lecture, en écriture, en mathématiques et pour enseigner des stratégies d'apprentissage, tout en tenant compte de la collaboration avec des acteurs impliqués, dont le titulaire de la classe et les parents (ADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015). Ces connaissances lui permettent de planifier et d'actualiser des interventions orthopédagogiques et orthodidactiques conformes au programme de formation et en lien avec les forces de l'élève tout en tenant compte des processus déficitaires (FSE-CSQ, 2013, p. 18).

Selon le *Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage* (OCPQ, 2014, p. 25-26), les aspects suivants du travail de l'orthopédagogue semblent faire l'objet de consensus et s'inscrivent dans la continuité des tâches et du rôle décrits par les différentes sources consultées ainsi que des changements survenus jusqu'alors dans les différents milieux de travail. Ainsi, les fonctions d'orthopédagogue comprennent, les principales activités suivantes :

- le dépistage ou la contribution au dépistage des élèves vivant des difficultés d'apprentissage, et la prévention;
- l'identification et l'évaluation des difficultés d'apprentissage dans les domaines de la langue (lecture et écriture) et des mathématiques;
- la participation à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention individualisé, lequel fait état du portrait des forces et des besoins de l'apprenant, des objectifs poursuivis afin de permettre à ce dernier de progresser de façon optimale au cours de son parcours scolaire, des moyens prévus pour

favoriser cette progression et des intervenants qui assureront la mise en œuvre de ces moyens;

- l'intervention orthopédagogique et orthodidactique principalement dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des stratégies d'autorégulation; le soutien-conseil aux enseignants et aux autres intervenants, ainsi qu'un suivi et un soutien auprès des parents;
- la conception et la réalisation d'interventions ajustées aux besoins et caractéristiques de l'apprenant et, selon le cas, de programmes de rééducation;
- la correction des difficultés d'apprentissage au plan des habiletés cognitives et d'autorégulation;
- la recommandation et la mise en œuvre d'interventions visant le transfert des apprentissages faits en rééducation dans les activités réalisées en classe.

Dans le contexte inclusif actuel, les services offerts par les orthopédagogues visent aussi tous les autres élèves dans un rôle de prévention, par une collaboration et un soutien accru avec les acteurs scolaires, dont la direction d'école qui a un rôle déterminant à jouer dans la visée qu'il insuffle à l'organisation des services pédagogiques (Prud'homme, 2018 ; Tremblay et Granger, 2018). Dans ce contexte qui évolue rapidement, les orthopédagogues se doivent de se développer professionnellement, de manière à avoir les compétences nécessaires pour organiser efficacement les services orthopédagogiques et pour répondre le plus optimalement possible aux besoins des élèves et aussi de leurs enseignants (Brodeur et al., 2015; Gouvernement du Québec, L'ADOQ, 2018). Or, peu ou pas de travaux de recherche ont porté sur ces aspects qui constituent la base de leur mission.

Sachant qu'en cette période de pandémie le contexte a considérablement changé et a nécessité bon nombre d'adaptations (Boily, 2020), notre objectif principal de recherche vise à documenter :

En quoi consiste le rôle et les fonctions des orthopédagogues du primaire et du secondaire au Québec ?

Plus spécifiquement, il s'agit de s'intéresser à :

- la formation reçue pour assumer ce poste;
- l'organisation des services scolaires dans leur école;
- la collaboration avec les autres acteurs scolaires;
- les possibilités de développement professionnel offertes dans le cadre de cet emploi et ;
- la satisfaction au travail au regard du rôle et des fonctions que ces personnes assument.



CADRE CONCEPTUEL

Au sein d'une société, il existe différents rôles qui sont interreliés et complémentaires (Moreau, 2015). Ces rôles permettent aux gens de comprendre et d'exercer leurs fonctions selon les tâches qui leur sont confiées. Dans les écoles, les rôles et fonctions des acteurs se déploient de manière à assurer la réussite de tous les élèves, et par un leadership affirmé par les acteurs au sein de ce projet (MEQ, 1999; Mittler, 2000). Ils visent donc l'accès à des services de qualité pour tous, dont les services orthopédagogiques. Ces services se déploient différemment selon les contextes scolaires, les compétences et la satisfaction des acteurs impliqués (Brodeur et al., 2015). Cette satisfaction est tributaire, notamment: a) des valorisations intrinsèques (p. ex. la capacité de mener une intervention

L'objectif de recherche consiste donc à documenter le rôle et les fonctions des orthopédagogues au secteur des jeunes.

complète et d'en voir les résultats), b) des facteurs extrinsèques (p. ex. les changements pédagogiques, les mandats, les conditions de travail, etc.), c) du milieu (ici scolaire, p. ex. les relations avec les collègues, les enseignants, les gestionnaires), et d) de la pression exercée sur les acteurs impliqués. Elle prend racine dans l'évolution des rôles et des fonctions des acteurs impliqués, dont les orthopédagogues au secteur des jeunes.

Évolution du rôle et des fonctions des orthopédagogues au secteur des jeunes

L'orthopédagogie est apparue au Québec durant les années 1960 alors que l'éducation acquérait un système destiné à servir toute la population (Prud'homme, 2018; Tardif et Lessard, 1992). Selon ces auteurs, à cette époque, le rôle et les fonctions des orthopédagogues au secteur des jeunes étaient assumés en tant que spécialistes de l'évaluation-intervention auprès d'EHDA. Progressivement, avec l'intégration de ces élèves au secteur du régulier, ils se sont déployés en collaboration avec les acteurs impliqués et en soutien à l'enseignement-apprentissage en classe ordinaire. Dans ce contexte de collaboration, plus les

orthopédagogues perçoivent qu'ils ont un rôle à jouer dans le milieu scolaire et qu'ils peuvent prendre part aux décisions avec les acteurs impliqués pour

atteindre des buts communs dans la réalisation de tâches partagées, plus ils ont tendance à se sentir satisfaits (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005; Van Maele et Van Houtte, 2012).

Depuis les années 2000, dans un contexte où le développement de connaissances scientifiques dans le domaine s'accélère, les rôles et les fonctions des acteurs du milieu se modifient et rendent

incontournable les ajustements de pratiques et le développement professionnel, dont ceux des orthopédagogues (Office des professions du Québec, 2014). En contexte inclusif, plusieurs chercheurs suggèrent la mise en place d'une approche d'évaluation-régulation des apprentissages des élèves en continu ayant pour but la réussite pour tous (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES, 2017). Pour atteindre cette visée, l'enseignement et les interventions sont différenciés et implantés selon différents niveaux d'intensité et sont modulés selon les besoins perçus chez les élèves (Deno, 2016; Hale et al., 2010; Scanlon, 2011). Cette approche dite de réponse à l'intervention (RAI) est appliquée dans plusieurs centres de services scolaires au Québec (Demers et al., 2020). Il est pertinent de comprendre de quelle façon s'organisent désormais les services à l'élève et comment cela influe sur les rôles et les fonctions des acteurs, dont les orthopédagogues, de même que sur les relations interprofessionnelles (Boily, 2017). De là, l'intérêt de préciser le rôle et les fonctions de l'orthopédagogue au regard de l'évolution des connaissances et des contextes scolaires caractérisés par des changements en éducation, dont une période de pandémie.

