Pratiques déclarées par les orthopédagogues œuvrant à la formation générale des adultes

Manon Bellefleur, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article présente les résultats issus de l'analyse des pratiques déclarées des orthopédagogues qui travaillent à la formation générale des adultes (FGA). Nous souhaitions mettre en lumière la nature de leur travail qui est souvent méconnu en raison du nombre moins élevé d'orthopédagogues travaillant auprès d'une clientèle adulte. Les données qualitatives recueillies nous ont permis d'associer leurs pratiques à celles prescrites dans le Référentiel de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ, 2015). Bien que les orthopédagogues œuvrant à la FGA interviennent auprès d'une clientèle dont les besoins sont très différents des apprenants du secteur jeunes, nous pouvons constater que les pratiques exercées par ces professionnels sont tout de même majoritairement associées aux trois grands axes du Référentiel de l'ADEREQ.

Mots-clés : éducation aux adultes, formation générale des adultes, orthopédagogie, pratiques déclarées, compétences professionnelles

Reported practices of remedial teachers working in adult general education

Abstract

This article presents the findings from an analysis of the self-reported practices of remedial teachers working in adult general education (AGE). Our goal was to highlight the nature of their work, which is often unrecognized due to the smaller number of remedial teachers working with an adult clientele. The qualitative data collected allowed us to align their practices with those prescribed in the framework of the Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ, 2015). Although remedial teachers in adult general education work with a clientele whose needs differ greatly from those of learners in the youth sector, we can observe that the practices carried out by these professionals are nonetheless mostly associated with the three main pillars of the ADEREQ framework.

Keywords: adult education, adult general education, remedial education, remedial teacher.

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La formation générale des adultes (FGA) accueille une hétérogénéité d'apprenants dont la diversité des besoins, tant sur le plan du soutien psychosocial que des apprentissages, constitue un enjeu de taille pour le personnel enseignant et professionnel (Marcotte et al., 2014). En fait, plus de 16 % des apprenants de 16 à 24 ans inscrits à la FGA présentent des troubles comportementaux sévères. Selon Marcotte et al. (2014), ceux-ci se déclinent en manifestations extériorisées, telles que l'agressivité et la délinquance, ou intériorisées, comme l'anxiété, la dépression et la somatisation. Ces mêmes autrices stipulent que les trajectoires scolaires des jeunes de 16 à 24 ans sont de plus en plus marquées par des discontinuités qui peuvent être le fruit d'un changement de programme de formation ou d'un arrêt des études pour travailler ou pour voyager. À ce sujet, Dumont et Rousseau (2016) précisent trois catégories de besoins déclarés par les apprenants de la FGA, soit pédagogiques, psychologiques et psychopédagogiques. Sur le plan pédagogique, les apprenants privilégient les interventions individuelles, les démonstrations et le recours à des exemples concrets. Ils valorisent également le travail autonome leur permettant d'apprendre à leur propre rythme, les supports visuels ainsi que l'utilisation de manuels scolaires. En ce qui concerne leurs besoins psychologiques, ils expriment le souhait de mieux gérer leur stress et d'avoir l'occasion de clarifier leurs objectifs, leurs forces et leurs aspirations professionnelles ou personnelles. Par rapport aux besoins psychopédagogiques, les apprenants mentionnent l'importance du soutien et des encouragements de la famille, des amis, du personnel scolaire ainsi que la reconnaissance de leurs efforts par le personnel enseignant.

À la lumière de ces propos, il semble donc pertinent de cerner précisément les besoins des apprenants afin de mieux les soutenir et les accompagner vers la réussite. D'après le Réseau réussite Montréal (2026), l'entrée à la FGA s'avère souvent anxiogène pour certains apprenants marqués par un parcours scolaire initial difficile au secteur jeunes. Souvent sans objectifs professionnels ou de formation précis, ils manifestent un faible sentiment de compétence et ont besoin d'être rassurés sur leurs capacités intellectuelles. Dans ce contexte, le déploiement de services éducatifs complémentaires, notamment en orthopédagogie, s'avère indispensable pour soutenir adéquatement les apprenants rencontrant des difficultés ou des troubles d'apprentissage (Dumont et Rousseau, 2016).

