

L'ortho pédago gogie

sous toutes ses facettes

VOLUME 13

**Automne
2022**

Revue professionnelle de



**L'Association des
Orthopédagogues
du Québec**

L'orthopédagogie sous toutes ses facettes est une revue professionnelle arbitrée qui traite de la pratique, de la recherche et de l'innovation en orthopédagogie.

Exclusivement électronique, la revue semestrielle (Automne et Hiver) est offerte gratuitement à l'ensemble de la communauté orthopédagogique.

Vous désirez publier dans la revue? Vous avez des commentaires?

Écrivez-nous à : revue@ladoq.ca

Coordination de la revue

Josianne Parent, M. Éd., orthopédagogue
Magalie Rivest, M.A., orthopédagogue

Révision

Gabrielle Joli-Coeur, M.A., orthopédagogue
Céline Latraverse, M. Éd., orthopédagogue

Secrétariat de L'Association des Orthopédagogues du Québec

info@ladoq.ca
1 855 263-4224

100, rue Tourangeau Est, bur. S-02
À Laval (Québec) H7G 1L1

L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ)

ISSN-2369-2936 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Visitez notre site web à : ladoq.ca

Sommaire

Présentation

3 Mot des responsables

Josianne Parent, Magalie Rivest

Articles

4 Les outils normalisés : quand, pourquoi et comment les utiliser en contexte orthopédagogique?

Marie-Pier Godin, Rachel Berthiaume

12 Pratiques, attitudes et croyances d'orthopédagogues sur l'enseignement équilibré en littératie

Marie-Hélène Giguère, Mathieu Labine-Daigneault, Magalie Rivest

34 Mobiliser les savoirs en orthopédagogie à l'université : une expérience formatrice de publication

Élisabeth Boily, Marie-Pierre Baron

Mot des responsables



Josianne Parent

Orthopédagogue
Codirectrice de la Revue



Magalie Rivest

Orthopédagogue
Codirectrice de la Revue

L'une des missions de L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) est de diffuser les savoirs liés à l'orthopédagogie ou à la pratique orthopédagogique. La Revue professionnelle de L'ADOQ, arbitrée par les pairs, s'inscrit alors dans cette mission, puisqu'elle permet la diffusion de textes variés qui couvrent différents sujets qui sont liés ou connexes à l'orthopédagogie. Ces textes peuvent prendre différentes formes : rapport de recherche, manuscrit théorique, compte-rendu d'expérience, commentaire (Position paper) ou acte de colloque.

Le présent numéro regroupe trois articles s'inscrivant dans des formes différentes. L'article de Godin et Berthiaume est un texte à visée réflexive (Position paper) en lien avec l'utilisation d'outils standardisés et normalisés en orthopédagogie. Les deux autrices soulèvent des pistes de réflexion intéressantes en ce qui concerne l'évaluation orthopédagogique. Ensuite, Giguère, Labine-Daigneault et Rivest proposent, quant à eux, un rapport de recherche. Nous pouvons y retrouver les résultats d'un sondage réalisé auprès d'orthopédagogues par rapport à leurs pratiques,

leurs attitudes et leurs croyances quant à l'approche équilibrée en littérature en contexte orthopédagogique. Le dernier texte, celui de Boily et Baron, est un récit d'une expérience vécue en contexte de formation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Les deux professeures-chercheuses relatent une expérience d'écriture vécue avec leurs étudiantes et étudiants. En effet, elles les ont accompagné(e)s dans l'écriture de textes destinés à être publiés dans la Revue de L'ADOQ. Ces textes, qui n'ont pas été soumis au processus d'arbitrage habituel, sont annexés à la Revue de L'ADOQ. Les autrices et les auteurs de ces textes souhaitent informer la communauté d'orthopédagogues de différentes connaissances qui soutiennent la pratique de l'orthopédagogie.

Ce numéro de la Revue de L'ADOQ présente ainsi des textes variés s'adressant à toutes personnes qui s'intéressent à la pratique de l'orthopédagogie ou à la formation initiale ou continue en orthopédagogie. Nous sommes très heureuses de chapeauter cet excellent numéro qui, nous l'espérons, contribuera à nourrir vos réflexions.

Josianne Parent et Magalie Rivest

Les outils normalisés : quand, pourquoi et comment les utiliser en contexte orthopédagogique ?

Marie-Pier Godin, Ph. D.

Professeure
Université du Québec à Montréal
godin.marie-pier@uqam.ca

Rachel Berthiaume, Ph. D.

Professeure
Université de Montréal
rachel.berthiaume@umontreal.ca

Résumé

L'orthopédagogue est régulièrement amenée à évaluer les besoins, les capacités et les forces de ses élèves. Pour y parvenir, elle peut utiliser divers outils, dont ceux normalisés. Cependant, ces outils ne permettent pas d'atteindre toutes les visées de l'évaluation orthopédagogique. Cet article offre des pistes de réflexion afin de saisir les forces et les limites des outils normalisés. Il fournit également des repères pour relever et comprendre les informations théoriques et psychométriques pertinentes qui s'y trouvent. Ce texte vise donc à soutenir la réflexion des orthopédagogues dans le choix des outils normalisés et dans leur utilisation.

Mots-clés :

outil normalisé, outil standardisé, instrument, évaluation, évaluation orthopédagogique

Introduction

Une partie centrale du travail de l'orthopédagogue réside dans l'évaluation des besoins de l'élève. L'évaluation orthopédagogique a pour finalité de déterminer le profil pédagogique de l'apprenant en ciblant ses difficultés qui font obstacle aux apprentissages, mais aussi en identifiant ses capacités qui favorisent la réussite (L'ADOQ, 2018). L'évaluation devrait notamment orienter les interventions

orthopédagogiques à mettre en place auprès de l'élève. Pour y parvenir, l'orthopédagogue doit recueillir plusieurs données d'observation issues de différentes tâches et analyser ainsi qu'interpréter l'ensemble de celles-ci pour confirmer ou infirmer ses hypothèses initiales. Entre autres, l'orthopédagogue peut recourir à un instrument de mesure normalisé pour recueillir des informations et dresser le profil de l'élève. L'outil normalisé rapporte des données constituant une référence, ce qui permet à l'examineur de comparer la performance d'un participant (p. ex., son score à une tâche de lecture de mots irréguliers) à un échantillon qui est représentatif de la population ciblée (p. ex., les enfants de 3^e année du primaire). Autrement dit, utiliser un outil normalisé permet à l'orthopédagogue de mesurer de manière objective la performance d'un élève par rapport à un concept précis et de la comparer à une norme. Conséquemment, un tel outil doit être développé de manière rigoureuse, en passant par des étapes précises de validation, et fournir les informations spécifiant sa qualité psychométrique, comme la fidélité test-retest, la cohérence interne, la spécificité et la sensibilité (Streiner, Norman et Cairney, 2015). Avant d'utiliser des outils normalisés, il importe que l'orthopédagogue se questionne, d'une part, pour faire un choix éclairé dans la sélection des instruments et, d'autre part, pour interpréter judicieusement les données recueillies. Cet article a donc pour visée de soutenir la réflexion des orthopédagogues dans la sélection et l'utilisation des outils normalisés.

1. L'évaluation en contexte orthopédagogique

D'entrée de jeu, comme le stipule le Référentiel des compétences professionnelles (L'ADOQ, 2018), l'évaluation orthopédagogique devrait s'inscrire dans une démarche dynamique et continue afin de préciser les difficultés qui font obstacle aux apprentissages et les capacités qui favorisent la réussite. L'évaluation orthopédagogique considère aussi les facteurs affectifs, motivationnels, familiaux, scolaires et extrascolaires qui peuvent influencer les apprentissages. Ultimement, les conclusions de l'évaluation devraient permettre d'orienter les interventions orthopédagogiques à mettre en place auprès de l'élève afin de prévenir ses difficultés, de consolider ses apprentissages ou encore de lui offrir une rééducation. Comme le processus d'évaluation est continu, il devrait aussi permettre d'évaluer régulièrement la réponse aux interventions de l'élève afin d'ajuster et de réguler celles à mettre en place par la suite. En regroupant ces éléments, il est possible de constater que l'évaluation a principalement trois fonctions (Fuchs et Fuchs, 2007 ; Merrell et Plante, 1997). D'abord, elle permet d'identifier les élèves pour lesquels l'atteinte des cibles d'apprentissage préétablies est difficile. Puis, l'évaluation permet de suivre les progrès des élèves au fil d'une intervention. Ainsi, elle permet à la fois de dépister les élèves en difficulté, mais aussi de pister les apprentissages de ceux-ci. Enfin, l'évaluation permet de cibler des objectifs et des stratégies d'intervention qui favoriseront le redressement de la trajectoire d'apprentissage en identifiant notamment les forces et les difficultés de l'élève.

2. Quand et pourquoi utiliser un outil normalisé en orthopédagogie ?

Le processus évaluatif orthopédagogique peut s'orchestrer de différentes manières en recourant à divers outils dans le but d'atteindre l'objectif de l'évaluation. Or, l'utilisation d'outils normalisés ne permet pas d'atteindre pleinement les trois visées de

l'évaluation qui ont été mentionnées précédemment. La fonction première d'un outil normalisé est de quantifier la performance d'un élève et de la situer par rapport à une norme (Apel, Masterson et Niessen, 2004 ; Godin, Gagné et Chapleau, 2019 ; St-Pierre, Dalpé et Giroux, 2010). Par exemple, à une tâche de production de mots écrits réguliers, est-ce que le score obtenu par l'élève est comparable à celui des enfants de son âge chronologique ou de son niveau scolaire ? En comparant son score à la moyenne ou encore en le situant au regard d'un rang centile ou de l'écart-type, cela permet à l'orthopédagogue d'obtenir un point de comparaison et de préciser si la performance de l'élève correspond aux attentes ou non. Le recours à un tel instrument permet d'identifier les élèves présentant un retard. Par l'analyse des erreurs de l'élève, de ses réponses adéquates, de ses temps de réponse ou encore des stratégies qu'il a mises en place, il est possible de relever certaines de ses forces et lacunes. Il s'agit donc d'informations précieuses à inclure, par exemple, dans un rapport orthopédagogique. Ces informations seront d'autant plus importantes lorsque l'orthopédagogue collabore à la conclusion clinique d'un trouble d'apprentissage, par exemple. Rappelons cependant que l'orthopédagogue ne peut pas émettre une conclusion clinique d'un trouble d'apprentissage : seuls le médecin, le neuropsychologue et le psychologue y sont habilités. Néanmoins, l'orthopédagogue peut participer au processus d'évaluation multidisciplinaire et elle sera la mieux placée pour guider les interventions pédagogiques et orthopédagogiques à mettre en place auprès de l'élève (Office des professions du Québec, 2014). Le fait d'avoir colligé des observations et des informations, au fil du suivi orthopédagogique, sera important dans le processus d'évaluation, surtout que certains élèves peuvent ne pas recevoir une conclusion clinique avant un certain temps. Comme le soulignent Daigle et Berthiaume (2021), on peut difficilement poser une conclusion formelle relativement aux habiletés de lecture, par exemple, avant la troisième année. En somme, l'utilisation d'un outil normalisé permet d'atteindre une des visées de l'évaluation, soit d'identifier les élèves présentant des difficultés et de quantifier leur retard.

2.1 Quand éviter le recours à un outil normalisé ?

L'outil normalisé n'est ni conçu pour suivre le progrès des élèves, ni pour orienter précisément les interventions. Dans un premier temps, le pistage des progrès est particulièrement important en contexte orthopédagogique, notamment afin d'examiner de près les effets des interventions (Chapleau, Godin et Beaupré-Boivin, 2020). Par exemple, si l'orthopédagogue a mis en place une intervention sur les correspondances graphèmes-phonèmes régulières auprès de son élève, elle pourrait lui demander de lire, chaque semaine, une liste de mots réguliers sur le plan orthographique afin de suivre ses progrès. L'orthopédagogue pourrait être tentée d'utiliser chaque semaine le même sous-test tiré d'un outil normalisé (p. ex., le sous-test de lecture de mots réguliers de l'Outil de dépistage des dyslexies (ODEDYS-II, 2005)), comme il s'agit d'une tâche de type clé en main et rapide à administrer. Cependant, les outils normalisés sont conçus pour être relativement stables dans le temps et ne permettent pas de mesurer un changement modeste, et ce, même si sur le plan orthopédagogique, ces changements apparaissent significatifs (Lefebvre et Trudeau, 2005). En effet, un outil bien construit devrait avoir un bon score de fidélité test-retest (Christensen, Johnson et Turner, 2015). Cet élément permet de s'assurer que la mesure obtenue est représentative des capacités de l'élève et qu'elle est stable dans le temps. Cela signifie que si l'élève passe le test le lundi matin et qu'il le repasse le lendemain ou le surlendemain, le score devrait être le même. Sans une bonne fidélité test-retest, il est difficile d'avoir la certitude que le score obtenu est représentatif des capacités de l'élève et qu'il n'est pas influencé par d'autres éléments, comme la fatigue ou le stress. De plus, en passant à plusieurs reprises un test, il est possible qu'un effet d'apprentissage se produise, car l'élève pourrait s'accoutumer à l'épreuve et apprendre, d'une fois à l'autre, à mieux répondre (Gaudreau, 2011). Si l'orthopédagogue réutilise le même outil normalisé, il lui sera difficile de détecter une amélioration chez l'élève et de la distinguer d'un

effet d'apprentissage. Néanmoins, l'outil normalisé pourrait être utilisé plus d'une fois, mais dans une perspective longitudinale, par exemple une fois par année scolaire. Par contre, il importe de vérifier s'il est possible de réutiliser le test de cette manière dans le manuel de l'expérimentateur. Il importe de garder en mémoire que les outils normalisés ne sont pas conçus dans une logique de pistage des progrès.

Dans un deuxième temps, à elles seules, les conclusions obtenues à la suite de la passation d'outils normalisés orientent difficilement les pratiques à mettre en place et les objectifs d'intervention. Ces outils ont souvent comme avantage de pouvoir être administrés rapidement et ils permettent d'obtenir un portrait succinct des habiletés de l'élève. C'est pourquoi le nombre d'items est généralement réduit. À titre d'exemple, l'outil *Évaluation des compétences de lecture chez l'adulte de plus de 16 ans* (ÉCLA-16+) (2010) propose 10 items de suppression de phonèmes et 10 items d'intervention de phonèmes (contrepèteries) pour évaluer la conscience phonologique. Ce nombre restreint d'items ne permet pas de refléter complètement le portrait des habiletés et connaissances qui sont évaluées. Comme l'objectif premier de l'outil normalisé est de comparer une performance à une norme, il devient ardu pour l'orthopédagogue de cibler précisément ce qui doit être travaillé auprès de l'élève à partir du portrait succinct obtenu à la suite de la passation du test. De plus, il va sans dire que les tâches ainsi que le déroulement et le contexte d'expérimentation à respecter ne sont pas écologiques, dans la mesure où elles ne représentent pas la réalité quotidienne de l'élève. En contexte réel d'apprentissage, l'élève peut utiliser ses outils de référence, ou encore des aides technologiques pour effectuer les tâches demandées. Pour sa part, l'orthopédagogue peut soutenir l'élève, par exemple, en reformulant la consigne, en effectuant des relances, en le pistant ou encore en adaptant la tâche qui lui est demandée. Ainsi, la performance de l'élève à une tâche normalisée pourrait ne pas refléter pleinement ses capacités et besoins réels (Lefebvre et Trudeau, 2005). Lors de la passation

d'un instrument normalisé, l'orthopédagogue ne peut pas déroger du protocole fourni dans le manuel de l'expérimentateur. Ainsi, ni la tâche, ni la consigne, ni le déroulement de l'expérimentation ne peuvent être modifiés. C'est par le respect rigoureux du protocole que la performance de l'élève peut être comparée aux normes.

En somme, en contexte orthopédagogique, il vaut mieux éviter de recourir aux outils normalisés dans l'optique de suivre la progression des apprentissages des élèves, d'autant plus qu'ils s'avèrent insuffisants pour cibler des objectifs d'intervention précis. Il est plus pertinent de les utiliser dans le but de comparer un score à une attente, notamment pour contribuer à l'identification d'un trouble d'apprentissage. Enfin, l'utilisation d'outils normalisés permet de dresser un certain portrait des forces et des faiblesses de l'élève, mais il sera important de recourir aussi à d'autres méthodes plus représentatives du potentiel de l'élève, comme des observations ou des entretiens métacognitifs.

3. Comment choisir un outil normalisé ?

Comme l'outil normalisé a principalement comme fonction de comparer la performance de l'élève à des normes, il est prudent de se poser quelques questions et de vérifier certains éléments d'ordre conceptuel, psychométrique et pratique avant de recourir à un tel outil. La lecture du manuel de l'expérimentateur et du protocole est donc cruciale.