L'objectif de recherche consiste donc à documenter le rôle et les fonctions des orthopédagogues au secteur des jeunes.



MÉTHODOLOGIE

Les participants sont 134 orthopédagogues exerçant leur rôle et leurs fonctions au Québec. Les orthopédagogues ont été sollicités via l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) et les réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn).

Ils ont été invités à remplir un questionnaire électronique en ligne. Le questionnaire utilisé est une adaptation de celui de Tremblay et Granger (2017, 2020) utilisé pour documenter les rôles et fonctions des enseignants-ressources. Le questionnaire actuel comporte 31 questions, dont 28 à choix multiples avec possibilité de préciser, lorsque nécessaire, et 3 questions à court développement. Il est divisé en cinq parties, soit le profil des personnes répondantes, le contexte d'évaluation et d'intervention, la collaboration, le développement professionnel et la satisfaction au travail.

Seul le thème de la satisfaction au travail a fait l'objet d'une analyse de contenu par catégorisation émergente puisqu'il était le seul qui comportait des réponses à court développement. Comme souligné par Blais et Martineau (2006), l'analyse de contenu vise principalement à « donner un sens » (p. 1) à un corpus de données brutes, mais complexes, dans le but de favoriser la production de nouvelles connaissances en recherche.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés suivant les réponses obtenues pour chaque section énumérée ci-dessus et correspondent aux intérêts spécifiques de cette recherche.

Profil des personnes répondantes

Au total, 134 répondantes et répondants ont complété le questionnaire en ligne, dont 129 femmes, 4 hommes et une personne qui ne souhaitait pas s'identifier.

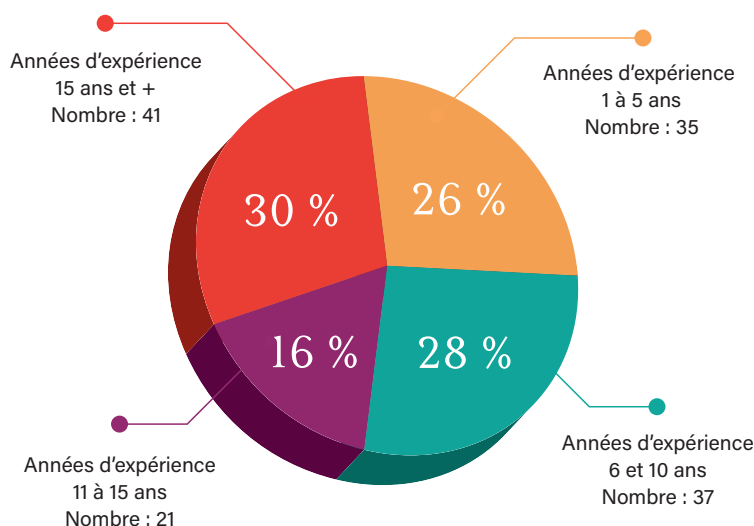
Formation et expérience

En ce qui concerne la formation de base, 75 % de de cet échantillon détiennent un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (101/134). Suivent ensuite 11 % des personnes répondantes qui ont un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire (14/134) et 2 % qui ont un baccalauréat en enseignement secondaire (3/134). Seize personnes n'ont pas spécifié leurs études de premier cycle universitaire. Concernant, les diplômes spécialisés, 24 %

affirme avoir une maîtrise en orthopédagogie ou en éducation profil orthopédagogie (32/134). Parmi les autres diplômes cités, 5 % des répondantes et répondants détiennent un diplôme d'études supérieures et spécialisées (DESS) en orthopédagogie (7/134) et une personne possède un doctorat.

Les années d'expérience professionnelle des participantes et participants sont distribuées de la façon suivante :

Figure 1. Les années d'expérience : nombre et pourcentage de l'échantillon



Titres utilisés, postes occupés et affiliations

Lorsque les personnes répondantes sont interrogées sur le titre qui correspond le mieux à leur profil professionnel, la réponse la plus fréquente est celle d'orthopédagogue (55 %), suivi d'orthopédagogue professionnel (22 %) et d'enseignante orthopédagogue (17 %). Viennent ensuite les titres d'enseignante en adaptation scolaire ou enseignante spécialisée (2 %), d'enseignante (2 %) et autre non spécifié (1 %).

Lorsqu'il s'agit de désigner le poste officiellement occupé par les répondantes et les répondants, 60 % sont des orthopédagogues; 18 % sont orthopédagogues professionnelles, 9 % sont enseignantes orthopédagogues, 9 % sont enseignantes en adaptation scolaire ou enseignantes spécialisées et 4 % sont des enseignantes en dénombrement flottant.

Concernant leur affiliation à une association professionnelle, 76 % mentionnent ne pas appartenir à une association et 22 % disent être membres de l'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). Deux pour cent des personnes n'ont pas précisé à quelle association elles étaient inscrits.

Contexte d'intervention

Le questionnaire renseigne sur le contexte d'intervention des orthopédagogues, au cours de l'année 2020-21, sur le plan ordre d'enseignement, nombre d'écoles par orthopédagogue et secteur d'enseignement, ainsi que la gestion de la composante de la tâche (pourcentage de la charge, autonomie de l'orthopédagogue et changements potentiels vécus).