Selon l'ADOQ (2018, p. 5), « l'orthopédagogue est une personne professionnelle en sciences de l'éducation spécialisée dans l'évaluation-intervention auprès des apprenants et apprenantes susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage ». En d'autres mots, l'orthopédagogue est le spécialiste de l'évaluation et de l'intervention auprès des personnes qui présentent des difficultés et des troubles d'apprentissage. Sur le plan de la formation initiale

universitaire, l'orthopédagogue en devenir est amené à s'approprier divers rôles et responsabilités qu'incombe la pratique. À cet égard, deux référentiels de compétences professionnelles encadrent la profession en orthopédagogie en déterminant notamment les actions clés à exercer. Le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie a été le premier à voir le jour par l'entremise de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec [ADEREQ] (Brodeur et al., 2015). En s'appuyant sur ce dernier, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2018) a par la suite créé le Référentiel des compétences professionnelles pour l'orthopédagogie au Québec. Soulignons que le présent article mobilise le Référentiel original de l'ADEREQ puisque ce dernier objective davantage les pratiques orthopédagogiques à travers des actions clés définies lesquelles sont examinées dans notre étude.

Cela dit, bien que les pratiques déclarées des orthopédagogues du secteur jeunes aient été documentées par la recherche, elles n'auraient pas encore été étudiées à notre connaissance dans le contexte de la FGA. Dans ce contexte, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : Quelles sont les pratiques déclarées par les orthopédagogues de la FGA par rapport à celles prescrites dans le Référentiel de l'ADEREQ?

CADRE THÉORIQUE

Dans ce qui suit, nous exposerons le cadre théorique sur lequel repose notre étude. Il sera donc question des pratiques prescrites des orthopédagogues selon le Référentiel de l'ADEREQ et des services éducatifs complémentaires offerts à la FGA, en particulier, celui de l'orthopédagogie. Nous formulerons également notre objectif de recherche.

Les services éducatifs complémentaires

À la FGA, les apprenants bénéficient de services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Ces derniers sont offerts à tous et visent à les soutenir et à les orienter par rapport à leur projet personnel, scolaire ou professionnel, et ce, tout au long de leur parcours de formation (. Dans une vision d'accès à la réussite du plus grand nombre, des services éducatifs complémentaires chapeautés par des professionnels viennent répondre aux besoins des apprenants, entre autres, ceux d'apprentissage. Ces professionnels offrant ces services agissent en complémentarité avec le personnel enseignant en ciblant la spécificité des besoins des apprenants. Selon le Cadre de référence des services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes (MELS, 2009), ces services ont pour but de favoriser la réussite du projet personnel de l'adulte en

formation. Ils poursuivent deux visées, dont l'une est préventive et l'autre, corrective. La visée préventive sert à anticiper les difficultés possibles alors que la visée corrective a pour but d'y remédier par l'activation de stratégies compensatoires par exemple. Cela dit, la concertation entre le personnel enseignant et professionnel est primordiale afin d'arrimer les interventions en réponse aux besoins des élèves.

> Les services se doivent de soutenir l'adulte en formation en procurant des conditions d'apprentissage favorables à sa persévérance et à sa réussite, d'appuyer l'adulte en formation en privilégiant un environnement stimulant qui invite à l'engagement à l'égard de son projet, de son milieu de formation et de sa communauté, d'aider et de prévenir en vue de favoriser les relations interpersonnelles de l'adulte ainsi que ses attitudes, sa santé et son bien-être. (MELS, 2009, p. 8)

Parmi les différents services éducatifs complémentaires, nous retrouvons des services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, de psychologie, d'orthophonie, d'animation de vie étudiante, de même que de santé et de services sociaux. Ces différents services contribuent à maximiser le développement des apprenants en formation. Ils ont également un rôle à jouer dans l'insertion sociale et professionnelle des apprenants avec qui ils travaillent. Selon Bélanger et al. (2007), le soutien est associé à la réussite, car les adultes qui arrivent à se rapprocher davantage de leurs objectifs disent avoir reçu du soutien contrairement aux autres.

Il convient donc de s'intéresser aux pratiques orthopédagogiques qui visent à prévenir et à intervenir sur le potentiel abandon scolaire par des interventions ciblées dès les premiers signes de démotivation chez les apprenants de la FGA.