D'abord, il importe de vérifier les motifs à l'origine de la création de l'outil choisi, car son choix dépendra de l'objectif de l'évaluation qu'aura l'orthopédagogue. Certains outils ont pour objectif de dépister des difficultés langagières orales ou des risques d'une dyslexie ou d'un trouble langagier, par exemple, alors que d'autres ont pour visée de mener à une conclusion clinique. Les outils de cette deuxième catégorie, comme la Batterie analytique du langage écrit (BALE, 2010), comprendront généralement davantage de tâches comparativement à la première catégorie, comme l'ODEDYS-II (2005). Rappelons, encore une fois, que l'orthopédagogue ne peut pas émettre une conclusion clinique d'un trouble.

Ensuite, il est important de vérifier, dans le manuel de l'expérimentateur, qui peut administrer l'outil et, conséquemment, s'il est possible de l'utiliser ou non auprès de l'élève. En effet, certains tests requièrent un niveau de qualification (p. ex., une maîtrise en éducation et une formation dans l'administration, la notation et l'interprétation d'évaluations) : c'est le cas, notamment, du *Test de rendement individuel de Wechsler – WIAT-II* (2005). Aussi, considérant le peu d'outils normalisés qui sont disponibles en français, il vaut mieux s'assurer que les collègues orthophonistes ou psychologues, par exemple, n'ont pas utilisé antérieurement l'outil convoité afin d'éviter des effets d'apprentissage. La collaboration entre professionnels est alors cruciale.

Par la suite, l'orthopédagogue doit s'assurer de comprendre pleinement le cadre théorique sur lequel s'appuie la construction de l'outil et de veiller à analyser et interpréter les données à la lumière de ce cadre. Les modèles à deux voies, tels que celui de Coltheart et al. (2001), constituent bien souvent les assises théoriques des outils normés pour évaluer la lecture ou l'écriture (Lefebvre et St-Pierre, 2010 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Contrairement aux modèles développementaux, comme le modèle à double fondation de Seymour (2008) ou le modèle développemental en quatre phases de Ehri (1998, 2015), qui tentent de décrire la séquence par laquelle passe le lecteur-scripteur au fil de son apprentissage de l'écrit, les modèles à deux voies tentent plutôt d'expliquer le traitement cognitif impliqué lorsque le lecteur-scripteur lit ou orthographie un mot. C'est pourquoi on retrouve, dans les outils s'appuyant sur un modèle à deux voies, différentes listes de mots à lire ou à orthographier afin d'évaluer si la procédure lexicale ou phonologique est utilisée et si elle est lacunaire ou fonctionnelle. Comme les items sont choisis judicieusement au regard du modèle théorique, l'analyse et l'interprétation des données doivent aussi s'appuyer sur ce modèle. Autrement dit, les items n'ont pas été sélectionnés pour en faire une interprétation à la lumière, par exemple, d'un modèle développemental, et on ne peut pas interpréter les données en fonction des phases qui y sont proposées. Néanmoins, on peut effectuer une analyse qualitative de certaines erreurs produites par l'élève au regard d'un modèle développemental, en complétant les analyses à l'aide d'autres tâches expérimentales. Toutefois,

l'interprétation des données issues d'un outil normalisé doit se faire au regard du modèle sur lequel il s'appuie et ne peut se faire à partir d'un autre modèle.

3.1 Quels sont les principaux éléments psychométriques à considérer ?

Un outil bien construit devrait fournir les principales informations psychométriques afin de déterminer si l'instrument convient aux motifs d'évaluation et, éventuellement, interpréter avec soin les données recueillies. D'abord, des informations sur la **fidélité** de l'outil devraient être fournies. La fidélité représente le degré de précision et de constance de ses scores. La précision permet de s'assurer que le score obtenu par le participant est le plus proche possible de sa vraie capacité, et la constance, que son score soit fortement similaire entre deux moments de passation. Puis, la **validité** détermine la capacité de l'outil à mesurer ce qu'il est censé mesurer. Elle est donc établie en fonction des objectifs (p. ex., mesurer la conscience phonologique), des populations ciblées (p. ex., auprès des enfants de 1^{re} année du primaire) et des contextes d'application (p. ex., pour prédire les habiletés en lecture). La validité est donc relative au temps et au lieu où l'outil a été développé. Par exemple, la plupart des outils pour évaluer les habiletés en lecture et en écriture sont normés auprès de francoeuropéens (Bouchard *et al.*, 2009 ; Monetta *et al.*, 2016). Or, la réalité sur les plans linguistique et culturel des élèves européens est bien différente de celle des élèves québécois. Par exemple, le vocabulaire et les mots dits fréquents en lecture peuvent différer entre les pays francophones. À titre d'exemple, dans la BALE (2010), normée en France, le mot « caravelle » est considéré comme fréquent, ce qui n'est pas le cas au Québec. Rappelons que dans aucun cas, les mots de la tâche ne peuvent être modifiés. S'ils le sont, les scores ne pourront pas être comparés aux normes. La tâche doit alors être administrée telle quelle, c'est l'interprétation des données qui sera nuancée. De plus, le contenu et l'organisation du curriculum, comme le moment où l'apprentissage formel de l'écrit débute, peuvent varier en fonction des pays francophones. Ces éléments nuisent à la comparaison des scores de l'élève aux normes établies et, conséquemment, la validité s'en retrouve amoindrie. Les degrés de validité et de fidélité influenceront la capacité à identifier les élèves qui sont

réellement en difficulté de ceux qui ne le sont pas. Ces aspects renvoient plus spécifiquement aux concepts de sensibilité et de spécificité. D'une part, la **sensibilité** d'un outil est définie comme sa capacité à identifier tous les résultats positifs et avoir le moins de faux négatifs. Ainsi, un outil ayant une bonne sensibilité permet d'identifier les élèves qui sont réellement en difficulté et comporte donc une bonne capacité de détection. D'autre part, la **spécificité** renvoie à la capacité de l'outil à identifier seulement les résultats positifs et d'avoir le moins de faux positifs. L'outil ayant une bonne spécificité a alors une bonne capacité de discrimination puisqu'il permet d'identifier les élèves qui n'ont pas de difficulté.

Dans cette même veine, l'étalonnage et l'**échantillonnage** sont des éléments importants à vérifier. Le manuel de l'expérimentateur devrait fournir les informations essentielles pour comprendre d'où proviennent les participants formant l'échantillon de normalisation. Est-ce que l'échantillon provient d'un milieu défavorisé ou plus aisé ? Urbain ou rural ? Inclut-il des enfants ayant des troubles ou des difficultés importantes sur le plan des apprentissages ou ayant redoublé ? De cette manière, l'orthopédagogue peut interpréter avec plus de justesse et de prudence les données obtenues en comparant la performance de l'élève à l'échantillon de normalisation.

En somme, en ayant ces informations psychométriques entre les mains (voir le tableau 1 pour une synthèse), l'orthopédagogue est plus apte à décider d'utiliser ou non l'outil auprès d'un élève et à interpréter les données recueillies le cas échéant. Par exemple, est-ce qu'il y a un fort risque d'identifier des élèves en difficulté qui ne le sont pas vraiment ? Est-ce que les mots utilisés dans cette tâche apparaissent représentatifs du bagage lexical des élèves francophones québécois ? Est-ce que le score obtenu par mon élève semble refléter ses capacités réelles ? Ainsi, le recours à un instrument doit reposer sur des choix réfléchis et sur la compréhension des assises théoriques et psychométriques sur lesquelles il s'appuie.

4. Conclusion : quoi retenir ?

Avant d'entamer une évaluation, l'orthopédagogue doit toujours se demander pourquoi elle s'apprête à évaluer : est-ce pour guider les prochaines interventions à mettre en place, pour pister les progrès, pour dresser le portrait d'un élève, pour rédiger un rapport ou encore pour contribuer à une conclusion clinique de trouble d'apprentissage ? Ainsi, le choix des outils devrait se faire en concordance avec les motifs d'évaluation et devrait mener à un portrait qui sera le plus représentatif des compétences de l'élève. Utiliser des outils normalisés n'est bien souvent pas suffisant pour obtenir un portrait précis de l'élève ; l'appui sur

d'autres éléments, tels que des observations, l'analyse qualitative d'une production d'un texte, d'un entretien de lecture, de traces issues du portfolio, etc., est bien souvent nécessaire. Il importe de demeurer vigilante dans le choix et l'usage des outils normalisés, et l'interprétation des données devraient se faire au regard des normes, mais aussi au regard du contexte d'évaluation. Par exemple, lors de l'évaluation, est-ce que l'élève était fatigué ou distrait ? Est-ce que la passation a eu lieu au retour d'un confinement ou en fin de journée ? D'ailleurs, pour soutenir l'orthopédagogue dans ses choix, un aide-mémoire est fourni en annexe (voir Annexe A). Comme le souligne le Référentiel des compétences professionnelles (L'ADOQ, 2018), l'évaluation orthopédagogique devrait s'inscrire dans une démarche dynamique et continue, et elle devrait prendre en considération les différents facteurs pouvant faire obstacle aux apprentissages. Tenir compte de l'ensemble de ces informations permettra de mieux interpréter les données et de confirmer ou infirmer avec justesse et prudence les hypothèses initialement formulées. Le jugement professionnel est donc central dans tout le processus d'évaluation.

Tableau 1. synthèse pour les termes psychométriques

Terme psychométrique	Définition
Fidélité	<p>La fidélité d'un instrument représente le degré de précision et de constance des scores.</p> <p>Elle permet d'estimer la part d'erreur de mesure.</p>
Validité	<p>La capacité de l'outil à mesurer ce qu'il est censé mesurer.</p> <p>La validité d'un instrument est relative au temps et au lieu où elle a été établie.</p>
Sensibilité	<p>Le degré de sensibilité indique la probabilité que l'instrument identifie tous les résultats positifs.</p> <p>La sensibilité se rapporte à la capacité de détection.</p>
Spécificité	<p>Le degré de spécificité indique la probabilité que l'instrument identifie seulement les résultats positifs et qu'il y ait le moins de faux positifs.</p> <p>La spécificité se rapporte à la capacité de discrimination.</p>

Références

- **Apel, K., Masterson, J. J. et Niessen, N. L. (2004).** Spelling assessment frameworks. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dirs.), *Handbook of language and literacy : Development and disorders* (p. 644-660). Guilford Press.
- **Bouchard, M.-E. G., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009).** Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- **Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beaupré-Boivin, K. (2020).** Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dirs.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 5-24). Presses de l'Université du Québec.
- **Christensen, L. B., Johnson, R. B. et Turner, L. A. (2015).** *Research methods, design, and analysis* (12^e éd.). Pearson.
- **Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001).** DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- **Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021).** *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves.* Chenelière Éducation.
- **Ehri, L. C. (1998).** Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (dirs.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 3-40). Lawrence Erlbaum.
- **Ehri, L. C. (2015).** How children learn to read words. Dans A. Pollatsek et R. Treiman (dirs.), *The Oxford handbook of reading* (p. 293-310). Oxford University Press.
- **Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2007).** A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- **Gaudreau, L. (2011).** *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Guérin.
- **Godin, M.-P., Gagné, A. et Chapleau, N. (2019).** Évaluer les connaissances orthographiques à l'aide d'une démarche d'analyse fine des erreurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(3), 71-108.
- **Gola-Asmussen, C. Lequette, C., Pouget, G. Rouyer, C. et Zorman, M. (2010).** *ECLA-16+. Évaluation des compétences de lecture chez l'adulte de plus de 16 ans.* Cogni-sciences.
- **Jacquier-Roux, M., Lequette, C., et Pouget, G. Valdois, S., Zorman, M. (2005).** *BALE. Batterie analytique du langage écrit.* Cogni-Sciences.
- **Jacquier-Roux, M., Valdois, S., Zorman, M., Lequette, C., et Pouget, G. (2005).** *ODÉDYS. Outil de dépistage des dyslexies* (version 2). Cogni-Sciences.
- **L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018).** *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec.* https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- **Lefebvre, P. et St-Pierre, M.-C. (2010).** Courants théoriques et langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dirs.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 6-27). Presses de l'Université du Québec.
- **Lefebvre, P. et Trudeau, N. (2005).** L'orthophoniste et les tests normalisés, *Fréquences*, 17(2), 17-20.
- **Merrell, A. W., et Plante, E. (1997).** Norm-referenced test interpretation in the diagnostic process. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 50-58.
- **Monetta, L., Desmarais, C., MacLeod, A. A. N., St-Pierre, M.-C., Bourgeois-Marcotte, J. et Perron, M. (2016).** Recension des outils franco-québécois pour l'évaluation du langage et de la parole. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(2), 165-175.
- **Office des professions du Québec. (2014).** *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissages.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2395966>
- **Seymour, P. H. K. (2008).** Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: Theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A.J. Naples (dirs.), *Single-word reading : Behavioral and biological perspectives* (p. 1-24). Lawrence Erlbaum.
- **Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013).** *Lecture et dyslexie : Approche cognitive* (2^e éd.). Dunod.

- **St-Pierre, M.-C., Dalpe, V. et Giroux, C. (2010).** Démarche d'évaluation des difficultés du langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dirs.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 161-242). Presses de l'Université du Québec.
- **Streiner, D. L., Norman, G. R. et Cairney, N. J. (2015).** *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5^e éd.). Oxford Press.
- **Wechsler, D. (2005).** *WIAT-II CDN-F. Test de rendement individuel de Wechsler* (2^e éd.). Pearson.

Annexe A

Aide-mémoire

Éléments à vérifier avant d'utiliser un outil normalisé

- Quel est l'objectif de l'outil ?
(Pour dépister ? Pour émettre une conclusion clinique ?)
- Qui a créé le test ?
- Qui peut l'administrer ?
(Ai-je besoin d'une formation particulière pour l'utiliser ?)
- En quelle année le test a-t-il été conçu ?
- À partir de quel modèle théorique le test a-t-il été construit ?
(Suis-je à l'aise d'analyser les données au regard de ce modèle ?)
- Quel est l'échantillonnage ?
(D'où provient l'échantillon de normalisation ? À partir de quels milieux socioéconomiques ? Combien d'élèves constituent l'échantillon de normalisation (idéalement, plus de 100 participants) ? Etc.)
- Est-ce que des informations psychométriques sont fournies ?
 - La fidélité (ex. : fidélité test-retest, fidélité interjuge, cohérence interne, intervalle de confiance)
 - La validité
 - La spécificité et la sensibilité
 - Le processus d'étalonnage ou d'échantillonnage

Pratiques, attitudes et croyances d'orthopédagogues sur l'enseignement équilibré en littératie

Marie-Hélène Giguère, Ph. D.

Professeure au Département d'éducation et formation spécialisées, membre de l'équipe de recherche ADEL
Université du Québec à Montréal
giguere.marie-helene@uqam.ca

Mathieu Labine-Daigneault, M. Éd.

Orthopédagogue
Président-directeur général de l'Association des Orthopédagogues du Québec

Magalie Rivest, M. A.

Orthopédagogue
Coresponsable de la revue de L'ADOQ

Résumé

Cet article présente les résultats d'un sondage mené auprès d'orthopédagogues du primaire travaillant en contexte de dénombrement flottant au Québec. L'enquête porte sur les pratiques, les attitudes et les croyances sur l'approche équilibrée en littératie en contexte orthopédagogique. L'approche équilibrée représente un consensus scientifique depuis plusieurs années en enseignement de la lecture et de l'écriture et les enseignant·e·s la mettent en œuvre à des degrés variables. Or, nous connaissons peu les pratiques des orthopédagogues en lien avec cette approche qui pourrait apparaître contradictoire avec leurs objectifs. Un sondage a donc été mené pour décrire les pratiques déclarées de littératie équilibrée, de même que les croyances et attitudes d'orthopédagogues en contexte québécois. Les résultats montrent qu'une large majorité des participantes croit à cette approche et met plusieurs de ses composantes en œuvre, dont l'exploitation de la littérature jeunesse, la planification d'une variété de dispositifs et une réponse spécifique aux besoins des élèves. Toutefois, les résultats semblent aussi montrer que cette planification n'est pas toujours intentionnelle et délibérée. Des enjeux organisationnels et des besoins de formation se dégagent des résultats.

Mots-clés :

Littératie, Orthopédagogie, Enseignement équilibré

Introduction

L'approche équilibrée en enseignement de la lecture et de l'écriture constitue un fondement de l'enseignement-apprentissage de la littératie (Giasson, 2011; Pressley et coll., 2002). Brièvement, il s'agit d'une approche qui privilégie **un enseignement explicite, systématique et différencié des composantes de la lecture et de l'écriture dans un environnement riche en ouvrages variés et par le biais d'activités authentiques où les deux compétences se nourrissent mutuellement par le biais d'interactions orales** (Pressley et coll., 2002). Nous y reviendrons de manière plus détaillée dans la section suivante.