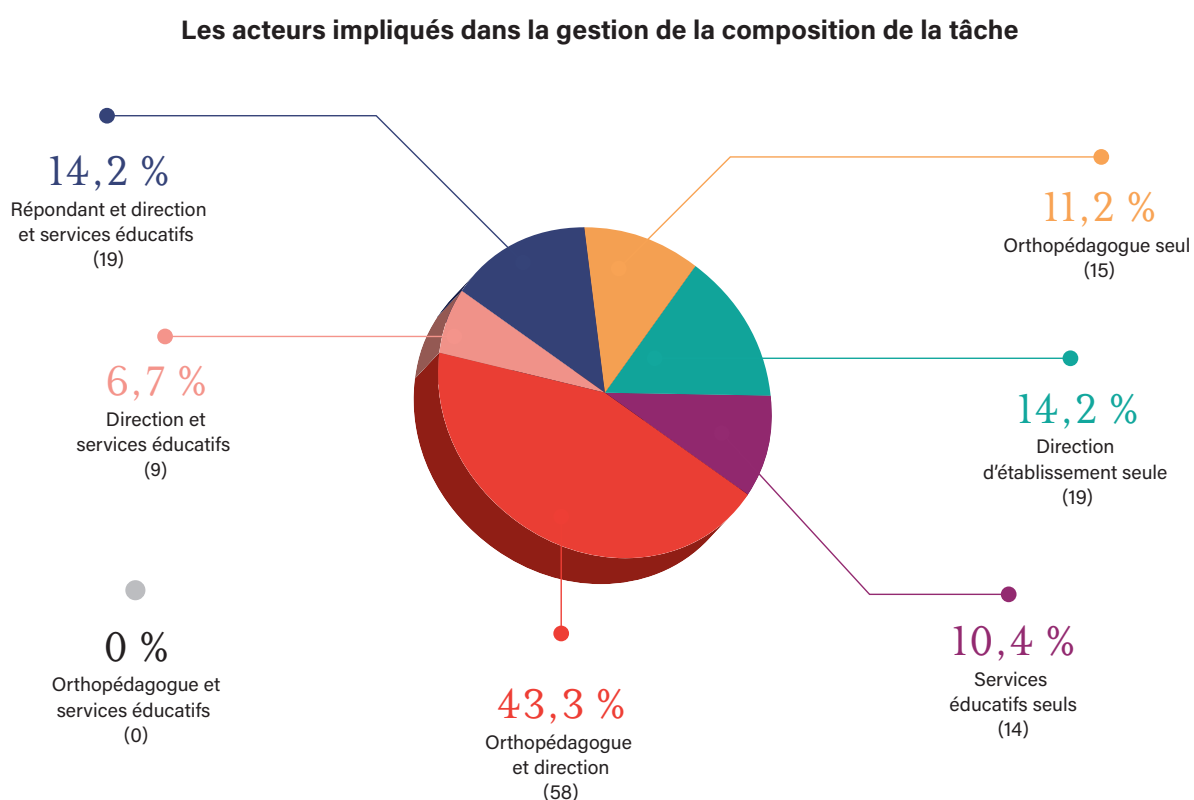
Les résultats montrent que 56 % des interventions se font au primaire, 27 % au préscolaire et 17 % au secondaire. Quarante-deux pourcent (42 %) des personnes répondantes interviennent dans une seule école, 12 % dans 2 écoles, 6 % dans 3 écoles et plus. Par ailleurs, la majorité des personnes précise (91 %) travailler dans des écoles du secteur public, 7 % dans des écoles privées et 2 % dans les deux secteurs public et privé.

En ce qui concerne leur emploi, ce sont 83 % des personnes répondantes qui étaient à temps plein au sein de l'école. Treize pour cent affirment avoir un contrat d'embauche à temps partiel totalisant entre 75 % et 99 % de tâche; 3 % entre 50 % et 74 % et 1 % assument moins de 50 % de tâche en contexte scolaire.



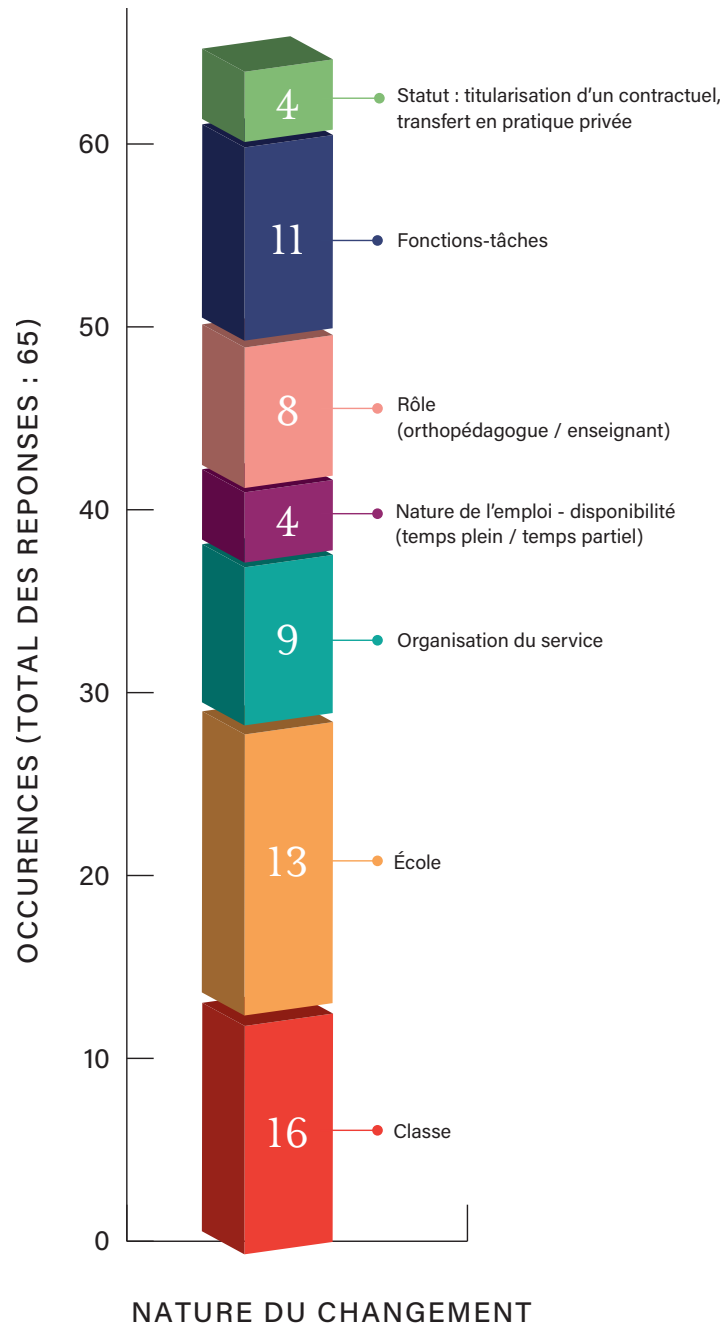
Relativement à la question de la composition de la tâche, il appert qu'elle soit généralement déterminée par la direction, suivi des orthopédagogues. Le tableau 1 montre dans quelle mesure les divers acteurs sont impliqués.

Tableau 1. Les acteurs contribuant à préciser la composition de la tâche de l'orthopédagogue : nombre et pourcentage de personnes répondantes



À la question « Avez-vous eu à vivre un changement de tâches dans les deux dernières années ? », 36 % des personnes répondantes ont répondu par l'affirmative. Puisqu'il était possible de formuler plus d'une réponse à cette question, les résultats sont rapportés dans le tableau 2 selon le nombre d'occurrences des changements répertoriés.