Les pratiques orthopédagogiques

Altet (2003) désigne l'expression « pratiques » comme étant tous gestes posés par les professionnels dans l'exercice de leur fonction autant en présence des apprenants qu'en leur absence. Pour Masselot et Robert (2007), les pratiques représentent l'ensemble des réflexions et des actions posées par les professionnels que ce soit en termes de prévention, d'évaluation et d'intervention en matière d'apprentissage. Puisque nous nous intéressons aux pratiques orthopédagogiques prenant place à la FGA, nous nous appuyons sur le Référentiel de l'ADEREQ qui décrit les actions clés à poser pour le professionnel, lesquelles sont ici considérées comme des pratiques (Brodeur et al., 2015).

D'entrée de jeu, le Référentiel de l'ADEREQ comprend trois grands axes d'intervention, soit 1) l'évaluation et l'intervention spécialisée, 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-

apprentissage, 3) l'éthique, la culture et le développement professionnel. Chaque axe présente deux compétences générales qui sont divisées en actions clés (pratiques) afin de clarifier les compétences. Par exemple, pour l'axe 1 portant sur l'évaluation et l'intervention spécialisée, nous retrouvons deux compétences. La compétence 1.1 vise à évaluer dans une perspective systémique les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation. Pour cette compétence, quatre actions clés, aussi appelées compétences, sont énoncées : 1) analyser et prioriser les demandes d'évaluation en orthopédagogique; 2) établir un portait initial de la situation globale de l'apprenant par l'analyse de l'ensemble des facteurs d'influence et de leurs interactions susceptibles de jouer un rôle dans la progression attendue des apprentissages et dans les difficultés observées; 3) entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique; 4) rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique tenant compte de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné (Brodeur et al., 2015).

La recherche qui découle du présent article visait à recenser les pratiques déclarées par l'orthopédagogue œuvrant à la FGA et à les comparer avec celles prescrites dans le Référentiel de l'ADEREQ (Brodeur et al., 2015).

MÉTHODE

L'étude dont il est question dans cet article a été conduite en 2025 dans le cadre d'un essai à la maîtrise en orthopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle adopte les principes d'une étude qualitative descriptive. Dans les prochains paragraphes, le devis de recherche, les participants de même que la collecte et l'analyse des données seront exposés.

Devis de recherche

Afin de répondre à la question de recherche portant sur les pratiques déclarées par les orthopédagogues de la FGA par rapport à celles prescrites dans le Référentiel de l'ADEREQ et aux objectifs de recherche poursuivis, nous avons privilégié l'étude descriptive interprétative, puisque nous cherchons à comprendre et à interpréter l'expérience vécue des orthopédagogues à la FGA et non uniquement à la décrire (Fortin et Gagnon, 2016).

Participants

Dans le cadre de notre étude, nous avons sollicité la participation d'orthopédagogues œuvrant à la FGA au Québec. Nous avons transmis une invitation de participation par courriel aux services éducatifs complémentaires de la FGA afin qu'elle soit diffusée à leurs membres. Notre intention était de recruter de quatre à six participants. Initialement, nous comptions recruter uniquement des participants détenant un baccalauréat en adaptation sociale et scolaire ou une maîtrise en orthopédagogie et œuvrant en tant qu'orthopédagogues depuis un minimum de deux ans à la FGA. La détermination de ces critères d'inclusion visait à nous assurer de recueillir des informations en lien avec les pratiques de professionnels détenant une formation adéquate et une certaine expérience à la FGA. Toutefois, le nombre restreint d'orthopédagogues ayant manifesté leur intérêt à participer à l'étude nous a conduit à considérer quatre orthopédagogues, un homme et trois femmes, œuvrant au moment de la collecte à la FGA, et ce, depuis au moins 6 mois.

Le Tableau 1 présentent leurs profils en recourant à des pseudonymes afin de préserver leur anonymat et de faciliter la lecture.

Tableau 1. Profil des participants de la recherche

Profil des participants de la recherche	
Fanny	- Détient un baccalauréat en enseignement au secondaire - Poursuit une maîtrise en éducation, profil orthopédagogie - A enseigné 8 ans au collégial avant d'intégrer la FGA - Est orthopédagogue à la FGA depuis 9 ans - A obtenu une double tâche en 2025 : orthopédagogue 2 jours/semaine et enseignante 3 jours/semaine - Travaille dans 3 centres, des Laurentides - Est la seule orthopédagogue de ces 3 centres
Mahée	- Détient un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale - A débuté en 2025 une maîtrise en éducation - Enseigne depuis 6 ans - Est orthopédagogue à la FGA depuis 3 ans - A une tâche répartie à parts égales au secteur adultes et à celui jeunes - Travaille dans un seul centre, de la Capitale-Nationale - Travaille au même centre que le participant Samuel
Samuel	- Détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale - A complété un programme court de deuxième cycle en orthopédagogie - Est orthopédagogue à la FGA depuis 5 ans - Travaille à temps plein dans un seul centre de la Capitale-Nationale - Travaille au même centre que la participante Mahée
Sylvie	- Détient un baccalauréat en information scolaire et professionnelle - A obtenu une maîtrise en éducation, avec spécialisation en orientation professionnelle

