

L'ORTHOPÉDAGOGIE

sous
toutes
ses

FACETTES !

Revue de L'Association des Orthopédagogues du Québec
Volume 11 - Édition spéciale



L'Association des
Orthopédagogues
du Québec



Vous désirez partager vos connaissances en soumettant un article? [Cliquez ici](#) pour consulter en détails les orientations de la revue. Les textes peuvent être soumis en tout temps à revue@ladoq.ca

Merci de nous aider à faire avancer l'orthopédagogie!



Sommaire

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 est semestrielle (décembre et juin) et elle est offerte à tous les membres de L'ADOQ.

**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, orthopédagogue
Céline Latraverse, M. Éd., orthopédagogue
Sarah-Jane Boivin, agente aux communications

Secrétariat de L'Association des Orthopédagogues du Québec

info@ladoq.ca

100, rue Tourangeau Est, bureau S-02
Laval (Québec)
H7G 1L1

Téléphone : 1 855 263-4224

L'Association des Orthopédagogues du
Québec (L'ADOQ)
ISSN-2369-2936 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2021

Visitez notre site web à : ladoq.ca



Présentation

5 Mot des responsables

**Dossier spécial : État d'avancement des connaissances
en orthopédagogie : actes du colloque sur l'orthopédagogie
tenu dans le cadre du 88^e congrès de l'ACFAS en mai 2021**

Introduction

8 État d'avancement des connaissances et des pratiques innovantes
issues de la recherche en orthopédagogie
**Marie-Pierre Baron, André C. Moreau, Myriam Fontaine,
Line Laplante**

Axe 1 : Apprenants en difficulté, évaluation-intervention

12 Regard comparé sur l'orthopédagogie en Belgique francophone
et au Québec : enjeux et perspectives pour le milieu scolaire
Romina Rinaldi, Philippe Tremblay

21 Intervention orthopédagogique sur les structures multiplicatives
basée sur une approche didactique
Virginie Houle

32 Les pratiques déclarées des orthopédagogues intervenant pour
des élèves allophones recevant un soutien linguistique et
présentant des difficultés d'apprentissage
Bianka Corbin

42 Le transfert des apprentissages entre langues : l'effet d'une
intervention orthopédagogique en lecture auprès d'élèves
fréquentant des écoles d'immersion française
Marie-France Côté

53 L'évaluation du lecteur compensateur : illustration de l'importance
des processus spécifiques en lecture jusqu'à la fin du primaire
Mélanie Bédard, Line Laplante, Séverine Casalis

62 Enseignement et rééducation de l'orthographe lexicale :
implications didactiques et orthopédagogiques auprès d'élèves
faibles orthographes
Mélanie Duteille, André C. Moreau

75 Les vidéos d'intervention métacognitive : un levier
orthopédagogique pour transférer les fonctions exécutives
développées en contexte ludique vers les situations d'écriture
Catherine Vachon, Marie-Pierre Baron, Patrick Giroux

Axe 2 : Accompagnement, culture de collaboration et développement professionnel

89 La pratique de l'orthopédagogue au sein d'un dispositif de coenseignement
Claudia Duquette

99 Développer l'identité professionnelle en formation initiale :
l'interprofessionnalité pour préparer les futurs orthopédagogues à entrer
sur le marché du travail
**Marie-Pierre Baron, Carole Côté, Manon Doucet, Nathalie Sasseville,
Catherine Vachon**

Conclusion

110 Regards croisés sur la profession : savoir d'où on vient pour savoir où on va
Monique Brodeur



Groupes d'échange

À SURVEILLER À L'AUTOMNE

Surveillez les groupes d'échange sur la pratique privée et les nouveaux groupes de codéveloppement professionnel dans une formule améliorée qui arriveront à l'automne.

Restez à l'affut!



Mot des responsables

Chères lectrices, chers lecteurs,

Nous sommes particulièrement heureuses de vous présenter ce numéro spécial « actes de colloque » de la Revue. En mai dernier, s'est tenu à l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) le colloque sur l'État d'avancement des connaissances et des pratiques innovantes issues de la recherche en orthopédagogie organisé par des membres de la Table interuniversitaire de la formation en orthopédagogie (TIFO). Lors de ces deux journées, des chercheurs, des chercheuses, des étudiants diplômés ou en cours de formation dans le domaine de l'orthopédagogie ont présenté leurs travaux de recherche. C'est dans le but que ces recherches aient un écho sur le terrain que plusieurs d'entre eux ont pris leur plume pour vous faire un résumé par écrit de ce qu'ils ont présenté lors de leur communication. Vous pourrez constater, en lisant ces actes de colloque, que ces travaux qui contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie représentent une mine d'or pour vous, praticiens et praticiennes. Ces connaissances scientifiques permettront, sans nul doute, de nourrir vos nombreuses réflexions et de poser un regard nouveau sur certaines de vos pratiques. Vous constaterez également que ces recherches prennent des couleurs différentes, tant par les méthodologies utilisées que par les sujets explorés. Cette diversité témoigne de la variété des élèves avec lesquels nous travaillons ainsi que de la variété des contextes professionnels dans lesquels nous évoluons.

Enfin, c'est par ce numéro spécial que la Revue de L'Association des Orthopédagogues du Québec, en collaboration avec la TIFO, rend accessible ces textes qui offrent un résumé des communications ayant été présentées lors du colloque sur l'orthopédagogie. Les actes de colloque sont ainsi publiés tels qu'ils ont été soumis par leurs auteurs et autrices. Si, lors de votre lecture, vous avez des questions plus précises en lien avec le contenu des textes, nous vous invitons à vous adresser directement aux auteurs et aux autrices.

Nous espérons que votre lecture de ce numéro spécial vous accompagnera tout au long de la belle saison estivale et saura alimenter vos réflexions orthopédagogiques!

Prenez soin de vous,

Josianne Parent, M. Éd., orthopédagogue
Coresponsable de la Revue

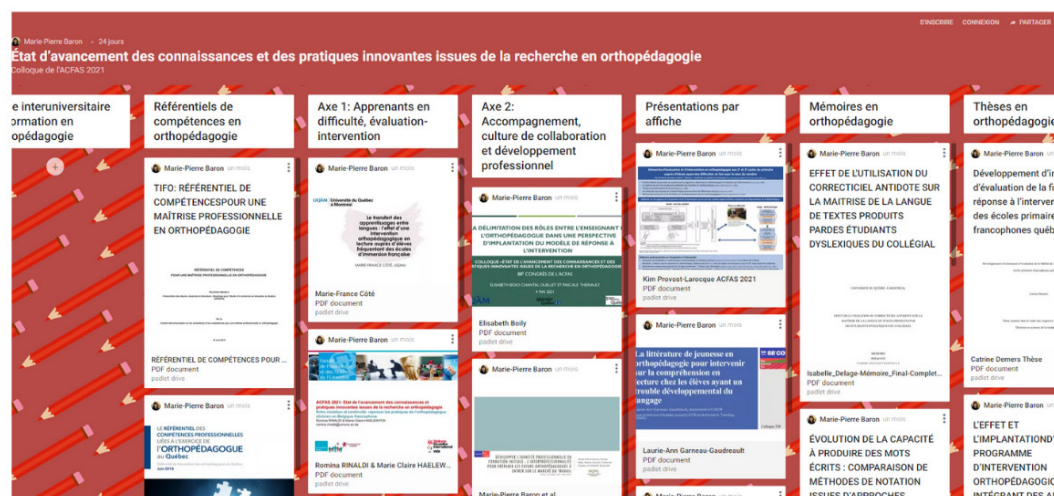
Magalie Rivest, M.A., orthopédagogue
Vice-présidente et coresponsable de la Revue



Le PADLET *État d'avancement des connaissances et des pratiques innovantes issues de la recherche en orthopédagogie* de l'ACFAS est disponible en ligne gratuitement; communications présentées lors du colloque de l'ACFAS, mémoires, thèses, articles professionnels et scientifiques, référentiels de compétences et plus encore!

Vous pouvez contribuer à la ressource en y ajoutant travaux et autres documents qui traitent d'orthopédagogie.

Cliquez ici pour découvrir cette nouvelle ressource géniale!



DOSSIER SPÉCIAL :
État d'avancement des
connaissances en orthopédagogie :
actes du colloque sur l'orthopédagogie
tenu dans le cadre du 88^e congrès de
l'ACFAS en mai 2021

État d'avancement des connaissances et des pratiques innovantes issues de la recherche en orthopédagogie

**Marie-Pierre
Baron, Ph. D.**

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

**André C.
Moreau, Ph. D.**

Professeure au département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais
andre.Moreau@uqo.ca

**Myriam
Fontaine, Ph. D.**

Professeure au département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
fontaine.myriam@uqam.ca

**Line
Laplante, Ph. D.**

Professeure titulaire au département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
laplante.line@uqam.ca

1. L'orthopédagogie, une profession en mouvement

Au Québec, la profession d'orthopédagogue jouit d'une progression dans différents secteurs publics et services privés. Cette profession s'inscrit dans une tradition qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés ponctuelles ou persistantes sur le plan des apprentissages concernant en particulier les compétences en littératie, en mathématiques (numératie) et en appropriation de stratégies d'autorégulation impliquées dans développement de la personne et sa participation citoyenne. Elle englobe les connaissances orthopédagogiques (facteurs intrinsèques et extrinsèques expliquant les difficultés ou troubles d'apprentissage et les conditions pour y remédier) aussi bien que les connaissances orthodidactiques (interactions apprenant-savoir-environnement) dans une perspective de prévention et de rééducation.

L'orthopédagogie comme domaine de pratiques se situe dans une phase de construction des contours de la profession et de consolidation (Brodeur et al., 2015). Ainsi, la profession d'orthopédagogue gagne à s'appuyer sur les connaissances issues de divers domaines de recherche liés notamment aux difficultés d'apprentissage et aux stratégies d'autorégulation impliquées dans le développement de la personne et de sa participation citoyen ne.

Au Québec, la formation de baccalauréat en orthopédagogie a existé de 1967 jusqu'en 2001. Depuis 2002, le ministère de l'Éducation, par le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), a choisi d'actualiser un programme de formation en enseignement en adaptation scolaire et de ne plus autoriser les programmes de baccalauréat en orthopédagogie. En 2008, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour

l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) a sollicité les universités pour la mise sur pied de programmes de deuxième cycle afin de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie. Sensibles à cette recommandation, un comité interuniversitaire ainsi que L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) ont créé et publié deux référentiels de compétences pour une formation professionnelle (Brodeur et al., 2015; L'ADOQ, 2018). Le comité interuniversitaire a développé un référentiel qui oriente la formation professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015), tandis que les membres de L'ADOQ (2018) ont conçu un référentiel qui précise les compétences attendues dans les milieux de pratique. Ces outils peuvent guider les communautés universitaires dans le développement de programmes en formation initiale et aussi les diplômés à parfaire leurs compétences en orthopédagogie dans l'exercice de leur rôle, et ce, dans différents contextes. Outre le fait que ces référentiels ouvrent sur les possibles actions à mener afin d'actualiser des formations initiales ou continues, la concertation et le déploiement de formations au deuxième cycle sont en friche.

Cette courte histoire offre un vaste espace pour explorer, expérimenter et développer de nouvelles connaissances et pratiques en matière d'enseignement et d'intervention pour soutenir les élèves en difficultés ou ayant des troubles d'apprentissage, ainsi que pour nourrir le renouvellement des pratiques orthopédagogiques. Par contre, plusieurs enjeux caractérisent cette profession, dont l'absence d'organisme qui soutient le développement et l'approbation de programme de formation, ce qui n'aide en rien à l'avancement de la profession. Outre cet

enjeu de formation, l'orthopédagogue comme professionnel est sollicité dans divers secteurs d'activités en éducation, en santé, dans les organismes publics et privés et auprès de tous les groupes d'âge du préscolaire, du primaire, du secondaire et en formation collégiale et universitaire. Cet enjeu lié à la profession d'orthopédagogue quant à sa professionnalisation est en soi un domaine de recherche à consolider. Somme toute, ces enjeux soulèvent le défi en matière de recherche, d'innovation et de diffusion des nouvelles connaissances théoriques, empiriques et propres à la pratique en orthopédagogie. Celles-ci sont suffisamment importantes pour qu'une synthèse s'impose afin de mieux comprendre et mieux définir les fonctions et les pratiques orthopédagogiques.

2. Le colloque de l'ACFAS

C'est dans la visée de faire état des nouvelles connaissances en orthopédagogie qu'un colloque scientifique a été mis sur pied au sein de l'édition de mai 2021 du 88^e congrès de l'ACFAS. Il s'agissait de la première fois que les professeurs-chercheurs, les étudiants gradués, de même que les membres des milieux de pratique et des milieux associatifs dédiés à l'orthopédagogie se rencontraient dans un contexte scientifique. Cette rencontre répond au besoin de mieux ancrer les nouvelles connaissances en orthopédagogie qui permettront de soutenir l'orthopédagogue, comme un agent, un médiateur et un accompagnateur. Ces nouvelles connaissances sont diversifiées; elles concernent les difficultés d'apprentissage, l'évaluation selon diverses visées, l'intervention en réponse aux diverses problématiques, la rééducation auprès des apprenants, les fonctions de collaboration dans

divers contextes, l'organisation de services, le soutien ou l'accompagnement auprès des apprenants et des proches, les contributions en recherche et en matière d'actions sociales et politiques à réaliser.

3. Les contributions des auteurs

Dans le souci de rendre accessibles au plus grand nombre les connaissances scientifiques présentées dans le colloque et de les diffuser plus largement, des actes de colloques ont été produits. Les articles tirés de certaines communications scientifiques ont été écrits par des professeurs et des étudiants gradués du Québec à la Belgique. Ils sont regroupés sous deux grands axes.

Le premier axe « Apprenants en difficulté, évaluation-intervention » rassemble les écrits de : Philippe Tremblay (Université Laval) et Romina Rinaldi (Université de Mons); Virginie Houle (Université du Québec à Montréal); Bianka Corbin (Université Laval); Marie-France Côté (Université du Québec à Montréal); Mélanie Bédard, Line Laplante (Université du Québec à Montréal) et Séverine Casalis (Université de Lille); André C. Moreau, Mélanie Dutemple (Université du Québec en Outaouais); ainsi que Catherine Vachon, Marie-Pierre Baron et Patrick Giroux (Université du Québec à Chicoutimi). Sommairement, ces articles portent sur les différents rôles des orthopédagogues en fonction des pays, les interventions sur les structures multiplicatives, l'intervention auprès d'élèves allophones, l'évaluation en lecture de même que l'intervention en écriture.

Le deuxième axe « Accompagnement, culture de collaboration et développement professionnel » regroupe les articles de : Claudia Duquette (Université Laval); ainsi que Marie-Pierre Baron, Carole Côté, Manon Doucet, Nathalie Sasseville et Catherine Vachon (Université du Québec à Chicoutimi). Ces articles traitent de la pratique orthopédagogique en contexte de coenseignement, de même que du développement de l'identité professionnelle d'orthopédagogue en formation initiale. Les actes de colloques se terminent par une contribution de Monique Brodeur (Université du Québec à Montréal) ressassant l'ensemble des deux journées de coformation et de partage, nous permettant de profiter d'une réflexion propulsant la profession vers le futur.

Références

- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2018). *Référentiel des compétences en orthopédagogie*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

AXE 1 :

Apprenants en difficulté, évaluation-intervention

Regard comparé sur l'orthopédagogie en Belgique francophone et au Québec : enjeux et perspectives pour le milieu scolaire

**Romina
Rinaldi, Ph. D.**

Chargée de cours
Université de Mons

**Philippe
Tremblay, Ph. D.**

Professeur
Université Laval
philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Résumé *Cette analyse comparée porte sur les titres, formations et fonctions des orthopédagogues au Québec et en Belgique. Pour ce faire, une analyse des encadrements légaux et paralégaux portant sur la formation et le travail des orthopédagogues a été réalisée. Au terme de cette analyse, le constat est celui d'une profession restant en émergence, c'est-à-dire en évolution et redéfinition constantes. Le métier d'orthopédagogue est constamment divisé entre collectif et intervention individuelle, classe et hors classe, enseignement et rééducation, approche catégorielle et non catégorielle, approche clinique et approche pédagogique, ce qui ne facilite pas la tâche de définir clairement son positionnement et ses fonctions. Cette tâche est d'autant plus fragilisée par l'absence d'appui légal solide qui ne permet pas l'émergence d'une identité professionnelle forte et homogène ni la valorisation de la formation et/ou du titre professionnel d'orthopédagogue. Les analyses permettent toutefois de donner une image globale de la situation actuelle et de faire émerger des points de convergences et de divergences permettant de contextualiser la pratique professionnelle de l'orthopédagogue en milieu scolaire.*

Mots-clés *Orthopédagogie ; Québec ; Fédération Wallonie-Bruxelles ; Belgique ; éducation comparée*

1. Introduction

L'orthopédagogie constitue une discipline scientifique traitant des situations d'éducation et de vie problématiques (Legendre, 2005). Historiquement, elle est née sous l'appellation néerlandaise *orthopedagogiek* en 1949, date à laquelle ce terme fut préconisé lors d'un congrès aux Pays-Bas. Composé des morphèmes *ortho* (du grec ancien *orthos* signifiant droit ; au sens figuré, correct) et « pédagogie », le sens étymologique premier de l'orthopédagogie renvoie à l'idée d'un

enseignant correcteur, rééducateur dans la lignée dans l'orthopédie et de l'orthophonie. On peut également comprendre l'orthopédagogie comme une bonne (une meilleure) pédagogie. L'orthopédagogue serait dans ce cadre, celui qui en sait plus, qui a plus de compétences, qui peut mieux intervenir/enseigner. On entend aujourd'hui que le terme recouvre des réalités au croisement de ces deux approches, en tant que discipline ciblant un large éventail de situations de vie problématique qui ne sont ni limitées à l'âge ni au contexte de

l'enseignement (Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale, 2017).

Toutefois, il n'y a pas de définition universellement acceptée de l'orthopédagogie en langue française. Les quelques rares définitions existantes sont très dépendantes du contexte ou comportent des lacunes. Par ailleurs, dans les systèmes scolaires francophones, le Québec et la Communauté française de Belgique, sont les deux seuls à former des orthopédagogues. À l'heure actuelle, l'orthopédagogie y est soumise à des évolutions considérables qui engagent à adopter de nouvelles perspectives et positions sur la profession.

Les objectifs de cet article sont de mettre en perspective l'émergence, les parcours de formation et les pratiques professionnelles liées à l'orthopédagogie en milieu scolaire à travers une démarche comparative. À partir de cette analyse, seront dégagées des dimensions significatives pour penser la pratique aujourd'hui et dans le futur, notamment en termes de formation des orthopédagogues scolaires.

2. Contextes sociohistoriques

En 1970, le Gouvernement belge vote la loi sur l'enseignement spécial, qui prévoit la création d'un réseau d'écoles spéciales (maternelles, primaires et secondaires), séparé de l'école ordinaire et destiné à accueillir les élèves à besoins spécifiques. Cet enseignement spécial est divisé en huit types d'enseignement, alors définis en lien étroit avec les troubles et déficiences des élèves (ex. déficience sensorielle, retard mental léger, troubles d'apprentissage, etc.). En 2004, le décret sur l'enseignement spécialisé met à jour les différents amendements formulés

depuis 1970 (ex. possibilités d'intégration scolaire qui prévoit le détachement partiel en classe ordinaire d'un enfant qui reste sous la tutelle d'un établissement d'enseignement spécialisé et accompagné partiellement dans l'école ordinaire par un enseignant *spécialisé*) et modifie le terme d'usage d'enseignement *spécial* à enseignement *spécialisé*. En 2018-2019, l'enseignement spécialisé représente respectivement 5.3% des élèves scolarisés en primaire et 4.9% des élèves scolarisés en secondaire, dont environ 16,7% sont intégrés en classe ordinaire (FWB, 2021) .

La formation des enseignants *spécialisés* est, au départ, prévue par un arrêté ministériel instituant des *cours normaux* (formation des enseignants) préparant au *Certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux (sic)* (par Arrêté Ministériel du 10 mai 1924). Les enseignants étaient alors incités par les directions et les pouvoirs organisateurs scolaires, à passer des épreuves afin de valider des compétences spécifiques à l'exercice dans l'enseignement spécialisé (qui alors n'existait pourtant pas formellement), avec une reconnaissance à la fois professionnelle et salariale. Toutefois, la loi de 1970 ne stipule aucune disposition particulière pour la formation du personnel qui allait exercer cette forme d'enseignement désormais officielle. En sa forme « actuelle » (datant d'un arrêté ministériel de 1985), ce *Certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques* n'est pas un titre obligatoire pour pouvoir enseigner dans l'enseignement spécialisé.

À ces dispositions, s'annexe la création, au sein du décret du 27 février 2003 (modifié par le décret du 11 avril 2014) d'une spécialisation en orthopédagogie organisée en Haute École (enseignement supérieur pédagogique de

type court). Ces formations sont notamment destinées à former les professionnels à intervenir dans l'enseignement spécialisé, mais ne constituent pas une obligation pour l'engagement d'enseignant spécialisé.

Par ailleurs, une réforme de la formation initiale des enseignants devrait être prévue prochainement et impliquera le passage d'un bachelier professionnalisant (de trois ans) à un master en enseignement (prévu en quatre ans). Les mesures initiales, adoptées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants du 7 février 2019, prévoyaient de pouvoir réaliser au terme de cette formation une année complémentaire offrant trois orientations possibles (technopédagogique, orthopédagogique ou remédiation scolaire). Toutefois, la conjoncture politique a mené à son report théorique à 2022 et plusieurs points de mise en pratique restent actuellement en suspens. Les points d'attention de cette nouvelle structure de formation relèvent, dans l'intention politique, notamment d'une volonté de permettre aux enseignants d'être formés à la détection et la prise en charge des besoins spécifiques, ainsi qu'à l'application d'une pédagogie différenciée.