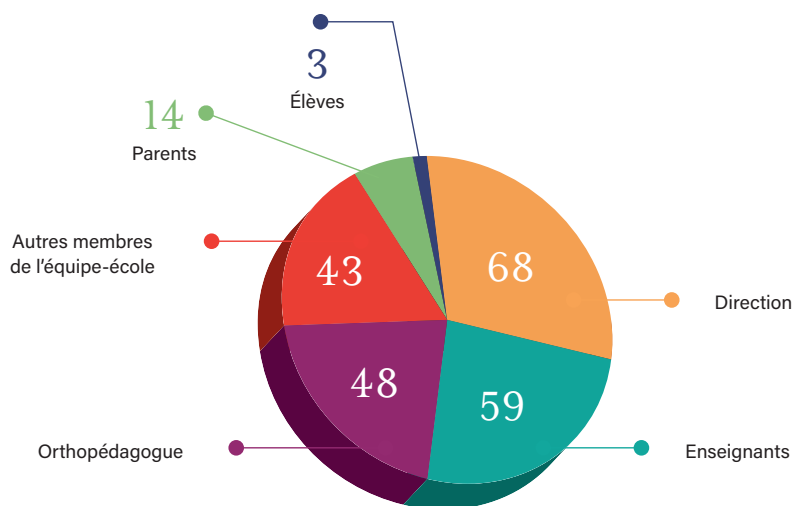
Tableau 2. Nature du changement dans la tâche : nombre de réponses



Évaluation-intervention

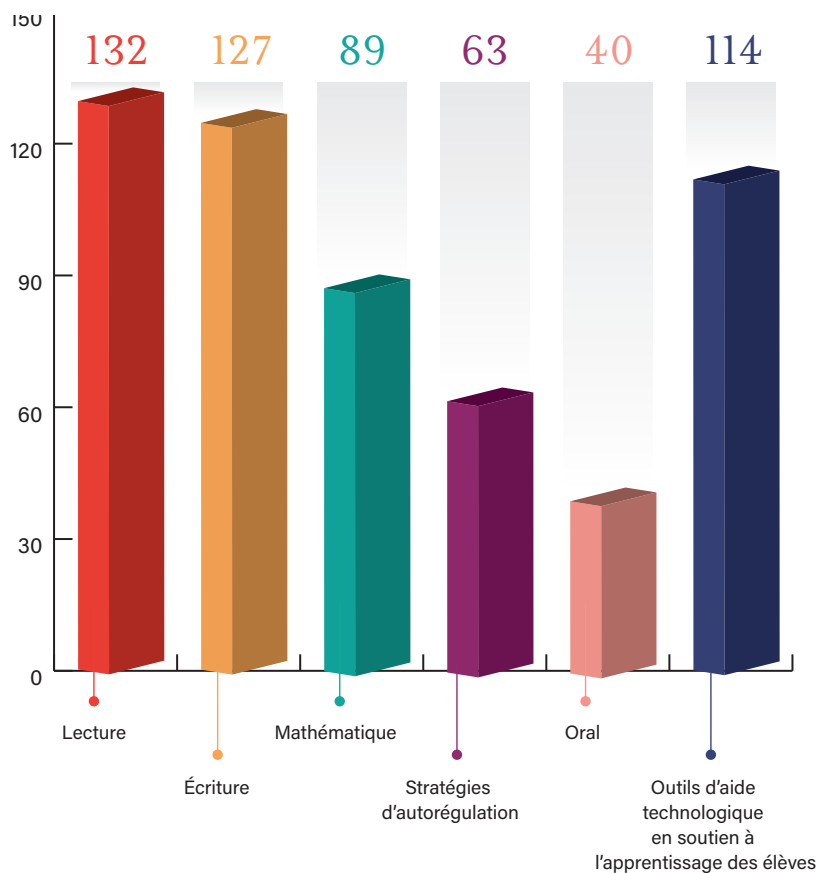
Les demandes d'évaluation présentées aux orthopédagogues proviennent de diverses sources. Cette question comportait aussi plusieurs choix possibles. Les résultats indiquent que les évaluations sont principalement demandées par la direction, par l'orthopédagogue lui-même, par des enseignants ou d'autres membres de l'équipe-école, et, dans une moindre mesure, par les parents ou l'élève.

Figure 2. Le nombre d'occurrences de la provenance des demandes d'évaluation



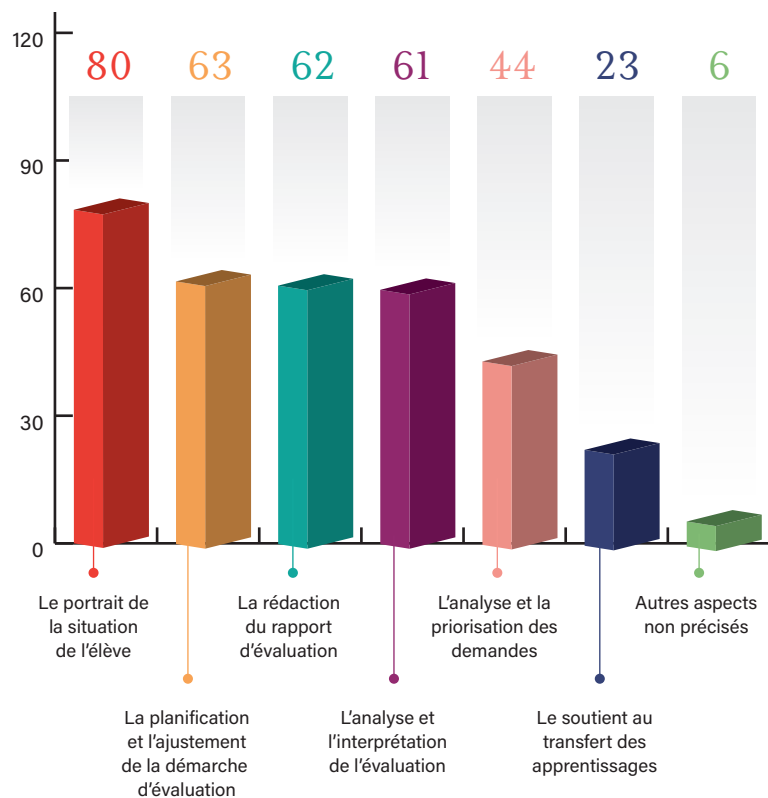
Lorsque les personnes sont questionnées sur les objets de leurs évaluations et de leurs interventions, les répondantes orthopédagogues rapportent dans une plus grande proportion intervenir sur les processus en lecture (132/134) et en écriture (127/134). Suivent les processus en mathématique (89/134) et les stratégies d'autorégulation (63/134). Les processus liés à l'oral sont l'objet d'évaluation dans une moindre mesure (40/134). Un grand nombre de répondantes (114/134) soulignent intervenir en lien avec les outils d'aide technologique en soutien à l'apprentissage des élèves.