	- A œuvré pendant 25 ans en tant qu'enseignante et conseillère auprès de groupes d'adultes désirant se réorienter, se réintégrer et se maintenir sur le marché du travail - Est orthopédagogue à la FGA depuis 6 mois - Détient une tâche à 80 %, répartie entre la FGA et la formation professionnelle - Travaille dans la Capitale-Nationale

La collecte de données

Afin de procéder à la collecte de données, nous avons eu recours à des entretiens semi-dirigés individuels à distance via la plateforme Zoom auprès de quatre orthopédagogues œuvrant à la FGA. Nous désirions recenser les pratiques déclarées respectives de ces orthopédagogues travaillant à la FGA afin de les comparer aux pratiques prescrites dans le Référentiel de compétences de l'ADEREQ (Brodeur et al., 2015).

Les entretiens semi-dirigés ont duré de 45 à 75 minutes. Les participants ont été informés de la nature de la recherche, de leurs droits ainsi que de la politique de confidentialité. Suivant l'obtention de la certification éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous avons amorcé la collecte de données auprès de nos quatre participants. Douze questions ouvertes ont été élaborées afin de bien mener les entretiens semi-dirigés (voir annexe 1). Elles étaient spécifiquement en lien avec les trois axes du Référentiel de l'ADEREQ (Brodeur et al., 2015), soit 1) l'évaluation-intervention spécialisée, 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, 3) l'éthique, la culture et le développement professionnel. Soulignons que le guide d'entretien a fait l'objet d'une évaluation interjuges atteignant un taux d'accord de près de 90 %.

L'analyse des données

Suivant la transcription des réponses des participants pour chacune des questions de l'entretien semi-dirigé, nous avons inventorier les pratiques orthopédagogiques déclarées à l'intérieur des trois axes. Pour y parvenir, nous avons repéré les actions décrites afin de juger si elles correspondaient à des pratiques telles que décrites selon les trois axes d'intervention et les actions-clés du Référentiel. Ainsi, d'une part, l'analyse du corpus s'est avérée strictement déductive en recensant les propos explicites relatifs à des pratiques pour chacun des trois axes (Paillé et Mucchielli, 2021). D'autre part, nous avons eu recours à une analyse inductive des données qualitatives recueillies lorsque les pratiques orthopédagogiques demeuraient implicites, c'est-à-dire en filigrane des propos tenus. Cet exercice d'analyse inductive a été effectué suivant plusieurs lectures des réponses afin de s'imprégner de l'expérience sous-jacente aux réponses formulées. Cette démarche nous a permis de faire émerger quelques pratiques orthopédagogiques complémentaires (Paillé et Mucchielli, 2021). Afin d'en assurer la rigueur, la

formulation de ces pratiques issues de l'analyse inductive a été soumise à une validation interjuges, laquelle a révélé un taux d'accord de 85 %. Enfin, nous avons également compté les occurrences de l'ensemble des pratiques orthopédagogiques recensées au regard de celles prescrites dans le Référentiel.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans cette section, nous aborderons pratiques orthopédagogiques déclarées pour chacun des trois grands axes d'intervention du Référentiel de l'ADEREQ.

Pratiques orthopédagogiques déclarées pour l'axe 1 – évaluation et intervention spécialisées

Le Tableau 2 recense le nombre de pratiques orthopédagogiques déclarées par les quatre participants en lien avec l'axe 1 – évaluation et intervention spécialisées du Référentiel de l'ADEREQ.