Enfin, la loi du 10 juillet 2016 réformant les professions de soins de santé mentale reconnaît l'*orthopédagogue* clinicien sous la forme d'un agrément qui dépend désormais d'organes indépendants (fédéraux et régionaux) et est nécessaire à la pratique autonome de la profession (non supervisée ou en contexte libéral/privé). L'orthopédagogie clinique en Belgique étant une option pouvant être choisie, parmi d'autres, tant dans le master en sciences psychologiques que dans le master en sciences de l'éducation. Sans cet agrément, l'étudiant

diplômé peut exercer hors du cadre de la loi sur les professions de soins de santé mentale. Coexistent donc en Belgique désormais une orthopédagogie *clinique* et « *non clinique* ».

Au Québec, l'orthopédagogie apparaît « officiellement » avec la réforme scolaire des années 1960 et le rapport Parent (1966). En effet, avant les années 1960, il n'existait pratiquement pas de professionnel spécialisé dans les besoins spécifiques (Tardif et Lessard, 1992). On crée alors un système d'enseignement spécialisé public permettant de scolariser la quasi-totalité des élèves à besoins spécifiques ce qui n'était pas le cas dans la situation précédente. En 1968, une convention collective, dans laquelle on retrouve une politique formelle de l'*enseignement inadapté*, est signée. On commence alors à considérer l'importance de désigner un professionnel compétent spécialisé dans l'*enfance inadaptée* pour répondre aux besoins de cette vaste clientèle, mais surtout pour catégoriser ces élèves qui ne sont maintenant plus seulement envisagés sous l'angle de la déficience intellectuelle (Prud'homme, 2018). Les universités délaissent alors leurs programmes d'enseignement à l'enfance inadaptée au profit de nouveaux programmes en orthopédagogie. C'est à partir de 1967 que le terme *orthopédagogue* fait son apparition dans les milieux de formation universitaire québécois. Il faudra toutefois attendre le début des années 1970 pour que ce titre soit utilisé dans les milieux scolaires. Toutefois, la majorité des finissants en orthopédagogie seront alors engagés en tant qu'enseignants spécialisés pour l'enfance inadaptée (Tardif et Lessard, 1992).

En 1974, le rapport de la Commission provinciale sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) suggère entre autres de freiner la

ségrégation systématique des élèves à besoins spécifiques et prône donc la normalisation et le soutien en classe ordinaire. La formation en orthopédagogie, jugée par le ministère de l'Éducation (MEQ) comme étant trop orientée vers une approche clinique, fusionnera avec le programme en adaptation scolaire/enseignement spécialisé formant plutôt des enseignants spécialisés titulaires de classe spéciale ou aides-conseils (Tardif et Lessard, 1992). L'approche clinique, sévèrement critiquée, sera graduellement remplacée par une approche systémique, plutôt centrée sur les besoins et les capacités de l'élève en relation avec son environnement (Gonçalves et Lessard, 2013).

Dès 1999, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire est publiée, mettant l'accent sur l'intégration en classe ordinaire, la prévention, l'intervention précoce et l'évaluation. Elle favorise une différenciation pédagogique basée sur les capacités et les besoins des élèves HDAA (Gonçalves et Lessard, 2013). Cette politique amène également des directives moins catégorielles concernant le financement accordé aux EHDA, qui se divisent maintenant en deux groupes : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Prud'homme, 2018). Parallèlement, la formation de 1^{er} cycle universitaire en orthopédagogie est abolie et remplacée par un baccalauréat en adaptation scolaire qui prépare tant aux classes spéciales qu'au soutien des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire. Le rôle de diagnosticien de l'orthopédagogue est clairement mis de côté au profit de l'identification des élèves en difficulté d'adaptation (comportement) ou d'apprentissage et l'octroi de plan d'intervention pour ces élèves. À partir de

2007-2008, le MEQ recommande la création de nouveaux programmes universitaires de 2^e cycle en orthopédagogie qui mène à la création, modification de formations de 2^e cycle universitaire en orthopédagogie. En 2014, en réponse à l'une des propositions du MEQ dans son « plan d'action pour la réussite des EHDA » de 2008, un comité interuniversitaire établit le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015), proposant une définition « à la fois « professionnalisante » et « non catégorielle de l'orthopédagogie » (Prud'homme, 2018, p. 170).

Au final, la pratique de l'orthopédagogue est essentiellement balisée par la Loi sur l'instruction publique (LIP) (L.R.Q., chapitre I-13.3), par la Politique de l'adaptation scolaire et les autres politiques afférentes et les conventions collectives négociées entre patronat (Commissions scolaires et écoles privées) et syndicat, sous l'égide du gouvernement. Toutefois, la plupart des documents légaux n'utilisent toujours pas le terme « orthopédagogue », rendant la pratique de l'orthopédagogue encore plus floue.

3. Méthodologie

L'objectif est de réaliser une analyse comparative des titres académique et professionnel, de la formation initiale, des compétences professionnelles et des fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire en Belgique et au Québec. Pour ce faire, une analyse des lois et des politiques scolaires entourant l'orthopédagogie a été effectuée à l'aide d'une typologie qui présente les différents types de politiques scolaires (AuCoin et al., 2011 ; Higgins et Barresi, 1979; Poirier et al., 1988; Tremblay et Bellay, 2017). Plus précisément,

¹ Le Canada et la Belgique étant des monarchies constitutionnelles, la Reine du Canada (Élisabeth II, représenté par le Gouverneur général) ou le Roi des Belges (Philippe 1^{er}) sanctionnent les lois

les textes du type 1 incluent les législations, les traités internationaux et les composantes constitutionnelles. Ces textes ont été votés au Parlement et ont reçu la sanction royale¹. Les textes du type 2 sont constitués des politiques, des énoncés officiels relatifs à l'orthopédagogie, des circulaires ministérielles, des programmes, etc. Ces textes donnent des directives administratives jugées nécessaires à la formation et au cadre du travail des orthopédagogues, ils traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles, etc. Enfin, les textes de type 3 sont constitués des guides et référentiels de compétences pour la formation des orthopédagogues.

La collecte de données a été orientée en fonction des textes de types 1 et 2 uniquement. Cette collecte a permis de répertorier et de colliger l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques au Québec ainsi qu'à la fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)² à partir de leur parution originale sur les sites gouvernementaux. Cette première orientation a permis de répertorier un total de 15 textes. Le tableau 1 (voir annexe 1) permet d'illustrer les diverses données collectées et considérées par cette étude à des fins d'analyse. Les thèmes mis à l'étude à partir de cette base de données sont : les titres académiques et professionnels, la formation, les compétences professionnelles et les fonctions. Une analyse de contenu a été réalisée selon le repérage d'indices contenus dans le corpus et leur traduction en indicateurs à partir desquels il est possible de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les deux systèmes pour chacun des thèmes.

4. Principaux résultats

L'analyse comparée du corpus permet d'observer que la simple définition de l'orthopédagogie reste difficile et que cette discipline renvoie à des réalités hétérogènes dans les deux systèmes scolaires étudiés.

Tout d'abord, l'analyse portant sur les titres permet de faire émerger une réalité asymétrique dans laquelle les enseignants formés en orthopédagogie en Belgique francophone exercent très rarement sous le titre professionnel d'orthopédagogue, là où au Québec, le titre professionnel d'orthopédagogue n'implique pas forcément un titre académique en orthopédagogie. De plus, le passage entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire (inclusif) reste fréquent pour ce type de professionnel scolaire. Par ailleurs, les voies de formation sont multiples dans les deux systèmes : en Belgique, la formation est organisée par les Hautes Écoles (enseignement supérieur de type court) et les instituts de Promotion Sociale (organismes de formation continue visant l'insertion professionnelle) alors que la formation québécoise est universitaire. En Belgique, le public cible de ces formations ne se limite pas aux enseignants et s'opère selon un modèle consécutif ; c'est-à-dire que les étudiants effectuent d'abord leurs études dans une discipline donnée et suivent après l'obtention de leur diplôme, un programme de formation pédagogique. Le Québec opte pour un modèle mixte (simultanée ou consécutif) : baccalauréat en adaptation scolaire ou diplôme de 2^e cycle en orthopédagogie (maîtrise ou DESS).

² Titre d'usage pour désigner la Communauté française de Belgique

L'analyse montre également qu'au-delà des divergences, certains points de convergence émergent, notamment à travers les analyses issues des référentiels de compétences. Tout d'abord, malgré des modèles de formation initiale hétérogène entre les deux systèmes, mais aussi au sein du même pays, l'intention relevée est que l'orthopédagogue ne soit pas le simple « enseignant spécialisé » travaillant à l'école ordinaire, mais puisse développer des savoirs et compétences propres lui permettant de soutenir l'inclusion dans toutes ses dimensions.

Les élèves à besoins spécifiques représentent le public cible privilégié, que le contact soit rendu possible par un diagnostic ou non. À ce titre, l'orthopédagogue n'interviendra pas nécessairement auprès de tous les élèves en difficulté. Par exemple, au Québec, les élèves migrants en francisation recevront une intervention d'un enseignant de francisation et non d'un orthopédagogue, du moins dans un 1^{er} temps. Entre les deux systèmes scolaires, il y a ainsi une tension entre l'intérêt qui doit porter sur les causes des difficultés (approche catégorielle) ou sur la nature des difficultés (approche non catégorielle).

Dans les deux systèmes scolaires, il existe un décalage entre les titres académiques et professionnels, avec une absence commune de protection du titre d'orthopédagogue dont l'exercice des missions est alors conditionné à des politiques scolaires ou institutionnelles plus larges. Cette absence de reconnaissance du titre a des répercussions concrètes sur la valorisation du métier et l'identité professionnelle. Il convient également de distinguer l'orthopédagogie de l'orthopédagogue. L'analyse des titres

académiques et professionnels fait émerger l'idée que l'orthopédagogie est la science de l'éducation des élèves à besoins spécifiques et concerne donc tant les enseignants spécialisés que les orthopédagogues. L'orthopédagogue est quant à lui un professionnel enseignant (ou proche comme un éducateur) qui exerce cette fonction dans tous les contextes ayant une visée inclusive.

Enfin, l'analyse croisée des différents thèmes permet de dégager plusieurs dimensions qui semblent, à l'heure actuelle, pouvoir servir de balises à l'organisation de l'orthopédagogie en milieu scolaire. Celles-ci peuvent être décrites en cinq dimensions :

1. La dimension de temporalité : l'intervention de l'orthopédagogue est distribuée sur un continuum allant de la prévention des difficultés à la postvention, en passant par l'intervention précoce sur une période qui est celle de la scolarité. À ce titre, des besoins croissants émergent pour l'intervention auprès des élèves à besoins spécifiques dans la transition et la continuité de leur cursus en enseignement supérieur/universitaire.
2. La dimension structurelle : l'espace des pratiques varie selon le lieu (ex. : école, institut, etc.) et les modèles de service (co-intervention, consultation ou coenseignement). Dans une finalité purement inclusive, l'espace est toutefois circonscrit à l'école ordinaire, mais également à la classe ordinaire; quand bien même selon le pays, il peut s'agir d'une intention plus que d'une réalité. Enfin, le projet de l'école donne dans une large mesure les fonctions et rôles à l'orthopédagogue (inclusion, intégration, modèle de services, etc.).

3. La dimension des objectifs et finalités de la profession : l'inclusion constitue tant une finalité commune qu'un processus. En effet, si les contextes divergent sur l'intensité des mesures de scolarisation des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire, le rôle de l'orthopédagogue est indéniablement orienté vers la finalité inclusive. L'inclusion est au centre de l'intervention orthopédagogique, en ce sens que l'orthopédagogue oriente sa pratique sur l'*optimisation* des possibilités de développement et la participation à part entière en proposant à tout un chacun des opportunités de développement intégral (Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale, 2017). Dans l'optique de cette dimension, c'est le contexte et la finalité inclusifs qui donnent son *titre* à l'orthopédagogue.
4. La dimension des interventions orthopédagogiques : c'est-à-dire la façon dont à partir de la formation initiale, l'orthopédagogue va concrétiser les missions qui lui sont propres. Celles-ci peuvent aller d'un *design universel* (un aménagement/une adaptation permet à l'ensemble du groupe classe de progresser à partir de son niveau actuel dans la logique de réduction des obstacles à l'apprentissage et de mise en place de défis appropriés) à l'intervention individuelle (ces aménagements sont prévus exclusivement pour les besoins d'un élève et repris au sein de son plan d'intervention). L'orthopédagogue est « généraliste » car formé sur plusieurs problématiques et modalités d'intervention. Il est également polyvalent et doit pouvoir enseigner les contenus des matières de base. Ainsi, il est possible de constater que l'orthopédagogue est souvent un enseignant « généraliste » qui s'est spécialisé. En effet, il possède souvent le même référentiel que l'enseignant titulaire de classe ; ce qui constitue un levier en permettant une synergie plus efficace (notamment dans le contexte du coenseignement).
5. La dimension de partenariat et de collaboration : l'orthopédagogue est amené dans le cadre de ses fonctions à collaborer avec plusieurs partenaires. Son travail se réalise toujours en relation avec d'autres professionnels (orthophonistes/logopèdes, psychologue, etc.) et la coordination de ces services reste ainsi un enjeu central, quel que soit le pays concerné. Si le titulaire de classe a une grande autonomie, l'orthopédagogue dépend des autres dans son cadre de travail. Il y a une autonomie professionnelle *collégialement décidée*. Il est ainsi beaucoup plus amené à collaborer que les autres professionnels. Par exemple, en Belgique, lorsqu'il est détaché de l'enseignement spécialisé pour l'intégration d'un élève à besoins spécifiques, l'orthopédagogue doit réinterpréter ses pratiques dans le contexte de la classe ordinaire, en concertation avec l'enseignant, la direction, les autres professionnels qui gravitent autour de l'élève, potentiellement les familles. L'intervention auprès des élèves à besoins spécifiques implique la collaboration par défaut. Dès lors, au-delà du public cible qui est plus ou moins « partagé » entre l'intervention de plusieurs catégories de professionnels (psychologues, orthophonistes/logopèdes, etc.), il est utile de (re)penser également l'orthopédagogie sur cette capacité à collaborer.

En conclusion, l'analyse comparée permet de mettre en évidence de nombreux enjeux subsistants et communs autour de la profession d'orthopédagogue scolaire, dont la consolidation de l'identité professionnelle, notamment à travers la reconnaissance du titre. Cette analyse permet également de faire émerger des dimensions pour l'intervention scolaire en contexte inclusif. Dès lors et selon le contexte (belge ou québécois), des priorités peuvent être mises en lien avec ces dimensions. Dans le contexte belge, il s'agira de pouvoir, dans la perspective des changements politiques amorcés vers l'inclusion scolaire³, de donner l'opportunité aux enseignants formés en orthopédagogie d'inscrire leurs actions dans des modèles de prévention, de pouvoir pratiquer au sein même de l'école ordinaire différents modèles de service et d'inscrire ces actions contractuellement (au sein de la convention) avec les partenaires. Par ailleurs, ces conventions pourraient être une opportunité de formaliser et visibiliser la place même de la formation en orthopédagogie et les missions propres de l'enseignant formé en orthopédagogie ou au sens plus large, de l'orthopédagogue scolaire, en complémentarité avec les autres professions qui gravitent autour de l'élève en difficulté d'apprentissage. Au Québec, l'orthopédagogie, par ailleurs, s'inscrit dans une démarche d'une plus grande professionnalisation, par la généralisation progressive des études universitaires de 2^e cycle. Toutefois, l'enjeu de cette professionnalisation se bute actuellement au contexte de pénurie d'enseignants, donc un déficit de formation de certains orthopédagogues, et d'accroissement continu de la population d'élèves en difficultés d'apprentissage. Cette dernière

problématique amène à repenser l'orthopédagogie tant au niveau de la prévention de ces difficultés que de la nécessaire transformation de la forme scolaire actuelle menant à cette inflation de difficultés.

Références

- Aucoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps, ACELF, Education et francophonie, VOLUME XXXIX(2)
- 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 et Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec.
- Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale. (2017). *Orthopédagogie clinique en Belgique*. Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2021). *Les indicateurs de l'enseignement 2020*. http://enseignement.be/download.php?do_id=15072
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: Politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373.

³ Soit la mise en place de pôles territoriaux composés de professionnels du monde de l'enseignement spécialisé et du secteur paramédical (logopèdes, kinésithérapeutes, etc.). Chaque pôle sera placé sous l'autorité d'une école de l'enseignement spécialisé, appelée "école siège", qui désignera alors un coordonnateur et disposera de ressources humaines et budgétaires propres. La circulaire du 11 décembre 2020, d'application à la rentrée 2021, nécessitera une convention des écoles d'enseignement ordinaire avec le pôle territorial de leur zone et impliquera que les moyens seront non plus accordés à un élève, mais au prorata du nombre d'élèves scolarisés dans les écoles ordinaires coopérantes dans la zone.

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 232-267.

Annexe 1 – Répertoire des textes utilisés pour la collecte de données

État	Date	Documents
FWB	2019	Décret organisant la formation initiale des enseignants
	2018	Circulaire 6831 du 19/09/2018 « Mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques »
	2017	Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques
FWB	2014	Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1 ^{er} degré de l'enseignement secondaire
FWB	2004	Décret organisant l'enseignement spécialisé
FWB	1924	Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants anormaux
Québec	2016	Convention collective 2015-2020 – Personnel professionnel
Québec	2016	Convention collective 2015-2020 – Personnel enseignant
Québec	2003	Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence
Québec	2015	Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie
Québec	2015	Plan de classification – Personnel professionnel
Québec	1999	Politique de l'adaptation scolaire
Québec	2018	Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec
Québec	1988	Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3)
Québec	2007	L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Intervention orthopédagogique sur les structures multiplicatives basée sur une approche didactique

Virginie
Houle, Ph. D.

Professeure
Université du Québec à Montréal
houle.virginie@uqam.ca

Résumé *Plusieurs recherches portant sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques montrent que la centration sur les spécificités cognitives et affectives des élèves en difficulté conduit à négliger la prise en compte des caractéristiques des savoirs. Étant donné que peu d'études sur l'enseignement-apprentissage d'un savoir mathématique ciblé ont été menées en orthopédagogie, nous avons dégagé, dans les écrits scientifiques, diverses conditions didactiques spécifiques à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives (SM) et les avons mises à l'épreuve en contexte orthopédagogique. Nous présentons, dans ce texte, quatre conditions qui peuvent servir de repères pour fonder l'intervention orthopédagogique sur les SM: 1) tenir compte du développement des connaissances sur les SM dans le choix et le pilotage des problèmes; 2) modifier les caractéristiques des problèmes pour rendre les connaissances sur les SM nécessaires; 3) proposer des problèmes mathématiques variés sur les SM; 4) présenter des problèmes mettant en jeu un agrégé de connaissances autour de la multiplication.*

1. Introduction

Différentes disciplines, telles que les sciences cognitives et la didactique, étudient les difficultés en mathématiques. Bien que ces disciplines ne soient pas indépendantes les unes des autres, le regard qu'elles portent sur les difficultés varie selon leur objet d'étude. Étant donné que les sciences cognitives étudient le système de traitement de l'information, elles s'intéressent essentiellement aux fonctions cognitives qui seraient déficitaires chez les personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage en mathématiques. En revanche, la didactique des mathématiques, qui a pour objet d'étude les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs mathématiques,

s'intéresse aux caractéristiques du savoir mathématique enseigné et au contexte dans lequel se font les apprentissages. Ainsi, les didacticiens étudient les difficultés en mathématiques à partir d'une approche systémique qui prend en compte les interactions entre les élèves, l'enseignant et le savoir en jeu.

La pratique orthopédagogique en mathématiques est largement influencée par les travaux en sciences cognitives. Cela s'explique en partie par le fait que les élèves sont dirigés vers le service orthopédagogique lorsque l'enseignement en classe n'a pas donné les effets escomptés, ce qui conduit les orthopédagogues à chercher des interventions qui se distinguent de l'enseignement réalisé en classe. De plus, les théories cognitives sont très présentes

dans le champ de la lecture et de l'écriture. Les orthopédagogues cherchent donc des repères semblables pour fonder l'intervention en mathématiques (Audet, 2016). Or, divers chercheurs s'intéressant à l'enseignement des mathématiques dans le champ de l'adaptation scolaire (Giroux, 2007; Marlot et Toullec-Thery, 2011; Mary, 2003; Roiné, 2009) montrent que les dispositifs centrés sur les nécessités individuelles des élèves ne priorisent pas la préservation des caractéristiques fondamentales des savoirs à enseigner et peuvent ainsi conduire à des pertes de signification. Autrement dit, la centration sur les spécificités cognitives et affectives des élèves semble souvent se faire au détriment de l'analyse didactique des situations proposées.

Par exemple, considérant que les difficultés en mathématiques proviennent de lacunes au niveau du traitement et de l'organisation des informations, des étapes qui seraient utiles pour résoudre tout problème mathématique sont enseignées aux élèves. Un tel enseignement, selon Brousseau (1998), provoque une déresponsabilisation du contrôle du travail intellectuel de l'élève, c'est-à-dire qu'au lieu de s'engager dans la recherche d'une solution au problème, l'élève chercherait à respecter la méthode qui lui a été enseignée. L'étude de cas réalisée par Mary (2003) montre de plus que le travail autour des étapes à suivre conduit l'orthopédagogue à évacuer les aspects conceptuels en jeu dans le problème et se fait ainsi au détriment d'un travail sur les difficultés à traduire en opération les relations mathématiques dans les problèmes.