Figure 3. Les objets d'évaluation et d'intervention



Parmi les tâches d'évaluation les plus souvent effectuées, on retrouve le portrait de la situation de l'élève (80/134), la planification et l'ajustement de la démarche d'évaluation (63/134), la rédaction du rapport d'évaluation (62/134), l'analyse et l'interprétation de l'évaluation (61/134), l'analyse et la priorisation des demandes (44/134), le soutien au transfert des apprentissages (23/134) et d'autres aspects non précisés (6/134).

Figure 4. Les tâches d'évaluation les plus souvent effectuées



Enfin, les évaluations ciblent généralement les élèves dits en difficulté d'apprentissage (131/134). Toutefois, dans certains milieux, des évaluations sont effectuées sur l'ensemble des élèves d'un niveau scolaire (51/134).

Les interventions sont davantage réalisées individuellement ou en sous-groupe (123/134). Les interventions en salle de classe sont moins fréquentes (11/134).

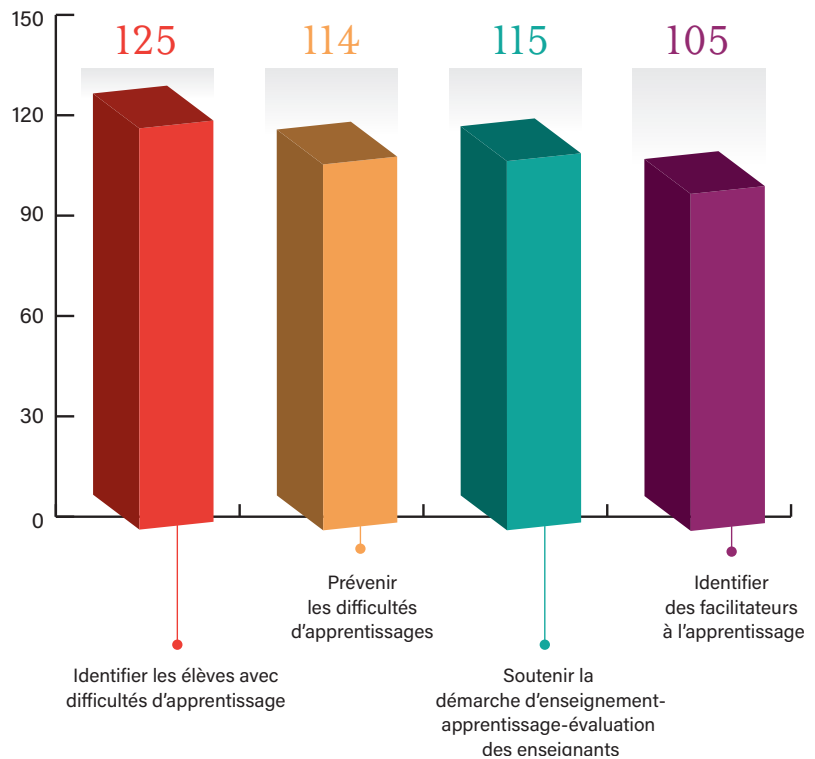


Collaboration

Les personnes répondantes ont été questionnées sur la nature de leur collaboration au sein de l'école. Elles mentionnent contribuer à l'identification d'élèves pouvant avoir des difficultés d'apprentissage (125/134), prévenir les difficultés d'apprentissage (114/134), soutenir la démarche d'enseignement-apprentissage-évaluation des enseignants (115/134) et identifier des facilitateurs à l'apprentissage (105/134).

Au sein de cette collaboration, elles affirment former (128/134), conseiller (124/134), accompagner les enseignants et, dans une moindre mesure, les autres acteurs scolaires.

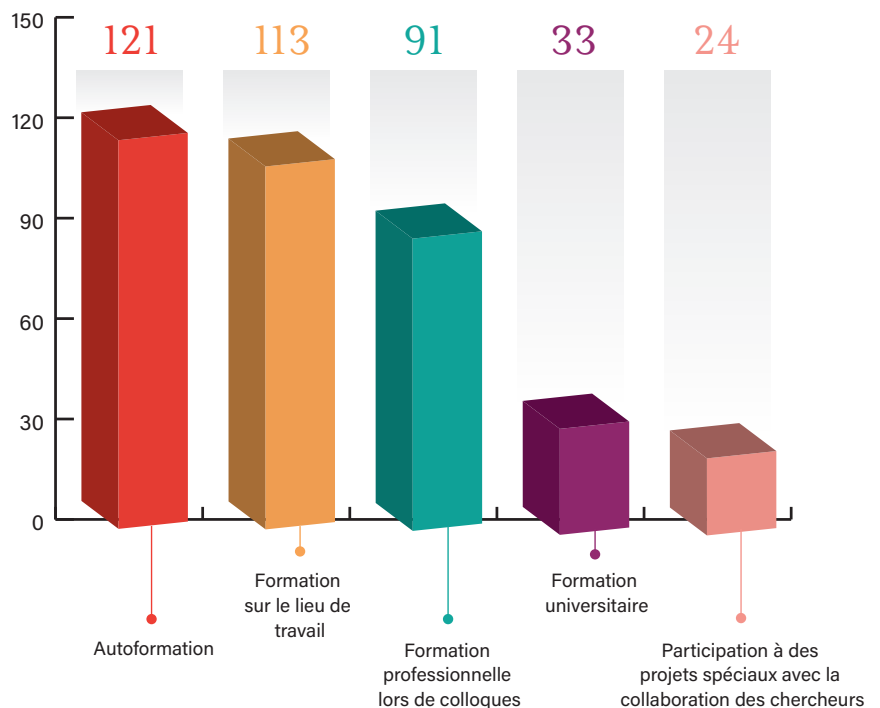
Figure 5. La nature de la collaboration au sein de l'école



Développement professionnel

Les participantes et les participants rapportent continuer de se former. La plus grande proportion soutient recourir à l'autoformation consistant en des lectures professionnelles (121/134); la formation sur le lieu de travail est aussi souvent rapportée (113/134); suivie de près par la formation professionnelle lors de colloques (91/134); par la formation universitaire (33/134); et par la participation à des projets spéciaux soutenus par des chercheurs (24/134).