Tableau 2. Pratiques déclarées par les participants pour l'axe 1 – évaluation et intervention spécialisées du Référentiel de l'ADEREQ

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

Ainsi, concernant la compétence liée à l'évaluation (1.1) (Tableau 2), Mahée a évoqué le plus grand nombre de pratiques orthopédagogiques associées, soit 13, suivie de 11 pour Sylvie, de neuf pour Samuel et de sept pour Fanny. De manière générale, les quatre participants disaient ne pas utiliser d'outils de dépistage standardisés ou conçus sur mesure afin d'évaluer les besoins de l'apprenant. Ils ont semblé soulever cet élément dans un but de comparaison en sachant que ce type d'outil est habituellement utilisé par les orthopédagogues du secteur jeunes. Cependant, tous les participants soulevaient se rapporter à l'analyse des traces fournies effectuée par

l'enseignant référant l'apprenant. Ils mentionnaient tous également échanger avec le personnel enseignant et l'élève afin d'obtenir davantage d'informations sur ce dernier. Tous les participants évoquaient également avoir effectué la consultation des dossiers d'aide particulière.

En ce qui concerne la portion dédiée à l'intervention (1.2) (Tableau 2), Mahée rapportait 16 pratiques orthopédagogiques liées et Samuel en soulevait 11. Quant à Fanny et à Sylvie, elles en ont formulé 9 et 8 respectivement. À titre d'exemple, les quatre participants disaient intervenir individuellement auprès des apprenants en retrait du groupe. Tous s'entendaient pour dire que leurs interventions étaient ponctuelles et qu'ils ne considéraient pas qu'il s'agissait d'une rééducation formelle.

Pratiques orthopédagogiques déclarées pour l'axe 2 – collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

Le Tableau 3 montre le nombre de pratiques orthopédagogiques déclarées par les participants selon l'axe 2 collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage du Référentiel de l'ADEREQ.

Tableau 3. Pratiques déclarées par les participants pour l'axe 2 – collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage du Référentiel de l'ADEREQ

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

Au regard de la compétence liée à la prévention des difficultés d'apprentissage (2.1) (Tableau 3), seules Mahée et Fanny ont fait part de pratiques orthopédagogiques. Elles en ont nommé trois et deux respectivement. Le premier élément discuté par les deux participantes porte sur la collaboration avec le personnel enseignant, les parents et les différents intervenants, ce qui constituerait une stratégie de prévention des difficultés d'apprentissage. À ce sujet, il a été mentionné qu'elles mobilisaient certaines pratiques orthopédagogiques collaboratives auprès du personnel enseignant afin de proposer des ajustements ou des pratiques différenciées dans le but de répondre aux besoins particuliers des apprenants. Toutefois, les participantes en question soutiennent que les pratiques orthopédagogiques en matière de prévention sont peu nombreuses auprès des apprenants.

Concernant les pratiques orthopédagogiques associées à la mise en œuvre des interventions (2.2) (Tableau 3), Samuel en a rapporté 30 alors que Mahée en a mentionné 26. Sylvie et Fanny en ont partagé respectivement 19 et 14. À ce sujet, au dire des répondants, la collaboration avec les parents était peu présente, puisque les apprenants sont plus âgés à la FGA. Toutefois, celle avec les différents intervenants a été décrite comme omniprésente. Selon les propos des participants, la collaboration s'exerçait entre collègues orthopédagogues, avec les enseignants, les psychoéducateurs et les apprenants. Nos répondants soulevaient d'ailleurs que la collaboration avec les acteurs scolaires constituait une grande partie de leur travail au quotidien (p. ex., échanges ponctuels ou rencontres multidisciplinaires).

Pratiques orthopédagogiques déclarées pour l'axe 3 – éthique et développement professionnel

Le Tableau 4 recense le nombre de pratiques orthopédagogiques déclarées en lien avec l'axe 3 – éthique et développement professionnel du Référentiel de l'ADEREQ.

Tableau 4. Pratiques déclarées par les participants pour l'axe 3 – éthique et développement professionnel du Référentiel de l'ADEREQ

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

Relativement au volet éthique (3.1) (Tableau 4), tous les participants ont nommé des pratiques orthopédagogiques en la matière, dont quatre à la fois pour Mahée et Samuel et trois autant pour Sylvie et Fanny. Tous les participants ont mentionné être prudents dans la divulgation des informations. À ce sujet, Mahée a pris l'habitude de demander l'approbation des élèves avant de soumettre une requête pour consulter ou pour transférer les dossiers d'aide particulière. Quant à Sylvie, elle explique qu'elle ne va pas chercher l'apprenant en classe. Elle préfère qu'il la rejoigne à son bureau à un moment prédéterminé afin de préserver la confidentialité. Fanny et Samuel mentionnaient aussi l'importance de la confidentialité des propos tenus par le personnel enseignant afin de préserver lien de confiance.