Dans le même ordre d'idées, le recours au matériel de manipulation dans le but d'aider les élèves qui auraient des difficultés d'abstraction

peut générer des réussites sans toutefois qu'il y ait apprentissage. En effet, l'utilisation du matériel peut favoriser la mobilisation de stratégies élémentaires, telles que le dénombrement, et empêcher les élèves d'entrer dans un travail plus riche mathématiquement. Le recours systématique à la manipulation permet difficilement aux élèves de dégager la force de l'écriture mathématique comme moyen d'anticiper et de valider un résultat (Roiné, 2009). Pour que le matériel de manipulation favorise l'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte son impact sur les stratégies et connaissances mathématiques engagées par les élèves.

Enfin, selon diverses études, les moyens pédagogiques ne prenant pas en compte la spécificité du savoir mathématique en jeu ont comme effet de freiner la progression de l'apprentissage et la compréhension des élèves en difficulté. Ces études montrent que les élèves réussissent localement des tâches, mais ne contrôlent pas suffisamment leurs connaissances pour les utiliser dans des contextes nouveaux. Ainsi, lorsqu'elle n'est pas interrogée didactiquement, la mise en place d'une intervention visant à aider les élèves en difficulté peut avoir les effets inverses à ceux recherchés. Roiné (2009) appelle ce phénomène l'effet *pharmakéia*, qui signifie à la fois « remède » et « poison » : « Le dispositif d'aide, supposé « remède » aux « difficultés » des élèves, apparaît bien comme un « poison » potentiel, lorsqu'il est employé tel quel, notamment lorsque les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées » (p. 242).

2. Brève description de la recherche

Étant donné l'importance de prendre en compte la spécificité des savoirs mathématiques visés par l'enseignement pour construire une intervention qui favorise l'apprentissage des élèves, nous avons choisi, pour fonder l'intervention orthopédagogique, d'adopter une approche de nature didactique. Nous avons ciblé, comme contenu, les structures multiplicatives, car beaucoup de contenus s'appuient sur une bonne compréhension de celles-ci. L'expression « structures multiplicatives » est issue de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990), qui se base sur l'idée suivante : un concept ne prend pas sa signification dans une seule classe de situations et une situation ne s'analyse pas à l'aide d'un seul concept. Dans cette perspective, l'enseignement d'un concept mathématique ne doit pas être traité de façon isolée, mais plutôt dans sa dynamique avec d'autres concepts. Nous nous intéressons ainsi à l'enseignement-apprentissage de la multiplication et de contenus qui y sont étroitement liés tels que l'addition, la division et la numération de position décimale.

Notre recherche vise plus particulièrement à identifier des conditions favorables à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives en contexte orthopédagogique. Pour ce faire, nous avons dégagé certaines conditions dans les écrits scientifiques et, sur la base de celles-ci, nous avons construit une séquence d'enseignement composée d'une variété de situations mathématiques convoquant un agrégat de connaissances autour de la multiplication. Notre séquence, qui s'étale sur dix séances d'environ 45-50 minutes chacune, a été expérimentée à dix reprises en contexte orthopédagogique, c'est-à-dire auprès d'un

nombre restreint d'élèves en difficulté, et ce, à raison de deux séances par semaine. Un va-et-vient entre des expérimentations et des analyses a été effectué, ce qui a permis, progressivement, de bonifier la séquence et de préciser les conditions favorables à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives.

3. Conditions favorables à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives en contexte orthopédagogique

Plusieurs études montrent que ce sont généralement les mêmes difficultés qui sont rencontrées par les élèves lors de l'appropriation d'un savoir mathématique donné. Il apparaît ainsi fondamental de prendre en compte la spécificité des savoirs mathématiques pour provoquer, par le choix des situations et la façon de les piloter, un travail approfondi autour des caractéristiques des savoirs qui sont particulièrement difficiles à apprendre et donc, aussi, à enseigner. Pour fonder l'intervention orthopédagogique sur les structures multiplicatives, nous avons dégagé, dans les écrits scientifiques, diverses conditions qui apparaissent favorables à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives et les avons mises à l'épreuve en contexte orthopédagogique. Nous présentons, dans ce texte, quatre de ces conditions.

3.1 Tenir compte du développement des connaissances sur les structures multiplicatives dans le choix et le pilotage des problèmes

Une des conditions didactiques que nous avons retenues consiste à tenir compte du développement des connaissances sur les structures multiplicatives pour choisir et pour piloter des problèmes. Notre recherche nous a

conduites à combiner le modèle de Jacob et Willis (2003) et celui de Giroux (2021). Nous dégageons ainsi sept niveaux dans le développement des structures multiplicatives qui apparaissent utiles pour orienter les interventions : 1) Comptage un à un d'unités simples; 2) Groupements et composition additive; 3) Double comptage; 4) Multiplication en tant que multiplicateur scalaire; 5) Emboîtement éléments/partie; 6) Emboîtement éléments/parties/tout; 7) Multiplication en tant que produit nouveau et opération sur des opérateurs. Ces niveaux mettent en évidence les enjeux inhérents à l'apprentissage, mais aussi à l'enseignement des structures multiplicatives. L'espace dont nous disposons étant limité, nous décrivons uniquement quelques éléments des cinq premiers niveaux de développement en nous appuyant sur différentes conduites d'élèves au problème suivant : *À sa fête, Zoé souhaite remettre 5 bonbons à chacun de ses amis. Si elle invite 4 amis, combien de bonbons offrira-t-elle au total ?*

Une erreur classique des élèves à ce problème consiste à additionner 5 et 4. Cette erreur, qui caractérise le premier niveau, s'explique par le fait que les élèves, au début de l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives, considèrent uniquement des unités simples et ont du mal à penser en termes de groupements. Il leur est alors difficile d'interpréter que dans l'énoncé de problème, une des mesures représente le nombre de groupements et l'autre, le nombre d'éléments par groupement. Ainsi, les élèves interprètent les mesures comme si elles étaient de même « nature ».

Au deuxième niveau, les élèves se représentent correctement un problème multiplicatif tel que

celui présenté plus haut, mais la représentation de chacun des éléments avec du matériel ou à partir d'un dessin est nécessaire. Une fois les groupements effectués, les élèves peuvent recourir au dénombrement, au comptage rythmé, au comptage par intervalle ou à l'addition répétée pour trouver la solution. La représentation des éléments est cependant essentielle pour permettre aux élèves de contrôler leur stratégie, c'est-à-dire pour savoir quand arrêter le comptage ou pour contrôler le nombre d'itérations à faire dans une addition répétée. À ce niveau, l'attention est portée sur les éléments dans les groupements et les élèves n'envisagent pas nécessairement la possibilité de compter les groupements.

Au niveau suivant, les élèves sont en mesure, sans représentation des éléments groupés, de coordonner le comptage des groupements avec le comptage des éléments par groupement. Ils peuvent ainsi faire du double comptage, c'est-à-dire avoir simultanément deux nombres en tête, et effectuer deux comptages en parallèle (Jacob et Willis, 2003). Il leur est alors possible de contrôler sur leurs doigts le nombre de groupements et à l'oral, le nombre d'éléments. Par exemple, pour identifier le nombre de bonbons nécessaires pour donner 5 bonbons par ami, et ce, à 4 amis, un élève peut compter par intervalle de 5 en levant un doigt à chaque nombre : 5 (1), 10 (2), 15 (3), 20 (4). Une autre stratégie possible consiste à faire l'addition répétée de 5 en contrôlant mentalement le nombre de 5 à écrire : $5 (1) + 5 (2) + 5 (3) + 5 (4)$.

Au quatrième niveau, la multiplication est introduite par le biais de l'addition répétée, et ce, sous l'effet de l'enseignement (Giroux, 2021). Ainsi, la multiplication, en l'occurrence 4×5 , est utilisée pour représenter l'itération de

5, 4 fois : $5 + 5 + 5 + 5$. La multiplication est alors interprétée comme un opérateur scalaire. Autrement dit, la multiplication est associée à l'itération d'une même sorte de mesure par le multiplicateur scalaire : 5 bonbons + 5 bonbons + 5 bonbons = 4×5 bonbons. Contrairement à l'addition où chacun des nombres représente une même sorte de mesure, les nombres 5 et 4, ici, n'ont pas le même statut : alors que le nombre 5 représente une mesure (5 bonbons), le nombre 4 représente le nombre de fois que cette mesure est répétée. En d'autres mots, il correspond à un opérateur scalaire, qui est sans dimension.

Le cinquième niveau se caractérise par la possibilité de mettre en relation deux sortes de mesure : les parties (ex. : les amis) et les éléments (ex. : les bonbons). Les élèves peuvent alors traiter le rapport « 5 bonbons pour un ami » et donc, faire une multiplication en adoptant le raisonnement suivant : $4 \text{ amis} \times 5 \text{ bonbons/ami} = 20 \text{ bonbons}$.

Les résultats de notre recherche montrent l'intérêt de ces niveaux pour choisir des situations qui permettent un travail autour des enjeux propres à l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives ainsi que pour interpréter les conduites des élèves et mettre en place une intervention adaptée à leurs connaissances mathématiques. Le fait de comprendre comment évolue l'enseignement-apprentissage des structures multiplicatives est effectivement utile pour choisir judicieusement, dans le feu de l'action, des relances permettant de faire avancer les conceptions des élèves à partir de ce qu'ils produisent..

3.2 Modifier les caractéristiques des problèmes pour rendre les connaissances sur les structures multiplicatives nécessaires

Nous appuyant sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), nous considérons qu'il est souhaitable, pour favoriser l'apprentissage des structures multiplicatives, que les élèves puissent, dans un premier temps, mettre en place une stratégie à partir des connaissances qu'ils possèdent, et qu'ils rencontrent éventuellement la limite de leurs connaissances pour ainsi les obliger à mobiliser de nouvelles stratégies, plus élaborées sur le plan mathématique. Cette façon d'intervenir vise à amener les élèves à mettre en œuvre une stratégie non pas pour répondre aux exigences de l'orthopédagogue, mais plutôt pour répondre aux contraintes des problèmes présentés. Comme le soulève Brousseau (1998), pour que les élèves reconnaissent l'utilité de leurs connaissances, la stratégie optimale pour résoudre les problèmes doit faire appel au savoir visé par l'enseignement. Dans cette perspective, un des rôles de l'orthopédagogue, lorsqu'il/elle intervient en mathématiques, consiste à jouer sur les caractéristiques des problèmes (ex. : les nombres en jeu) pour faire apparaître chez les élèves l'activité et les stratégies attendues. Pour ce faire, il convient de prendre en compte les stratégies possibles selon les caractéristiques des problèmes. Le tableau suivant présente, à titre d'exemple, le domaine d'efficacité des stratégies les plus fréquentes pour résoudre un problème d'isomorphisme de mesures de multiplication (tel que le problème de Zoé présenté précédemment).

Tableau 1

Domaine d'efficacité de stratégies fréquentes pour résoudre des problèmes d'isomorphisme de mesures de multiplication

STRATÉGIES	VALIDATION DES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE EN ARITHMÉTIQUE
Représentation de chacun des éléments	Efficace lorsque le nombre total d'éléments est relativement petit (disons inférieur à 40).
Comptage rythmé	Efficace lorsque le nombre d'éléments par groupement est inférieur à 5 (en raison des limites de la mémoire de travail) et le nombre de groupements, inférieur à 11 (pour permettre de contrôler le nombre de groupements avec les doigts lors du comptage des éléments). Par exemple, pour 4 groupements de 3 éléments chacun, compter 1, 2, 3 (1), 4, 5, 6 (2), 7, 8, 9 (3), 10, 11, 12 (4).
Comptage par intervalle	Efficace lorsque le nombre d'éléments par groupement est de 2, de 5 ou qu'il correspond à une puissance de 10 (puisque ces nombres facilitent le comptage par intervalle) et que le nombre de groupements est inférieur à 11.
Addition répétée	Efficace lorsque le nombre de groupements est inférieur disons à 6 ou 7.
Multiplication	Efficace même avec de grands nombres si l'élève connaît les faits multiplicatifs et l'algorithme de multiplication ou qu'il peut utiliser une calculatrice.

Pour que les élèves répondent en fonction des exigences du problème, l'orthopédagogue, dans la mesure du possible, doit éviter de proposer une stratégie aux élèves. Un retour est toutefois réalisé dans lequel la pertinence et l'efficacité des stratégies utilisées par les élèves sont discutées. Ce retour peut notamment permettre d'établir la relation entre différentes stratégies, par exemple entre la liste des multiples (ex. : 5, 10, 15, 20), l'addition répétée (ex. : $5 + 5 + 5 + 5 = 20$) et la multiplication (ex. : $4 \times 5 = 20$). Dans le cas où aucun élève n'a utilisé la multiplication, plutôt que de proposer directement cette stratégie aux élèves, il s'avère pertinent de modifier le problème, notamment en augmentant les nombres, de façon à amener les élèves à avoir besoin de cette opération pour résoudre efficacement le problème.

Notre recherche montre un engagement cognitif important de la part des élèves, qui

cherchent à adapter leur stratégie lorsqu'elle s'avère inefficace. Il arrive néanmoins que des élèves maintiennent, malgré les caractéristiques des problèmes, des stratégies élémentaires peu efficaces avec lesquelles ils sont à l'aise. En effet, les élèves ne rejettent pas d'emblée une stratégie élémentaire (dont ils sont parfois devenus experts!) parce qu'elle s'avère couteuse à nos yeux, étant donné nos connaissances. Pour un élève, utiliser une stratégie qu'il contrôle est souvent moins exigeant que de faire l'effort et de prendre le risque de mobiliser une nouvelle stratégie, plus efficace (ou du moins qui sera plus efficace lorsqu'il la contrôlera). Un saut informationnel peut donc être nécessaire pour que les élèves abandonnent de leur propre chef une stratégie élémentaire. La notion de saut informationnel (Brousseau, 1998) suggère qu'il peut être préférable, plutôt que d'augmenter de façon progressive les nombres, de les augmenter abruptement pour ainsi créer une rupture et

faire éprouver aux élèves la nécessité de changer de stratégie. Bien sûr, il arrive que des élèves ne peuvent, de façon autonome, mettre en œuvre une stratégie efficace. Or, nos résultats suggèrent que le fait de rencontrer la limite de leurs connaissances suscite le questionnement des élèves et les aide à reconnaître l'utilité de la stratégie faisant appel au savoir visé lorsqu'elle est présentée par un autre élève ou par l'orthopédagogue au moment du retour sur le problème.

3.3 Proposer des problèmes mathématiques variés sur les structures multiplicatives

L'apprentissage d'un concept mathématique exige de rencontrer différents problèmes pour ainsi abstraire ses propriétés essentielles en dégagant les invariants dans les problèmes présentés (Vergnaud, 1990). Pour proposer une variété de problèmes, il est possible de jouer sur leur habillage, c'est-à-dire sur des éléments du problème qui ne modifient pas les stratégies de solution. Par exemple, rechercher le nombre total de bonbons avec 5 sacs de 12 bonbons chacun ou le nombre total de biscuits avec 5 boîtes de 12 biscuits chacune a peu d'impact sur les stratégies possibles. Il est aussi possible de présenter des problèmes relevant de différentes structures (Vergnaud, 1981). La nature des relations entre les nombres varie d'une structure à l'autre, ce qui a un impact sur les stratégies mises en œuvre par les élèves. Le tableau suivant présente, à titre d'exemple, quatre problèmes convoquant la multiplication qui impliquent les mêmes nombres, mais qui relèvent chacun d'une structure différente.

Pour présenter des problèmes variés sur les structures multiplicatives, nous avons également joué sur les contextes cardinal et ordinal. Dans le contexte cardinal, on s'intéresse

au nombre d'éléments d'un ensemble, tandis que dans le contexte ordinal, on s'intéresse plutôt à la position d'un élément dans une collection d'éléments ordonnés (Fuson, 1991). Illustrons chacun de ces contextes en comparant la première et la troisième situation de notre séquence. La première situation, tirée d'ERMEL (2001), implique un contexte cardinal. La tâche pour les élèves consiste à identifier le nombre total de jetons obtenus à partir d'un certain nombre d'enveloppes contenant chacune le même nombre de jetons par enveloppe. Dans cette situation, la multiplication 4×3 peut représenter 4 enveloppes contenant chacune 3 jetons, et le produit, 12, correspond au nombre total de jetons. La troisième situation, le lapin, implique en revanche un contexte ordinal. Dans cette situation, un lapin se déplace en faisant des bonds réguliers sur une marelle numérotée. La multiplication 4×3 peut alors représenter 4 bonds de 3 cases chacun. Dans ce cas-ci, le produit 12 correspond à la 12^e case, soit celle sur laquelle arrive le lapin. Nos expérimentations montrent que le contexte ordinal peut favoriser l'abandon de stratégie de dénombrement au profit de stratégies plus élaborées sur le plan mathématique.

3.4 Présenter des problèmes mettant en jeu un agrégat de connaissances autour de la multiplication

La mise en place de problèmes convoquant un agrégat de connaissances autour de la multiplication favorise l'établissement de relations entre différents contenus et permet d'éviter le surinvestissement d'un même type de tâches, qui risquerait de s'accompagner d'un désinvestissement des élèves (Conne, 1992). De plus, la présentation d'une suite de tâches convoquant le même contenu mathématique pourrait conduire les élèves à mettre en place

Tableau 2
Exemples de problèmes multiplicatifs relevant de différentes structures

STRUCTURES	EXEMPLES DE PROBLÈMES
Problème d'isomorphisme de mesures de multiplication	À sa fête, Zoé souhaite remettre 5 bonbons à chacun de ses amis. Si elle invite 4 amis, combien de bonbons offrira-t-elle au total ?
Problème scalaire	Émile a 5 ans. Son cousin est 4 fois plus âgé que lui. Quel âge a son cousin ?
Problème combinatoire de produit cartésien	Mohamed a 5 chemises et 4 cravates. Combien d'ensembles différents peut-il former ?
Problème combinatoire de produit de mesures	Une pièce mesure 5 mètres de longueur et 4 mètres de largeur. Quelle est la surface de cette pièce ?

la stratégie attendue par effet de contrat, c'est-à-dire en reconnaissant la stratégie visée plutôt qu'en se questionnant sur la relation entre la tâche et la connaissance engagée. Il apparaît ainsi pertinent de proposer des problèmes qui ouvrent sur une diversité de stratégies et connaissances mathématiques pour favoriser la mise en relation de différents contenus, mais aussi pour maintenir l'engagement des élèves et pour les obliger à choisir une stratégie à partir d'une véritable réflexion sur les problèmes présentés. Pour favoriser la coordination de connaissances, nous avons misé sur les problèmes de division groupement et nous avons travaillé les connaissances sur les structures multiplicatives en relation avec celles sur la numération.

3.4.1 Favoriser la coordination de connaissances en misant sur les problèmes de division groupement

Les élèves rencontrent beaucoup plus souvent, à l'école primaire, des problèmes de division partage que des problèmes de division groupement (Houle, 2019). L'enseignement reçu conduit ainsi les élèves à interpréter un calcul tel que $45 \div 5$ comme 45 éléments partagés

également entre 5 groupes. Par conséquent, ils ne reconnaissent pas d'emblée l'utilité de la division pour résoudre des problèmes de division groupement comme celui-ci : *Halima a cueilli 45 fleurs. Elle décide de faire des bouquets contenant chacun 5 fleurs. Combien de bouquets pourra-t-elle faire ?* Comme cette structure de problème n'est souvent pas associée à l'opération de division, elle favorise une variété de stratégies telles que les groupements effectifs, l'addition répétée, la soustraction répétée et la multiplication trouée. Ces problèmes apparaissent donc pertinents pour amener les élèves à établir des relations entre différentes stratégies et ainsi favoriser la coordination de connaissances. Les résultats de notre recherche montrent en particulier l'intérêt de cette structure de problème pour introduire la division en tant qu'opération inverse de la multiplication, car plusieurs élèves procèdent par essais-erreurs sur la calculette en faisant des multiplications pour trouver le nombre de groupements. L'orthopédagogue modélise alors leur stratégie en présentant une multiplication trouée (ex. : $5 \times \underline{\quad} = 45$) et les amène à dégager l'opération permettant immédiatement de trouver le terme manquant, soit la division.

3.4.2 Travailler les connaissances sur les structures multiplicatives en articulation avec celles sur la numération de position décimale

L'apprentissage de la numération de position décimale (NPD), tout comme celui des structures multiplicatives (SM), exige le traitement simultané de différents ordres d'unités. Il nécessite notamment de considérer que « 10 unités de 1 » forment « 1 unité de 10 », qu'on appelle « dizaine ». Ainsi, lorsqu'une collection est organisée par groupements de 10 éléments, pour connaître la cardinalité de cette collection, il n'est pas nécessaire de compter les éléments un par un, ni même de compter par intervalles de 10, on peut compter les unités de 10 et mettre en relation les groupements de 10 avec l'écriture du nombre. Prenons par exemple une collection de 50 éléments organisés en 5 groupements de 10 éléments chacun. Pour identifier la cardinalité de cette collection, un élève peut pointer chaque groupement de 10 en comptant « 1, 2, 3, 4, 5 » et associer ensuite le chiffre 5 à la position des dizaines, obtenant ainsi 50.