Figure 6. La nature de la formation professionnelle



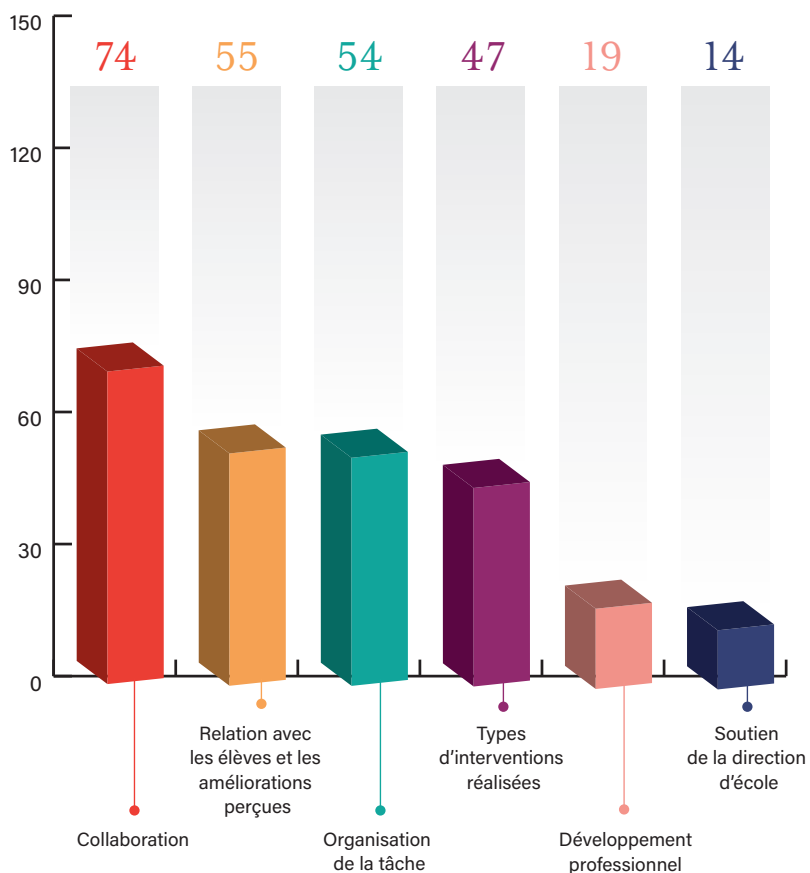
Satisfaction au travail des personnes répondantes orthopédagogues

La satisfaction au travail est définie comme le sentiment qu'ont les personnes sur les divers aspects de leur travail; ce qu'elles apprécient ou non dans le rôle et les fonctions qu'elles occupent.

Satisfaction quant à leur rôle et fonctions

Les 134 personnes ont formulé 251 énoncés liés à la satisfaction quant à leur rôle et fonctions. Ces énoncés sont classés selon 6 catégories émergentes et le nombre de participantes et participants qui ont abordé le sujet : la collaboration (74/134); la relation avec les élèves et les améliorations perçues (55/134); l'organisation de la tâche (54/134); les types d'interventions réalisées (47/134); le développement professionnel (19/134); et le soutien de la direction d'école (14/134).

Figure 7. La satisfaction quant au rôle et aux fonctions



Les personnes répondantes orthopédagogues mentionnent être satisfaites lorsque les interventions se réalisent dans un contexte favorable. Pour 55 % des personnes répondantes, la collaboration semble un ingrédient d'importance pour que les interventions soient optimales. Ainsi, la possibilité de discuter et de planifier avec l'enseignant ou les autres acteurs scolaires comme l'orthophoniste ou le psychologue constitue un facteur positif. Lorsque plusieurs orthopédagogues sont présentes au sein d'une même école, la concertation entre collègues est appréciée.

Parmi les éléments qui les satisfont, la relation avec les élèves et les améliorations perçues sont nommées par 41 % des personnes répondantes. Les orthopédagogues

aiment voir un élève réussir en étant de plus en plus en contrôle de son apprentissage, et constater que ce dernier réinvestit des stratégies qui lui ont été enseignées : *Sentiment de faire une réelle différence dans le parcours scolaire des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissages, célébrer leurs réussites et partager leurs bons coups.*

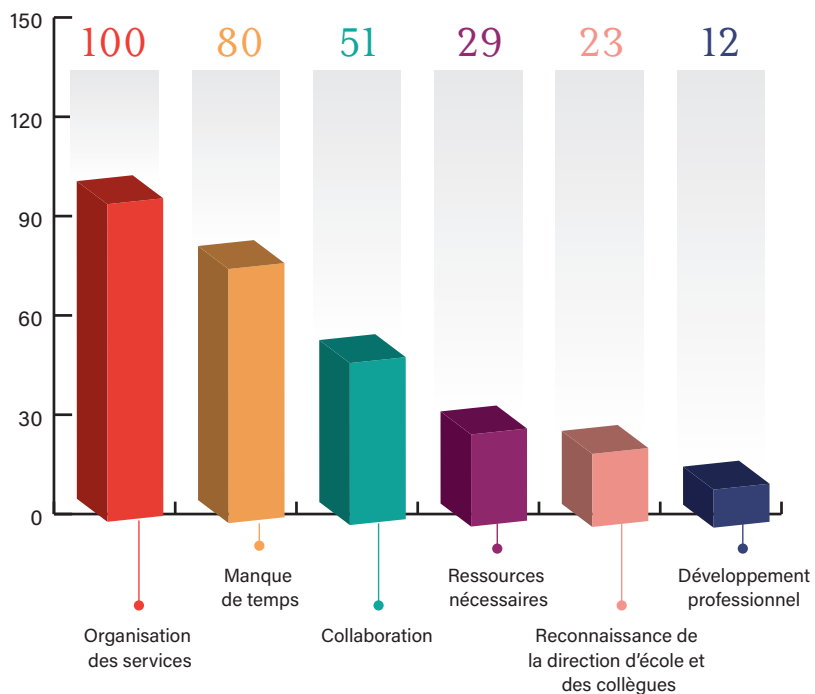
La liberté de pouvoir organiser le service d'orthopédagogie comme elles le souhaitent est souligné par 40 % des personnes répondantes. Elles apprécient la continuité dans leurs interventions notamment lorsque celles-ci répondent à des critères de fréquence ou d'intensité, au quotidien ou d'une année à l'autre. Pouvoir faire preuve d'autonomie et de jugement professionnel au quotidien est

accueilli favorablement. En ce sens, le soutien de la direction d'établissement est souligné explicitement par 10 % des orthopédagogues. Cela leur permet de légitimer leurs interventions : *Ma direction me laisse énormément d'autonomie dans l'organisation des services.* La confiance que leur portent leurs collègues contribue à ce qu'elles se sentent reconnues : *des enseignants remarquent les bienfaits de l'orthopédagogie.* Le dialogue en est facilité et ces échanges sont porteurs de questionnements qui conduisent au développement professionnel pour 15 % des personnes répondantes. À cet égard, les groupes de co-développement ou les communautés d'apprentissages professionnelles sont cités : *Cela permet de me réinventer.*

Insatisfactions quant à leur rôle et fonctions

Les 134 personnes interrogées ont formulé 226 énoncés liés à leur rôle et fonctions. Ceux-ci sont classés selon six catégories émergentes et selon le nombre de personnes répondantes ayant traité du sujet, soit : l'organisation des services (100/134); le manque de temps (80/134); la collaboration (51/134); les ressources nécessaires (29/134); la reconnaissance de la direction d'école et des collègues (23/134); et le développement professionnel (12/134).