Concernant le volet de développement professionnel (3.2) (Tableau 4), Mahée a soulevé huit pratiques orthopédagogiques associées tandis que Sylvie en a évoqué six. Il a été question de

trois et quatre pratiques orthopédagogiques respectivement pour Fanny et Samuel. Tous les participants ont révélé poursuivre leurs études au deuxième cycle universitaire et une participante mentionnait détenir une maîtrise. Les participants ont dit assister aux différentes formations offertes par leur centre de services scolaire afin d'être formés et d'échanger avec d'autres orthopédagogues. Qui plus est, Mahée et Samuel ont dit exercer leur jugement critique au regard de leurs propres pratiques professionnelles, notamment par les nombreux échanges qu'ils ont entre eux puisqu'ils travaillent au même centre. Fanny bénéficiait de l'accès à la mentore attitrée par son centre de services scolaire. Puisqu'ils sont également impliqués auprès d'anciens professeurs et de chercheurs universitaires, Mahée et Samuel s'assurent de contribuer au développement d'une culture de partage de l'expertise en orthopédagogie en alliant la théorie à la pratique. Cet échange bidirectionnel permet à ces orthopédagogues de développer une meilleure expertise tout en contribuant également à bonifier les connaissances des professeurs et des chercheurs universitaires en leur offrant de nouvelles occasions d'avoir accès aux apprenants sur le terrain.

DISCUSSION

Dans ce qui suit, nous discuterons des résultats de recherche obtenus par rapport aux pratiques déclarées des orthopédagogues œuvrant à la FGA et celles prescrites par le Référentiel de l'ADEREQ (Brodeur et al., 2015).

Lorsque questionnés par rapport à l'axe 1 – évaluation et intervention spécialisées, les quatre participants ont mentionné d'emblée de pas procéder à un dépistage systématique des difficultés des apprenants, ce qui s'apparente en quelque sorte contraire aux pratiques prescrites du Référentiel de l'ADEREQ qui met l'accent sur l'évaluation des difficultés des élèves (Brodeur et al., 2015. Toutefois, à l'analyse de leurs réponses, nous avons pu constater que, bien qu'ils dépistent peu les difficultés ou les troubles d'apprentissage, ils ont tendance à mobiliser d'autres stratégies plus circonscrites et moins formelles, comme l'analyse des traces, l'observation et le questionnement, ce qui semble tenir moins compte de l'aspect systémique de l'évaluation comme on l'entend dans le Référentiel (Brodeur et al., 2015). Cela dit, les participants procéderaient davantage à une évaluation, dite intuitive, lors de laquelle diverses techniques sont sollicitées de façon inconsciente afin de situer les apprentissages acquis par les apprenants. Ce phénomène se trouve bien documenté, mais plus particulièrement pour le personnel enseignant (Chauvigné, 2016). Qui plus est, l'évaluation intuitive semble correspondre à ce qu'entendent Masselot et Robert (2007) par rapport aux pratiques, lesquelles constituent l'ensemble des réflexions du personnel professionnel relativement aux interventions à mettre en place en matière d'apprentissage. Il y a lieu de penser que l'évaluation intuitive constituerait une pratique

mobilisée par certains orthopédagogues pour soutenir l'apprentissage à la FGA. En lien avec la consignation des interventions, les quatre participants ont dit ne pas produire de bilans orthopédagogiques, puisque le suivi était relativement court et étalé sur une période ou deux, ce qui est en cohérence avec le contexte orthopédagogique de la FGA au Québec (Dumont et Rousseau, 2019; Marcotte et al., 2014).

Concernant l'axe 2 – collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage, seulement cinq pratiques ont été nommées par les participants concernant la partie préventive des difficultés d'apprentissages. La prévention des difficultés d'apprentissage apparaîtrait donc la pratique orthopédagogique la moins fréquente auprès de certains orthopédagogues. Pourtant, le MELS (2009) prévoit que les services éducatifs complémentaires, dont l'orthopédagogie, s'inscrivent dans une visée préventive des difficultés ou des troubles d'apprentissage chez les apprenants. Les propos des participants nous laissaient croire qu'ils contribueraient plutôt à atténuer certaines difficultés observées, entre autres, par la rééducation, le développement de meilleures stratégies ainsi que la mise en place de stratégies compensatoires diverses. De plus, bien que les participants aient déclaré échanger beaucoup sur les difficultés des apprenants avec le personnel enseignant, ils n'intervenaient pas directement en classe. Il s'avère donc plus difficile d'identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires (Bélanger et al., 2007). À ce sujet, il pourrait être pertinent que la prévention des difficultés d'apprentissage soit accrue à la FGA, notamment parce qu'il est connu que plusieurs apprenants rencontrent des besoins en la matière (Dumont et Rousseau, 2016; Marcotte et al., 2014).