L'enseignement-apprentissage de la NPD et celui des SM entretiennent des relations étroites entre eux. Comme notre système de numération est non seulement additif, mais aussi multiplicatif, des connaissances sur les SM sont nécessaires pour comprendre le fonctionnement de notre système. D'ailleurs, les activités réalisées pour travailler les SM et celles réalisées pour travailler la NPD ont divers points communs. Par exemple, elles mettent en jeu des groupements égaux et elles sont généralement pensées pour amener les élèves à établir la relation entre les stratégies additives et multiplicatives. Il apparaît ainsi pertinent d'organiser l'enseignement en misant sur l'articulation entre les connaissances

sur la NPD et celles sur les SM pour que l'enseignement-apprentissage de la NPD et celui des SM se nourrissent simultanément.

Une originalité de la séquence que nous avons construite est qu'elle met d'abord en jeu les connaissances sur les SM en relation avec les structures additives pour ensuite introduire la structure mixte de notre système de numération. En effet, au début de la séquence, les élèves sont appelés non seulement à différencier, mais également à coordonner leurs connaissances sur les structures additives et multiplicatives dans des problèmes qui nécessitent notamment de faire la somme de deux ou de trois produits. Ils doivent par exemple identifier le nombre total de jetons obtenus en prenant 4 enveloppes de 5 jetons/enveloppe et 3 enveloppes de 4 jetons/enveloppe, ce qui peut être modélisé par l'écriture suivante : $4 \times 5 + 3 \times 4$. Par la suite sont présentés des problèmes nécessitant un travail autour de la décomposition d'un nombre à partir d'une écriture mixte. Par exemple, dans une situation tirée de l'équipe de l'INRP (1995), les élèves sont appelés à trouver le nombre de paquets de 10 carreaux et le nombre de carreaux isolés nécessaires pour paver un plancher de 56 carreaux, ce qui peut conduire à dégager l'écriture suivante : $56 = 5 \times 10 + 6 \times 1$. Cette façon de procéder favorise la liaison entre l'apprentissage des opérations et celui de la NPD, qui sont malheureusement trop souvent travaillés de façon indépendante (Houle et Giroux, 2017).

4. Conclusion

En terminant, rappelons que différentes disciplines abordent les difficultés scolaires en mathématiques et que celles-ci s'influencent mutuellement. Les études en sciences cognitives et en psychologie développementale s'intéressent à la formation et à la transformation des connaissances. En cela, elles sont utiles à notre recherche, qui s'inscrit dans une perspective didactique, puisqu'elles offrent des modèles et des résultats empiriques qui permettent de saisir la transition des connaissances additives aux connaissances multiplicatives. Ces disciplines partagent donc, comme objet d'étude avec la didactique des mathématiques, la transformation des connaissances mathématiques. Cependant, les théories didactiques visent plus spécifiquement à identifier les outils et les méthodes qui provoquent la transformation des connaissances et sont ainsi résolument portées par une intention de transmission et d'appropriation des savoirs. Autrement dit, la didactique s'intéresse aux caractéristiques des savoirs à enseigner afin de créer les conditions permettant aux élèves de rencontrer ces savoirs. Il nous paraît ainsi incontournable d'identifier des conditions de nature didactique, c'est-à-dire qui prennent en compte la spécificité des savoirs à enseigner, pour favoriser, chez les élèves en difficulté, le développement de connaissances qui se maintiennent dans le temps et, aussi, qui se coordonnent à d'autres connaissances mathématiques.

Références

- Audet, M. (2016). *La notion de problème dans l'intervention orthopédagogique en mathématiques* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 12(2), 221-270.
- Fuson, K. C. (1991). Relations entre comptage et cardinalité chez les enfants de 2 à 8 ans. Dans J. Bideaud, C. Meljac et J.-P. Fischer, *Les chemins du nombre* (2e éd., p. 159-179). Presses Universitaires de Lille.
- Giroux, J. (2007). Adapter l'enseignement en classe d'adaptation scolaire? (La TSD à la rescousse des difficultés d'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage). Dans *Entre didactique et politique : Actualités de la Théorie des situations didactiques à propos de quelques questions vives sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. Symposium Bordeaux 2..
- Giroux, J. (2021). *Fondements pour l'investigation des connaissances sur les structures multiplicatives*. Manuscrit inédit.
- Houle, V. (2019). L'enseignement des structures multiplicatives : regard critique sur le contenu de cahiers d'activités du 2e cycle du primaire. *Revue de L'ADOQ*, 7, 26-35.
- Houle, V. et Giroux, J. (2017). Enseigner la numération de position autrement : le cas d'une situation expérimentée en classe spécialisée. *Bulletin de l'AMQ*, 57(3), 55-69.

- Jacob, L. et Willis, S. (2003). The development of multiplicative thinking in young children. Dans L. Bragg, C. Campbell, G. Herbert et J. Mousley (dirs.), *Mathematics education research: Innovation, networking, opportunity* (p. 460-467). Comptes-rendus de la *Annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australia*. Deakin University.
- Marlot, C. et Toullec-Thery, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(3), 7-32.
- Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et francophonie*, 31(2), 103-124.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A.* [thèse de doctorat]. Université de Bordeaux.
- Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Recherches en didactique des mathématiques, 10(2.3), 133-170.

Les pratiques déclarées des orthopédagogues intervenant pour des élèves allophones recevant un soutien linguistique et présentant des difficultés d'apprentissage

Bianka
Corbin, M. Éd.

Étudiante-chercheuse
Université Laval
bianka.corbin.1@gmail.com

Résumé *Dans le système scolaire québécois, un élève allophone issu de l'immigration n'est pas identifié comme un élève en difficulté. Toutefois, lorsque ses difficultés dépassent l'acquisition de la langue seconde, il a droit aux services complémentaires, dont l'orthopédagogie. Mais quelles sont donc les pratiques de l'orthopédagogue pour les élèves allophones en difficulté? Dans le cadre de l'étude de cas multiple présentée dans cet article (Corbin, 2021), six participants, soit trois couples orthopédagogue-enseignant œuvrant auprès d'élèves allophones en difficulté, ont été interrogés au moyen d'entrevues individuels semi-dirigés. De ce fait, les pratiques des orthopédagogues pour les élèves allophones en difficulté ont été décrites et comparées à celles des enseignants de francisation participants. Cette recherche a permis de constater que bien que l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation ont un répertoire de pratiques commun, la prise en compte du bagage linguistique et culturel de l'élève est bien plus présente dans la pratique des enseignants de francisation participants que dans celle des orthopédagogues. Toutefois, ce que révèle cette étude est qu'une collaboration étroite entre l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation est nécessaire dans le cadre de l'intervention pour l'élève allophone en difficulté, et ce, afin que les deux intervenants puissent bénéficier de l'expertise de l'autre afin d'intervenir adéquatement.*

1. Contexte

Dans le système scolaire québécois, un élève allophone n'est pas considéré à priori comme un élève en difficulté (Chamberland et Mc Andrew, 2011; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). D'ailleurs, les politiques éducatives québécoises relativement à l'adaptation scolaire et celles quant à la francisation et à l'intégration des élèves issus de l'immigration appartiennent à deux

domaines, deux services distincts. Toutefois, cette catégorie d'élève, soit l'élève allophone en difficulté, existe si les difficultés rencontrées par cet élève dépassent l'acquisition de la langue seconde. Effectivement, en 2011, au Québec, 24,6% des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) toutes origines confondues étaient considérés comme EHDA au secondaire. Pour les élèves en provenance des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Asie du Sud et de l'Amérique centrale et du Sud, c'est un élève

sur trois, voire plus, qui était identifié EHDA. Parmi ces élèves issus de l'immigration considérés EHDA, 27% ne possédaient le français ni comme langue maternelle ni comme langue d'usage (Mc Andrew et al., 2011). Ainsi, lorsqu'un élève bénéficiant des services de francisation nécessite des services complémentaires, dont l'orthopédagogie, pour pallier ses difficultés d'apprentissage, il y a droit au même titre qu'un élève francophone (MELS, 2011). Une idée selon laquelle les élèves allophones ne pourraient bénéficier que d'un service à la fois circule toutefois dans les milieux scolaires, alors qu'il ne s'agit que d'une fausse croyance. Les services complémentaires sont alors difficiles d'accès pour ces élèves allophones en difficulté (Armand, 2011). Étant donné qu'aucune politique basée sur des données probantes n'existe à ce jour pour encadrer ce soutien supplémentaire (Chamberland et Mc Andrew, 2011) et que plusieurs orthopédagogues semblent démunies face à cette clientèle (Armand, 2011), il est pertinent de s'y intéresser et d'analyser les pratiques auxquelles ont recours les orthopédagogues pour soutenir les élèves allophones en difficulté.

2. Problématique

La littérature scientifique soulève plusieurs enjeux entourant l'intervention pour les élèves allophones en difficulté. Tout d'abord, les élèves allophones sont souvent suridentifiés ou sous-identifiés comme EHDA en raison d'une confusion entre différence linguistique et culturelle, liée au processus normal d'apprentissage d'une langue seconde, et difficulté d'apprentissage (Barrio, 2017; Bauer, 2018; Hibel et Jasper, 2012; Paradis et al., 2011; Watkins et Liu, 2013). Cette mauvaise

interprétation de la nature des difficultés n'est pas sans conséquence sur la réussite des élèves allophones en difficulté qui ne bénéficieront pas du service adéquat pour répondre à leurs besoins (Borri-Anadon, 2016). Cette identification erronée pourrait être le résultat d'une méconnaissance du processus d'acquisition d'une langue seconde chez les intervenants impliqués dans l'évaluation (Okhremtchouk et Sellu, 2019), d'un manque d'accompagnement des intervenants quant à la façon d'identifier les élèves allophones en difficulté et d'évaluations diagnostiques destinées aux élèves en difficulté dont l'efficacité n'a pas été démontrée pour les élèves allophones et qui sont bien souvent culturellement biaisées (Crevecoeur et Obiakor, 2013; Ortiz, 2002).

Ensuite, non seulement l'identification des élèves allophones en difficulté est problématique chez les intervenants scolaires, mais l'intervention pour cette même clientèle n'est pas non plus sans embuche. La littérature montre que les intervenants travaillant pour des élèves allophones en difficulté d'apprentissage se disent peu outillés pour répondre aux besoins de cette clientèle (García et Ortiz, 2006; Utley et al., 2011). Il semblerait que les enseignants, en plus de ne pas avoir accès à des formations dans le domaine, n'ont pas de soutien lors de leur intervention pour des élèves allophones en difficulté (Tyler et Garcia, 2013). La formation initiale des enseignants serait d'ailleurs très peu axée sur la diversité culturelle, religieuse et linguistique et donc peu adaptée pour une intervention en milieu multiethnique (Larochelle-Audet et al., 2013). Ce faisant, les enseignants en adaptation scolaire adaptent leur enseignement en fonction des difficultés/troubles de leurs élèves allophones

sans toutefois considérer leurs besoins linguistiques (Figuerola et al., 2013). De surcroît, les plans d'intervention des élèves allophones ne contiennent que rarement des informations en lien avec leur langue maternelle et d'usage et leur bagage culturel (Hoover et al., 2018; Barrio et al., 2017), une problématique qui découle également du manque de collaboration entre l'enseignant en adaptation scolaire et les parents des élèves allophones (Barrera, 2013). Lorsqu'un élève allophone est référé aux services complémentaires et que sa langue dominante n'a pas été identifiée à priori, ses évaluations ne seront pas représentatives et son plan d'intervention incomplet (Duarte et al., 2013).

3. Les pratiques efficaces pour les élèves allophones en difficulté

En ce qui a trait aux pratiques efficaces pour des élèves allophones en difficulté, une étude québécoise a été menée sur le soutien en langue maternelle en orthopédagogie (Armand et al., 2014). Plus précisément, il s'agissait de faire composer des textes bilingues en orthopédagogie par des élèves allophones en difficulté. Cette approche s'est avérée être efficace; les résultats montrent que les élèves étaient plus engagés, qu'ils avaient un meilleur rapport à l'écriture et une plus grande motivation, et ce, en plus d'une plus grande maîtrise du processus d'écriture. Rares sont les études réalisées en contexte québécois quant aux pratiques pour cette clientèle spécifique.

Cependant, du côté de la littérature anglophone, plusieurs études récentes ont été réalisées sur la clientèle allophone en difficulté. Parmi les pratiques reconnues comme étant bénéfiques pour l'intervention pour les élèves allophones en difficulté, on retrouve une bonne

collaboration entre l'enseignant de classe spéciale, les parents, l'enseignant titulaire et l'enseignant de langue seconde. Lorsque tous ces acteurs travaillent de pair, chacun possède suffisamment d'informations pour que l'environnement soit adapté pour l'élève, et ce, académiquement, linguistiquement et culturellement (Kangas, 2018; McConnell et Murawski, 2017). De ce fait, les plans d'intervention des élèves allophones en difficulté devraient être conçus en collaboration, impliquant tous les intervenants, pour être complets (Hoover et al., 2018). Les parents devraient également avoir un rôle à jouer dans les rencontres de plan d'intervention, puisqu'ils peuvent fournir des informations personnelles, des informations sur les antécédents scolaires de l'élève, sur la culture, le bagage linguistique, etc. (Jung, 2011; McConnell et Murawski, 2017). D'ailleurs, l'absence d'informations relatives au développement de la langue cible, à l'utilisation de la langue maternelle, aux pratiques pédagogiques, au bagage et aux connaissances antérieures dans le PI d'un élève allophone impactera de façon négative la compréhension de l'intervenant de ses forces et de ses besoins (Hoover et al., 2018).

4. Méthodologie

L'objectif de cette étude de cas multiple en cours (Corbin, 2021) est de décrire les pratiques des orthopédagogues pour des élèves allophones en difficulté. Pour ce faire, six participants, soit trois dyades orthopédagogue-enseignant de francisation, ont été interrogés. Pour constituer une dyade, les participants devaient travailler au sein du même établissement scolaire de niveau primaire et avoir des élèves allophones en commun, c'est-à-dire des élèves qui reçoivent le double

service orthopédagogie-francisation. Chaque binôme travaillait dans une école différente, tous dans le même centre de services scolaires. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés menés par l'étudiante-chercheuse, lors desquels les participants ont été amenés à discuter de leurs pratiques. Le codage des verbatims a été effectué à l'aide du logiciel MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019), à partir d'une liste de codes basée sur les deux principaux axes d'intervention de l'orthopédagogue, soit l'évaluation-intervention et le soutien à l'enseignement-apprentissage (Brodeur et al., 2015) et les sept dimensions de la pratique enseignante de Altet (2003), soit les dimensions : instrumentale, technique, interactive, contextualisée, temporelle, cognitive/affective et psychosociale. Une analyse comparative entre les pratiques des enseignants de francisation et celles des orthopédagogues a ensuite été réalisée.

5. Quelques résultats préliminaires

La collaboration de l'orthopédagogue (enseignant spécialisé) avec le titulaire, l'enseignant de francisation et les parents se veut essentielle pour fournir une intervention adaptée au profil de l'élève allophone (Kangas, 2018; McConnell et Murawski, 2017). Dans la section qui suit, seuls les résultats en lien avec la dimension interactive de l'évaluation-intervention seront présentés. Il sera donc question de la façon dont s'articule la collaboration entre l'enseignant titulaire, l'enseignant de francisation et l'orthopédagogue dans le cadre d'une intervention pour des élèves allophones en difficulté.

5.1. Collaboration enseignant de francisation/titulaire

Tout d'abord, afin d'évaluer les besoins des élèves allophones et d'intervenir pour ces derniers de façon adéquate, les enseignants de francisation doivent travailler de concert avec les titulaires de leurs élèves. Cette collaboration se traduit de différentes façons. Les participants soulignent entre autres l'importance du partage d'observations entre la francisation et la classe ordinaire, d'abord dans un but de dépistage des élèves à risque ou en difficulté. Lorsque l'enseignant de francisation constate une difficulté persistante qu'il n'associe pas au processus d'acquisition de la langue cible chez un élève allophone, il consulte d'abord généralement le titulaire pour discuter de ses constats et inquiétudes. Le rôle du titulaire dans le dépistage précoce est d'ailleurs mentionné par un participant qui affirme que l'enseignant peut observer si les comportements notés par l'enseignant de francisation sont également perceptibles dans les autres matières. L'enseignant de francisation et le titulaire collaborent également dans le cadre des bulletins. L'enseignant de francisation est responsable d'attribuer la note en français de l'élève qui fréquente son service, mais étant donné que l'enseignant titulaire évalue également cet élève allophone dans sa classe, il peut lui fournir des productions supplémentaires et ses propres observations afin de faciliter l'attribution d'une note. Les enseignants de francisation interrogés soutiennent également qu'une collaboration étroite avec le titulaire est primordiale lors d'un arrêt de service. Effectivement, lorsqu'ils suspectent qu'un élève n'a plus besoin des services de francisation, le titulaire et l'enseignant de francisation se concertent pour évaluer si l'élève répond aux critères

de la francisation et aux critères du régulier. Certains enseignants de francisation ont en outre affirmé concevoir du matériel en collaboration avec les titulaires. Ils disent également s'informer des contenus vus en classe et arrimer leur enseignement à celui du titulaire, et ce, dans le but de permettre à l'élève allophone de faire des liens et des transferts entre les divers services qui lui sont offerts. Un élément intéressant relevé dans le discours des participants est le rôle de soutien que joue l'enseignant de francisation envers les titulaires. Par exemple, une enseignante de francisation participante a mentionné qu'une titulaire l'avait rencontrée au sujet d'élèves allophones pour qui la compréhension du langage mathématique était problématique. Elles ont ainsi conçu un dictionnaire personnalisé en collaboration. Un autre exemple est celui d'un enseignant de francisation qui affirme jouer un rôle de conseiller auprès des titulaires en ce qui a trait à l'évaluation des élèves allophones dont le bulletin permet certaines exemptions. Ce type de bulletin permet à l'enseignant titulaire de soumettre des évaluations « modifiées » (par exemple des évaluations d'un niveau scolaire inférieur) à l'élève pour lui permettre de vivre des réussites jusqu'à ce qu'il obtienne un niveau de langue suffisant pour être évalué dans toutes les matières comme les élèves francophones (Régime pédagogique, art. 7 et 23.2 [3e]). Son expertise en matière de processus d'acquisition d'une langue seconde est également utilisée par les titulaires qui nécessitent d'être rassurés lorsque leurs élèves allophones ne progressent pas aussi vite qu'ils le voudraient. Un enseignant de francisation souligne d'ailleurs son rôle de sensibilisation auprès des titulaires lors des évaluations pour le bulletin des élèves (dans les autres matières que le français),

puisqu'il semblerait que les titulaires soient bien souvent tentés d'évaluer les élèves issus de l'immigration peu après leur arrivée. Il dit donc devoir les conscientiser entre autres quant au parcours migratoire de ces élèves et au fait qu'ils ne sont pas toujours disposés à apprendre dès leur intégration à l'école.

5.2. Collaboration orthopédagogue/ titulaire

À la suite d'une analyse de la dimension interactive de l'évaluation-intervention, on constate, sans surprise, une collaboration orthopédagogue-titulaire. Effectivement, les orthopédaugues disent aller en classe pour un dépistage généralement en début d'année. Les deux intervenants semblent également se concerter lors de l'évaluation d'un élève en difficulté; l'orthopédagogue procède à une collecte de données lors de laquelle elle sollicite le titulaire pour obtenir des productions, des observations, des informations relatives au bulletin de l'élève, etc. De plus, les orthopédaugues consultent le titulaire afin de vérifier ce qui est déjà mis en place en classe pour aider l'élève en difficulté et suggérer des adaptations au besoin. On perçoit en outre une coplanification entre le titulaire et l'orthopédagogue dans le cas où ils travaillent dans un dispositif de coenseignement, ce qui est toutefois plutôt rare par manque de temps.

5.3. Collaboration orthopédagogue/ enseignant de francisation

Les résultats de la présente étude montrent une collaboration intéressante entre l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation, toujours dans le cadre d'une évaluation-intervention pour un élève

allophone en difficulté. En premier lieu, l'enseignant de francisation est responsable de l'entrevue initiale réalisée auprès des parents d'un élève récemment arrivé, et donc il possède des informations sur le parcours migratoire de l'élève, sa situation familiale, son bagage linguistique et culturel, etc., et il semblerait que l'orthopédagogue n'ait accès à ces informations que par l'entremise de cet intervenant. Ensuite, pour distinguer les difficultés liées à l'acquisition de la langue seconde et les difficultés d'apprentissage, une collaboration est également nécessaire. L'enseignant de francisation est l'intervenant le mieux outillé pour constater une difficulté qu'il n'associe pas au processus d'apprentissage de la langue cible et l'orthopédagogue est, pour sa part, « l'expert » des difficultés d'apprentissage. Les participants disent également se rencontrer pour concevoir du matériel ou pour monter des projets pour les élèves allophones. De surcroît, on perçoit une répartition des tâches entre l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation ; une dyade affirme se concerter pour se diviser le travail afin de ne pas répéter les mêmes interventions pour l'élève allophone en difficulté. Finalement, l'orthopédagogue, avant de prendre un élève allophone dans son service, semble suggérer des interventions universelles que l'enseignant de francisation peut mettre en place dans sa classe, et ce, afin de voir si elles seront suffisantes pour aider l'élève à progresser.