Bien que l'efficacité de cette approche soit attestée par la recherche, (National Reading Panel, 2000; Pressley et coll., 2002; Rasinsky et Padak, 2004), certains apprenants présentent malgré tout des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et ils sont dès lors suivis par des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Les orthopédagogues, dont les fonctions sont uniques au Québec, doivent « planifier et concevoir une intervention orthopédagogique favorisant la consolidation des apprentissages ou visant une rééducation corrective ou compensatoire » (L'Association des Orthopédagogues du Québec - L'ADOQ, 2018, p.23). La rééducation cible spécifiquement la maîtrise d'un processus cognitif ou métacognitif selon les besoins identifiés chez l'élève et peut facilement se retrouver décontextualisée. Non seulement il est démontré que les élèves en difficulté ont du mal à transférer les acquis d'une rééducation dans une situation authentique (Côté, Mercier et Laplante, 2013), mais ils peuvent aussi avoir tendance à isoler ces habiletés soit à la lecture, soit à l'écriture (Fitzgerald et Shanahan, 2000), dépendamment de l'angle

adopté en rééducation. Autrement dit, en voulant s'attaquer spécifiquement à des difficultés de manière explicite, ciblée et micrograduée, l'intervention orthopédagogique rééducative s'éloigne peut-être de la nécessaire simultanéité des processus mobilisés en contexte authentique.

Pour favoriser l'apprentissage et le transfert, l'approche équilibrée en contexte orthopédagogique pourrait s'avérer une piste prometteuse, permettant aux élèves d'apprendre à mobiliser simultanément plusieurs processus nécessaires à la lecture et à l'écriture, dont certains processus déficitaires, directement en contexte authentique de lecture et d'écriture, rendant ainsi les apprentissages plus contextualisés et durables.

Des études québécoises portant sur les pratiques enseignantes au primaire ont montré que les pratiques observées s'avéraient assez conformes à l'approche équilibrée dans leur variété (Laroui, Morel, Leblanc, 2014 ; Martel et Lévesque, J.-Y., 2010 ; Morin, Nootens, Montésinos-Gelet, 2011 ; Turcotte, 2010), sans que toutes les pratiques recommandées soient mises en place. Or, à notre connaissance, aucune étude scientifique ne s'est penchée sur ces pratiques chez les orthopédagogues intervenant en contexte de dénombrement flottant¹ en milieu scolaire. D'une part, des questions de l'ordre des pratiques orthopédagogiques ont émergé : des pratiques d'enseignement de l'approche équilibrée en littératie sont-elles mises en œuvre ? Si oui, lesquelles ? Comment l'articulation entre la lecture et l'écriture est-elle abordée ? Comment les éléments plus techniques de la lecture et de l'écriture sont-ils contextualisés dans des tâches authentiques et soutenus par des ouvrages variés ? D'autre part, des questions touchant la dimension des croyances du travail orthopédagogique ont surgi : l'approche équilibrée est-elle retenue par les orthopédagogues comme une approche qui puisse faire une différence sur l'apprentissage des élèves ? Est-ce qu'ils-elles croient

qu'il leur appartient de mettre en œuvre de telles pratiques dans leur travail ou que cela appartient plus aux enseignant-e-s titulaires ? Ainsi, la question générale de recherche qui a guidé cette étude est : quelles sont les pratiques déclarées, les attitudes et les croyances d'orthopédagogues en lien avec l'approche équilibrée en littératie en contexte orthopédagogique ? Les résultats de cette étude pourront, d'une part, contribuer à mieux documenter la profession d'orthopédagogue au Québec et, d'autre part, les amener ces praticiens à une pratique réflexive sur leurs pratiques, attitudes et croyances.

1. L'approche équilibrée en littératie

L'approche équilibrée relève d'une philosophie plutôt que d'une méthode (Fitzgerald, 1999) parce que ses différentes composantes s'interinfluencent dans un curriculum planifié (Rasinsky et Padak, 2004). « Ce cadre de référence est souvent envisagé comme une instruction étayée où la responsabilité est graduellement déléguée à l'élève, où les enseignants offrent différents niveaux de supports basés sur les besoins des élèves »² (Bingham et Hall-Kenyon, 2011, p. 16). Ainsi, l'enseignement explicite peut être planifié pour travailler les stratégies de compréhension de lecture, soit de débiter par un modelage auprès des élèves, mais aussi d'intégrer de fréquentes pratiques de lecture guidée pour leur offrir de la rétroaction ciblée et personnalisée (+ pratique autonome). Il en est de même pour les stratégies d'écriture.

Cette approche mise donc sur l'articulation entre la lecture et l'écriture, sur l'exploitation de textes authentiques (issus de la littérature jeunesse) et de tâches dont le but est réel et concret pour les élèves. Les activités qui leur sont proposées sont différenciées, c'est-à-dire qu'elles sont parfois contextualisées, parfois décontextualisées, puis recontextualisées selon les besoins identifiés. Les dispositifs qui sont mis en œuvre varient également pour mieux répondre à leurs besoins particuliers. L'enseignement qui est

¹ Trépanier (2019) parle de dénombrement flottant lorsque le ratio orthopédagogue-élève est de 1 pour 1. Lorsque l'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves, on parlera plutôt d'une classe-ressource. Pour cette étude, l'intervention en dénombrement flottant en milieu scolaire a été présentée comme la pratique de l'orthopédagogue qui enseigne à un sous-groupe d'élèves en difficulté en dehors de la classe régulière, puisque cette appellation semble partagée par plusieurs orthopédagogues.

² Traduction libre de « The balanced literacy framework is often conceptualized based on a view of scaffolded instruction, or gradual release of responsibility (...) where teachers provide varying levels of support based on children's needs. »

offert dans cette approche combine donc des variétés de regroupements pour vivre des activités de lecture et d'écriture (lecture et écriture partagée, interactive, guidée, etc.), une variété de types de textes étudiés (narratifs, courants, poétiques, etc.), provenant de la littérature jeunesse, de même qu'une visée à la fois cognitive et affective puisque son but ultime est non seulement de développer une compétence assurée en lecture et en écriture, mais aussi une appétence pour la lecture et pour l'écriture en ciblant des tâches et des textes que les élèves vont aimer (Rasinsky et Padak, 2004).

De manière encore plus élargie, l'équilibre de cette approche dépasse l'articulation d'activités liées aux habiletés de base (conscience phonologique, décodage, fluidité) et d'activités de compréhension de plus haut niveau comme le vocabulaire, et la compréhension/production de textes (Bingham et Hall-Kenyon, 2011). L'équilibre vise également l'enseignement offert à tous les élèves et en tout temps. Ainsi, il faut veiller à éviter d'isoler les élèves en difficulté et restreindre la lecture et l'écriture aux temps et espaces dédiés à leur apprentissage : les autres disciplines scolaires représentent aussi des contextes riches pour travailler la littératie, de même que les temps et les lieux extrascolaires comme les battements, les soirées, les fins de semaine et même les vacances scolaires (Rasinski et Padak, 2004).

L'ensemble de la mise en œuvre de l'approche équilibrée ne peut pas uniquement porter sur les épaules des personnes enseignantes. Les orthopédagogues peuvent et doivent contribuer à son déploiement par le biais de la collaboration planifiée. Or, les pratiques orthopédagogiques sont-elles arrimées à cette philosophie ?

L'intérêt qui a été porté aux pratiques et aux croyances est issu de travaux de recherche portant sur le développement professionnel des enseignants (Shulman et Shulman, 2004). Dans la pratique réflexive, la vision, les croyances, les attitudes, les valeurs d'un individu ou d'un groupe influencent

directement les pratiques d'enseignement. Elles en sont un déterminant. Selon Skott (2014), « Les croyances désignent des constructions mentales individuelles, subjectivement vraies et portées par des valeurs qui sont les résultats relativement stables d'expériences sociales substantielles et qui ont un impact significatif sur les pratiques d'enseignement (p. 19) ». Autrement dit, une personne professionnelle met en application des pratiques qu'elle juge efficaces et qui font partie de son système de valeurs pour aider ses élèves à apprendre. Il est donc pertinent d'y accorder de l'intérêt en parallèle aux pratiques pour tenter de comprendre si les pratiques déclarées sont en conformité avec les croyances des personnes enquêtées ou si le contexte organisationnel entrave le lien entre les deux.

Quant aux attitudes, elles représentent, comme les croyances, des déterminants de l'action menée par une personne. Ces deux concepts sont souvent assimilés dans les recherches. Ici, à l'instar de Pajares (1992), nous considérons les attitudes comme des « croyances déguisées » (*belief in disguise*), c'est-à-dire qu'il s'agit d'une opinion plus concrète qui se perçoit dans les actions (Bruchési, 2022).

L'objectif de cette recherche exploratoire est donc de décrire les pratiques, les attitudes et les croyances d'orthopédagogues sur l'enseignement équilibré de la littératie en contexte orthopédagogique au primaire.

2. La méthodologie

La présente étude suit une approche quantitative, avec un devis exploratoire et descriptif pour répondre à l'objectif général cité précédemment. À la suite de la revue de littérature, présentée dans la section précédente, un sondage a été construit à partir des caractéristiques propres à l'approche équilibrée.

2.1. Le questionnaire

Une revue de littérature a permis d'identifier différentes caractéristiques de l'approche et de construire un questionnaire pour décrire les pratiques des orthopédagogues du primaire, soit l'utilisation de la littérature jeunesse, l'établissement des objectifs de travail, l'articulation des composantes en lecture et en écriture, la variété des dispositifs de lecture et d'écriture, l'utilisation de l'enseignement explicite et l'exploitation de tâches authentiques. Le questionnaire se termine sur une section portant sur les attitudes et une autre sur les croyances face à l'approche équilibrée en orthopédagogie puisqu'il a été établi plus haut que les croyances et les attitudes constituent la source et le socle des pratiques. Ce questionnaire comporte 57 questions dont un bloc sur les pratiques (5 questions sur l'exploitation de la littérature jeunesse, 22 sur les interventions en orthopédagogie), 7 questions sur les attitudes, 8 questions sur les croyances et 15 questions d'ordre sociodémographique. Il a été validé par 5 orthopédagogues de l'entourage de la chercheuse et des questions ont été reformulées pour tenir compte de leurs commentaires. Ce sondage, réalisé à partir de la plateforme LimeSurvey, est entièrement anonyme et la participation était libre et confidentielle.

Les participants savaient qu'ils donnaient leur consentement en cliquant sur le bouton « Débuter ». La diffusion du sondage a été réalisée à partir de la page Facebook de ADEL (Équipe de recherche Apprenant en difficultés et littératie) de même que par le réseau des membres de L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) avec qui un partenariat a été établi.

2.2. Les participantes

Plus d'une centaine d'orthopédagogues (132) ont accédé au sondage en ligne entre le 1^{er} novembre et le 31 décembre 2021, mais les données rapportées dans ce rapport sont celles de 46 répondantes ayant complété le sondage entièrement.

Les participantes sont toutes des femmes (n = 46) âgées entre 20 et 59 ans (9 ont entre 20 et 29 ans ce qui représente 19,57 % de l'échantillon, 19 ont entre 30 et 39 ans ce qui représente 41,3 % de l'échantillon, 16 ont entre 40 et 49 ans soit 34,78 % de l'échantillon et 2 ont entre 50 et 59 ans et représentent 4,35 % de l'échantillon). Elles comptent entre 0 et plus de 26 ans d'expérience en enseignement et en orthopédagogie. Le tableau 1 précise la distribution de ces données.

Tableau 1. Nombre d'années d'expérience en enseignement et en orthopédagogie

Nombre d'années d'expérience...	... en enseignement Nb de participantes au questionnaire	... en orthopédagogie Nb de participantes au questionnaire
0-5 ans	12	15
6-10 ans	10	14
11-15 ans	7	4
16-20 ans	8	8
21-25 ans	7	4
26 ans et plus	2	1

Les écarts entre ces données montrent que certaines orthopédagogues ont changé d'emploi en cours de carrière. Les répondantes ont majoritairement entre 1 et 10 ans d'expérience en éducation, soit en enseignement ou en orthopédagogie.

Concernant leur formation universitaire, 34 orthopédagogues ont reçu une formation initiale en adaptation scolaire et sociale (BEASS) ou en orthopédagogie, 10 en enseignement primaire et préscolaire alors que les 2 autres ont une formation en psychologie ou en français langue seconde. 24 disent ne pas avoir d'autre diplôme (dont 21 personnes ayant un BEASS), mais 22 ont complété une autre formation universitaire, soit un programme court, un DESS ou une maîtrise dans des domaines touchant à l'orthopédagogie et l'adaptation scolaire. De manière plus spécifique, sur ces 12 personnes ayant indiqué avoir un baccalauréat dans un autre domaine que l'adaptation scolaire, 8 ont complété des études supérieures dans le domaine de l'orthopédagogie ou l'adaptation scolaire. Les personnes ayant répondu au sondage déclarent donc en très grande majorité une formation adéquate pour leur fonction d'orthopédagogue.

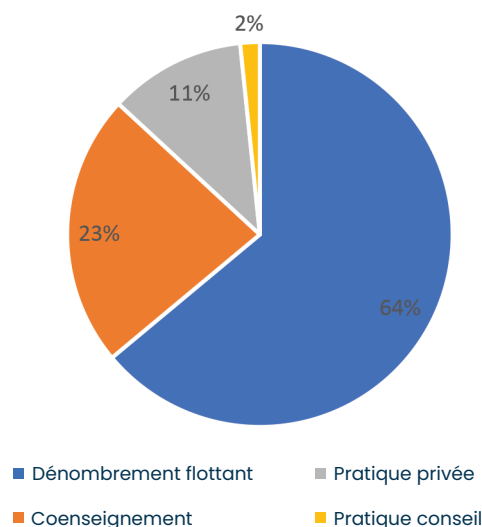
Les contextes d'intervention rapportés sont peu variés puisque les participants visés devaient intervenir au primaire. 42 personnes rapportent travailler dans une école primaire au secteur public. 1 personne déclare travailler au secteur primaire privé et 1 personne au secteur secondaire privé. 1 personne travaille au service des ressources éducatives dans un Centre de services scolaire (CSS) et 6 personnes rapportent travailler en clinique privée. 3 personnes disent travailler soit à titre de travailleuse autonome, en pratique privée ou à la formation générale des adultes. Le total de 54 réponses semble indiquer que certaines personnes aient plus d'un espace de pratiques, d'où notre décision de conserver toutes les réponses dans l'analyse des résultats.

Aucune répondante ne déclare travailler en classe d'adaptation scolaire. Le questionnaire spécifiait les contextes de dénombrement flottant (où les orthopédagogues se retrouvent seul·e·s en pratique individuelle ou, selon la définition retenue dans notre

étude, en sous-groupe avec des élèves) ou en contexte de coenseignement (où les orthopédagogues vont apporter du soutien aux élèves en classe avec l'enseignant titulaire). Or, cette question a semblé mal définir les contextes d'intervention puisque 39 personnes ont indiqué faire du dénombrement flottant, 14 du coenseignement et 8 ont indiqué travailler en contexte d'orthopédagogie, d'orthopédagogie au primaire, d'orthopédagogue conseil dans un CSS, d'orthopédagogie en pratique privée, en individuel ou à la maison. Ces réponses semblent indiquer que les orthopédagogues au primaire font à la fois des rencontres avec des élèves en dénombrement flottant (64 %) et à la fois du coenseignement (23 %) (elles pouvaient cocher plus d'une case), bien que cette pratique semble moins répandue. Les autres réponses correspondent généralement à la pratique privée et la pratique conseil. La figure 1 illustre la répartition des contextes de pratique.

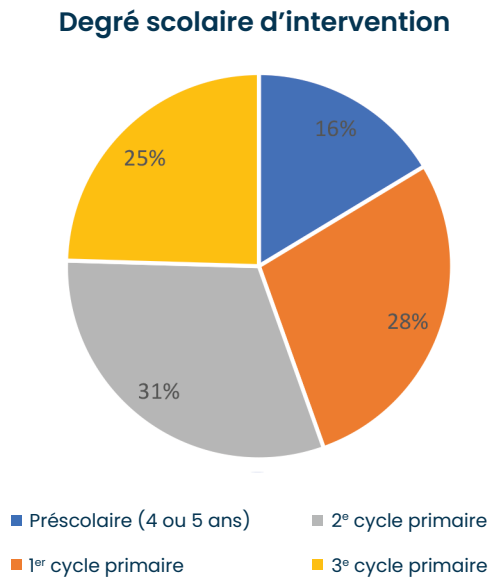
Figure 1. Contexte d'intervention

Dans quel contexte travaillez-vous?