Figure 8. L'insatisfaction quant au rôle et aux fonctions



L'organisation des services crée de l'insatisfaction chez 75 % des personnes répondantes. Parmi les éléments en cause sont mentionnés, les nombreux besoins identifiés au sein de l'école et l'impossibilité de pouvoir y répondre adéquatement. L'incompréhension qui règne autour du rôle et des fonctions de l'orthopédagogue, de ses compétences et de son apport à la scolarisation de l'élève sont parmi les éléments qui rendent difficile l'optimisation de l'offre de service.

Pour 60 % des personnes répondantes, l'organisation des services est intimement liée au temps que disposent les orthopédaugues pour actualiser des interventions auprès des élèves. Si plusieurs rapportent avoir reçu la consigne de fonctionner selon l'approche de réponse à l'intervention (RÀI), différentes facteurs semblent les empêcher de travailler en ce sens. À titre d'exemple on note, a) le ratio orthopédagogue-élève (*trop d'élèves ciblés; manque de temps*); b) le nombre important de demandes d'évaluation au détriment de l'intervention; c) les tâches cléricales qui s'accroissent (*la lourdeur des nombreux bilans, les plans de rééducation et les rapports d'évaluation diagnostique vs les services à donner à l'élève; beaucoup de tâches cléricales*); d) les attentes non spécifiées sur la nature des interventions (*le cadre administratif est vague; manque de cohérence de la direction par rapport à l'attribution des tâches*). Il résulte de ces demandes multiples et parfois contradictoires une surcharge perceptible à travers les énoncés formulés.

Plusieurs facteurs de la collaboration sont des obstacles pour 39 % des personnes orthopédaugues. Parmi les difficultés relevées, on retrouve a) le manque d'ouverture des enseignants; b) le refus d'intervenir conjointement en classe; c) le peu de temps pour échanger, pour planifier ou pour se concerter quant aux interventions à réaliser avec un élève; d) le manque de continuité entre les stratégies développées en sous-groupe ou individuellement avec l'orthopédagogue, dont celles favorisant le transfert en contexte de classe. L'idée principale des personnes répondantes se résume ainsi : *je manque de temps pour la concertation avec les enseignantes; le transfert est difficile en salle de classe; j'ai le sentiment de travailler à sens unique; j'observe un faible réinvestissement des stratégies par les enseignants en salle de classe.*

Toujours en lien avec l'organisation des services, le manque de ressources est pointé par 22 % des personnes répondantes. D'une part, il s'agit de la pénurie de personnel dans les écoles et de la relocalisation d'orthopédaugues en vue de combler le besoin d'enseignants dans les classes. D'autre part, cela réfère au besoin de budget et de ressources matérielles comme des locaux, des outils technologiques en soutien à l'apprentissage des élèves, du mobilier ou du matériel qui permettent d'enseigner et de faire apprendre adéquatement.

Le manque de soutien de la direction d'établissement est identifié par 17 % des orthopédaugues. Cela se concrétise par le fait de ne pas être consultées pour structurer la tâche, de demander aux orthopédaugues d'assumer des tâches administratives, ou de remplir des papiers jugés non essentiels pour réaliser leur travail. Le manque de connaissance de l'expertise des orthopédaugues est aussi décrit (*faible leadership pédagogique de la part de certaines directions; laisse les enseignants nous dicter notre tâche; fait des choix sans me consulter*); ce qui les confinerait à jouer un rôle qui n'est pas à la mesure de ce que la personne orthopédagogue pense pouvoir jouer.

L'incompréhension qui règne autour du rôle et des fonctions de l'orthopédagogue, de ses compétences et de son apport à la scolarisation de l'élève sont parmi les éléments qui rendent difficile l'optimisation de l'offre de service.

Enfin, moins de 1 % des orthopédaugues sont déçues de ne pas avoir accès à de la formation continue pour parfaire leurs connaissances théoriques et pratiques.

Souhaits au regard du rôle et des fonctions d'orthopédagogue

Lorsque les 134 personnes de l'échantillon sont questionnées sur les souhaits au regard de leur rôle et fonctions, les 134 personnes orthopédagogues ont formulé 202 énoncés qui ont été regroupés selon six catégories émergentes, soit : l'organisation des services (112/134); le temps (47/134); la collaboration (40/134); les ressources (38/134); le développement professionnel (8/134); et la reconnaissance (5/134).

Figure 9. Les facteurs de satisfaction liés au rôle et aux fonctions



Les répondantes et répondants expriment à 84 % l'importance qu'ils accordent à une organisation optimisée des services en orthopédagogie. Cette dernière tiendrait compte du nombre d'élèves par orthopédagogue, assurerait la continuité éducative dans leurs interventions, sécuriserait et préciserait leur tâche d'une année à l'autre, et serait axée sur la mise en œuvre de pratiques reconnues efficaces par la recherche. À titre d'exemples :

« J'aimerais qu'il y ait beaucoup plus de travail de collaboration enseignant/ortho; moins d'élèves à voir; suivi plus intensif »

Pour ce faire, 35 % des personnes répondantes souhaitent avoir du temps de qualité pour répondre aux besoins du milieu. Dans cet esprit, le temps servirait à préciser les

besoins, à planifier les modalités et les types d'intervention, à effectuer un suivi et à ajuster leur pratique.

Le temps est aussi lié au facteur de collaboration, dont 30 % des personnes répondantes soulignent l'importance. Ainsi, les orthopédagogues veulent du temps de qualité avec les divers acteurs scolaires pour mieux planifier et pour se concerter. Ils souhaitent aussi pouvoir discuter avec les parents. L'accompagnement est un volet qui émerge, les orthopédagogues aimeraient avoir plus de temps à organiser des ateliers et à contribuer à la formation continue des enseignants, de la direction ou même des parents.

Pour y arriver, un ajout substantiel de ressources est souhaité par 28 % des personnes répondantes. Augmenter le nombre d'orthopédagogues pour intervenir en contexte scolaire est souhaité.

Cet ajout permettrait de diminuer la surcharge de travail et de revoir l'organisation des services. Se voir attribuer des infrastructures et du matériel de qualité serait aussi apprécié pour faciliter les interventions.

Dans une moindre mesure, des occasions de développement professionnel sont souhaités. Certaines personnes répondantes expliquent que des temps de formation continue pourraient se faire en collaboration avec les enseignants en vue d'améliorer la collaboration et la concertation. Enfin, certaines personnes répondantes orthopédagogues souhaitent davantage de reconnaissance et de considération de la part de la direction et de leurs collègues. La suppression de demandes illégitimes (p. ex. surveillance, paperasse) ainsi que la question des titres d'emploi et la rémunération qui y est associée serait parmi les points à approfondir.