5.4. Collaboration orthopédagogue/ francisation/titulaire

La dimension interactive de l'évaluation-intervention pour des élèves allophones en difficulté a été présentée ci-haut entre deux intervenants à la fois. Toutefois, une

collaboration simultanée entre les trois acteurs impliqués est parfois aussi constatée dans le discours des participants. Entre autres, dans l'une des dyades, lorsqu'un élève allophone est suspecté de présenter une difficulté d'apprentissage, une équipe d'étude de cas est formée. Par conséquent, l'orthopédagogue, l'enseignant de francisation, le titulaire, voire l'orthophoniste au besoin, se rencontrent pour analyser le cas, partager leurs observations et en venir à un consensus et des pistes de solution. Cette dyade suit d'ailleurs une démarche pour le dépistage des difficultés chez les élèves allophones (basée sur le modèle Réponse à l'intervention [Response to intervention]; Fuchs et Fuchs, 2006) élaborée par le centre de services scolaire pour lequel elle travaille. Cette même dyade a également conçu un document Google Drive partagé entre les intervenants qui travaillent pour les mêmes allophones en difficulté, dans lequel ils partagent leurs observations, de même que des notes évolutives pour identifier les élèves en difficulté et évaluer si les interventions/adaptations mises en place sont efficaces ou non. Dans un autre binôme participant, l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation ont mis en place un projet de collaboration avec la titulaire d'élèves qu'ils ont en commun. Il s'agit d'ateliers d'écriture lors desquels les trois acteurs interviennent auprès de tous les élèves, non seulement auprès des élèves appartenant à leur service. L'un des avantages de ce projet soulevé par les participants est qu'ils étaient en mesure de travailler des notions dans leurs services respectifs et qu'ils pouvaient ensuite vérifier le transfert de leurs élèves à même leur classe ordinaire.

Malgré le bon vouloir des participants à collaborer pour la réussite de leurs élèves, plusieurs défis ne favorisent pas cette

collaboration. Les enseignants et les orthopédagogues interrogés affirment généralement ne pas avoir de période à l'horaire pour se concerter en vue de discuter de cas d'élèves allophones présentant des difficultés. Leurs rencontres se résument donc à de brefs moments entre deux cours, ou sur l'heure du dîner. D'ailleurs, l'enseignante de francisation de l'une des dyades interrogées dans le cadre de cette étude dit travailler dans six établissements scolaires différents et offrir le soutien linguistique à 74 élèves. Ce faisant, la collaboration au sein de cette dyade ne peut se comparer à celle des deux autres binômes. Cette collaboration difficile en raison de l'horaire plus que chargé de l'enseignante a, hors de tout doute, des répercussions sur la pratique de l'orthopédagogue pour des élèves allophones, la plus évidente étant qu'elle ne connaît pas le bagage linguistique et culturel des élèves allophones qui lui sont référés. Un autre obstacle à cette collaboration est la réticence de certains titulaires à accueillir l'enseignant de francisation en classe pour un soutien linguistique. Il semblerait effectivement que certains enseignants soient peu ouverts à l'idée d'ouvrir leur porte à un autre intervenant, même si l'enseignant de francisation juge que c'est le modèle de service le plus bénéfique d'après la situation de l'élève.

6. Discussion

À la lumière des résultats préliminaires obtenus dans cette étude en cours (Corbin, 2021), il est possible de souligner le caractère indispensable de la collaboration dans une démarche d'évaluation-intervention pour des élèves allophones en difficulté,

tout comme spécifié dans la littérature (Kangas, 2018; McConnell et Murawski, 2017). Ce qui caractérise l'intervention de l'orthopédagogue pour les élèves allophones en difficulté ne réside donc pas tellement dans des pratiques pédagogiques spécifiques à la clientèle allophone, mais plutôt dans des pratiques collaboratives qui permettent à l'orthopédagogue d'user de l'expertise de l'enseignant de francisation afin d'adapter son intervention à la diversité linguistique et culturelle de cette clientèle croissante au sein de son service.

Le modèle de service qu'est la consultation collaborative (Tremblay, 2012; Trépanier, 2005), c'est-à-dire une intervention indirecte qui se traduit généralement par un enseignant et un spécialiste qui s'engagent dans une démarche de résolution de problèmes afin de venir en aide à un élève à besoins particuliers (Trépanier et Paré, 2010), semble être porteur dans le contexte des participants. L'orthopédagogue est spécialiste des difficultés d'apprentissage, alors que l'enseignant de francisation est spécialiste de l'enseignement de la langue seconde. À la différence de la relation orthopédagogue-titulaire dans laquelle l'orthopédagogue possède généralement la même formation que l'enseignant du régulier, mais avec des connaissances en plus sur les élèves en difficulté, l'orthopédagogue et l'enseignant de francisation ont un bagage très différent et des connaissances provenant de deux champs de recherche distincts. L'enseignant de francisation semble donc avoir un rôle de consultant à jouer auprès de l'orthopédagogue, rôle que le titulaire n'a pas. L'orthopédagogue peut donc pister l'enseignant de francisation pour qu'il réponde aux besoins de ses élèves

en difficulté en mettant en place certaines adaptations par exemple, tout comme constaté dans les résultats de la présente étude, mais ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant de francisation aussi pourrait guider l'orthopédagogue. De cette façon, le bagage linguistique et culturel de l'élève allophone serait possiblement davantage pris en compte. Il semblerait également que le fait de suivre une démarche pour l'évaluation des élèves allophones et d'utiliser un outil de partage accessible à tous les intervenants facilite grandement cette collaboration.

Références

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal*. MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Armand, F., Hardy, M. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté. *Québec français*, 172, 23–24. <http://id.erudit.org/iderudit/72005ac>
- Barrera, M. (2013). United action for improving academic outcomes of ELLs with disabilities. *Impact*, 26(1), 26-27.
- Barrio, B. L. (2017). Special education policy change: Addressing the disproportionality of English language learners in special education programs in rural communities. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 64–72. <https://doi.org/10.1177/8756870517707217>
- Bauer, S. (2018). L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 47-53.
- Borri-Anadon, C. (2016). *L'évaluation équitable des besoins des élèves issus de l'immigration*. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2016/02/Borri-Anadon-CSMB-17-02-2016.pdf>
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, Hiver, 9-14.
- Corbin, B. (2021). *Les pratiques déclarées des orthopédagogues intervenant pour des élèves allophones immigrants de première génération recevant un soutien linguistique et présentant des difficultés d'apprentissage* [Document inédit]. Université Laval.
- Crevecœur, Y. C. et Obiakor, F. E. (2013). Culturally and linguistically diverse students labeled as having learning disabilities. Dans J. P. Bakken, F. E. Obiakor et A. F. Rotaton (dirs.), *Learning disabilities: Identification, assessment, and instruction of students with learning disabilities* (p. 93-108). Emerald.
- Duarte, B. A., Greybeck, B. et Simpson, C. G. (2013). Evaluating bilingual students for learning disabilities. Dans J. P. Bakken, F. E. Obiakor, et A. F. Rotaton (dirs.) *Learning disabilities: Identification, assessment, and*

instruction of students with learning disabilities (p. 129-139). Emerald.

- Figueroa, R., Klingner, J. et Baca, L. (2013). The present and future of bilingual/ESL special education. *Impact: Feature Issue on Educating K-12 English Language Learners with Disabilities*, 16(1). <https://publications.ici.umn.edu/impact/26-1/the-present-and-future-of-bilingual-esl-special-education>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- García, S. B. et Ortiz, A. A. (2006). Preventing disproportionate representation: Culturally and linguistically responsive prereferral interventions. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 64-68. <https://doi.org/10.1177/004005990603800410>
- Gouvernement du Québec. (2006). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique (article 7 et 23.2). <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cr/l-13.3,%20r.%20?code=se:7&pointInTime=20190121#20190121>
- Hibell, J. et Jasper, A. D. (2012). Delayed special education placement for learning disabilities among children of immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503-530.
- Hoover, J. H., Erickson, J. R., Patton, J. R., Sacco, D. M. et Tran, L. M. (2018). Examining IEPs of English learners with learning disabilities for cultural and linguistic responsiveness. *Learning Disabilities and Research Practice*, 34(1), 14-22.
- Jung, A. W. (2011). Individualized education programs (IEPs) and barriers for parents from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Diversity and Special Education*, 19(3), 21-25
- Kangas, S. E. N. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 54(1), 31-39.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/la-formation-initiale-du-personnel-scolaire-sur-la/>
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf
- McConnell, B. M. et Murawski, W. W. (2017). The importance of partnerships: School-to-home collaboration. Dans W. W. Murawski et K. L. Scott (dirs.), *What really works with exceptional learners* (p. 338-355). Corwin & Council for Exceptional Children.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles: Commissions scolaire 2011-2012*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/GuideGestionAllocServElevesCommCult_CS_2011-2012.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec: Portrait des élèves – Soutien en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

- Okhremtchouk, I. S. et Sellu, G. S. (2019). Teacher readiness to work with English language learners: Arizona context. *The Teacher Educator*, 54(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1533058>
- Orosco, M. J. et Klingner, J. K. (2010). One school's implementation of RTI with English language learners: "Referring into RTI". *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 269–288. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409355474>
- Ortiz, A. A. (2002). Prevention of school failure and early intervention for English language learners. Dans A. J. Artiles et A. A. Ortiz (dirs.), *English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction* (p. 31–63). Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. D. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H. Brookes.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Trépanier, N. (2005). *Intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Tyler, B. J. et Garcia, S. B. (2013). Meeting the educational needs of English language learners with learning disabilities. *Impact*, 26(1), 20-21.
- Utley, C. A., Obiakor, F. E. et Bakken, J. P. (2011). Culturally responsive practices for culturally and linguistically diverse students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(1), 5–18.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 (Version 20.2.2) [Logiciel]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>
- Watkins, E. et Liu, K. L. (2013). Who are English language learners with disabilities? Impact: Feature Issue on Educating K-12 English Language Learners with Disabilities, 26(1), 2.

Le transfert des apprentissages entre langues : l'effet d'une intervention orthopédagogique en lecture auprès d'élèves fréquentant des écoles d'immersion française

Marie-France
Côté, Ph. D.

Professeure
Université du Québec à Montréal
cote.marie-france@uqam.ca

Résumé *Au Québec, et ailleurs dans le monde, la majorité des élèves doivent apprendre à parler, à lire et à écrire plus d'une langue au cours de leur parcours scolaire. Bien que plusieurs aspects de l'apprentissage d'une langue seconde aient été documentés par le passé, la façon dont les connaissances et les habiletés en lecture développées dans une langue se transfèrent à une autre langue a été peu explorée jusqu'à maintenant, en particulier auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le présent article fera ainsi état d'un projet de recherche qui avait pour objectif d'évaluer l'impact d'une intervention orthopédagogique en lecture en anglais sur les habiletés de lecture en français d'élèves de 1^{re} année fréquentant des programmes d'immersion française et présentant des difficultés d'apprentissage. Les résultats obtenus suggèrent que les élèves sont parvenus à transférer leurs connaissances de l'anglais au français, à la suite de l'intervention orthopédagogique.*

1. Introduction

La plupart des enfants à travers le monde doivent apprendre à lire une langue seconde ou doivent apprendre à lire et à écrire en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire sans avoir appris à lire dans leur langue première (Aronin et Singleton, 2008; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation, 2003). Sachant que l'apprentissage d'une langue seconde à l'oral représente un défi, l'apprentissage de la langue écrite qui y est associée constitue sans aucun doute un défi additionnel.

Au Québec, peu importe l'établissement scolaire fréquenté, la très grande majorité des élèves doit apprendre à parler, à lire et

à écrire plus d'une langue, tout au long du parcours scolaire du primaire. Ainsi, la plupart des établissements scolaires du Québec sont des écoles francophones, où l'enseignement se déroule 90% du temps en français, mais les élèves qui les fréquentent doivent aussi apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais, à raison d'environ d'une heure de cours par semaine. D'autres élèves, pour leur part, fréquentent des écoles d'immersion française, au sein desquelles le temps d'enseignement consacré à l'anglais et au français est généralement équivalent.

Par ailleurs, pour plusieurs des élèves du Québec, particulièrement dans la grande région de Montréal, ni le français ni l'anglais ne

constituent une langue première. Ces élèves ne doivent donc pas apprendre une, mais deux langues secondes, en modalités orales et écrites, ce qui représente une difficulté supplémentaire, que l'élève soit scolarisé en français ou qu'il fréquente un programme d'immersion. Dans le même sens, le défi associé à l'apprentissage d'une langue seconde, orale et/ou écrite, est d'autant plus grand pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Au cours des années, certains enseignants et certains chercheurs (Genesee et Jared, 2008) se sont questionnés à propos des approches pédagogiques à mettre en place pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté en contexte de langue seconde ou d'immersion. Trop peu de recherches ont par contre permis de fournir des réponses à cette question (Genesee, 2007; Kruk et Reynolds, 2012).

L'un des concepts centraux aux situations énoncées ci-haut est bien entendu le transfert des apprentissages : doit-on tout « réapprendre » dans le cadre d'une nouvelle langue ou certaines connaissances peuvent-elles être transférées? Si oui, lesquelles? Et quels sont les facteurs favorisant leur transfert d'une langue à l'autre?

2. Le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages réfère pour plusieurs à : « la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes » (Frenay, 1994, p. 73). Cette habileté est un outil essentiel pour tout apprenant, puisqu'elle permet d'éviter d'avoir à tout réapprendre dans chaque nouvelle situation.

2.1 Théories du transfert entre langues

Plus spécifiquement, le transfert interlangue est généralement défini comme l'influence positive (ou négative) que peut avoir une langue sur l'apprentissage d'une autre langue et plus précisément sur l'utilisation, consciente ou non, de connaissances antérieures concernant une langue lors de l'utilisation ou de l'apprentissage d'une autre langue (Kuo et Anderson, 2010). Divers modèles et théories ont été publiés pour rendre compte du transfert interlangue, mais la théorie de l'interdépendance linguistique (Cummins, 1979) est certainement la plus communément citée depuis plusieurs années.

2.1.1 L'hypothèse de l'interdépendance linguistique de Cummins

Dans le cadre de cette théorie, Cummins (1979) émet l'hypothèse qu'il existe une compétence commune, sous-jacente à l'apprentissage de toute langue. Cette compétence correspond selon lui à un ensemble d'habiletés ou à une base de connaissance commune et nécessaire à l'apprentissage de toutes les langues qui, une fois développés dans une langue, soutiennent ensuite le développement des connaissances dans une autre langue. Cummins met donc de l'avant l'idée qu'il est tout à fait possible de transférer des apprentissages d'une langue à une autre, tant à l'oral qu'à l'écrit.

2.2 Les élèves en difficulté

Plusieurs auteurs affirment qu'en général, les élèves qui ont un trouble ou des difficultés d'apprentissage transfèrent moins facilement leurs connaissances et leurs habiletés d'un contexte à un autre (Haskell, 2001; Péladeau et al., 2005; Tardif, 1999). En ce qui concerne le transfert interlangue, par contre, trop peu de recherches ont documenté les performances en lecture d'élèves en difficulté.

Certaines recherches ont démontré que les habiletés en langue première à l'oral et à l'écrit sont généralement de bons prédicteurs des mêmes habiletés en langue seconde (p. ex. Comeau et al., 1999). Les élèves qui éprouvent des difficultés en langue première en éprouvent donc également fréquemment en langue seconde. Toutefois, certains auteurs ont démontré que les élèves en difficulté fréquentant des programmes d'immersion (c.-à-d., bilingues) ont des performances similaires, en lecture de mots, à celles d'élèves en difficulté fréquentant des programmes unilingues (Kruck et Reynolds, 2012). Ainsi, l'apprentissage de la lecture en parallèle dans deux langues ne semble pas freiner le développement des élèves en difficulté, ce qui suggère que les programmes d'immersion ne sont pas nécessairement désavantageux pour la plupart d'entre eux.

En ce qui a trait aux pratiques enseignantes, les écrits scientifiques semblent démontrer que les pratiques reconnues efficaces en langue première sont également efficaces dans le cadre de l'enseignement d'une langue seconde (Lesaux et Siegel, 2003; Snow, 2008). L'enseignement explicite d'habiletés en lecture et l'enseignement en sous-groupes homogènes (Kamps et al., 2007) sont ainsi reconnus

comme des pratiques efficaces auprès des élèves en difficulté apprenant à lire une langue seconde.

L'une des questions qui demeurent est de savoir si l'enseignement effectué dans une langue a des impacts sur les apprentissages effectués dans une autre langue. Ainsi, est-ce que les élèves en difficultés arrivent à transférer leurs apprentissages d'une langue à l'autre ou est-il nécessaire d'offrir des services d'orthopédagogie en parallèle dans chacune des langues que l'élève apprend à lire?

2.3 Facteurs influençant le transfert des apprentissages

Les écrits scientifiques permettent de recenser divers facteurs permettant de favoriser le transfert des apprentissages : la présence de similarités, le développement de consciences métalinguistiques, la motivation, l'expertise et l'enseignement explicite.

2.3.1 La présence de similarités

La présence de similarités est une condition sine qua non au transfert des apprentissages. En effet, puisque le transfert consiste à utiliser des connaissances ou des habiletés apprises antérieurement dans un contexte nouveau, le contexte dans lequel la connaissance ou l'habileté doivent être transférées doit partager des points communs avec la situation dans laquelle la connaissance a été apprise. Sans cela, la connaissance ou l'habileté ne s'avèrerait d'aucune utilité dans un nouveau contexte (Tardif, 1999). Par exemple, les connaissances d'un élève en orthographe ne lui seront probablement d'aucune utilité lorsqu'il devra apprendre à faire du vélo, puisqu'aucune similarité n'existe entre les deux situations.

Par contre, l'habileté à décoder des mots en anglais peut tout à fait être utile lorsqu'il s'agit d'apprendre à décoder des mots en français, puisque les deux situations partagent plusieurs similarités. La présence de similarités, à divers niveaux, entre les langues apprises, est donc indispensable au transfert des apprentissages, tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans le cas des deux principales langues enseignées dans les écoles du Québec, soit le français et l'anglais, plusieurs similarités sont observables. En voici deux exemples.

D'abord, à l'oral, au plan phonologique, ces deux langues partagent 22 phonèmes (sur un total de 44 pour l'anglais et 36 pour le français). Les principales différences phonologiques entre les deux langues se trouvent au niveau des voyelles, alors que la grande majorité des consonnes est identique. Les élèves peuvent donc transférer certaines connaissances de l'anglais, pour produire certains des phonèmes du français, et vice versa, sans avoir à les « réapprendre ». Ensuite, à l'écrit, il existe deux types de similarités : les graphèmes qui correspondent au même phonème dans les deux langues (p. ex. « b » est lu /b/ en anglais et en français) et les graphèmes qui sont identiques dans les deux langues, mais qui correspondent à des phonèmes différents (p.ex. « in » est lu /C/ en français et /i-n/ en anglais). Dans le premier cas, le transfert peut être effectué directement, alors que dans le deuxième, les élèves doivent légèrement adapter leurs connaissances avant de pouvoir les transférer. Le transfert de connaissances entre le français et l'anglais est donc théoriquement possible (Côté, 2018). Bien entendu, certains graphèmes sont uniques à chacune des langues (p.ex., en français, « eu » et

en anglais, « ight ») et ne peuvent donc pas faire l'objet de transfert; ils doivent être enseignés.

Enfin, toutes les langues ne partagent pas autant de similarités que l'anglais et le français. Certaines, telles que le français et le mandarin, n'ont que peu de phonèmes en commun et leurs systèmes d'écriture diffèrent. Le transfert de connaissances d'une langue à l'autre est donc plus ou moins possible.

2.3.2 Les habiletés métalinguistiques

Dans le même esprit, le développement d'habiletés métalinguistiques, soit la capacité à manipuler consciemment divers aspects de langue, est essentiel pour l'apprentissage de toute langue écrite (Gombert, 1992). Notamment, de bonnes habiletés en conscience phonémique sont indispensables à l'apprentissage de tout système d'écriture alphabétique. Ce point commun est donc à considérer dans le cadre de l'enseignement. Par exemple, une fois développée dans une langue, l'habileté à segmenter et à fusionner des phonèmes, par exemple, peut être transférée directement entre les langues. Ainsi, si un élève est en mesure de fusionner les phonèmes /k+/a+/t/ en anglais, il devrait aisément arriver à fusionner les phonèmes /b+/a+/l/ en français, puisque l'habileté est la même, mais est appliquée à des phonèmes différents. Par ailleurs, favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques reliées à d'autres aspects de la langue, notamment, la conscience syntaxique ou la conscience morphologique, permet aussi de soutenir le développement d'habiletés de lecture dans plusieurs langues alphabétiques.

2.3.3 La motivation, l'enseignement explicite et l'expertise

D'autres facteurs contribuent également à favoriser le transfert des apprentissages, notamment, la motivation et l'expertise (Nokes-Malach, 2013; Tardif, 1999). Ainsi, plus un élève a un niveau de maîtrise avancé d'une habileté, plus celle-ci sera automatisée et plus il sera aisé pour lui de la transférer dans un nouveau contexte, lorsque cela est possible. Par exemple, plus un élève fusionne adéquatement et rapidement les phonèmes en français, mieux il sera capable de le faire dans une autre langue. De manière générale, l'enseignement explicite et l'enseignement stratégique sont reconnus comme les types d'enseignement les plus efficaces pour développer de telles connaissances ou de telles habiletés chez les élèves en difficultés (Swanson, 1999). Enfin, sans surprise, plus les élèves sont motivés, plus ils seront enclins à transférer leurs connaissances d'un contexte à un autre.

Or, pour plusieurs élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, plusieurs des facteurs nommés plus haut représentent un défi. En effet, ces élèves ont souvent de moins bonnes habiletés métalinguistiques et ils réussissent moins bien à repérer les similarités entre deux situations puisqu'ils se trouvent souvent en situation de surcharge cognitive. Leurs difficultés entraînent aussi fréquemment une baisse de motivation.

2.4 Recherches empiriques concernant le transfert interlangue

Au cours des années, plusieurs recherches se sont intéressées à l'influence qu'a une langue première sur l'apprentissage d'une langue seconde. La majorité d'entre elles démontrent que les performances des élèves en langue

première sont corrélées à leurs performances en langue(s) seconde(s). Les élèves qui présentent de faibles habiletés en langue première démontrent ainsi plus fréquemment de faibles performances en contexte de langue(s) seconde(s).