Les orthopédagogues de l'échantillon travaillent avec de multiples groupes d'âge puisque les réponses sont également multiples. 18 personnes déclarent travailler auprès des élèves du préscolaire (4 ou 5 ans), 31 personnes déclarent intervenir au premier cycle, 34 au deuxième cycle et 27 au troisième cycle. La figure 2 illustre la répartition des degrés scolaires de leurs élèves.

Figure 2. Degré scolaire d'intervention



3. Résultats au sondage

Cette section présente les pratiques déclarées par les répondantes concernant des caractéristiques spécifiques de l'approche équilibrée en littératie. Ces aspects sont d'abord rappelés, puis les réponses des participantes sont détaillées.

3.1. Pratiques d'enseignement liées à l'approche équilibrée

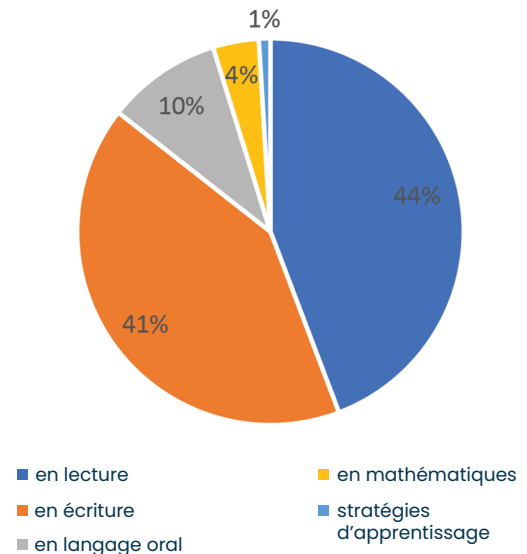
Telle que nous l'avons défini précédemment, l'approche équilibrée s'appuie sur différentes caractéristiques dont le fait de miser sur l'articulation entre la lecture et l'écriture, sur l'exploitation de textes authentiques et de tâches dont le but est réel et concret pour les élèves. Les activités proposées sont contextualisées ou décontextualisées selon les besoins observés

3.1.1. Les interventions orthopédagogiques

Les interventions des orthopédagogues ayant répondu à notre sondage visent à améliorer les compétences des élèves en lecture pour toutes les répondantes (100 %), en écriture pour 43 répondantes (93,5 %), en langage oral pour 10 répondantes (21,7 %), en mathématiques pour 4 répondantes (8,6 %) et sur les stratégies d'apprentissage pour une répondante (2,2 %). En comparant la répartition selon les compétences, la figure 3 illustre que 85 % des interventions visent la lecture et l'écriture.

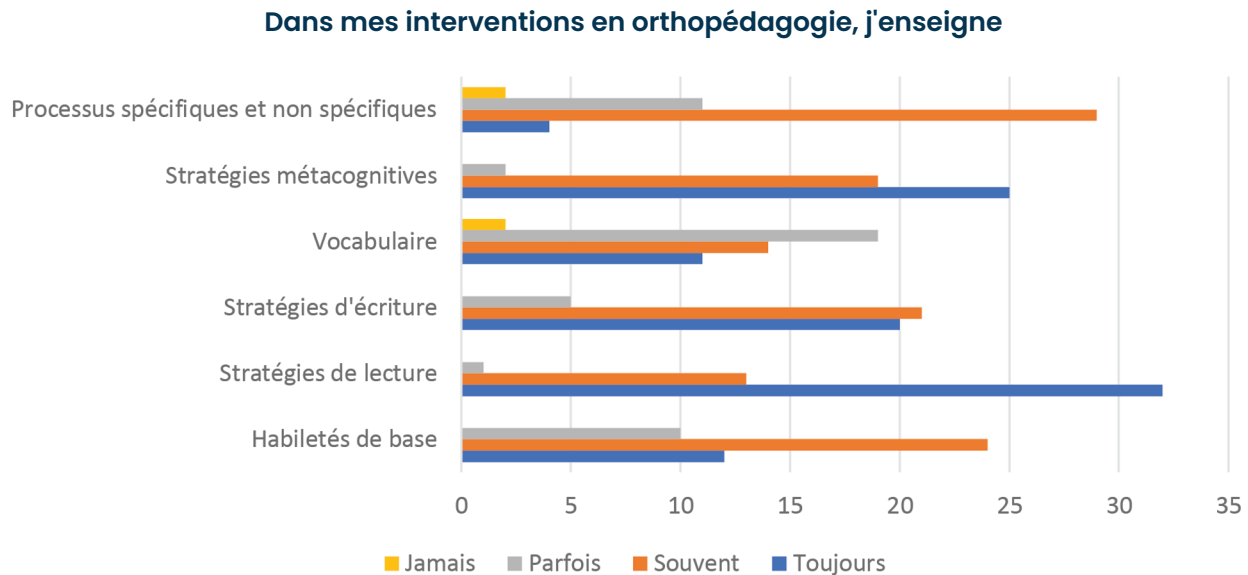
Figure 3. Compétences visées par les interventions orthopédagogiques

Compétences visées par les interventions orthopédagogiques



De manière plus détaillée, le questionnaire demandait aux orthopédagogues de situer la place de différentes composantes propres à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soit les habiletés de base (processus spécifiques), les stratégies de lecture et d'écriture (processus non-spécifiques), le vocabulaire et les stratégies métacognitives.

Figure 4. Objet des interventions orthopédagogiques



En ce qui concerne d'abord les habiletés de base en lecture et en écriture (par exemple : conscience phonologique, reconnaissance globale, correspondances graphèmes-phonèmes, etc.), la figure 4 illustre la répartition des réponses, montrant que toutes les orthopédagogues les travaillent dans leurs interventions (12 disent le faire « toujours », 24 disent le faire « souvent » et 10 « parfois »).

L'enseignement explicite des stratégies de lecture (pour améliorer la compréhension) et des stratégies d'écriture (processus d'écriture) sont également travaillées par toutes les orthopédagogues de notre échantillon. La figure 4 montre que l'enseignement des stratégies de lecture occupe une plus grande place que celui des stratégies d'écriture, ce qui est cohérent avec la place qu'occupe l'écriture dans les pratiques rapportées (voir figure 3). En effet, 32 orthopédagogues disent les enseigner « toujours » en lecture comparativement à 20 en écriture, 13 disent le faire « souvent » en lecture et 21 en écriture, alors qu'une seule orthopédagogue indique travailler « parfois » les stratégies de lecture contre 5 en écriture.

En ce qui concerne l'enseignement explicite du vocabulaire, par exemple par des leçons de mots, les orthopédagogues ont mentionné en faire dans une moins grande proportion que pour les autres composantes : 11 disent le faire « toujours », 14 le

font « souvent », 19 le font « parfois » et 2 affirment ne « jamais » en faire.

À la question : « J'enseigne des stratégies métacognitives aux élèves que j'accompagne (par ex. : est-ce que ce que je lis a du sens ? Quelles stratégies utiliser selon le contexte ?) », les orthopédagogues mentionnent que cette composante est largement enseignée : 25 le font « toujours » et 19 le font « souvent », ce qui représente 95,65 % de l'échantillon. Uniquement 2 orthopédagogues disent en faire « parfois ».

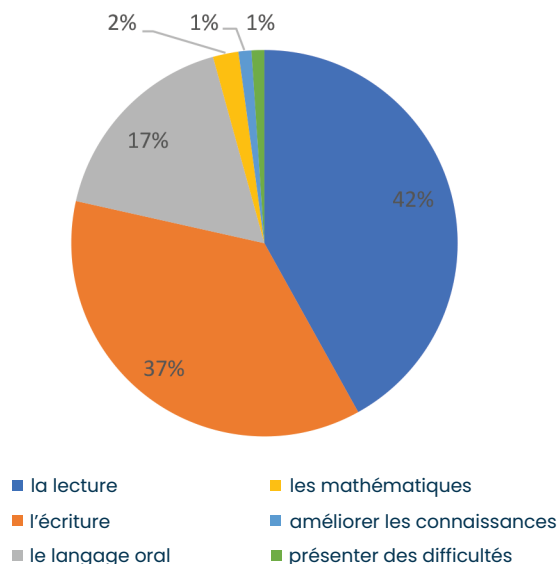
Enfin, une question visait à connaître dans quelle mesure les orthopédagogues planifient des interventions qui combinent les processus spécifiques (habiletés de base) et non-spécifiques (habiletés liées à la compréhension et à la production de phrases, de paragraphes et de textes). Dans le cadre de l'approche équilibrée, les composantes plus techniques de la lecture et de l'écriture (processus spécifiques) gagnent à être intégrées dans un cadre plus large (processus non-spécifiques) ou inversement, peuvent être ciblées lors d'interventions à portée plus globale. La répartition est présentée à la figure 4 et indique que 4 le font « toujours », 29 le font « souvent », 11 le font « parfois » et 2 ne le font « jamais ».

3.1.2. Utilisation de la littérature jeunesse

Les questions concernant l'utilisation de la littérature jeunesse (textes authentiques) montrent que 80 % des participants disent y avoir recours dans leur pratique orthopédagogique alors que 20 % disent ne pas l'exploiter. Parmi les personnes qui ont mentionné utiliser la littérature jeunesse, 39 l'emploient pour travailler la lecture, 34 pour travailler l'écriture, 16 pour travailler le langage oral, 2 pour travailler les mathématiques³ et 2 pour travailler des connaissances générales sur différentes thématiques scolaires ou extrascolaires (par exemple en univers social) ou présenter des difficultés plus générales (par exemple, la gestion des émotions). La figure 5 illustre l'utilisation de la littérature jeunesse en contexte orthopédagogique en fonction de la répartition des compétences.

Figure 5. Utilisation de la littérature jeunesse

J'utilise la littérature jeunesse pour travailler

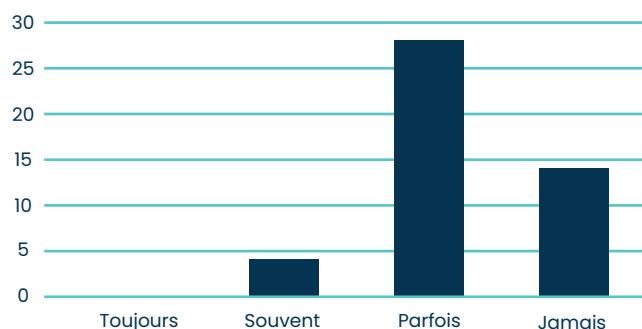


Puisque l'approche équilibrée préconise de laisser parfois le choix des lectures aux élèves et de les guider pour le faire, le questionnaire s'intéresse à la manière dont les orthopédagogues font le choix des œuvres proposées aux élèves.

À la question « il m'arrive de laisser les élèves choisir des textes dans le cadre d'interventions orthopédagogiques », aucune a indiqué laisser « toujours » le choix aux élèves, 4 disent le faire « souvent », 28 disent offrir « parfois » le choix et 14 disent ne « jamais » offrir ce choix. La figure 6 illustre cette répartition.

Figure 6. Choix des œuvres par les élèves

Il m'arrive de laisser les élèves choisir des textes dans le cadre d'interventions orthopédagogiques



La majorité des orthopédagogues choisissent donc elles-mêmes les œuvres à travailler dans le cadre de leur pratique orthopédagogique. Parmi les critères cités pour effectuer ce choix, les plus fréquents sont présentés en gras dans le tableau 2.

³ L'exploitation de la littérature jeunesse dans toutes les disciplines correspond à une caractéristique de l'approche équilibrée.

Tableau 2. Critères de choix d'une œuvre

Critères de choix d'une œuvre	Nb de répondants
Diversité (fiction, documentaire, poésie, etc.)	11
Qualité littéraire	23
Simplicité (faciles à lire)	14
Intérêt pour les enfants (amène à discuter de sujets qui les intéressent)	28
Disponibilité (je les ai déjà)	21
Stimulation	7
Accessibilité (niveau de lecture)	31
Lien avec la notion travaillée (par ex : l'adjectif)	33
Conseillée par un.e collègue	17
Autre (en lien avec ce qui est travaillé en classe. Par exemple, je peux réutiliser un album déjà présenté par l'enseignante pour que l'élève se sente plus investi) ⁴	1

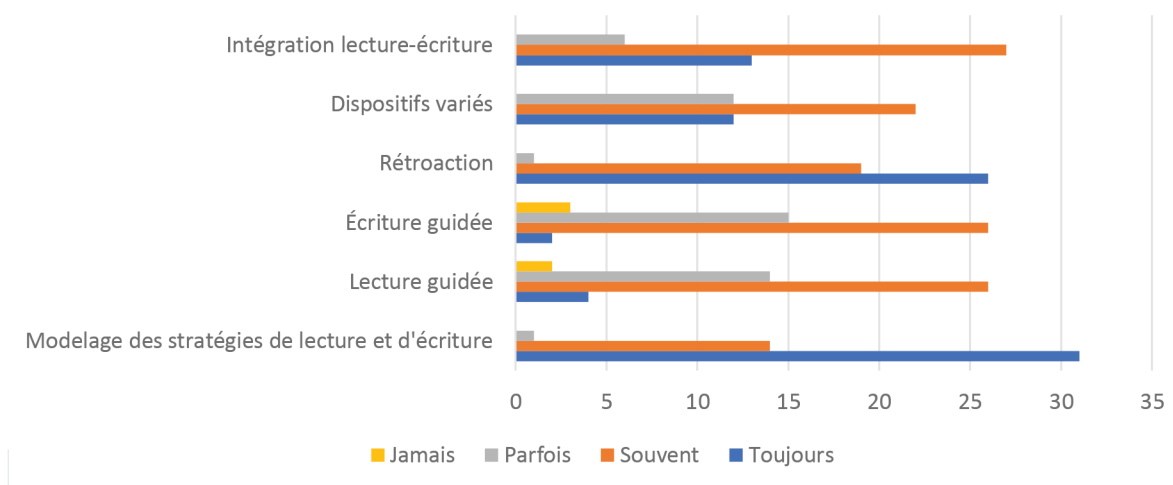
3.1.3. Les pratiques et les dispositifs d'enseignement

L'approche équilibrée préconise de varier les approches pédagogiques selon les besoins identifiés chez les élèves. Selon un point de vue orthodidactique, les différents dispositifs et approches permettent

aux enseignant·e·s et orthopédagogues de mieux répondre aux besoins d'apprentissage variés des élèves tout en tenant compte des caractéristiques des savoirs à maîtriser. Par exemple, il est possible de choisir l'enseignement explicite pour travailler les stratégies de lecture et d'écriture.

Figure 7. Les pratiques d'enseignement déclarées

Pratiques et dispositifs d'enseignement de la lecture-écriture



⁴ La parenthèse provient de la réponse d'une orthopédagogue.

À la question sur le modelage des stratégies de lecture et d'écriture, toutes les orthopédagogues déclarent mettre en œuvre ce dispositif. Il s'agit donc d'une pratique répandue, comptant surtout le fait que 31 orthopédagogues disent le faire « toujours » et 14 disent le faire « souvent » comme en témoigne la figure 7.

La majorité des orthopédagogues ayant répondu à notre sondage ont indiqué mener « souvent » ou « toujours » des séances de lecture guidée (65,2 %) et d'écriture guidée (60,8 %). On voit toutefois ici apparaître des réponses « jamais » (2 et 3) ou « parfois » (14 et 15) dans une plus grande mesure que pour les autres composantes.

Une question visait de manière plus spécifique la rétroaction offerte sur les stratégies que l'élève met en œuvre pendant les tâches de lecture et d'écriture. Toutes les orthopédagogues fournissent ce type de rétroaction comme l'indique la figure 7 : 26 le font « toujours », 19 le font « souvent » et 1 le fait « parfois ».

Toujours dans l'esprit de l'approche équilibrée, le fait de varier les dispositifs permet de mieux répondre aux besoins des élèves. Il n'est pas question ici de varier pour le plaisir de travailler différemment, mais bien de choisir consciemment des dispositifs qui vont permettre aux élèves de mieux faire évoluer leurs apprentissages en fonction des caractéristiques des dispositifs. Parfois, lire à deux offre une meilleure rétroaction à l'élève si la rétroaction provient d'un pair que si elle provient de l'orthopédagogue en lecture guidée. L'écriture partagée peut permettre à un élève de s'imprégner du processus d'écriture sans toutefois devoir maîtriser toutes les composantes comme lors d'une écriture en dyade. Ainsi, à la question « Je varie les dispositifs de lecture et d'écriture dans mes interventions orthopédagogiques (lecture et écriture interactive, guidée, partagée, en dyade, individuelle, etc.) », 12 personnes ont indiqué le faire « toujours », 22 disent le faire « souvent », et 12 le font « parfois ».