CONSTATS

La profession d'orthopédagogue en est une à forte prédominance féminine et apparaît encore mal définie dans les milieux. Les titres d'emploi sont variés, mais ne témoignent pas nécessairement d'une expertise spécifique. En outre, il n'est pas clairement établi ce qui définit ou ce qui est demandé par le titre d'emploi; soit une personne orthopédagogue, une enseignante-orthopédagogue, une orthopédagogue professionnelle. À titre d'exemple, certaines personnes rapportent détenir la formation de 2^e cycle requise pour avoir le titre d'orthopédagogue professionnelle, mais ne pas être reconnues en ce sens dans leur milieu. D'autre part, il semble y avoir quelques personnes qui n'ont pas de formation de 2^e cycle qui détiennent ce titre. Ainsi, le rôle et les fonctions seraient plutôt tributaires du fonctionnement des centres de services scolaires.

Le rôle de l'orthopédagogue renvoie à la reconnaissance qu'une société et les organismes publics attribuent à une profession; ce qui passe par un titre clairement reconnu. Les fonctions désignent les connaissances et les compétences qui sont attendues de la part d'une profession; ce qui implique une formation initiale et continue solides et de qualité (Moreau, 2015). En outre, ces facteurs sociaux sont soulevés par les répondants.

En effet, les caractéristiques de la tâche de la personne orthopédagogue décrites dans les données est cohérente avec les éléments répertoriés chez de nombreux experts (Office des professions, 2014). La satisfaction au travail est davantage liée à la mise en œuvre des composantes de la tâche. La façon dont les rôles et fonctions sont distribués entre les acteurs, le temps alloué pour réaliser les tâches, la reconnaissance de leurs compétences et un cadre de fonctionnement clair qui facilite les interactions constituent des points d'achoppement en contexte scolaire. À la lecture des énoncés formulés par les personnes répondantes orthopédagogues, il convient de se questionner sur les défis relevés par celles-ci. La zone floue qui perdure entre les enseignants et les orthopédagogues fait en sorte que l'identité de ces dernières est mise à mal. Cette identité professionnelle est imprégnée de la nécessité de conjuguer plusieurs rôles qui ne sont pas toujours bien définis (évaluateur,



intervenant, enseignant, agent de changement, leader pédagogique, ou du moins reprendre les termes utilisés) et, par conséquent, de multiples fonctions. Ces rôles et fonctions sont complexes à assumer, puisqu'ils se vivent dans un contexte dans lequel l'orthopédagogue est un médiateur entre l'élève et les différents acteurs impliqués dans sa réussite (LADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015). En outre, le contexte d'exercice de la profession semble jouer un rôle important dans la réalisation du rôle et des fonctions qui leur sont proposés. À ce titre, plusieurs rapportent vouloir collaborer, disposer du temps nécessaire pour mener à bien leurs interventions, agir comme conseiller auprès des enseignants et des directions. Lorsque ces conditions sont présentes, les personnes orthopédagogues rapportent être satisfaites. À l'inverse, lorsque ces conditions sont absentes en partie ou en totalité, l'insatisfaction est plus perceptible.

La reconnaissance de leur expertise semble être à la base de tensions dans le quotidien des orthopédagogues. Une organisation des services plus systémique favoriserait la cohésion au sein de l'équipe-école, la co-construction autour d'un modèle de service qui répondrait à la fois aux besoins des élèves, mais aussi des professionnels impliqués, dont les orthopédagogues. Cette organisation de service bonifiée aiderait à développer un lien d'interdépendance entre les divers membres du personnel scolaire.

PISTES D'ACTION POUR LA SUITE

Revoir le rôle et fonctions des orthopédagogues et des autres acteurs en contexte scolaire inclusif en vue d'harmoniser le type d'intervention apparaît comme une priorité.

Pour ce faire, il convient de porter une attention particulière entre les tensions suivantes :

- les interventions individuelles et collectives;
.....
- les mandats donnés par la direction et les initiatives en réponse à des besoins perçus par l'orthopédagogue;
.....
- le leadership de pouvoir et le leadership distribué;
.....
- l'approche de la réponse à l'intervention (RÀI) et le rôle conseil ou l'accompagnement.

Les temps changent, les contextes d'apprentissage se transforment et la conception des modèles de service à l'élève doit être adaptée aux nouvelles réalités de l'école québécoise.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Les données de cette recherche ont été recueillies auprès d'un échantillon restreint et des recherches supplémentaires permettront de valider et d'approfondir le contexte de travail des orthopédagogues. Déjà, des groupes de discussion sont prévus à l'automne 2021 avec des directions d'établissement et des orthopédagogues pour mieux comprendre les enjeux qui se posent au sein des écoles et des centres de services scolaires.

RÉFÉRENCES

- L'ADOQ - L'Association des orthopédagogues du Québec (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ).
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.
- Boily, E. (2017). Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle primaire. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Fonds de recherche Société et culture Québec.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>
- 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.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec.
- Demers, C., Moreau, A. C. et Lefebvre, P. (2020). Élaboration et validation de questionnaires pour évaluer la fidélité du modèle de réponse à l'intervention en littératie dans les écoles primaires francophones québécoises. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 59-86. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3803/2821>
- Deno, S. L. (2016). Data-based decision-making. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et et A. M. Van-DerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2e éd., p. 9-28). Springer Science+Business Media.
- FSE-CSQ (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). http://www.serm.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z63/EHDAA/2012-2013/FSE_ReferentielEHDAA_Avril_2013_01.pdf
- Gaziel, H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 11-131.
- Gouvernement du Québec (2014). Rapport. *La situation des orthopédagogues au Québec*. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. Office des professions du Québec.

- Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., Cohen, M., Davis, A., Decker, S., Denckla, M., Dumont, R., Elliott, C., Feifer, S., Fiorello, C., Flanagan, D., Fletcher-Janzen, E., Geary, D., Gerber, M., Gerner, M., ... Yalof, J. (2010). Critical Issues in Response-To-Intervention, Comprehensive Evaluation, and Specific Learning Disabilities Identification and Intervention: An Expert White Paper Consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223–236.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social context*. David Fulton.
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans Rousseau, N. (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 187-212). Presses universitaires du Québec.
- OPQ - Office des professions du Québec (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Scanlon, D. M. (2011). Response to intervention as an assessment approach. In A. McGill-Franzen & R. L. Allington (Eds.), *Handbook of reading disabilities research* (pp. 139–148). Routledge.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-67.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : Une analyse comparée. *Formation et profession*, 26(2), 80-98.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56.
- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.