Ce même constat s'applique également à certaines habiletés impliquées dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, les habiletés en conscience phonologique en langue première sont fortement corrélées aux mêmes habiletés en langue seconde (Bialystok, Majumde et Martin, 2003; Bialystok, McBride-Chang et Luk, 2005; Comeau et al., 1999; Kruk et Reynolds, 2012; Wade-Woolley et Geva, 2000; Snow, 2008). Par conséquent, les élèves qui arrivent, par exemple, à bien fusionner des phonèmes dans leur langue première y arrivent souvent aussi plus facilement dans leur langue seconde. Ce type de relation est également observé en lien avec les habiletés d'identification de mots à l'écrit (c.-à-d., la conversion de graphèmes en phonèmes) (Dressler et Kamil, 2006; Erdos et al., 2010; Wade-Woolley et Geva, 2000). Les élèves qui identifient habilement des mots dans leur langue première y arrivent généralement plus facilement en langue seconde, surtout lorsque ces langues ont des systèmes d'écriture similaires.

Ces résultats de recherche laissent ainsi présager qu'il serait effectivement possible de transférer certains apprentissages d'une langue à une autre. Très peu d'études se sont toutefois intéressées à ces questions du point de vue de l'enseignement de la lecture et encore moins auprès d'élèves en difficulté. Comme mentionné plus haut, la majorité des recherches ont tenté de voir à quel point les habiletés en langue

première sont liées aux habiletés en langue seconde. Par contre, très peu d'entre elles ont tenté de démontrer que l'enseignement d'une habileté dans une langue menait directement à l'amélioration de la même habileté dans une autre langue. Ainsi, une intervention rééducative en lecture dans une langue peut-elle mener à une amélioration des performances dans une autre langue? Quelles sont les habiletés qui peuvent se transférer d'une langue à l'autre? Quels sont les facteurs favorables à ce transfert? Dans quelle mesure les élèves en difficultés peuvent-ils transférer leurs apprentissages?

3. La recherche

C'est en ce sens que la présente recherche a été développée et nous a amenés à tenter de répondre à la question suivante :

Quels sont les impacts d'une intervention orthopédagogique en lecture en anglais sur les habiletés de conscience phonémique et d'identification de mots en français chez des élèves de 1^{re} année fréquentant des programmes d'immersion française?

Une synthèse des principaux aspects méthodologiques et des résultats sera présentée dans les prochaines sections. Pour une description détaillée, voir l'article de Côté et collègues (2020) paru dans la revue de la *Society for the Scientific Study of Reading*.

3.1 Participants

Les élèves participants ont été recrutés à l'intérieur de classes de 1^{re} année de 13 écoles d'immersion française de la grande région de Montréal. Les élèves dont la performance à une épreuve d'identification de mots en anglais (WRAT-IV) se trouvait sous le 30^e percentile

(n = 84) ont été considérés comme des élèves « à risque ». Ces élèves, dont la langue maternelle était variée, ont ensuite participé aux séances rééducatives en lecture organisées dans le cadre du projet de recherche.

3.2 Intervention

Les élèves « à risque » ont été affectés à la condition expérimentale « A » ou à la condition expérimentale « B ». Dans l'une ou l'autre de ces conditions expérimentales, les élèves de 1^{re} année ont été exposés à 12 heures d'intervention (3 x 30 minutes par semaine) sur une période de 10 semaines, entre les mois de janvier et mars. Chacune des interventions s'est déroulée en sous-groupes de 3 ou 4 élèves provenant d'une ou de plusieurs classes de 1^{er} année de la même école. De plus, les interventions étaient toujours effectuées sous forme de jeu, afin de soutenir la motivation des élèves.

Il importe de préciser qu'au cours de ces séances en sous-groupes, l'enseignement s'est déroulé exclusivement en anglais. De cette façon, il a ensuite été possible d'observer dans quelle mesure cet enseignement de la lecture en anglais influençait les performances des élèves en lecture en français. Les interventions mises en place ne visaient ainsi pas le transfert, mais permettaient plutôt d'observer si celui-ci apparaissait « naturellement » chez les élèves « à risque ».

3.2.1 Intervention « A »

Dans le cadre de cette intervention, les élèves étaient exposés à un enseignement explicite systématique d'habiletés d'identification de mots, ainsi qu'à un enseignement explicite de certaines stratégies métacognitives liées à

l'identification de mots.

Lors de chacune des séances, l'intervenant enseignait explicitement une correspondance graphème-phonème (CGP) aux élèves. Les CGP choisies incluaient des graphies acontextuelles (c.-à-d. étant toujours associées au même phonème, par exemple « b ») et des graphies contextuelles (c.-à-d. étant associées à plus d'un phonème, par exemple « ow »). L'intervenant enseignait aussi aux élèves à utiliser diverses stratégies métacognitives liées au décodage de mots irréguliers ou présentant une graphie contextuelle. Par exemple, lorsque les élèves n'arrivaient pas à décoder adéquatement un mot contenant une graphie contextuelle, l'intervenant leur proposait d'essayer l'autre phonème associé à la graphie contextuelle (p.ex. : en anglais, la voyelle « ow » peut être prononcée comme dans « low » ou comme dans « cow »).

3.2.2 Intervention « B »

Dans le cadre de cette intervention, les élèves étaient exposés à un enseignement basé sur les pratiques généralement reconnues efficaces dans les écrits scientifiques. Par conséquent, lors de chacune des rencontres en sous-groupe, les élèves étaient invités à réaliser des tâches de fusion et de segmentation phonémiques, des tâches d'identification de mots isolés contenant diverses CGP acontextuelles et contextuelles, ainsi que des tâches de lecture de « mots-étiquettes » représentant les 100 mots irréguliers les plus fréquents en anglais.

3.3 Mesures

Plusieurs évaluations en lecture ont été effectuées, avant et après l'intervention, en anglais et en français, afin de pouvoir évaluer les progrès effectués par les élèves dans les deux langues. Ces mesures concernaient tant la conscience phonémique que l'identification des mots.

En anglais: la connaissance des lettres de l'alphabet et la lecture de mots isolés (WRAT-III), la lecture de mots fréquents (liste de Fry), et la segmentation phonémique (CTOPP et Woodcock-Johnson III).

En français: la fusion phonémique et la lecture de mots réguliers et irréguliers (Batterie ECOLÉ, Desrochers, 2021), ainsi que la lecture de non-mots (test expérimental développé par les chercheurs).

4. Les résultats

4.1 Performances des élèves aux épreuves de lecture en anglais

Avant de s'intéresser au transfert des apprentissages en français, il était d'abord nécessaire de démontrer qu'une des interventions avait effectivement permis aux élèves d'améliorer leurs performances en lecture en anglais. Des analyses de régression hiérarchique ont permis de faire cette démonstration. Ainsi, les élèves des deux groupes d'intervention avaient amélioré leurs performances en conscience phonologique et en lecture entre le prétest et le posttest. Par contre, les élèves du groupe d'intervention « A » démontraient des performances supérieures en lecture en anglais, comparativement aux élèves du groupe « B ».

4.2 Performances des élèves aux épreuves de lecture en français

Les statistiques descriptives relatives aux performances des élèves des deux groupes d'intervention aux diverses épreuves de lecture en français sont présentées dans le tableau 1. Il est possible d'y observer une amélioration

des performances des élèves des deux groupes expérimentaux à toutes les épreuves de lecture en français, entre le prétest et le posttest. De plus, comme pour les performances en anglais, les analyses statistiques ont permis de démontrer que les élèves du groupe « A » performaient significativement mieux en lecture en français que les élèves du groupe « B ».

Tableau 1
Statistiques descriptives relatives aux diverses épreuves en français

	GROUPE A				GROUPE B			
	Prétest		Posttest		Prétest		Posttest	
Épreuves	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.	Moy.	É.-T.
Irrégulier	0,48	(0,70)	4,26	(4,23)	0,16	(0,51)	0,94	(1,41)
Régulier	4,42	(4,19)	10,89	(9,37)	2,19	(2,78)	5,77	(6,33)
Non-mots	4,81	(4,26)	12,94	(7,91)	2,91	(3,53)	7,68	(6,43)
Cons. phono.	9,04	(5,39)	14,15	(5,37)	7,75	(5,19)	11,16	(5,70)
Lettre-son	2,08	(2,25)	6,42	(4,63)	1,34	(2,28)	3,77	(3,80)

Note. Moy. = Moyenne; É.-T. = Écart-type ; Cons. phono. = Tâche de conscience phonologique (fusion phonémique); Irrégulier = Lecture d'une liste de mots irréguliers; Régulier = Lecture d'une liste de mots réguliers (graphèmes simples seulement); Non-mots = Lecture d'une liste de non-mots; Lettre-son = Tâche de conversion lettre-son.

*Toutes les valeurs présentées sont des données brutes

5. Interprétation des résultats

Les résultats obtenus démontrent que les performances des élèves du groupe « A » étaient significativement supérieures aux performances des élèves du groupe « B » au posttest, tant en anglais qu'en français, et cela, pour tous les types d'habiletés. Ainsi, les séances d'enseignement de la lecture en sous-groupes ont non seulement permis aux élèves de 1^{re} année du groupe « A » d'améliorer significativement leurs performances en conscience phonologique et en identification de mots en anglais, mais également

d'améliorer leurs performances relatives à ces mêmes habiletés en français, sans qu'aucun enseignement additionnel ne soit prodigué dans cette langue. Conséquemment, ce patron de performance suggère que, à la suite de l'enseignement explicite d'habiletés d'identification de mots en anglais, les élèves ont été capables, dans une certaine mesure, de transférer directement leurs apprentissages en français.

Ces résultats permettent aussi de démontrer que, malgré les questionnements soulevés dans les écrits scientifiques, les élèves « à

risque » ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont en mesure, dans certains contextes, de transférer leurs apprentissages. L'intervention orthopédagogique effectuée dans une langue peut donc, dans certaines conditions, permettre d'améliorer les performances des élèves dans une autre langue. Les interventions rééducatives n'ont donc pas nécessairement toujours à être planifiées et réalisées dans plusieurs langues, lorsque les langues apprises partagent plusieurs similarités.

6. Conclusion

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche et des écrits scientifiques publiés jusqu'à maintenant, il semble que certaines pratiques pédagogiques soient à considérer afin de favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves en difficulté. En effet, bien que la présente recherche ait été effectuée en lien avec des habiletés de lecture, plusieurs principes d'enseignement pourraient être appliqués à d'autres domaines d'apprentissage des langues (p.ex. le vocabulaire ou la syntaxe).

6.1. Mettre de l'avant les similarités et les différences entre les langues

Tout d'abord, puisque la reconnaissance des similarités entre deux situations est essentielle au transfert des apprentissages, il apparaît important, dans le cadre de l'enseignement, de rendre explicites les similarités qui existent entre les langues enseignées, tant à l'oral qu'à l'écrit. En effet, la mise en évidence de ces similarités permettra aux élèves d'en prendre conscience plus facilement et d'ainsi transférer leurs connaissances et leurs habiletés plus aisément et plus rapidement d'une langue

à l'autre. Il semble également important d'encourager les élèves à trouver eux-mêmes les similarités qui existent entre les différentes langues qu'ils connaissent, afin de les amener à remarquer ces points communs de manière systématique et d'ainsi les rendre plus autonomes dans le transfert de leurs connaissances. Il est ainsi possible d'enseigner ou d'encourager les élèves à identifier les points communs entre les diverses langues qu'ils connaissent, que ce soit à l'oral (p.ex. les mots de vocabulaire identiques ou semblables), en lecture (p.ex. les correspondances graphèmes phonèmes, l'utilité des préfixes et des suffixes) ou en écriture (p.ex. l'orthographe). Le transfert interlangue, s'il est réussi, permet d'éviter d'avoir à enseigner la même connaissance ou la même habileté dans plus d'une langue et donne l'opportunité aux élèves de progresser un peu plus rapidement. Une fois les similarités soulignées et intégrées par les élèves, il semble ensuite important de consacrer un temps d'enseignement particulier aux éléments qui diffèrent entre les langues, puisqu'ils ne peuvent faire l'objet de transfert.

6.2 Développer les habiletés métalinguistiques

Dans le même ordre d'idées, il semble important de mettre en place des activités d'enseignement favorisant le développement d'habiletés métalinguistiques chez les élèves, puisque celles-ci sont sous-jacentes à l'apprentissage de toute langue. Notamment, les activités favorisant le développement de la conscience phonémique, de la conscience morphologique, de la conscience syntaxique et de la conscience orthographique permettront aux élèves de développer des habiletés qui pourront être utiles dans l'apprentissage d'une autre langue.

6.3 Utiliser l'enseignement explicite

Enfin, afin de favoriser l'apprentissage et le transfert des apprentissages chez les élèves en difficulté, il semble important de recourir à l'enseignement explicite. En effet, puisque ces élèves ont habituellement plus de difficulté à emmagasiner de nouvelles informations et à automatiser certaines habiletés, il importe d'enseigner explicitement les diverses connaissances et habiletés dont ils auront besoin pour apprendre à parler, lire et écrire les langues auxquelles ils sont exposés. L'utilisation de l'enseignement explicite favorisera le développement d'une expertise linguistique qui, à son tour, est un facteur favorisant le transfert des apprentissages.

Références

- Aronin, L. et Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Bialystok, E., Majumder, S. et Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44. <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>
- Bialystok, E., McBride-Chang, C. et Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97, 580-590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580>
- Côté, M.-F. (2018). *Cross-linguistic transfer of literacy skills between English and French among Grade 1 and 2 elementary school students attending French immersion programs* [thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
- Côté, M. F., Savage, R. et Petscher, Y. (2020). Cross linguistic transfer of literacy skills between English and French among grade 1 students attending French immersion programs. *Scientific Studies of Reading*, 24, 1-14.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Desrochers, A. (2021). *Batterie d'évaluation ECOLE*. Manuscrit inédit.
- Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). First-and second-language literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dirs.), *Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth: acquiring literacy in a second language* (p. 197-238). Lawrence Erlbaum.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. et Haigh, C. A. (2010). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15, 3-25. <https://doi.org/10.1177/1367006910371022>
- Frenay, M. (1994). *Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire* (thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, LLN.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63, 655-687. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.655>
- Genesee, F. (2008). Early dual language learning. *Zero to Three*, 29, 17-23.
- Genesee, F. et Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49, 140-147. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning*. Academic Press.

- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Wills, H., Longstaff, J., ... Walton, C. (2007). Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: secondary-tier intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30, 153-168. <https://doi.org/10.2307/30035561>
- Kruk, R. S. et Reynolds, K. A. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39, 580-610. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000201>
- Kuo, L.-J. et Anderson, R. C. (2010). Beyond cross-language transfer: Reconceptualizing the impact of early bilingualism on phonological awareness. *Scientific Studies of Reading*, 14, 365-385. <https://doi.org/10.1080/10888431003623470>
- Lesaux, N. K. et Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39, 1005-1019. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>
- Nokes-Malach, T. J. et Mestre, J. P. (2013). Toward a model of transfer as sense-making. *Educational Psychologist*, 48, 184-207. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.807556>
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 187-209. <https://doi.org/10.7202/012364ar>
- Snow, C. E. (2008). Cross-cutting themes and future research directions. Dans D. August et T. Shanahan (dirs.), *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (p. 275-300). Routledge.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation. (2003). *Education in a multilingual world*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation.
- Wade-Woolley, L. et Geva, E. (2000). Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 295-311. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_3

L'évaluation du lecteur compensateur : illustration de l'importance des processus spécifiques en lecture jusqu'à la fin du primaire

**Mélanie
Bédard, B. Éd.**

Doctorante en éducation
Université du Québec à Montréal
bedard.melanie.2@uqam.ca

**Line
Laplante, Ph. D.**

Professeure titulaire au département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
laplante.line@uqam.ca

**Séverine
Casalis, Ph. D.**

Professeure des universités
Université de Lille
severine.casalis@univ-lille.fr

Résumé *La performance des élèves sur le plan des processus spécifiques d'identification des mots écrits affecte généralement négativement leur performance en compréhension écrite. Il existe cependant une certaine proportion d'élèves pour lesquels cela ne semble pas du tout être le cas; les lecteurs compensateurs en font partie. Ces lecteurs présentent un déficit important des processus spécifiques, mais ont une compréhension écrite minimalement dans la moyenne. Dans le cadre d'une recherche doctorale sur ces lecteurs, une phase de présélection des participants a été menée, afin de repérer les lecteurs compensateurs d'un échantillon d'élèves de la 5e année du primaire (n=165). Cet article traite des critères pour repérer les lecteurs compensateurs de l'échantillon, puis présente ensuite quelques-uns des résultats obtenus, en lien avec la proportion de lecteurs compensateurs parmi l'ensemble des élèves de l'échantillon. L'existence de lecteurs compensateurs dans les écoles visitées, ainsi que le fait que certains d'entre eux n'aient pas été identifiés par leur école souligne l'importance d'observer les processus spécifiques, au moins jusqu'à la fin du primaire.*

1. Introduction

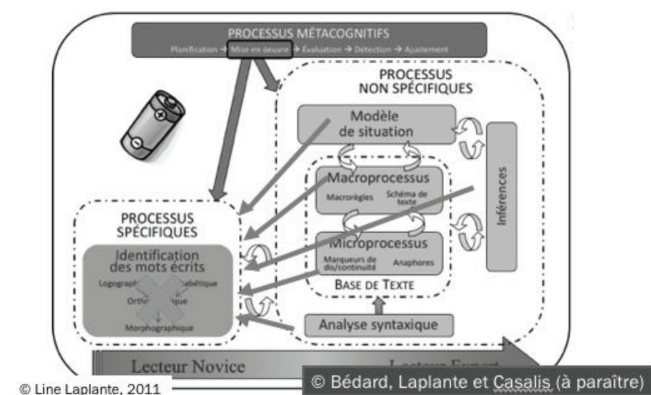
Dans une perspective développementale, les processus spécifiques d'identification des mots écrits (lecture de mots isolés) sont documentés comme étant suffisamment maîtrisés et automatisés en français vers l'âge de 8-9 ans (Seymour et al., 2003 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2016). Pour les élèves en difficulté de lecture, par contre, il n'en est pas toujours ainsi. En effet, certains présentent encore une lacune au niveau des

processus spécifiques d'identification des mots écrits au-delà de cet âge. Généralement, cette difficulté influence négativement la capacité à comprendre un texte écrit (Gentaz et al., 2015 pour le français; Spencer et al., 2014 pour l'anglais) : les élèves qui ont une difficulté à identifier les mots écrits comprennent généralement moins bien les textes qu'ils lisent que leurs pairs sans difficulté. Par exemple, chez les élèves qui présentent un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture (aussi appelé

dyslexie) – qui ont, par définition, une identification des mots écrits déficitaire –, on énumère, parmi les manifestations de ce trouble, la difficulté à comprendre un texte écrit (Lyon et al., 2003).

D'un autre côté, certains chercheurs (Perfetti, 1985 ; Stanovich, 1980) ont proposé, dès le début des années 80, qu'une difficulté au niveau des processus spécifiques d'identification des mots écrits pouvait parfois être « compensée »¹, notamment en recourant à d'autres processus de lecture de plus haut niveau, c'est-à-dire des processus qui sont non spécifiques à la lecture. Par exemple, si l'on utilise la terminologie du schéma des processus de lecture de Laplante (2011), des processus tels que l'analyse syntaxique, l'inférence ou encore le recours au schéma de texte pourraient être utilisés pour compenser la difficulté (voir la figure ci-dessous).

Figure 1
Représentation schématique de la proposition théorique de la compensation d'une difficulté d'identification des mots écrits en recourant à d'autres processus de lecture proposée entre autres par Stanovich (1980) et Perfetti (1985), sur le schéma des processus de lecture de Laplante (2011 ; reproduction autorisée)



Ce phénomène évoque la possibilité que malgré une difficulté d'identification des mots écrits, le lecteur puisse tout de même arriver à comprendre le texte lu. C'est ainsi qu'une telle difficulté sur le plan de l'identification des mots écrits pourrait passer inaperçue, être camouflée. Certaines orthopédagogues ont peut-être déjà rencontré un cas d'élève chez qui la lecture orale d'un texte est vraiment difficile (il y a un nombre important de paralexies), alors que cet élève répond très bien à des questions de compréhension suivant cette lecture orale. C'est notamment à ce type d'élèves que renvoie la proposition théorique de « compensation » en lecture.

Il s'agit d'une proposition théorique parce que l'on évoque, dans un modèle des processus cognitifs de la lecture, la possibilité que la compensation en lecture soit possible². Certaines observations d'orthopédagogues tendent à indiquer que ce phénomène peut être observé empiriquement, mais dans la littérature scientifique, existe-t-il des études sur la compensation en lecture ou sur le lecteur compensateur au primaire ?

2. Lecteur compensateur

On retrouve en effet certaines études qui documentent des phénomènes qui s'apparentent à la compensation en lecture, sans qu'aucune étude ne porte explicitement sur ce sujet. Par exemple, Catts et al. (2012) s'intéressent à l'apparition tardive de difficultés de lecture chez certains élèves (*late-emerging poor readers*). Ils font ainsi le portrait d'un sous-groupe d'élèves pour qui des difficultés d'identification des mots écrits

¹ Sans entrer dans le détail ici, il convient de mentionner que l'élaboration de cette proposition de « compensation » est apparue dans des discussions sur l'importance d'élaborer des modèles cognitifs de la lecture qui sont interactifs plutôt que simplement « bottom-up » (conception associée à l'approche phonique) ou « top-down » (conception associée à l'approche de langage intégré). Ce sont entre autres toutes les études sur l'effet de contexte (voir Stanovich, 2000, pour une revue) qui ont amené les chercheurs à proposer ce type de modèles. Le lecteur curieux pourra consulter le cadre théorique de la thèse dont est issu cet article (Bédard, en préparation).