L'approche équilibrée préconise également de mailler les habiletés de lecture et d'écriture pour les renforcer mutuellement. Par exemple, travailler explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (CGP) permet de lire, mais aussi d'écrire. Il est donc recommandé de faire écrire les élèves rapidement pour

soutenir cet apprentissage utile à la lecture. Il en est de même pour les structures de textes, par exemple : apprendre à les maîtriser en écriture (par exemple, le schéma narratif) permet de mieux comprendre les textes narratifs lus et inversement. 27 orthopédagogues ayant répondu au questionnaire affirment traiter ces deux compétences de manière intégrées « souvent » et 13 disent le faire « toujours », alors que 6 le font « parfois » tel que l'indique la figure 7.

3.1.3. L'enseignement contextualisé et décontextualisé

Une autre composante de l'approche équilibrée soutient que le fait d'offrir des interventions parfois contextualisées et parfois décontextualisées améliore les compétences des élèves en lecture et en écriture. Ainsi, les élèves ont parfois besoin de travailler de manière très ciblée sur un seul aspect de la compétence pour pouvoir le maîtriser. Pour donner du sens à cet apprentissage, il convient aussi parfois de travailler cet aspect de manière contextualisée, dans une tâche authentique dont le but est réel et concret pour l'élève. Le choix de ces diverses pratiques, contextualisées ou décontextualisées, est réalisé selon les besoins identifiés chez les élèves et varie donc nécessairement d'une année à une autre. Deux questions du sondage s'intéressaient à cette caractéristique.

D'abord, une première question visait à connaître les pratiques intégrées, soit partir d'un contexte authentique, décontextualiser un apprentissage et le recontextualiser par la suite dans le cadre d'une même leçon. Par exemple, à la suite de la lecture d'un article de la revue *Les Explorateurs*, l'élève apprend à repérer le sens d'un mot nouveau en se basant sur les indices du texte (contextualisation). Il est soutenu par un modelage, par des pratiques guidées avec soutien régressif à partir d'autres articles de la revue (décontextualisation), et il est ensuite invité à écrire un court paragraphe en utilisant un mot jugé difficile et en ajoutant une reformulation à la manière de l'auteur pour la rédaction d'un journal (recontextualisation). À la question « Dans ma pratique orthopédagogique, j'intègre des séances de lecture et d'écriture authentiques et des séances d'enseignement explicite selon les besoins des élèves que j'accompagne »,

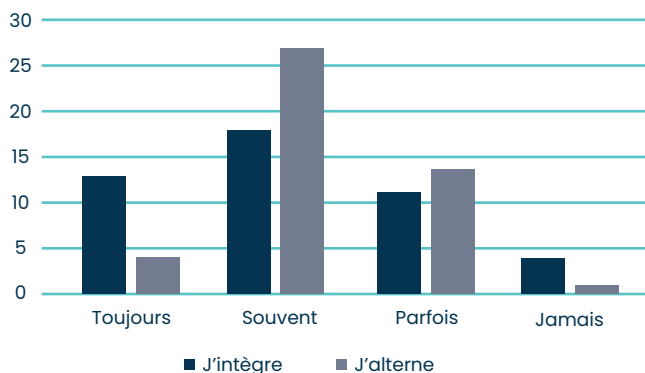
13 orthopédagogues disent « toujours » les intégrer, 18 les intègrent « souvent », 11 les intègrent « parfois » et 4 ne les intègrent « jamais ».

Ensuite, une seconde question permettait aux orthopédagogues d'indiquer si elles alternaient (plus qu'elles intégraient) dans leurs pratiques entre des aspects contextualisés et décontextualisés. Suivant l'exemple précédent, la leçon serait structurée de manière à ce que l'enseignement explicite de la stratégie soit vécu lors de la situation décontextualisée à l'aide de textes issus de matériel pédagogique visant l'apprentissage spécifique et ciblé de cette stratégie (texte non authentique). Ainsi, à la question « Dans ma pratique orthopédagogique, j'alterne entre les situations de communication (situation authentique) et les moments de structuration (enseignement explicite) selon les besoins des élèves que j'accompagne », le portrait change : 4 disent alterner « toujours », 27 alternent « souvent », 14 alternent « parfois » et 1 indique ne « jamais » alterner.

La figure 8 compare les réponses à ces deux questions : intégrer et alterner les pratiques contextualisées et décontextualisées.

Figure 8. Alternance ou intégration des activités contextualisées et décontextualisées

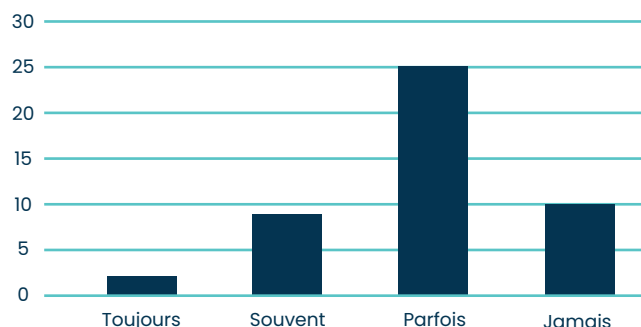
J'alterne ou j'intègre les activités contextualisées et décontextualisées



Pour en savoir plus sur les situations de tâches authentiques, la question « Je me sers d'activités quotidiennes pour travailler les habiletés en littératie avec les élèves que je suis en orthopédagogie (épeler le mot de sa collation, nommer les couleurs précises à la récréation, etc.) » permet de connaître certaines pratiques déclarées des orthopédagogues vécues à l'extérieur du cadre strictement scolaire. Ainsi, 2 orthopédagogues disent « toujours » se servir d'activités quotidiennes pour travailler la lecture et l'écriture, 9 mentionnent le faire « souvent », 25 affirment le faire « parfois » et 10 disent ne « jamais » s'en servir (figure 9).

Figure 9. Utilisation d'activités quotidiennes pour enseigner la littératie

Je me sers d'activités quotidiennes pour travailler les habiletés en littératie avec les élèves



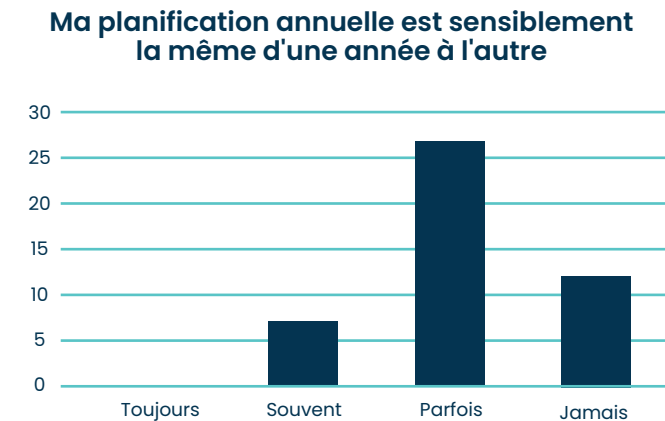
3.1.5. La réponse aux besoins des élèves

Il a été mentionné à plusieurs reprises que les dispositifs et les contenus d'apprentissage doivent répondre aux besoins identifiés chez les élèves dans le cadre de l'approche équilibrée. Ainsi, la planification des interventions orthopédagogiques est en constant mouvement.

Une question visait la planification annuelle des orthopédagogues : « D'une année à l'autre, ma planification annuelle est sensiblement la même ». Si les orthopédagogues se basent sur les besoins de leurs élèves, cette planification devrait changer d'une année à une autre. Tel qu'illustré à la figure 10, aucune

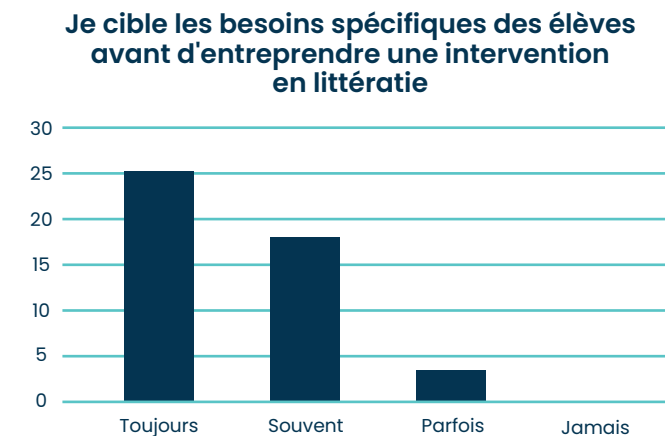
orthopédaogogue ayant participé au sondage déclare ne conserver la même planification d'une année à une autre. 7 déclarent qu'elle est « souvent » la même, 27 indiquent qu'elle est « parfois » la même et 12 mentionnent qu'elle n'est « jamais » la même.

Figure 10. Planification annuelle



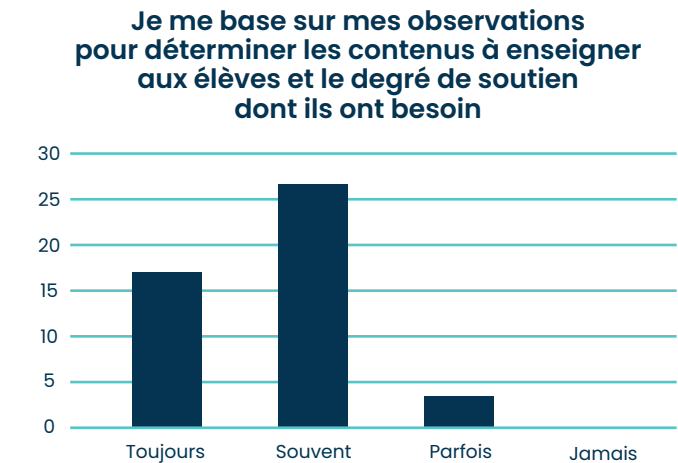
Toujours en lien avec la planification des activités, toutes les orthopédaogogues affirment cibler les besoins spécifiques des élèves avant d'entreprendre une intervention en littératie. 25 le font « toujours », 18 le font « souvent » et 3 le font « parfois » (figure 11).

Figure 11. Identification des besoins pour planifier



Afin de réaliser cette tâche, 17 orthopédaogogues disent « toujours » se baser sur leurs observations pour déterminer les contenus à enseigner aux élèves et le degré de soutien dont ils ont besoin. 26 affirment le faire « souvent » et 3 le font « parfois » (figure 12).

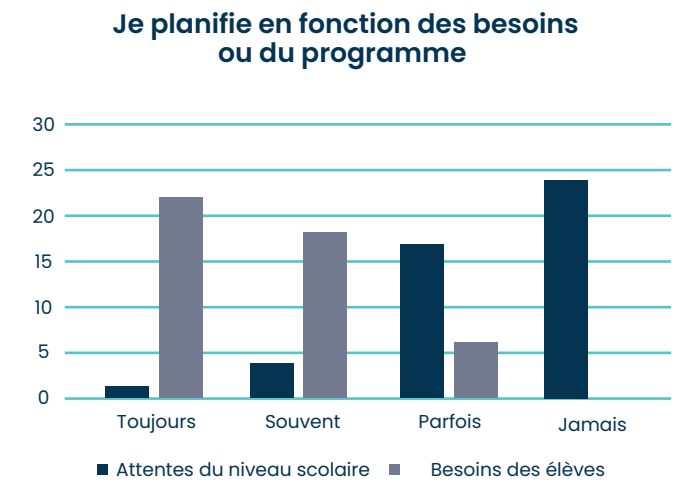
Figure 12. Identification des besoins basée sur l'observation



Afin de planifier l'enseignement, deux portes d'entrée s'offrent aux orthopédaogogues : les capacités des élèves et le programme de formation. Dans une situation idéale, les interventions planifiées devraient toutes s'appuyer sur le programme de formation en fonction du niveau scolaire de l'élève. Toutefois, il arrive que certain-e-s élèves accumulent un tel retard dans leurs apprentissages qu'il faille parfois procéder à une rééducation de notions d'années antérieures.

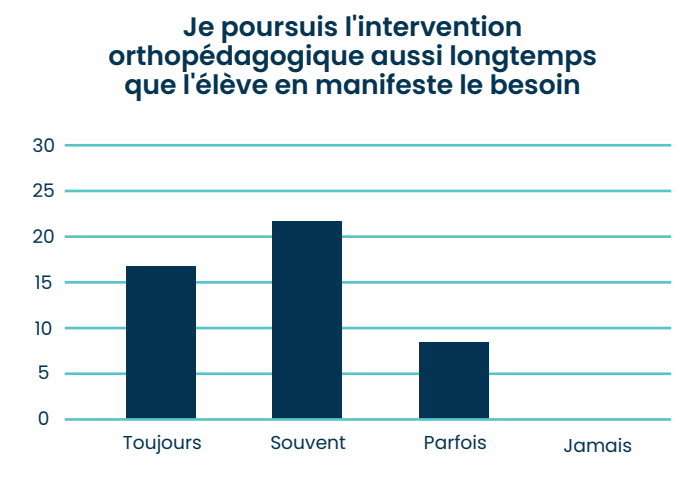
Ainsi, deux questions du sondage visaient spécifiquement cette entrée pour la planification : « les tâches que je planifie sont en lien avec les attentes de leur niveau scolaire, même si ce n'est pas en lien avec leurs besoins » et « les tâches que je planifie sont en lien avec les besoins des élèves, même si ce n'est pas de leur niveau scolaire ». Les réponses présentées à la figure 13 sont inversées, ce qui indique une forte tendance à respecter les besoins des élèves et moins le niveau scolaire selon le programme de formation.

Figure 13. Planification selon les besoins ou le programme



Enfin, concernant la durée des interventions, il est possible de consacrer un nombre de séances d'interventions dans sa planification annuelle et s'y tenir pour répondre au plus de besoins ou d'élèves dans l'école ou encore de prolonger les interventions tant que les élèves n'auront pas atteint l'objectif fixé. Toutes les orthopédagogues ont répondu qu'elles poursuivaient cette intervention aussi longtemps que l'élève en manifeste le besoin. La figure 14 montre que 17 orthopédagogues le font « toujours », 21 le font « souvent » et 8 le font « parfois ».

Figure 14. Poursuite de l'intervention selon les besoins des élèves

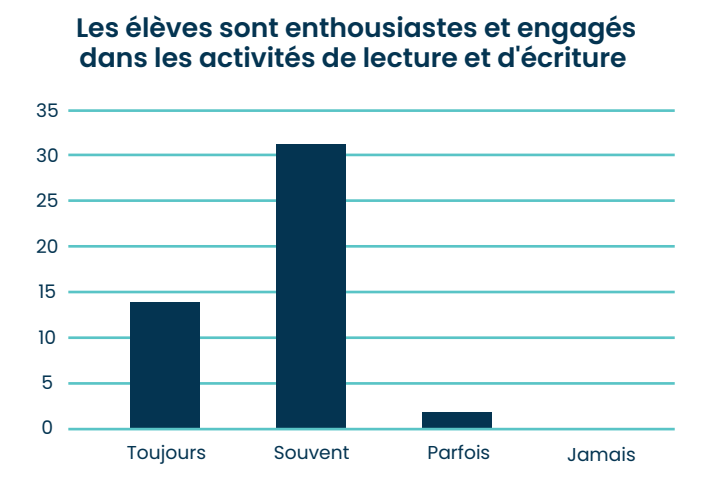


3.2. Les attitudes des orthopédagogues face à l'approche équilibrée

Les attitudes des élèves et des orthopédagogues exercent une influence sur les apprentissages de la littératie. En effet, si les élèves sont motivés par les tâches qui leur sont proposées, s'ils comprennent à quoi elles servent et s'ils sont en contact avec des modèles positifs, leur apprentissage de la lecture et de l'écriture s'en trouvera bonifié (Giasson, 2011). De leur côté, si les orthopédagogues soutiennent la motivation et le développement de l'autonomie des élèves, si elles transmettent leurs propres expériences de pratiques de littératie, si elles soutiennent les élèves lors d'arrêts prolongés comme les vacances ou les congés, elles soutiennent leur engagement dans cet apprentissage (Rasinsky et Padak, 2004).

Du côté des élèves, la question « En général, les élèves que j'accompagne en orthopédagogie sont enthousiastes et engagés dans les activités de lecture et d'écriture que je propose » visait à connaître la motivation (enthousiasme) et l'engagement perçus face aux tâches proposées lors des interventions orthopédagogiques. 14 orthopédagogues répondent avoir le sentiment que les élèves sont « toujours » motivés et engagés, 31 croient qu'ils le sont « souvent » et une indique qu'ils le sont « parfois » (figure 15).