Le deuxième aspect de l'axe 2 portant sur le soutien et la contribution à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages obtient pour sa part le plus grand nombre de pratiques déclarées. Les participants ont dit que la collaboration fait partie intégrante de leurs pratiques orthopédagogiques quotidiennes. En effet, ils ont expliqué tirer avantage de la collaboration en raison du nombre important d'apprenants présentant des besoins particuliers et du manque de temps à leur disposition pour intervenir directement auprès d'eux. Pour contourner cette contrainte, ils auraient tendance à jouer un rôle-conseil auprès du personnel enseignant afin que ce dernier déploie les interventions orthopédagogiques ciblées. Bien que les documents officiels relèvent la pertinence de la collaboration entre les professionnels des services éducatifs complémentaires et le personnel enseignant (Brodeur et al., 2015; MELS, 2009), il n'en demeure pas moins que des orthopédagogues de notre étude ont été dans l'obligation de reléguer certaines de leurs pratiques au personnel enseignant alors que ce dernier n'a pas nécessairement les compétences pour piloter une intervention orthopédagogique par exemple. Dans ce contexte, il y a lieu de se demander si ce partage des rôles et des responsabilités ne risque pas à certaines occasions de

porter préjudice à des apprenants qui n'obtiendraient pas un suivi suffisant de la part du personnel enseignant.

En lien avec l'axe 3 portant sur la posture éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, bien que le nombre de pratiques orthopédagogiques déclarées sur la question demeure faible, il s'avère nécessaire de préciser que tous les participants ont été unanimes sur l'importance de veiller à l'anonymat des élèves, ce qui constituerait un levier important pour la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Rousseau et al., 2010). Cependant, nous nous questionnons également à savoir pourquoi les participants n'ont pas été en mesure de formuler davantage de pratiques orthopédagogiques en matière d'éthique. Nous posons l'hypothèse que la formation initiale à la profession en orthopédagogie accorderait une attention particulière à l'éthique professionnelle, ce qui conduirait les orthopédagogues à être plus sensibles aux pratiques relatives à la préservation de l'anonymat et de la confidentialité des apprenants. Toujours selon l'axe 3, le développement professionnel apparaît comme l'une des pratiques orthopédagogiques exercées par les quatre participants de l'étude. En fait, ces derniers ont relevé avoir entamé ou terminé des études de deuxième cycle, témoignant de la considération accordée à la formation continue dans leur cheminement professionnel. À ce sujet, il a été question de quelques stratégies de développement professionnel comme l'accompagnement par des professeurs universitaires et le mentorat. Il est déjà connu que le mentorat contribue au développement professionnel du personnel enseignant permettant notamment à ce dernier d'obtenir de l'aide sans se sentir jugé (Granger et al., 2024). Bien que cette pratique soit plus courante au secteur jeunes, elle gagnerait à être connue et mise en place pour l'ensemble des orthopédagogues qui œuvrent à la FGA.

CONCLUSION

Le présent article visait à recenser les pratiques déclarées par les orthopédagogues œuvrant à la FGA et à les comparer avec celles prescrites dans le Référentiel de l'ADEREQ. Des entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués auprès de quatre participants. Les résultats ont montré que les pratiques orthopédagogiques des participants de l'étude s'inscrivaient dans celles prescrites dans les trois grands axes du Référentiel de l'ADEREQ. Cela laisse entendre que le travail effectué par certains orthopédagogiques du secteur adultes ressemble en partie à celui du secteur jeunes. Au regard des éléments discutés, il ressort également que les pratiques orthopédagogiques de la FGA pourraient davantage tirer profit de celles déjà présentes au secteur jeunes, entre autres, lorsqu'il est question de prévention des difficultés d'apprentissage ou encore de développement professionnel.