² Cette proposition théorique est quelque peu précisée encore récemment par Walczyk (2000).

ne deviennent apparentes qu'en 4^e année du primaire, alors qu'elles n'étaient pas manifestes avant cela. Il en est de même pour les adultes et enfants, « dyslexiques doués » (Berninger et Abbott, 2013 ; van Viersen et al., 2016), « dyslexiques résilients » (Welcome et al., 2009) ou « dyslexiques compensés » (Shaywitz et al., 2003), chez qui la difficulté d'identification des mots écrits inhérente à la dyslexie ne cause pas toujours des difficultés de compréhension écrite. Finalement, on retrouve tous les cas d'élèves qui ont un trouble de l'orthographe sans trouble « apparent » de la lecture, ce que Frith (1980 ; 1986) appelle des difficultés inattendues en orthographe. Ces élèves sont ceux pour lesquels des difficultés sont manifestes en production des mots écrits alors qu'elles demeurent très subtiles en lecture.

Bref, il est donc pertinent de s'inspirer de ces travaux afin de définir ce qu'est un lecteur compensateur. Ainsi, un lecteur compensateur est un lecteur qui a une difficulté d'identification des mots écrits sans que sa compréhension écrite ne soit affectée, et ce, peu importe la cause de la difficulté (présence ou non d'un trouble spécifique) ou la manière dont les difficultés se manifestent (difficultés tardives, en écriture, au postsecondaire, etc.)

3. Contexte de la recherche et objectifs

Puisqu'il ne semble pas, à notre connaissance, exister d'étude qui porte explicitement sur les lecteurs compensateurs au primaire, il convient de se pencher sur le phénomène afin de mieux comprendre ce qu'est cette compensation.

Les résultats présentés dans cet article sont ceux issus d'une thèse doctorale qui sera diffusée progressivement dans différentes publications

(Bédard, 2021). Cette thèse, dans son ensemble, vise à éclairer ce phénomène en tentant de préciser le fonctionnement du mécanisme cognitif de la compensation d'une difficulté d'identification des mots écrits, particulièrement le rôle que joue la sémantique lexicale dans ce mécanisme. Pour y parvenir, il est d'abord nécessaire de constituer un échantillon d'élèves qui sont des lecteurs compensateurs, pour être en mesure éventuellement de comparer leur performance à celle de leurs pairs qui ne sont pas des lecteurs compensateurs. L'absence de balises claires dans la littérature scientifique actuelle à l'égard du repérage des lecteurs compensateurs a incité à réaliser deux études distinctes dans la thèse. La première a pour but de sélectionner les mesures adéquates pour le repérage de lecteurs compensateurs dans un échantillon d'élèves de la 5^e année du primaire. La deuxième étude a pour but d'observer le rôle de la sémantique lexicale dans la compensation, en comparant des lecteurs compensateurs à des pairs non compensateurs.

C'est une partie de l'étude 1 qui est donc rapportée dans le cadre du présent texte. L'objectif de cette partie de l'étude 1 est de vérifier s'il existe des lecteurs compensateurs dans un échantillon représentatif de milieux moyens d'élèves de la 5^e année du primaire. S'il y en a effectivement, il sera intéressant de constater quelle proportion de l'échantillon représentent les lecteurs compensateurs.

4. Méthodologie

L'échantillon est composé d'élèves provenant de 6 écoles issues de 3 centres de services scolaires situés en périphérie de la région de Montréal. Toutes les écoles retenues ont un indice de milieu socioéconomique (IMSE) moyen, c'est-à-dire un

indice entre 3 et 8. Au total, ce sont 165 élèves de 5^e année du primaire qui ont participé. L'âge moyen de l'échantillon est de 11,2 ans ; les filles représentent 54% de l'échantillon et les garçons, 46%. La presque totalité des élèves l'échantillon ont le français comme langue maternelle.

Tous les élèves de l'échantillon ont participé à une séance unique d'évaluation individuelle. Les participants ont fait une tâche de compréhension écrite, s'intitulant Le lion (Bianco et al., 2018). Cette tâche implique la lecture silencieuse autonome d'un texte d'une page, suivie d'une série de 10 questions de compréhension posées à l'oral par l'examineur (les réponses sont également fournies à l'oral par l'élève). Le score obtenu est donc un score sur 10, ce qui correspond à la performance de l'élève en compréhension écrite.

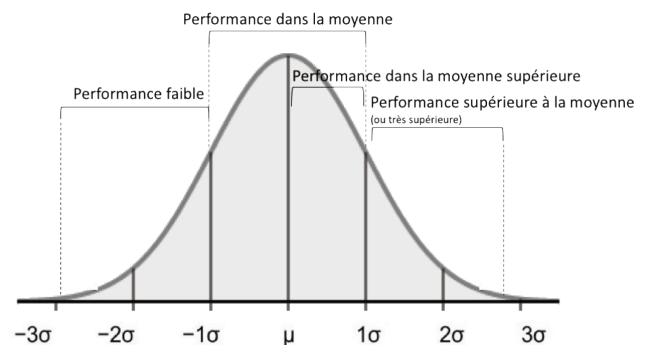
La tâche suivante est une tâche de lecture orale de pseudomots – « Test 1 minute de lecture à voix haute de mots inventés » de Leloup (2011) et de Sprenger-Charolles et Leloup (2013). Cette tâche implique que les élèves ont un maximum d'une minute pour lire le plus possible de pseudomots présentés sur une page. Le score obtenu est donc le nombre de pseudomots correctement lus en une minute, ce qui correspond à la performance de l'élève en fluence de lecture de pseudomots³.

5. Résultats – déterminer les seuils pour le repérage des lecteurs compensateurs

Comme mentionné précédemment, les lecteurs compensateurs sont des lecteurs qui ont une performance faible en identification des mots écrits, mais qui ne présentent pas une faible

performance en compréhension écrite. Pour arriver à identifier adéquatement les lecteurs compensateurs de l'échantillon, il est nécessaire de déterminer précisément quel score, dans les deux tâches retenues, correspond au profil de lecteur compensateur. Il convient ainsi d'abord d'observer la distribution des scores obtenus par l'ensemble des élèves, pour ensuite recourir à la moyenne et l'écart-type de l'échantillon pour qualifier la performance d'un élève (ici le lecteur compensateur potentiel) par rapport aux autres élèves de cet échantillon. La figure suivante résume les qualificatifs de performance utilisés en référence à une distribution normale centrée hypothétique⁴. Ces qualificatifs servent de base à la détermination des scores des lecteurs compensateurs dans chacune des épreuves.

Figure 2
Résumé des qualificatifs de la performance d'un élève en comparaison à la moyenne et l'écart-type d'un groupe, sur une courbe normale hypothétique



Ainsi, la distribution des scores obtenus par l'ensemble des élèves de l'échantillon à la tâche « Le lion » révèle une moyenne aux questions de compréhension qui est de 5,78/10, l'écart-type étant de 1,80.

Puisque les lecteurs compensateurs ne

³ Les contraintes d'espace ne permettent pas d'exposer la réflexion et l'argumentaire menant au choix de ce type de mesure ne. Ceux-ci seront étayés dans la thèse (Bédard, en préparation).

⁴ Les termes utilisés ne font pas consensus dans la littérature scientifique (Muneaux, 2018), mais ceux présentés ici sont inspirés de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – Cinquième édition : version pour francophones du Canada (WISC-V ; Wechsler, 2014).

doivent pas avoir une performance faible en compréhension écrite, le seuil minimal devrait être placé à un écart-type sous la moyenne, c'est-à-dire à 3,98/10. Cependant, étant donné qu'un nombre très important d'élèves ont obtenu les scores 5/10, 6/10 et 7/10, il semble judicieux de sélectionner un score un peu plus élevé que le seuil minimal, afin d'assurer que les élèves sélectionnés comme lecteurs compensateurs ont effectivement une bonne capacité de compréhension écrite. Le score de 6/10 est donc le score retenu. Ce score correspond à des élèves dont la performance en compréhension écrite est minimalement dans la moyenne supérieure. Ce seuil est relativement élevé et fait en sorte que les élèves lecteurs compensateurs qui seront sélectionnés auront une compréhension dans la moyenne supérieure, malgré un déficit d'identification des mots écrits, ce qui contribue à faire ressortir d'autant plus le profil souhaité.

Concernant la mesure de la fluence de lecture de pseudomots, la distribution des scores obtenus par l'ensemble des élèves indique une moyenne en fluence de 33,25 pseudomots correctement lus en une minute, avec un écart-type de 10,20 pseudomots.

Puisque, par définition, les lecteurs compensateurs présentent une difficulté en identification des mots écrits, il semble judicieux de sélectionner le score correspondant au qualificatif « performance faible », c'est-à-dire le score qui se situe à un écart-type sous la moyenne. Par conséquent, pour cette mesure, le seuil est fixé à 23,05 pseudomots correctement lus en 1 minute, ou moins. Ce sont donc tous les élèves dont la performance peut être qualifiée de « faible » qui sont sélectionnés.

En somme, les élèves qui ont un score de 6/10 ou mieux en compréhension écrite et un score de 23,05 pseudomots, ou moins, correctement lus en 1 minute sont ceux qui seront sélectionnés comme étant des lecteurs compensateurs. Le choix de ces seuils précis fait donc en sorte que les lecteurs compensateurs sélectionnés sont des lecteurs dont la performance est dans la moyenne supérieure en compréhension écrite et dont la performance est faible en fluence de lecture de pseudomots (nombre de pseudomots correctement lus en une 1 minute). Ce profil s'avère être très contrasté, en ce sens que la compréhension écrite n'est pas seulement dans la moyenne, mais bien dans la moyenne supérieure, alors que leur fluence d'identification des mots écrits n'est pas simplement dans la moyenne basse, mais bien sous la moyenne. Les lecteurs compensateurs sélectionnés dans cette étude sont donc des cas « extrêmes » ; on pourrait effectivement envisager que, dans les écoles, des élèves puissent correspondre au profil de lecteur compensateur malgré une performance légèrement moins forte en compréhension écrite⁵.

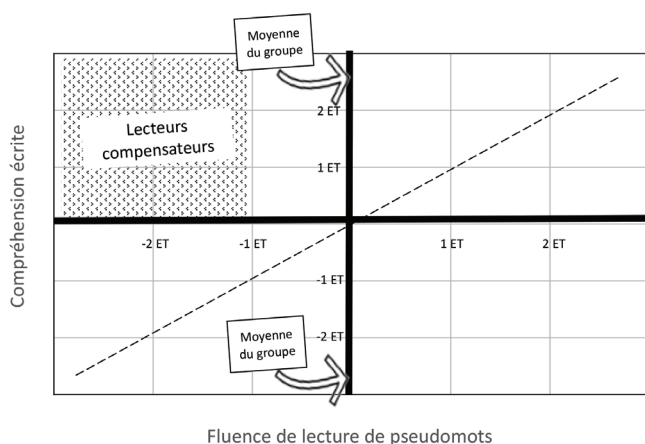
6. Résultats – proportion de lecteurs compensateurs au sein de l'échantillon

Une fois les seuils déterminés pour chacune des tâches, il convient d'observer parmi tous les élèves de l'échantillon ceux qui répondent aux critères de « lecteur compensateur » tels qu'identifiés dans la section précédente. Parmi les élèves de l'échantillon, ce sont ceux qui ont au moins 6/10 dans l'épreuve de compréhension écrite et au plus 23 pseudomots correctement lus en 1 minute qui sont sélectionnés.

⁵ Pour les besoins de cette recherche doctorale, des seuils précis ont dû être sélectionnés. Il convient de noter que puisque les scores se situent sur un continuum, dans la pratique, il existe peu de différence réelle entre les élèves qui se situent aux limites de ces seuils. Dans la pratique orthopédagogique, il ne faudrait donc pas se fier uniquement à la rencontre d'un seuil précis, mais plutôt compléter ceci avec des observations professionnelles, des pistages, des notes d'évolution, etc.

Le graphique ci-dessous montre une manière de représenter les scores de tous les élèves de l'échantillon sur la mesure de compréhension écrite (axe vertical) et sur la mesure de fluence de pseudomots (axe horizontal). Chaque élève pourrait être représenté par un point dans ce graphique, selon les scores obtenus à ces deux mesures : plus un point est haut dans le graphique, plus la performance de l'élève en compréhension est bonne ; plus le point est à droite, plus la performance de l'élève en fluence de lecture de pseudomots est bonne (c'est-à-dire que le nombre de pseudomots correctement lus en une minute est élevé). Dans le graphique, les lignes en gras indiquent la moyenne du groupe ; les nombres sur les axes indiquent les écarts-types. Donc, un point qui se situerait à -1,00 sur l'axe vertical correspondrait à un élève qui a performé à un écart-type sous la moyenne dans l'épreuve de compréhension ; un point qui se situerait à -1,00 sur l'axe horizontal correspondrait à un élève qui aurait performé à un écart-type sous la moyenne dans l'épreuve de fluence de lecture de pseudomots.

Figure 3
Position des lecteurs compensateurs de l'échantillon, selon la distribution des données obtenues sur la mesure de compréhension écrite Le lion (Bianco et al., inédit) et la mesure de fluence de pseudomots Test 1 minute (Sprenger-Charolles et Leloup, inédit).



On peut ainsi, en s'inspirant de ce que Stuart et al. (2008) ont fait avec d'autres variables, catégoriser les performances des élèves des 4 quadrants du graphique ainsi :

Tableau 1
Qualitatifs des performances en compréhension écrite et en fluence (lecture de pseudomots en 1 minute) des élèves de chaque quadrant.

Quadrant	Compréhension écrite	Fluence
Supérieur droit	Bonne	Bonne
Inférieur gauche	Faible	Faible
Inférieur droit	Faible	Bonne
Supérieur gauche	Bonne	Faible

Les résultats obtenus indiquent que la plupart des points qui représentent les performances des élèves se retrouvent autour de la droite qui représente une corrélation parfaite entre les mesures de compréhension écrite et de fluence (en pointillé dans la figure 3). Le fait que la plupart des points se rapprochent de cette droite indique que, généralement, ces deux scores tendent à varier ensemble ; plus la performance en fluence de pseudomots est bonne, plus les probabilités sont élevées que la performance en compréhension écrite soit bonne également⁶. La plupart des points se retrouvent donc dans les quadrants supérieurs droits et inférieurs gauches, ou près du centre dans les deux autres quadrants. Il convient de noter ici que la corrélation entre ces deux mesures est significative (corrélation de $r = 0,30$ à $p < 0,01$), ce qui correspond à ce que l'on retrouve généralement dans la littérature chez des sujets pour lesquels les processus spécifiques sont automatisés (Landi, 2010).

⁶ Il est à noter que les données, en dehors des « profils atypiques » (Braibant, 1994), présentent tout de même une certaine dispersion de part et d'autre de cette droite. Cette dispersion est relativement attendue : d'une part, c'est surtout l'identification de mots qui est fortement corrélée à la compréhension (plutôt que celle de pseudomots) ; et, d'autre part, c'est surtout chez les élèves plus jeunes que cette corrélation est forte, alors qu'ici les élèves sont à la fin du primaire.

Les lecteurs compensateurs, quant à eux, se retrouvent dans une extrémité du quadrant supérieur gauche : compréhension bonne à 6/10 ou plus ; fluence faible à 23,05 ou moins. Les points qui correspondent à ces scores sont encadrés dans la figure suivante.

Selon les critères établis grâce à l'observation des distributions des scores de tous les élèves sur les mesures de compréhension écrite et de fluence de lecture de pseudomots, il apparaît que 12 élèves de l'échantillon satisfont les critères relativement sévères qui ont été sélectionnés pour repérer les lecteurs compensateurs de l'échantillon. Ces 12 élèves représentent ainsi 7,27% de l'échantillon ($n = 165$ élèves). Il existe donc environ 7% des élèves pour qui la performance en compréhension écrite se situe dans la moyenne supérieure alors que la performance en fluence de lecture de pseudomots (nombre de pseudomots correctement lus en 1 minute) se situe bien en deçà de la moyenne.

7. Conclusion

En conclusion, en référence aux critères que nous avons fixés pour déterminer ce qui caractérise les lecteurs compensateurs, il existe bel et bien des lecteurs compensateurs dans un échantillon d'élèves de 5^e année du primaire qui évoluent dans des milieux moyens, dont la langue maternelle est principalement le français. Ces lecteurs compensateurs, au nombre de 12, représentent environ 7% de l'échantillon, selon les critères que nous avons choisis. Parmi ces 12 élèves, il est intéressant de noter que presque la moitié n'étaient pas identifiés, ni comme étant des élèves en difficulté de lecture, ni comme étant à risque de présenter une difficulté. Les lecteurs compensateurs, de par leur « profil atypique »,

ne représentent donc pas une très grande proportion d'élèves dans les écoles, mais le fait que des difficultés d'identification des mots écrits puissent passer complètement inaperçues est très préoccupant, surtout sachant que ces difficultés peuvent ressurgir des années plus tard – en 4^e année (Catts et al., 2012), au secondaire (Leach et al., 2003) ou au postsecondaire (Mimouni et King, 2007). Il convient de noter pour terminer qu'il est possible, et souhaitable, d'ajuster l'évaluation de la lecture telle qu'elle est réalisée par les orthopédagogues pour assurer de faire ressortir le profil de lecteur compensateur, et faire en sorte qu'aucune difficulté ne passe inaperçue. Ces ajustements n'ont pu être décrits dans le cadre de cet article, et feront l'objet d'une publication ultérieure.

Références

- Bédard., M. (2021). *Recours à la sémantique lexicale dans la compensation en lecture chez des élèves du primaire qui présentent un déficit d'identification des mots écrits* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Berninger, V. W. et Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bianco, M., Lima, L, Megherbi, H., Nardy, A., Rocher, T. et Colé, P. (2018). Évaluation diagnostique de la compréhension en lecture – ANR DEVCOMP. Manuscrit non publié.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B. et Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166–181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>

- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. Dans U. Frith (dir.), *Cognitive processes in spelling* (p. 495-515). Academic Press.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69–81.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. et Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS ONE*, 10(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 23(6), 701–717. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9180-z>
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139–174). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. et Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211–224.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*. PAREA.
- Muneaux, M. (2018). *Guide de psychométrie clinique*. De Boeck.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. a, Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, R. T., ... Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: Young adult outcome of childhood reading disability. *Biological Psychiatry*, 54(1), 25–33. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)01836-X](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)01836-X)
- Spencer, M., Quinn, J. M. et Wagner, R. K. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12024>
- Sprenger-Charolles et Leloup (2013). Lecture à haute voix de mots familiers et de mots inventés : Test 1 minute. Manuscrit non publié.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). L'apprentissage typique de la lecture. Dans *Lecture et dyslexie : approche cognitive* (p. 53–136). Dunod. <https://www.cairn.info/lecture-et-dyslexie--9782100582921-page-53.htm>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Psychology*, 16(1), 32–71.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. Guilford Press.
- Stuart, M., Stainthorp, R. et Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: Deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59–66. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00490.x>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. et de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189–199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>

- Walczyk, J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554–566. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.4.7>
- Wechsler, D. (2014). *WISC-V technical and interpretive manual*. Pearson.
- Welcome, S. E., Chiarello, C., Halderman, L. K. et Leonard, C. M. (2009). Lexical processing skill in college-age resilient readers. *Reading and Writing*, 22(3), 353–371. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9120-3>

Enseignement et rééducation de l'orthographe lexicale : implications didactiques et orthopédagogiques auprès d'élèves faibles orthographieurs

**Mélanie
Dutemple, M. Éd.**

Orthopédagogue, doctorante et chargée de cours
Université du Québec en Outaouais et Université de Montréal
melanie.dutemple@uqo.ca

**André C.
Moreau, Ph. D.**

Orthopédagogue et professeur
Université du Québec en Outaouais
andre.moreau@uqo.ca

Collaborateurs

**Brigitte
Stanké, Ph. D.**

Professeure
Université de Montréal

**Phaedra
Royle, Ph. D.**

Professeure
Université de Montréal

**Stefano
Rezzonico, Ph. D.**

Professeur
Université de Montréal

**Christian
Dumais, Ph. D.**

Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Mots-clés *Orthographe lexicale, enseignement, orthopédagogie, difficultés orthographiques, régularités graphotactiques, régularités morphologiques*

Résumé *Le présent texte rapporte les implications didactiques et orthopédagogiques liées aux principaux résultats de la recherche portant sur l'impact d'un enseignement explicite des régularités orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale de bons et faibles orthographieurs (Stanké et al., 2020). L'étude a été réalisée auprès de 201 élèves de troisième année du primaire (CE2) répartis dans 10 groupes expérimentaux et 2 groupes contrôles. Un devis à quatre temps combinant des mesures répétées avant et après l'entraînement a permis de vérifier les effets de cet entraînement sur les élèves des groupes expérimentaux. Les résultats montrent que l'enseignement explicite de l'utilisation des régularités graphotactiques et morphologiques favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale de tous les participants bons et faibles orthographieurs. Ce texte soulève des implications didactiques et orthopédagogiques sur la mise en œuvre de quatre pratiques clés sur laquelle s'est basée la recherche : 1- l'enseignement de stratégies ; 2- l'enseignement explicite de règles et de la morphologie ; 3- la correction immédiate et sans erreur ; 4- l'entraînement répété (Wanzek et al., 2006).*

Introduction

Les compétences en littératie (lire et écrire), dont celle à orthographier, représentent un enjeu important pour tous les élèves, car elles favorisent l'apprentissage des autres matières scolaires (Conseil supérieur de la langue française, 2015). À l'inverse, de faibles compétences entraînent des problèmes dans l'ensemble des autres disciplines (Simard et al., 2010). Les données ministérielles, entre 2009-2011, montrent une augmentation du nombre d'élèves ayant échoué à l'épreuve obligatoire d'écriture au deuxième cycle du primaire (MEES, 2012). À cet égard, nos collaborations avec les milieux de la pratique mènent à observer la difficulté à intégrer les données récentes issues de la recherche sur l'orthographe lexicale en enseignement. Pour certains milieux, l'enseignement de la compétence à orthographier s'inscrit plutôt « dans une longue tradition transmise depuis des générations entre les enseignants » (Stanké, 2016, p. 7).