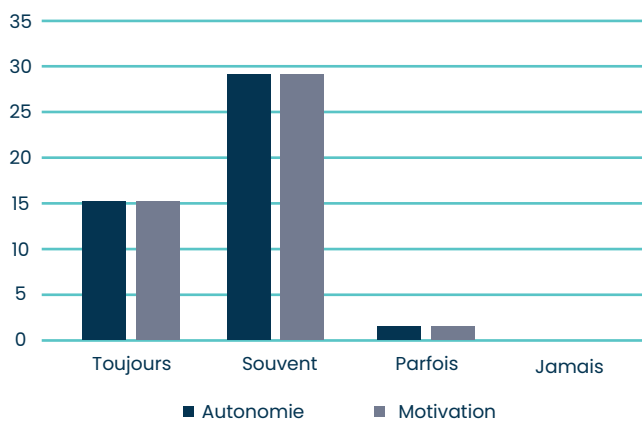
Figure 15. Enthousiasme et engagement des élèves dans les tâches



Du côté des orthopédagogues, l'autonomie visée lors des interventions (« les élèves construisent leurs savoirs et je les soutiens ») est mentionnée comme étant « toujours » une intention pour 15 orthopédagogues, elle l'est « souvent » pour 29 orthopédagogues et elle l'est « parfois » pour 2 d'entre elles. Quant aux mécanismes de motivation mis en place (aucun exemple n'a été apporté dans le questionnaire pour permettre l'inclusion de toutes formes de dispositifs de motivation), ils sont déclarés dans les mêmes proportions. La figure 16 compare ces deux composantes.

Figure 16. Autonomie et motivation

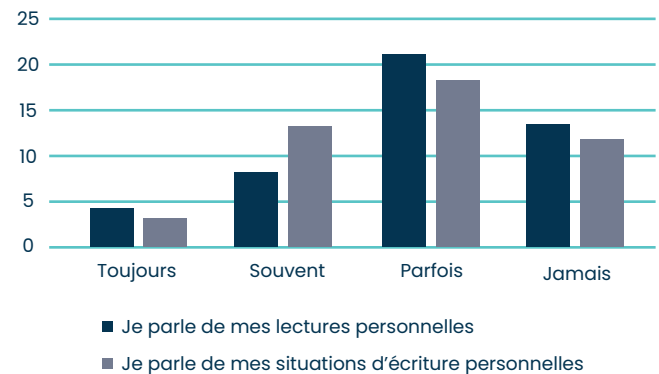
Je planifie en fonction des besoins ou du programme



En revanche, les orthopédagogues ayant répondu au sondage parlent peu de leurs pratiques de littératie avec les élèves, encore moins en écriture qu'en lecture. La figure 17 montre en effet que la majorité des orthopédagogues parlent « parfois » ou « jamais » de leurs pratiques personnelles auprès des élèves.

Figure 17. Partage des pratiques personnelles de littératie

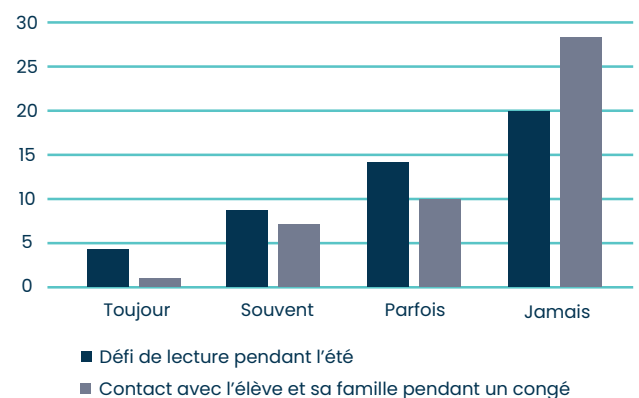
Je parle de mes pratiques personnelles de littératie avec mes élèves



Enfin, la fréquence et la régularité des pratiques de littératie constituent une caractéristique importante de l'approche équilibrée et la perte estivale ou l'arrêt prolongé d'activités de lecture et d'écriture peut entraîner un retard pour les élèves en difficulté, tant dans ses habiletés que dans son engagement et sa motivation. Lors des vacances ou des congés prolongés, les orthopédagogues disent peu ou jamais donner des défis de lecture et d'écriture pendant l'été pour en discuter à la rentrée et disent ne pas garder contact avec les élèves et leurs familles pendant les congés. Cette situation est représentée à la figure 18.

Figure 18. Contact et pratiques de littératie pendant les congés et les vacances

Je donne des défis de lecture et d'écriture pendant l'été; je garde contact avec l'élève pendant les congés



3.3. Les croyances des orthopédagogues face à l'approche équilibrée

Le concept de croyance en enseignement est intimement relié à celui des pratiques (Skott, 2014). Si une personne croit qu'il est de sa responsabilité de réaliser une tâche ou si elle croit à l'efficacité d'une approche, elle mettra en œuvre des actions concrètes pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Ainsi, les croyances des orthopédagogues à propos de l'approche équilibrée peuvent grandement influencer leurs pratiques et éclairer la présente étude.

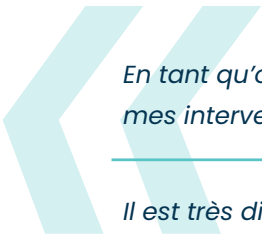
L'approche équilibrée n'est pas d'emblée définie pour la pratique orthopédagogique ou pour un enseignement spécialisé de la littératie. Cette approche peut très bien être associée à l'enseignement régulier. Le sondage a donc questionné les orthopédagogues sur leur position face à la responsabilité des diverses composantes de l'approche équilibrée chez les enseignants titulaires, chez les orthopédagogues ou encore dans les deux professions. Le tableau 3 montre les croyances des orthopédagogues à cet égard.

Tableau 3. Croyances sur les responsabilités des enseignants et des orthopédagogues sur l'approche équilibrée

Selon vous, qui peut, dans ses interventions :	Enseignant titulaire	Ortho	Les deux
Exploiter la littérature jeunesse	2	0	44
Proposer des tâches authentiques en lecture et en écriture de textes	3	0	43
Intégrer la lecture et l'écriture au service l'une de l'autre	0	0	46
Diversifier les dispositifs d'enseignement de la littératie (lecture/écriture interactive, partagée, guidée, etc.)	3	0	43
Alterner entre les situations contextualisées de communication et les moments de structuration et d'enseignement décontextualisé	3	4	39
Donner le goût de lire et d'écrire, l'amour des mots et de la langue	0	0	46
Offrir un enseignement direct et explicite sur des composantes ciblées de la lecture et de l'écriture	1	1	44

Ainsi, dans une très grande majorité, les orthopédagogues croient qu'elles sont autant responsables des composantes de l'approche équilibrée que les enseignants titulaires.

Des commentaires pouvaient être laissés à la suite de cette question. 6 personnes ont donné des explications sur leur contexte de travail pouvant éclairer leurs réponses.



En tant qu'orthopédagogue, je manque de temps pour intégrer la littérature jeunesse dans mes interventions.


Il est très difficile d'intervenir directement et efficacement sur les difficultés des élèves puisque les enseignantes laissent peu de latitude sur les interventions intensives pendant les périodes d'ortho. Et ce, malgré des objectifs clairs pour chacun des élèves en suivi. « Les pages de cahier » et les évaluations sont encore beaucoup trop importantes et prennent beaucoup trop de place dans la planification de « mes interventions ». Même si j'exprime mon désaccord envers ces pratiques qui sont inefficaces, il y a malheureusement peu de réceptivité... et cela au détriment des apprentissages et besoins des élèves en difficultés. Les pratiques doivent changer mais c'est très difficile.

À mon école, les enseignants travaillent en collaboration avec les orthopédagogues pour du niveau 1 et 2 [du modèle Réponse à l'intervention] en salle de classe. Ainsi, lorsque je sors des élèves, c'est pour du niveau 3 (rééducation).

Je travaille en étroite collaboration avec les enseignantes de mon école, une belle équipe, nous planifions ensemble certains projets de lecture et d'écriture.

Ce sont les formations qu'un enseignant de l'école a eues, au sujet de « J'enseigne avec la littérature jeunesse » qui m'ont permis de connaître plein de nouveaux livres et j'apprends graduellement à les intégrer dans ma pratique.

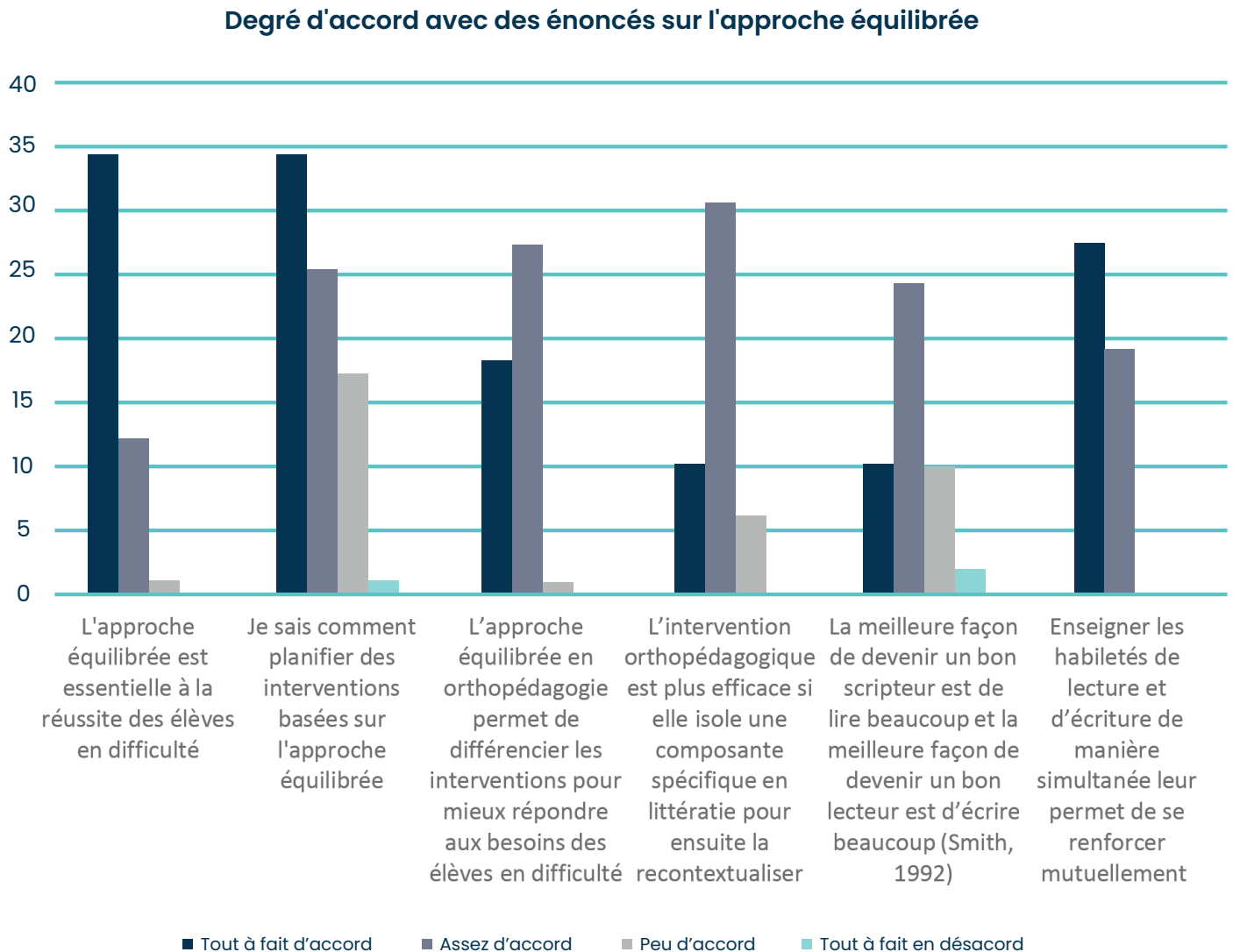
Mon contexte (orthopédagogue privée) ne me permet pas toujours de varier mon enseignement. Par exemple, je vois souvent des élèves seuls, donc la lecture à relais, en dyade, etc. devient plus difficile.



Ces commentaires illustrent à la fois les défis que la mise en place de l'approche équilibrée pose aux milieux scolaires : le manque de temps, la formation, les ressources disponibles et l'organisation de la collaboration.

La dernière série de questions portant sur les croyances visait à cibler le degré d'accord avec des énoncés liés à l'approche équilibrée. La figure 19 montre la répartition des réponses à ces questions.

Figure 19. Degré d'accord avec des énoncés sur l'approche équilibrée

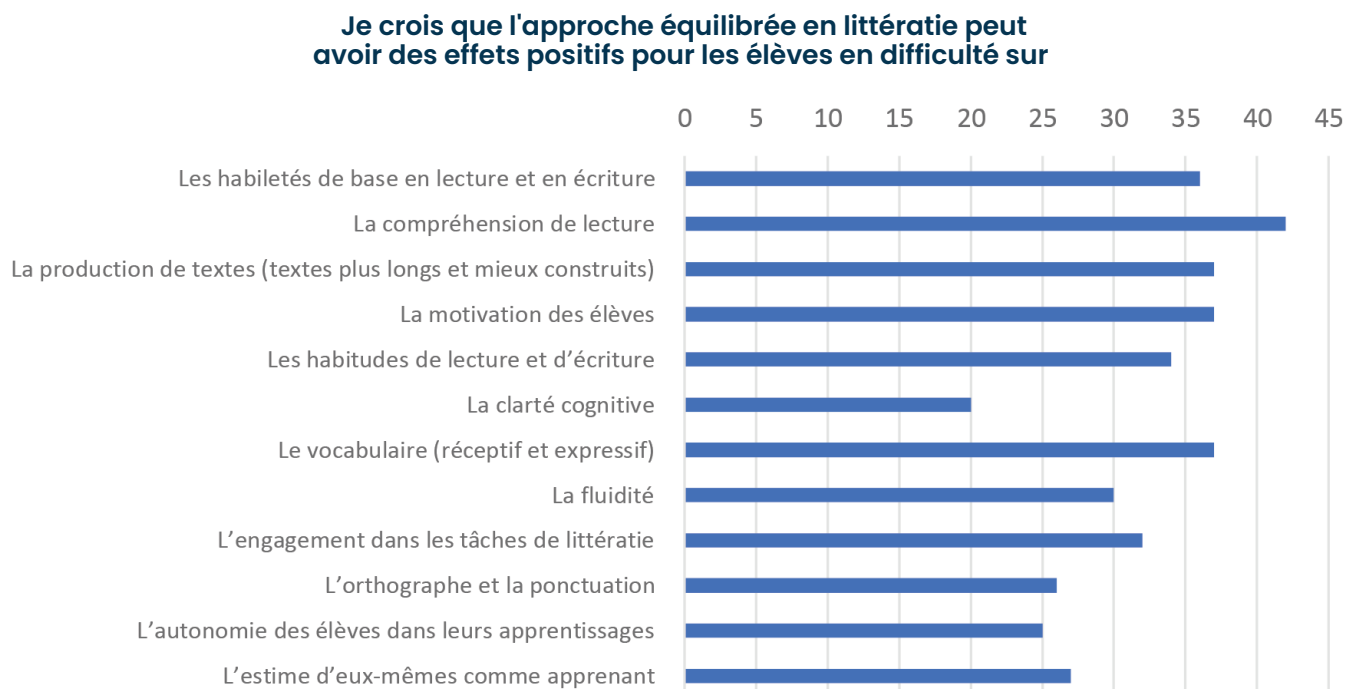


L'énoncé qui montre le plus haut taux de désaccord concerne celui sur les connaissances pour planifier les interventions sur l'approche équilibrée montrant que malgré le fait que les orthopédagogues affirment mettre en pratique des composantes de l'approche équilibrée, elles ne se sentent pas en confiance pour l'articuler intentionnellement. Les autres énoncés montrent un fort accord des participantes.

La dernière question demandait aux orthopédagogues d'estimer dans quelle mesure l'approche équilibrée pouvait avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves au regard d'habiletés ciblées. La figure 20 illustre les représentations des participantes.

Plus de la majorité des orthopédagogues de notre échantillon ont évoqué leur croyance à l'effet que l'approche équilibrée puisse avoir des effets bénéfiques sur des aspects cognitifs et affectifs liés à l'apprentissage de la lecture, comme les habiletés de base, la compréhension et le vocabulaire, les habitudes, la motivation et l'engagement dans des activités de littératie.

Figure 20. Effets perçus de l'approche équilibrée sur différentes composantes de la lecture/écriture pour les élèves en difficulté



3.4. Formation sur l'approche équilibrée

La toute dernière section du questionnaire s'intéressait à la formation déjà suivie sur l'approche équilibrée, sur la littérature jeunesse en contexte (ou non) d'orthopédagogie et sur l'intérêt à suivre un tel type de formation s'il était offert.

À la question « Avez-vous déjà suivi une formation sur l'approche équilibrée en littérature (par ex. : centre de services scolaire, congrès, lecture, cours universitaire, formation privée pour orthopédagogue)? », 9 participantes ont répondu « oui » alors que 37 ont répondu « non ». Ces formations ont été suivies dans divers contextes, soit dans les centres de services scolaires, dans le cadre de cours universitaires, lors de lectures personnelles et lors de conférences dans des congrès.