Sur le plan des limites, soulignons la faible taille de l'échantillon ne donnant qu'une vision parcellaire de l'ensemble des pratiques orthopédagogiques présentes à la FGA. Cela dit, il serait intéressant de reconduire cette recherche en recrutant un plus grand nombre de participants, ce qui permettrait d'obtenir un portrait plus exhaustif des pratiques orthopédagogiques à la FGA. Parallèlement, il serait judicieux de nous intéresser aux pratiques observées chez les orthopédagogues à la FGA et de les croiser à celles prescrites par le Référentiel de l'ADEREQ.

RÉFÉRENCES

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *10*(1), 31–43. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027

Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4297455

Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base* [Rapport de recherche]. Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), Université du Québec à Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/la-diversite-des-trajectoires-et-la-reussite-educative-des-adultes-en-formation-de-base/

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*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/docs/GSC256/F_1100921672_Referentiel_competences_orthopedagogie_ADEREQ.pdf

Chauvigné, C. (2016). Évaluer des compétences: un jugement d'adaptabilité. *Éducation et Francophonie, 44*(2), 86-108. https://doi.org/10.7202/1039023ar

Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes: besoins et pistes d'intervention.* Les Presses de l'Université du Québec.

Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Granger, N., Racicot, C. et Stabile, C. (2024). *Accompagner au mentorat pour soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. *Revue hybride de l'éducation, 8*(4), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1732

Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15–32. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.841

Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation, 40(*2), 253-285. https://doi.org/10.7202/1028421ar

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [MELS]. (2009). *Les services éducatifs complémentaires à la formation générale des adultes.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *L'accueil au sein des SARCA : porte d'entrée de l'adulte. Document de référence*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/SARCA/SARCA_Accueil_S_FR.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.

Réseau réussite Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières (2026). *Transition scolaire à la FGA et à la FP : principaux besoins et profils d'élèves montréalais* [Rapport de recherche]. https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2026/06/Rapport_Transitions_Montreal-FGA_FP-VF-1.pdf

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre- Bisaillon, J. (2010*).* L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans: la volonté de réussir l'école… et la vie! *Éducation et francophonie, 38*(1), 154–177. https://doi.org/10.7202/039985ar

Annexe 1. Schéma d'entretien semi-dirigé

Thèmes	Questions
Le premier axe porte sur l'évaluation-intervention spécialisée. Voici les questions : Axe 1 : Évaluation-intervention spécialisée	• Quelles sont les actions que vous posez en lien avec l'évaluation-intervention spécialisée? • De quelles façons évaluez-vous les difficultés affectant les apprentissages scolaires? • De quelles façons spécifiques intervenez-vous sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus?
Le deuxième axe porte sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage. Voici les questions : Axe 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage	• Quelles sont les actions que vous posez en lien avec la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage? • De quelles façons collaborez-vous avec les enseignants et les acteurs scolaires? • De quelles façons soutenez-vous et contribuez-vous à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant?
Pour terminer, le troisième axe porte sur l'éthique, la culture et le développement professionnel. Voici les questions : Axe 3 : Éthique, culture et développement professionnel	• De quelles façons agissez-vous de manière éthique et responsable dans l'exercice de vos fonctions? • De quelles façons vous inscrivez-vous dans une démarche de culture et de développement professionnel?
Avant de clore cet échange, quelques questions supplémentaires seront posées afin de faire ressortir des pratiques non spécifiques aux trois axes n'ayant pas été mentionnées. Voici les questions : Autres (faire ressortir toutes tâches ou autres rôles effectués)	• Quelles sont toutes les autres actions que vous posez dans le cadre de votre travail n'ayant pas déjà été mentionnées? • Ces actions sont-elles en lien avec les compétences du référentiel de l'ADEREQ selon vous. Si oui, lesquelles?

Notice biographique

Manon Bellefleur
Manon Bellefleur est titulaire d'une maitrise en orthopédagogie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est actuellement doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle détient une formation initiale comme enseignante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle est actuellement en poste en tant qu'orthopédagogue au primaire au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). Elle a pratiqué l'orthopédagogie autant au secteur public qu'en clinique privée et elle a agi en tant qu'auxiliaire de recherche à l'UQTR. Elle est membre étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche se centrent sur les pratiques orthopédagogiques, la didactique des mathématiques au primaire et la place de l'affectif dans le processus d'apprentissage.

manon.bellefleur@uqar.ca