Aucune orthopédagogue n'affirme avoir suivi de formation sur l'approche équilibrée en littérature pour l'orthopédagogie. Les 46 ont répondu « non ». Toutefois, 45 ont indiqué qu'elles aimeraient suivre ce type de formation s'il était offert.

À la question « Avez-vous déjà suivi une formation sur la littérature jeunesse? », 24 orthopédagogues ont répondu « oui » et 22 ont répondu « non ». Ce type de formation, beaucoup plus fréquent, a été suivi dans des cours universitaires en formation initiale ou continue, dans le cadre de formations au centre de services scolaire, dans des lectures personnelles, des congrès professionnels ou des formations par des éditeurs.

Les formations sur la littérature jeunesse pour l'orthopédagogie sont cependant moins fréquemment suivies. 7 orthopédagogues affirment en avoir suivi contre 39 disant ne pas l'avoir fait. Parmi les 7 ayant répondu « oui », elles disent y avoir eu accès à l'université (formation initiale et continue), dans les congrès professionnels pour orthopédagogues ou dans le cadre de formations au centre de services scolaire. En revanche, l'intérêt est aussi marqué : 45 ont répondu qu'elles aimeraient suivre une telle formation sur la littérature jeunesse pour l'orthopédagogie si elle était offerte.

4. Discussion

Cette recherche poursuivait l'objectif de décrire des pratiques, des attitudes et des croyances sur l'approche équilibrée en littérature en contexte orthopédagogique de dénombrement flottant au primaire.

Il ressort principalement des réponses obtenues une grande cohérence entre les pratiques, les attitudes et les croyances face à l'approche équilibrée en littérature. En effet, les orthopédagogues affirment mettre en œuvre des pratiques liées à l'approche équilibrée comme l'utilisation de la littérature jeunesse, l'enseignement ciblé en fonction des besoins des élèves, une alternance entre des pratiques contextualisées et décontextualisées, un maillage entre la lecture et l'écriture de même qu'un souci de motiver et d'engager les élèves dans leurs apprentissages (Rasinsky et Padak, 2004).

Il aurait été facile d'émettre l'hypothèse que les orthopédagogues, par la définition de leur travail de rééducation, se préoccupent principalement de savoirs spécifiques et les abordent dans des activités très décontextualisées. Or, les réponses montrent que si elles planifient des activités décontextualisées, elles manifestent le souci de les contextualiser également. Elles modélisent les stratégies, mais soutiennent aussi les élèves en leur offrant de la rétroaction. Elles exploitent la littérature jeunesse dans diverses situations et disent travailler la lecture et l'écriture de manière rapprochée. Enfin, elles indiquent dans une grande majorité varier les dispositifs de lecture et d'écriture.

De manière isolée, toutes ces caractéristiques de l'approche équilibrée semblent prendre place dans les pratiques et les croyances des orthopédagogues. Toutefois, certaines réponses permettent de croire que ces pratiques ne sont pas planifiées en s'appuyant délibérément sur l'approche équilibrée. Autrement dit, chaque caractéristique est jugée efficace et pertinente de manière isolée, mais la planification orthopédagogique n'est pas réalisée dans le but spécifique et avoué de mettre en œuvre cette approche dans sa pratique.

D'ailleurs un des seuls éléments qui ne semble pas être mis en œuvre par les orthopédagogues est en lien avec les attitudes : elles semblent peu partager leurs propres pratiques de littératie avec les élèves. Pourtant, elles pourraient devenir des modèles de lectrice/ autrice pour les élèves qu'elles accompagnent (Giasson, 2011). Il n'est pas nécessaire de consacrer un temps important à cet aspect, mais en parler dans le cadre de situations informelles (surveillance, déplacements, etc.) peut s'avérer efficace. Le questionnaire ne visait pas à connaître ces pratiques personnelles de littératie, mais il est permis d'espérer que les orthopédagogues aiment lire et écrire pour leur plaisir personnel.

Comme le mentionnent Rasinsky et Padak (2004), l'approche équilibrée concerne non seulement les composantes spécifiques de l'apprentissage de l'écrit, mais également un équilibre plus complexe entre les dispositifs de regroupement, les types de textes exploités, la considération des aspects cognitifs et affectifs du lire-écrire, le travail auprès des élèves en difficultés et des élèves tout-venant, l'intégration des autres disciplines scolaires et l'ouverture aux familles et aux communautés, en dehors du temps scolaire prescrit.

Ainsi, ce sont principalement ces aspects plus larges de l'approche équilibrée qui semblent les moins déclarés. Par exemple, les défis de lecture pendant l'été et le contact avec les élèves et leur famille pendant les congés prolongés représentent un autre aspect très peu mentionné dans les résultats du sondage. Afin de soutenir l'engagement et la motivation des élèves en difficulté, mais également pour maintenir leurs habiletés, des activités ludiques pourraient leur être offertes pendant ces moments où, généralement, ils ne sont pas ou peu sollicités par la lecture et l'écriture. Des enjeux découlant de l'organisation du travail et des conventions collectives se dressent dans cette situation puisque des orthopédagogues régulières sont en vacances et celles qui sont à contrat changent d'école dans les premières années de leur carrière et ne retrouvent pas toujours les mêmes élèves d'une année à une autre. Des discussions et des projets-pilotes pourraient voir le jour pour tenter de concilier les besoins des élèves et les contraintes organisationnelles liées à l'emploi d'orthopédagogue.

Les répondantes semblent également moins exploiter les activités quotidiennes pour intégrer du travail sur la lecture et l'écriture. Ces petits gestes pourraient éventuellement renforcer certaines habiletés pour les élèves en difficulté, sans toutefois que cela affecte leur motivation.

Enfin, les orthopédagogues ont indiqué travailler peu le vocabulaire de manière explicite avec les élèves (figure 4) comparativement à d'autres objets d'interventions. Toutefois, elles croient en grande majorité que l'approche équilibrée pourrait améliorer le vocabulaire réceptif et expressif des élèves en difficulté (figure 20). Il est possible de croire que le manque de temps, de formation ou la gestion des priorités les amènent à mettre de côté les leçons de mots.

Comme on vient de le mentionner, le temps et les connaissances dont disposent les orthopédagogues et l'organisation de leur service dans leur école exercent une grande influence sur leurs choix et leur planification. Cet aspect est d'ailleurs rapporté dans les commentaires effectués par certaines répondantes à la toute fin du questionnaire :

Malgré une grande motivation d'utiliser l'approche équilibrée, je ne sais pas comment m'y prendre pour certains besoins des élèves. Une banque d'activité permettrait de s'outiller et de nous le modéliser pour mieux pouvoir en créer par la suite.

Ça me plairait de travailler avec la littérature jeunesse, mais pour commencer, il faut le matériel. C'est un processus à long terme.

Dans mon milieu, plusieurs enseignantes devraient revoir le rôle de l'orthopédagogue. Nous gagnerions en efficacité parce que pour le moment, je me sens inefficace et avec peu d'impact sur les apprentissages des enfants que j'accompagne.

Il semble que ce soit donc principalement un manque de temps et de ressources qui empêche les orthopédagogues de mettre en œuvre l'approche équilibrée et non pas leurs croyances.

5. Conclusion

Le sondage sur l'approche équilibrée en littératie auprès d'orthopédagogues en dénombrement flottant du primaire rapporte des pratiques mises en œuvre, des attitudes et des croyances somme toute positives s'y rapportant. Au-delà de l'approche équilibrée, les connaissances scientifiques sur les pratiques des orthopédagogues sont relativement minces. Ce sondage ajoute donc une pierre à l'édifice en spécifiant les contextes d'intervention, les objets travaillés, les dispositifs utilisés et certains outils pour le faire comme l'utilisation de la littérature jeunesse. De plus, cette étude amène des réponses au sujet des attitudes et des croyances d'orthopédagogues, croyances qui ont une influence considérable sur les pratiques. En effet, les orthopédagogues croient qu'elles sont tout aussi responsables que les titulaires de classe d'exploiter la littérature jeunesse, de donner le goût de lire et d'écrire, de varier les dispositifs, de proposer des tâches authentiques, parfois un enseignement contextualisé, parfois décontextualisé et qu'elles peuvent tout aussi bien allier lecture et écriture au service l'une de l'autre. Ces résultats peuvent inspirer des échanges dans les milieux scolaires pour repenser la collaboration avec les autres membres du personnel et redéfinir le rôle de l'orthopédagogue.

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites. D'abord, le contexte dans lequel s'est fait le recrutement d'orthopédagogues, soit en période de pénurie de personnel qualifié et en pleine pandémie de COVID-19 a probablement fait en sorte que seulement 46 personnes aient entièrement complété le sondage. Ensuite, il y a aussi raison de croire que ce sont des orthopédagogues engagées et qui croient à l'approche équilibrée qui ont pris le temps de répondre au questionnaire. Une seule personne a mentionné ne pas pouvoir répondre à certaines questions parce qu'elle disait ne pas en savoir suffisamment sur cette approche. En outre, il s'agit de pratiques déclarées; les résultats ne sont donc pas généralisables.

Néanmoins, une première étape est franchie et permettra par la suite de réfléchir à des manières concrètes de soutenir les orthopédagogues dans la planification d'activités répondant aux besoins des élèves dans l'esprit de l'approche équilibrée.

Références

- **Bingham, G. et Hall-Kenyon, K. (2013).** Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 14-28.
- **Bruchési, O. (2022).** *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion scolaire : retombées de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- **Centre de services scolaire St-Hyacinthe. (2011).** Cadre de référence en lecture repères théoriques et pistes d'intervention. http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/CADRE_DE_R%C3%89F%C3%89RENCE_Lecture_CSSH.pdf
- **Côté, M.-F., Mercier, J., et Laplante, L. (2014).** L'efficacité d'une intervention orthopédagogique sur le transfert des apprentissages en lecture : étude de trois cas d'élèves en difficulté. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 72-107. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1634>
- **Fitzgerald, J. et Shanahan, T. (2000).** Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- **Giasson, J. (2011).** *La lecture, apprentissage et difficultés*. Gaétan Morin.
- **Kennedy, E. et Shield, G. (2010).** Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63(5), 372-383.
- **L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018).** *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. <https://ladoq.ca/referentiel>
- **Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014).** Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Éducation et socialisation*, 35, en ligne. <http://journals.openedition.org/edso/663>; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.663>
- **Lessard, É. (2012).** *Analyse descriptive du rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans : recherche-action sur l'approche équilibrée* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Rimouski. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/889/>

- **Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010).** La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 27-53. <https://journals.lib.unbc.ca/index.php/CJAL/article/view/19883>
- **Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2017).** *La lecture dans un modèle de littératie équilibrée. Guide pratique.* <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/GuidePratique-LaLectureDansUnModeleDeLitteratieEquilibreePrimaire.pdf>
- **Ministère de l'éducation du Manitoba. (s.d.).** *Approche équilibrée basée sur la littératie.* https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/cadre_4-12/docs/7_approche.pdf
- **Ministère de l'éducation du Yukon. (2018).** *Une approche équilibrée de la littératie pour mieux enseigner à lire, à écrire, à écouter et à parler.*
- **Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011).** Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas* 1(2), 17-37.
- **National Reading Panel. (2000).** *Report of the ational Reading Panel: Teaching children to read.* National Institute of Child Health and Human Development.
- **Pressley, M., et Allington, R. (2014).** *Reading Instruction That Works, Fourth Edition: The Case for Balanced Teaching.* Guilford Press.
- **Pressley, M. Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M. et Dolezal, S. (2002).** Balanced Literacy Instruction. *Focus on Exceptional children*, 34(5)., 1-14.
- **Rasinski, T. et Padak, N. (2004)** Beyond consensus – Beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum, *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 91-102, <https://doi.org/10.1080/10573560490242813>
- **Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009).** *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche.* http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- **Shulman, L. et Shulman, J. (2004).** How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- **Skott, J. (2014).** The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dirs.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 13-30). Routledge.
- **Trépanier, N. S. (2019).** *Des modèles de service d'orthopédagogie.* JFD Éditions.
- **Turcotte, C. (2010).** The development of exemplary teaching practices in reading instruction among five francophone teachers. *Language & Literacy*, 12(1), 128-146.

Mobiliser les savoirs en orthopédagogie à l'université : une expérience formatrice de publication

Élisabeth Boily, Ph. D.

Professeure invitée au département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
elisabeth2_boily@uqac.ca

Marie-Pierre Baron, Ph. D.

Professeure au département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
marie-pierre_baron@uqac.ca

Résumé

Cet article porte sur une expérience vécue par deux professeures et leurs étudiants à l'Université du Québec à Chicoutimi. Des étudiants au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et à la maîtrise professionnelle en éducation (profil orthopédagogie) ont participé à un projet d'écriture d'articles professionnels destinés à la communauté d'orthopédagogues formée par L'ADOQ. Ce projet avait notamment pour but de développer les compétences professionnelles des étudiants, tout en offrant une initiation à la recherche, ainsi qu'une occasion de mobilisation des connaissances scientifiques en orthopédagogie. Cinq articles ont été rédigés et ceux-ci se retrouvent dans un dossier complémentaire à la revue. Les étudiants ont trouvé cette expérience d'écriture authentique très enrichissante sur le plan professionnel. Ce projet prometteur démontre qu'il est possible de mettre davantage en valeur les travaux écrits des étudiants en orthopédagogie, pour favoriser une plus grande mobilisation des savoirs.

Mots-clés :

formation universitaire, orthopédagogie, étudiant, étudiantes, développement professionnel

1. Mise en contexte

L'université du Québec à Chicoutimi, depuis les années 1980, est l'hôte d'une Clinique universitaire en orthopédagogie (CUO) qui œuvre dans le respect de trois missions complémentaires soit : la formation universitaire de premier cycle au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS); la recherche axée sur le développement de la pratique et de l'identité professionnelle des futurs orthopédagogues; et une offre de services orthopédagogiques offerts aux élèves du secteur jeune du Saguenay (Baron et al., 2019; Doucet et Côté, 2012). Cette offre de services d'évaluation et d'intervention orthopédagogiques est dispensée par des dyades d'étudiants finissants inscrits au BEASS, et ce, à raison de deux soirs par semaine pendant près de six mois (Baron et al., 2019; Doucet et Côté, 2012).

Riche de cette expérience clinique et dans la foulée des travaux de professionnalisation de l'orthopédagogie (L'ADOQ, 2018), l'UQAC a mis sur pied, en automne 2020, un programme de maîtrise professionnelle en éducation avec une concentration en orthopédagogie. Cette formation de deuxième cycle agit comme un contexte de formation continue et vise le développement professionnel et l'évolution des pratiques orthopédagogiques en offrant un cursus axé notamment sur les données récentes de la recherche dans le domaine et sur le développement de l'esprit critique.

Ces deux contextes de formation à l'orthopédagogie permettent l'arrimage de la théorie à la pratique et contribuent à la formation d'orthopédagogues hautement qualifiés. C'est d'ailleurs au sein du cours rattaché à la CUO (3ORT803) et du cours Difficultés et troubles d'apprentissage : pratique et changement (3ORT800) offert à la maîtrise que les professeures

Boily et Baron ont eu l'idée d'un projet d'écriture d'articles professionnels. Les réflexions amorcées au sein des cours, tant en ce qui a trait aux assises théoriques de la profession qu'à l'évolution des pratiques orthopédagogiques méritaient d'être mises en lumière dans une situation d'écriture authentique et signifiante s'adressant à des destinataires réels : leurs collègues !

2. Intentions pédagogiques du projet

Ce projet est constitué de cinq intentions pédagogiques principales. La première intention a pour but d'amener les étudiants à développer des compétences professionnelles en lien avec l'orthopédagogie. La seconde intention est de permettre aux étudiants de s'initier à la recherche et la troisième de développer des habitudes en lien avec la mobilisation des connaissances issues de la recherche. Une quatrième intention est d'ajouter un caractère authentique à la situation d'apprentissage et d'évaluation pour favoriser la motivation des étudiants, ce qui constitue une pratique pédagogique inspirante à faire vivre à des étudiants en formation en enseignement en adaptation scolaire et en orthopédagogie. Ces cinq intentions seront présentées plus en détail dans la prochaine section.

2.1. Le développement de compétences professionnelles en orthopédagogie

La première intention pédagogique derrière ce projet est de permettre aux étudiants de développer des compétences professionnelles en orthopédagogie. En effet, les étudiants ayant participé à la rédaction de ces articles ont pu développer différentes compétences. Ils ont notamment pu **mettre à jour leurs connaissances scientifiques** en lien avec une thématique spécifique ou connexe à l'orthopédagogie. Comme stipulé dans le référentiel de L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ), l'orthopédagogue doit faire preuve de professionnalisme en mobilisant les savoirs pertinents à sa pratique au regard des connaissances scientifiques (L'ADOQ, 2018). Il doit également se tenir à jour de façon continue quant à l'avancement des connaissances spécifiques et connexes au domaine de l'orthopédagogie (L'ADOQ, 2018 ; Brodeur

et al., 2015). Les **habiletés rédactionnelles** ont également été mises à profit. Ces habiletés font partie intégrante de la compétence à communiquer, puisque l'orthopédagogue est appelé à conseiller et à informer les différents acteurs sur les conditions optimales pour favoriser l'apprentissage des apprenants à risque ou en difficulté, ce qui peut se faire par l'entremise de différents documents écrits (présentation, capsule d'information, etc.).

2.2. Une initiation à la recherche

Comme il s'agit de deux cours universitaires de deuxième cycle, une autre intention pédagogique poursuivie par ce projet est d'initier les étudiants à la recherche. Pour rédiger les articles, ils ont mobilisé différentes habiletés, dont celles en **recherche documentaire** qui ont permis l'identification et la consultation de différentes sources de nature théorique et scientifique. À partir de ces différentes sources, ils ont pu **synthétiser, organiser et structurer les informations** sous la forme d'un article. Un **travail de conceptualisation** a également été effectué par les étudiants, ce qui leur a permis de tisser des liens entre les différents concepts ciblés tout en favorisant une appropriation des savoirs théoriques.

2.3. Des habitudes à développer en lien avec la mobilisation des connaissances issues de la recherche

Comme il s'agit d'étudiants en formation continue ou en fin de parcours de formation initiale, le projet vise également à développer des habitudes professionnelles en lien avec la mobilisation des connaissances issues de la recherche. En guise d'exemple, il est souhaitable que les étudiants continuent à **se référer aux connaissances scientifiques** pour éclairer leur pratique en utilisant des sources fiables et diversifiées, tout comme ils l'ont fait dans la rédaction de leur article. Cette expérience a mis en lumière que **l'utilisation de cadre de référence** éprouvé par la recherche enrichit l'analyse et l'interprétation de situations issues de la pratique. En tant qu'auteurs, les étudiants ont également pu participer à **un exercice de diffusion des savoirs**. Ce projet a donc fait la démonstration aux étudiants qu'il est tout à fait possible de faire rayonner les savoirs

issus d'un contexte de formation universitaire. Il est souhaitable qu'ils poursuivent dans le même sens en mettant en valeur les savoirs issus de leurs réalisations professionnelles par différents moyens, puisque ces savoirs expérientiels sont riches et nécessaires à l'avancement des connaissances. Enfin, L'ADOQ constituait le point d'ancrage commun de ces deux initiatives. Il est souhaitable que les étudiants continuent à **se référer à une communauté d'orthopédagogues**, telle que celle formée par L'ADOQ, pour poursuivre leur développement professionnel et accéder à des savoirs de haute qualité, tout en réaffirmant leur sentiment d'appartenance envers leur profession.

2.4. Une situation d'apprentissage et d'évaluation authentique

Une quatrième intention derrière ce projet était d'ajouter un caractère authentique à une situation d'apprentissage et d'évaluation. La conception de situations d'apprentissage et d'enseignement complexes et authentiques amenant les étudiants à mobiliser de nombreuses ressources revêt un caractère essentiel dans le processus d'évaluation des compétences. La situation authentique se caractérise d'abord par **l'aspect réaliste du contexte d'apprentissage**, c'est-à-dire qu'elle évalue des connaissances et des habiletés comparables aux exigences rencontrées dans les futures situations professionnelles (Duval et Pagé, 2013). Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation, les étudiants écrivaient leur article pour des destinataires réels, soient la communauté d'orthopédagogues membres de L'ADOQ. Le caractère signifiant de la situation authentique permet aux étudiants d'attribuer du sens à la tâche, ce qui peut contribuer à accroître leur motivation.

2.5. La modélisation d'une pratique

Une dernière intention du projet est de modéliser une pratique pédagogique prometteuse. Cette situation d'apprentissage et d'évaluation authentique vécue à l'université peut constituer une inspiration à reproduire dans leur pratique. En effet, il existe parfois une certaine dissonance entre les approches pédagogiques

promues et enseignées dans les formations universitaires en enseignement et celles utilisées réellement par les formateurs universitaires (Tremblay-Wragg, 2013). Les résultats de l'étude de Tremblay-Wragg, 2013 portant sur la conception du rôle des formateurs universitaires perçue par des étudiants en formation initiale en enseignement révèlent que le formateur universitaire devrait être un « metteur en situation réelle ». En d'autres mots, l'enseignant universitaire devrait faire vivre les approches pédagogiques dans leur apprentissage. Dans cette expérience pédagogique, les deux formatrices **font vivre une approche pédagogique gagnante** qui pourra être réinvestie dans la pratique des étudiants. Effectivement, dans le référentiel d'intervention en écriture (MEES, 2017), la priorisation de situations d'écriture authentiques fait partie des éléments reconnus par la recherche pour un enseignement efficace en écriture. Le fait d'avoir un destinataire réel « stimule, chez le scripteur, le désir d'être compris et l'incite à présenter un texte de meilleure qualité » (MEES, 2017, p.25).

3. Résultats obtenus

Ces cinq intentions pédagogiques réunies ont donné une base solide à ce projet d'écriture d'articles professionnels. Le contenu des articles a été déterminé en fonction des thèmes abordés et des objectifs poursuivis dans les deux cours. Ceux-ci seront décrits brièvement et par la suite, quelques impressions partagées par les étudiants seront présentées.

3.1. Description des articles

Accompagnés par la professeure Boily, les étudiants inscrits au cours Difficultés et troubles d'apprentissages : pratique et changement (3ORT800) ont co-rédigé un article intitulé *Des balises pour guider l'accompagnement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*¹. Celui-ci se structure autour de la dynamique de l'accompagnement de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Les sujets ont été choisis par les étudiants parmi une liste de thématiques élaborée par la professeure qui s'est appuyée sur les concepts clés de son cours. Il débute par l'élève qui est au

¹ Cet article a été rédigé par Akoua Clarisse Atta, Amélie Cormier, Laurent Corneau, Cinthia Devost, Mélanie Gagné, Marie-Pier Gobeil, Kim Godcher, Natacha Gravel, Marie-Eve Lavoie, Marie-Philip Morissette, Shaniapi Régis, Myriam-Pascale St-Amand, Annie-Claude Tremblay, Éliisa Veyret.

cœur de la dynamique de l'accompagnement et pour lequel on vise à développer l'autodétermination et l'autorégulation. Par la suite, il est question de l'évaluation orthopédagogique qui constitue la porte d'entrée pour mieux cerner le portrait et les besoins de l'élève. L'organisation des services est également abordée dans une perspective d'intensification des interventions. En terminant, les interventions de nature rééducative sont décrites de façon plus approfondie.

Accompagnés par la professeure Baron, les futurs enseignants en orthopédagogie inscrits au cours de Clinique (3ORT803), en équipe, se sont penchés sur différents sujets connexes ou liés à l'orthopédagogie. En fonction des intérêts du groupe et de leur expérience clinique, ils offrent quatre articles différents dont la variété fait preuve de l'étendue du travail de l'orthopédagogue dans une école. Les sujets des articles ont été choisis par les étudiants, donc ils reflètent les préoccupations et les intérêts professionnels d'orthopédoques en formation initiale. Une équipe a rédigé un article qui porte sur *L'influence de l'attachement sur les habiletés sociales et le comportement en contexte d'orthopédagogie*². Une deuxième équipe a écrit un article qui a pour titre *L'effet enseignant sur la motivation des élèves d'âge primaire en orthopédagogie*³. Les quatre étudiantes, spécialisées pour les élèves du secondaire, ont écrit sur *L'actualisation des pratiques éducatives comme support à la motivation scolaire des adolescents à risque de décrochage scolaire*⁴. Finalement, une autre équipe s'est penchée sur *La médiation cognitive au profit du développement des compétences de transfert et de généralisation chez les personnes ayant une incapacité intellectuelle*⁵.

3.2. Impressions des étudiants

Certains étudiants ont partagé leurs impressions sur cette première expérience de rédaction d'articles. L'expérience apparaît comme étant enrichissante pour les étudiants sur le plan du développement professionnel. En guise d'exemple, une étudiante de

deuxième cycle mentionne que la rédaction d'un article en lien avec le domaine de l'orthopédagogie a contribué à renforcer son sentiment de compétence. Elle ajoute qu'elle apprécie le fait que le fruit de son travail soit utile pour la communauté d'orthopédoques : « La concrétisation de notre travail en un article profitable pour la communauté orthopédagogique offre une occasion de développement professionnel unique. » Une étudiante de premier cycle parle même d'un sentiment de fierté : « Je dirais que c'était une fierté d'écrire en sachant que je serais lue par d'autres acteurs du domaine de l'éducation. » Une autre étudiante de premier cycle affirme qu'elle se sentait enfin reconnue comme professionnelle puisque beaucoup de liberté a été accordée aux étudiants tout au long du processus.

Cette expérience a également permis aux étudiants d'enrichir et de consolider leurs connaissances. Une étudiante de deuxième cycle précise que cette expérience lui a permis de développer ses connaissances scientifiques sur un sujet qui touche concrètement sa pratique. Une étudiante de premier cycle affirme que cette expérience lui a permis de réinvestir les connaissances acquises au fil de son baccalauréat : « Nous nous sommes rendu compte de la grande quantité de concepts appris. En ce sens, l'écriture de l'article en équipe nous a permis de partager ces connaissances et de les consolider davantage. »

Des connaissances plus spécifiques en lien avec la rédaction d'un article et la démarche scientifique ont également été développées : « Cette expérience m'a permis de me familiariser avec la mise en page d'un article et la rigueur que cela requiert. » Une étudiante de premier cycle mentionne que cette activité pédagogique offre « une belle initiation à la recherche, dans un contexte d'apprentissage encadrant et sécurisant ».

² Cet article a été rédigé par Marie-Pier Néron, Audrey-Ann Gendreau-Lacourse et Kim Doucet.

³ Cet article a été rédigé par Camille Beauchamp, Kim-Uapikun Launière, Marilou G. Ouellet et Stéphanie Gagnon.

⁴ Cet article a été rédigé par Émilie Bouchard-Veillette, Meagan Boulanger, Ariane Girard et Anne-Sophie Mailloux.

⁵ Cet article a été rédigé par Karine Bouchard, Patricia Boudreau, Thierry Imbault et Marie-Pier Lapointe.

4. Limites

Bien que ce projet pédagogique ait un fort potentiel sur le plan pédagogique, certaines limites ont été observées. Comme il s'agit d'une première expérience de valorisation des travaux universitaires étudiants en collaboration avec la revue de L'ADOQ, un questionnement a été soulevé en lien avec le processus d'arbitrage. D'une part, par souci d'équité envers les rédacteurs de la revue et pour assurer aux lecteurs des articles de haute qualité, le processus d'arbitrage peut difficilement être contourné, même s'il s'agit d'articles provenant de la communauté étudiante. Or, les formatrices souhaitent que l'ensemble des articles écrits par les étudiants soit diffusé. Pour cette raison, une formule alternative a été suggérée. Les articles des étudiants sont diffusés par le biais d'un dossier complémentaire annexé à la revue. Par contre, dans une prochaine expérimentation, il pourrait être possible de faire vivre le processus d'arbitrage aux étudiants, en les informant que certains articles seraient acceptés et que d'autres ne le seraient pas. Cette expérience pourrait se révéler formatrice pour les étudiants, en particulier pour ceux qui se destinent à une formation en recherche.

Une autre limite observée est en lien avec le calendrier de publication. Comme le processus de publication est long et complexe, il est difficilement envisageable que les articles paraissent au cours de la session. Les étudiants sont motivés à écrire un article pour un destinataire réel, mais le point culminant de leur travail sera observé plusieurs mois après la fin de la session. Comme il s'agit d'étudiants à la maîtrise et en fin de parcours de formation initiale, il sera peut-être difficile de rejoindre tous ces étudiants. Si la publication avait lieu au cours de la session, on assurerait une plus grande valorisation de ce travail et il serait même possible d'organiser un événement rassembleur (ex : lancement, mini-colloque).

5. Implications

Deux constats principaux se dégagent de cette expérience. Tout d'abord, elle met à l'avant-plan l'importance d'accroître le caractère authentique des situations d'apprentissage et d'évaluation à l'université dans une perspective de développement professionnel en orthopédagogie. Le fait d'écrire un article destiné à la communauté des orthopédagogues a contribué au renforcement du sentiment de compétence des étudiants, tout en permettant une meilleure intégration et consolidation des savoirs. Il serait donc pertinent d'accroître le degré d'authenticité des activités pédagogiques proposées à la formation universitaire en orthopédagogie. Dans cette expérience, le caractère authentique a été rehaussé par l'ajout d'un destinataire réel qui était la communauté d'orthopédagogues du Québec. Dans un autre contexte pédagogique, il serait possible de cibler un autre destinataire (p.ex. enseignants, parents, élèves, etc.). Il existe également d'autres moyens qui permettent de rendre les apprentissages plus authentiques, tels que l'utilisation d'approches pédagogiques comme la méthode des cas et l'apprentissage par problèmes. Des activités tissant des liens étroits avec le milieu de la pratique, comme des visites ou des conférences de praticiens, peuvent également contribuer à ajouter de l'authenticité dans la formation universitaire en orthopédagogie.

Un autre constat se dégage de cette expérience pédagogique. Les étudiants universitaires en orthopédagogie réalisent des travaux écrits tout au long de leur parcours, ce qui leur permet sans contredit de développer leurs compétences professionnelles. Toutefois, il semble que ces travaux, une fois corrigés, ne soient pas toujours mis en valeur ou encore mis à profit pour la communauté professionnelle et universitaire. En guise d'exemples, les formateurs universitaires peuvent réutiliser les travaux rédigés par les étudiants pour répondre à différentes intentions pédagogiques (ex : création d'un document qui sera réutilisé comme référence avec des étudiants d'une autre cohorte, utilisation de travaux « modèle »). Pour la communauté professionnelle, les étudiants en orthopédagogie pourraient produire des résumés sous forme d'infographies en lien avec des thématiques

spécifiques à l'orthopédagogie qui répondent aux besoins du milieu, en établissant des partenariats avec des conseillères pédagogiques ou des orthopédagogues-conseils. Il convient donc de créer davantage d'opportunités pédagogiques et d'espaces de diffusion des travaux produits à l'université pour favoriser une mobilisation des savoirs plus optimale, tout en fournissant une source de motivation aux étudiants en formation en orthopédagogie. Ce constat peut d'ailleurs s'élargir à toute la communauté étudiante en enseignement.

6. Conclusion

Cet article traite d'une expérience pédagogique vécue par deux formatrices et leurs étudiants inscrits à des programmes de formation en orthopédagogie à l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette expérience avait pour but d'inviter les étudiants à rédiger des articles professionnels en lien avec l'orthopédagogie, ce qui leur a permis de développer différentes compétences professionnelles. De plus, le caractère authentique de cette situation d'apprentissage et d'évaluation a été une source de motivation et possiblement d'inspiration pour les étudiants. D'ailleurs, ceux-ci ont apprécié vivre cette expérience qui constitue une occasion de développement professionnel unique. Cette première expérience prometteuse réaffirme l'importance de diversifier ses approches pédagogiques à l'université et en y intégrant de la signifiante et de l'authenticité, pour assurer une formation de haute qualité en orthopédagogie. Elle amène également à réfléchir aux différents moyens pour accroître les espaces de diffusion et de valorisation des travaux réalisés par les étudiants en orthopédagogie, pour favoriser une plus grande mobilisation des savoirs dans notre communauté professionnelle.

Références

- **Baron, M.-P. Côté, C. et Doucet, M. (2019).** Le processus de construction de l'identité professionnelle d'étudiants adultes en contexte de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans M. Doucet et M. Thériault (dirs.), *L'adulte en formation... pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis* (p. 277-297). Collection Éducation et recherche. Presses de l'Université du Québec.
- **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.
- **Doucet, M. et Côté, C. (2012).** Une clinique universitaire d'orthopédagogie : un lieu de formation, de recherche et de développement. *Vie pédagogique*, (160), 61-64.
- **Duval, A.-M., et Pagé, M. (2013).** *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Chenelière Éducation.
- **L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018).** *Référentiel des compétences en orthopédagogie*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- **Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017).** *Référentiel d'intervention en écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- **Tremblay-Wragg, Émilie (2013).** *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.

Annexes

Des annexes sont liées à cet article.

Les deux professeures-chercheuses ont accompagné leurs étudiant(e)s dans l'écriture de textes destinés à être publiés dans cette Revue. Les textes, présentés dans ces annexes, n'ont pas été soumis au processus d'arbitrage habituel.

Pour accéder aux annexes,
cliquez ici!



Merci à nos partenaires !



alloprof



UQÀM | NeuroLab