Outre les facteurs individuels et environnementaux, les particularités du système d'écriture du français peuvent expliquer en grande partie les difficultés rencontrées par les apprenants. Essentiellement, le système orthographique du français est considéré comme étant l'un des plus complexes au monde (Fayol et Jaffré, 2016) en raison de son opacité, c'est-à-dire que les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont nombreuses et ne sont pas biunivoques. En effet, il existe 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes et plusieurs graphèmes sont possibles pour un même phonème. Plus un mot comporte de graphèmes associés à un phonème, plus il est qualifié d'inconsistant et plus son orthographe sera difficile à acquérir.

Dans un tel contexte, pour les enseignants et les orthopédagogues, il importe de bien comprendre les caractéristiques du système d'écriture du français et sa multigraphémie, c'est-à-dire les multiples graphèmes qui peuvent être associés à un phonème. Cela permet au personnel enseignant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves dans cet apprentissage et d'enseigner l'orthographe lexicale de façon plus explicite. La prochaine section présente quelques concepts liés à l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale.

1. Enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Les recherches ont montré que l'enseignement explicite favorisait l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez tous les élèves (Bégin, 2008a; Fayol et al., 2013; Pacton et Afonso-Jaco, 2015; Perruchet et Pacton, 2006; Stanké et al., 2020) et plus particulièrement chez ceux qui éprouvent des difficultés persistantes d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (Brodeur et al., 2013). De plus, certaines recherches ont montré que le recours aux régularités morphologiques avait des résultats bénéfiques sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Casalis et al., 2011; Chapleau et al., 2017; Fejzo, 2016; Fejzo et al., 2017; Sénéchal, 2000). Quelques recherches ont aussi montré que les élèves recouraient aux régularités graphotactiques très rapidement dans leur apprentissage (Borchardt et al., 2012; Deacon et al., 2008; Pacton et al., 2005, 2019). Ces concepts favorables à l'apprentissage de l'orthographe lexicale sont définis dans la présente section.

1.1 Enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Si l'exposition répétée à un mot en lecture aide à l'acquisition de son orthographe lexicale, un enseignement explicite planifié menant à un apprentissage intentionnel est aussi nécessaire (Pacton et Afonso-Jaco, 2015; Perruchet et Pacton, 2004). Un comité ministériel d'experts a d'ailleurs recommandé de développer des habiletés didactiques en enseignement explicite de l'orthographe chez les futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2008). Le rapport de Daigle et al. (2015) appuie aussi l'idée d'un besoin de formation du personnel du primaire en matière d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. L'une des façons d'enseigner l'orthographe lexicale de façon explicite est de recourir aux régularités orthographiques morphologiques et graphotactiques.

1.2 Enseignement des régularités morphologiques

Les régularités morphologiques s'intéressent à la plus petite unité de sens, soit les morphèmes. En contexte de multigraphémie, la morphologie permet de réduire le nombre de choix de graphèmes associés à un même phonème. Prenons l'exemple du mot « clochette ». Le phonème /ɛ/ peut être transcrit par neuf graphèmes différents, soit « e » dans 59,22 % des cas, « et » dans 13,86 % des cas, « ai » dans 11,92 % des cas, « è » dans 8,67 % des cas, « ê » dans 4,35 % des cas, ainsi que « ei », « aî », « ê » et « ë » dans moins de 1 % des cas chacun (Peereman et Sprenger-Charolles, 2018). Les connaissances sur la morphologie, en l'occurrence celui du morphème diminutif « ette », permet de réduire l'ambiguïté orthographique

et de sélectionner le bon graphème pour représenter le phonème /ɛ/ de ce mot et de plusieurs autres (Chapleau, 2013).

1.3 Enseignement des régularités graphotactiques

Les régularités graphotactiques concernent, entre autres, la distribution fréquentielle des correspondances phonèmes-graphèmes (Borchardt, 2012), c'est-à-dire les graphèmes les plus réguliers pour représenter un même phonème. Par exemple, le phonème /o/ ne s'écrit jamais « eau » en début de mot et s'écrit le plus souvent « eau » en fin de mot. La plupart des élèves sont sensibles aux régularités graphotactiques et acquièrent ces connaissances de façon implicite, soit sans enseignement, par exposition répétée aux mots écrits (Pacton et Afonso-Jaco, 2015). Toutefois, pour plusieurs élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage implicite, le recours à un enseignement explicite facilite l'acquisition de ces connaissances.

La recherche de Stanké et collaborateurs (2020) a étudié l'impact respectif d'un enseignement explicite de ces régularités morphologiques et graphotactiques sur l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves normoscripteurs et faibles orthographes de troisième année du primaire (CE2). L'objectif de cet article est de présenter des implications orthopédagogiques et didactiques qui découlent de cette étude.

2. Méthodologie

La méthodologie de la recherche est ici rapportée brièvement. Les informations

détaillées sont décrites dans le rapport de recherche de Stanké et al. (2020).

2.1 Échantillon

Au total, 201 élèves de troisième année du primaire ont pris part à la recherche ; ils faisaient partie de 10 groupes expérimentaux et de 2 groupes contrôles. Un prétest a permis d'identifier les élèves de l'échantillon ayant des difficultés importantes en orthographe lexicale. Les élèves ayant des compétences en orthographe lexicale inférieures au 10^e percentile ont constitué le groupe de faibles orthographieurs.

2.2 Entraînement orthographique.

L'élaboration de l'entraînement a tout d'abord nécessité l'identification des régularités graphotactiques du français. Plus de 14 800 mots tirés de manuels scolaires ont permis l'identification de régularités orthographiques et la création de la base québécoise de données du lexique disciplinaire dotée d'une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale (ÉQOL) (Stanké et al. 2018, 2019). Puis, l'entraînement a été élaboré en se basant sur les résultats d'une métaanalyse de Wanzek et al. (2006), conduite auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, qui a permis d'identifier quatre éléments clés pour enseigner l'orthographe lexicale de façon efficace : 1- l'enseignement de stratégies ; 2- l'enseignement explicite de règles et de la morphologie ; 3- la correction immédiate et sans erreur ; 4- l'entraînement répété. Enfin, l'entraînement a été expérimenté par un expert grâce à une recherche-développement (Moreau et al., 2018; Nolin et al., 2019).

L'entraînement a consisté à enseigner de façon explicite des régularités orthographiques, à partir d'activités ludiques qui ont permis de réduire l'exposition à l'erreur. Des activités de mots cachés et de Sudomots (inspirés du jeu de Sudoku) ont entre autres été proposées afin d'exposer les élèves de façon répétitive aux mots bien orthographiés. Cette pratique d'enseignement par le jeu a plusieurs avantages dont celles de favoriser l'attention des élèves ainsi que leur mémorisation des nouvelles connaissances (Fenouillet, 2003).

2.3 Procédures

Le devis s'est déroulé en quatre temps. Une dictée a d'abord été réalisée par tous les groupes (prétest Temps 0) pour sélectionner les mots ayant posé le plus de difficulté orthographique afin de bien mesurer l'impact du programme d'entraînement à partir de mots non maîtrisés au préalable. Puis, les groupes expérimentaux ont profité d'une séquence de huit séances du programme d'entraînement orthographique (quatre séances par type de régularités). Les régularités graphotactiques enseignées ont été les suivantes : in-ain, eau-ot, ent-ant, y-ill. Les régularités morphologiques qui ont été enseignées sont les suivantes : aire-ale, ienne-ain, esse-ité, ière-trice. Ces séances étaient programmées comme suit : prétest au Temps 1 de 10 mots comportant la régularité enseignée toute la semaine, post test au temps 2 de 10 mots comportant la même régularité après une semaine et post test au temps 3 de 20 mots comportant la même régularité 6 semaines plus tard. La figure 1 ci-dessous schématise une séquence hebdomadaire.

Figure 1
Programme d'entraînement orthographique : exemple d'une séquence hebdomadaire d'activités d'enseignement

Jour 1	• Prétest (T1) : Dictée des 10 mots sélectionnés • Présentation de l'orthographe • Classement par régularités • Énonciation de la règle • Questionnement sur les particularités
Jour 2	• Rappel des particularités • Rappel de la règle • Réalisation d'un jeu
Jour 3	• Rappel des particularités • Rappel de la règle • Réalisation d'un jeu
Jour 4	• Posttest T2 : Dictée des 10 mots sélectionnés (5 appris, 5 similaires)

2.4 Analyses statistiques

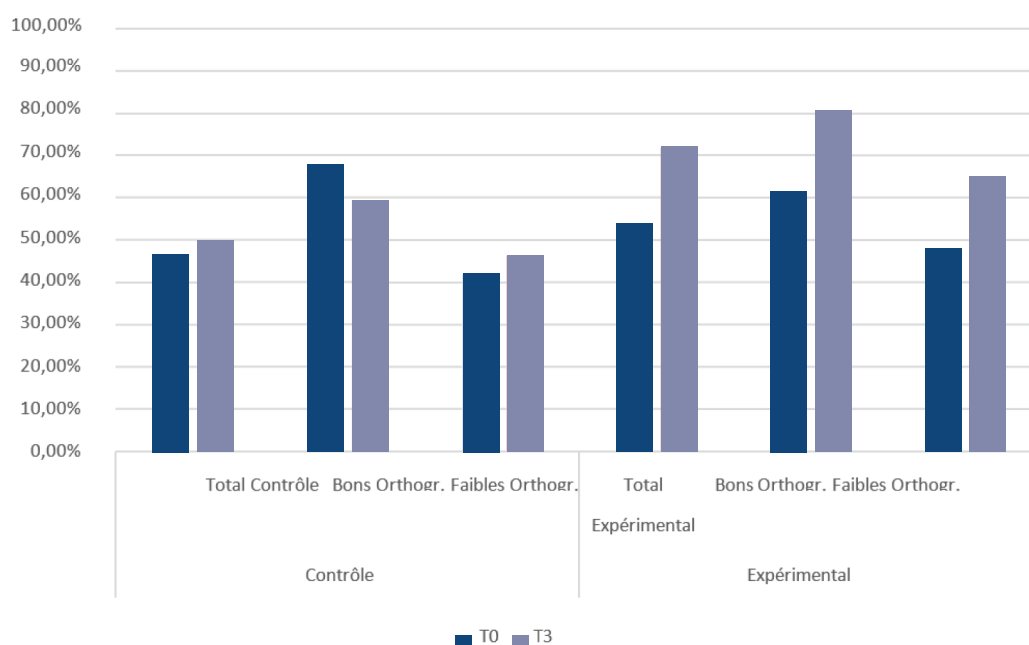
Des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées sur la moyenne des scores en dictée. Cela a permis de vérifier l'efficacité de l'entraînement sur les compétences orthographiques des normoscripteurs, des

faibles orthographes et du groupe contrôle. Des conclusions importantes ont été tirées de la recherche de Stanké et al. (2020). Elles sont présentées dans la prochaine section.

3. Résultats

Les résultats montrent que l'enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques (morphologiques et graphotactiques) permet de favoriser de façon significative l'apprentissage de l'orthographe lexicale de tous les élèves, faibles et bons orthographes, en contexte de classe inclusive. Même si les faibles orthographes ayant participé à l'entraînement n'atteignent pas les compétences des bons orthographes du groupe expérimental au terme de l'entraînement, leurs compétences orthographiques dépassent celles des bons orthographes du groupe contrôle n'ayant pas reçu l'entraînement (figure 2).

Figure 2
Pourcentages de réussite orthographique avant l'entraînement (T0) et 6 semaines après l'entraînement (T3) des groupes contrôles et expérimentaux d'élèves bons et faibles orthographes. (Stanké et al., 2020, p.16)



Les résultats de la recherche montrent que le temps consacré à un enseignement explicite de l'orthographe lexicale est un investissement qui rapporte sur le plan de l'apprentissage, et ce, pour tous les élèves, y compris les faibles orthographiers. Ces résultats sont donc pertinents pour l'enseignement et l'orthopédagogie. Ils méritent qu'on s'y attarde dans la prochaine section.

4. Implications didactiques et orthopédagogiques

Ainsi, les résultats de la recherche suggèrent qu'un entraînement portant sur un enseignement explicite des régularités orthographiques auprès d'élèves faibles orthographiers porte fruit. Une autre étude réalisée auprès de deux élèves ayant une hypothèse de dyslexie a également montré qu'une rééducation individualisée en orthopédagogie à partir de cette même pratique explicite était bénéfique (Dutemple, 2017). Une intervention orthopédagogique explicite ciblée en orthographe lexicale permet, en effet, d'obtenir des progrès remarquables (Bégin, 2008b; Brodeur et al., 2013).

Afin d'intervenir de façon efficace auprès des élèves présentant des difficultés en orthographe lexicale, il est pertinent de s'appuyer sur un entraînement orthographique qui se base sur les quatre éléments à la base de la recherche de Stanké et al. (2020) qui ont été présentés à la section 2 : 1- l'enseignement de stratégies ; 2- l'enseignement explicite de règles et de la morphologie ; 3- la correction immédiate et sans erreur ; 4- l'entraînement répété (Wanzek et al., 2006). La présente section précise comment s'appuyer sur ces quatre éléments, tant pour l'enseignement que pour la rééducation de l'orthographe

lexicale. En hyperliens, elle présente aussi une liste d'activités, d'applications et de références gratuites favorisant l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

4.1 Enseignement de stratégies à orthographier

Stanké et al. (2020) ont enseigné aux élèves non seulement à lire ou à écrire les mots pour en apprendre l'orthographe, mais aussi à recourir à des stratégies. Fayol et Jaffré (2008) identifient quatre de ces stratégies pour bien orthographier : la phonographie, l'analogie orthographique, la morphologie dérivationnelle et la récupération directe en mémoire de formes orthographiques lexicales.

La phonographie propose de faire appel aux sons pour orthographier. Elle permet d'orthographier le mot régulier « brun » en faisant appel aux correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, par exemple. La majorité des erreurs phonographiques devrait disparaître après quelques années de scolarisation, plus précisément avant la 4^e année du primaire, précisent Fayol et Jaffré (2008). Ce n'est toutefois pas le cas pour les élèves faibles orthographiers ou ayant un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe d'origine phonologique (dyslexie phonologique) pour qui la capacité à manipuler les unités sonores du langage est difficile. Nombre de sites Web sur la conscience phonologique proposent des façons d'améliorer cette capacité, notamment [le Carrefour de l'éducation du Québec](#), [l'Atelier de ressources pédagogiques en ligne de l'Ontario](#) et [la plateforme Anagraph de l'Institut français de l'éducation](#).

L'analogie orthographique est une deuxième

stratégie qui permet de se référer à une forme orthographique connue pour orthographier un mot nouveau. Par exemple, il est possible d'apprendre à orthographier le mot nouveau « **domination** » en se référant au mot connu « **récréation** ». Inciter les élèves à écrire des mots qu'ils connaissent déjà pour chacun des mots de leur liste orthographique est une stratégie gagnante. Elle développe le sentiment de compétence des élèves en les ramenant vers une compétence qu'ils maîtrisent déjà.

La morphologie dérivationnelle propose de trouver un mot de la même famille pour connaître la lettre muette finale des mots. On n'a qu'à penser au mot « dent » qui dérive vers le mot « dentiste », par exemple. Cette stratégie est présentée de façon plus détaillée dans la prochaine section.

Enfin, la récupération directe en mémoire de formes orthographiques lexicales est essentielle. En effet, bien que l'habileté à orthographier soit le résultat d'une conversion de phonèmes en graphèmes, cette stratégie est souvent nécessaire dans les langues opaques comme le français. Par exemple, il est nécessaire de mémoriser l'orthographe des mots inconsistants et irréguliers comme « monsieur » et « femme » afin de les orthographier de façon conventionnelle. Daigle et Berthiaume (2021) proposent des stratégies pour favoriser la mémorisation : observer ; prendre conscience de l'objet d'apprentissage ; mettre en relation l'objet à apprendre avec ses connaissances antérieures ; manipuler et utiliser l'objet d'apprentissage ; s'autoréguler et réutiliser souvent l'objet d'apprentissage.

En plus de toutes ces stratégies, l'enseignement

explicite est bénéfique tant pour les élèves qui ont un parcours régulier que pour ceux qui présentent des difficultés en orthographe lexicale. La prochaine section s'y attarde.

4.2 Enseignement explicite de règles et de la morphologie

L'une des façons d'enseigner l'orthographe lexicale de façon explicite est de recourir aux régularités orthographiques (graphotactiques et morphologiques), ce qui a été expérimenté dans le cadre de la recherche de Stanké et al. (2020).

L'enseignement des régularités orthographiques est utile, notamment parce que plusieurs phonèmes du français correspondent à des graphèmes complexes, c'est-à-dire comportant plusieurs lettres, qui peuvent s'écrire de plusieurs façons. Par exemple, la voyelle nasale /*ɛ̃*/ peut s'écrire : « in », « en », « ain », « ein », « im », « aim » et « ym », en plus des morphèmes « g », « s », « t » et « gt » qui peuvent y être ajoutés. Les régularités graphotactiques peuvent notamment permettre de retenir que le /*ɛ̃*/ en début de mot s'écrit toujours « in », sauf dans le cas du mot « ainsi ». Les régularités morphologiques, quant à elles, permettent, entre autres, de comprendre que les mots en /*ɛ̃*/ qui dérivent vers un mot qui contient un « i » s'écrivent avec le graphème « in » et que ceux qui dérivent vers un mot qui contient le graphème « a » ou le graphème « ai » s'écrivent avec le graphème « ain ». Par exemple, le mot « matin » dérive vers le mot « matinée », le mot « main » dérive vers le mot « manuel » et le mot « bain » dérive vers le mot « baignoire ».

De plus en plus de matériel pédagogique propose de recourir aux régularités

orthographiques pour enseigner l'orthographe lexicale. Un [tableau synthèse des principales régularités orthographiques](#) faisant le lien avec du matériel pédagogique récent est disponible gratuitement. De plus, plusieurs articles portant sur les régularités orthographiques ont été publiés par Stanké et Dumais dans la revue *Vivre le primaire* (Stanké et Dumais, 2019). Enfin, dirigé par la professeure Nathalie Chapleau, [le site Morphoplus](#) a pour objectif de faire découvrir l'importance de la morphologie aux enseignants, aux orthopédagogues, aux élèves et aux parents.

La correction immédiate et sans erreur est aussi à privilégier pour enseigner l'orthographe lexicale. Cette pratique pédagogique est présentée dans la prochaine section.

4.3 Correction immédiate et sans erreur

Confronter à l'erreur peut créer une interférence dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Carrion, 2010; Fayol et Jaffré, 2008; Rey et al., 2005; Stanké et al., 2015). Stanké et al. (2020) ont donc favorisé l'utilisation de pratiques pédagogiques qui diminuent cette interférence. Il est, en effet, important d'éviter d'utiliser des exercices portant sur la détection d'erreurs orthographiques pour enseigner l'orthographe lexicale. Les choix multiples entre des façons correctes et erronées d'écrire des mots pour faire apprendre l'orthographe lexicale aux élèves devraient aussi être évités. Toutefois, dans cet esprit d'apprentissage sans erreur, certaines pratiques mènent à rejeter la confrontation de deux graphèmes représentant un même phonème pour enseigner l'orthographe lexicale de mots comportant ces graphèmes ainsi que les dictées

métacognitives interactives. Il s'agit là d'une mauvaise interprétation de l'apprentissage sans erreur. On ne pourrait, par exemple, pas enseigner à l'élève à douter, à réfléchir et à comprendre les régularités orthographiques en ne lui apprenant que des mots qui s'écrivent en « in » une semaine et en « ain » la semaine suivante. On ne saurait non plus bien développer le métalangage et la réflexion linguistique sans les dictées métacognitives interactives.

Les activités métacognitives et interactives ne sont donc pas à proscrire, bien au contraire. Cela dit, l'intention pédagogique de ces activités est de solliciter les discussions grammaticales entre les pairs et ne vise pas l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Fisher et al. (2015) suggèrent d'ailleurs d'évacuer rapidement les questions d'ordre lexical que les élèves pourraient soulever, puisque les activités métacognitives et interactives aident surtout à la consolidation des apprentissages grammaticaux. Les résultats en grammaire sont, en effet, très positifs : Fisher et Nadeau (2012; 2014) ont constaté qu'il est possible d'apprendre aux élèves à faire des raisonnements grammaticaux explicites et à les formuler d'une façon claire, et ce, dès le début de la 3^e année du primaire. Pour ce faire, l'orthopédagogue ou l'enseignant doivent se donner l'objectif de faire réfléchir les élèves à voix haute, en ne jugeant pas et en restant neutre (Chartrand, 2016). Un groupe Facebook permet d'accéder à du matériel et à des articles récents à ce sujet. Intitulé [Dictée 0 faute et Phrase du jour](#), il est dirigé par les professeures Marie Nadeau et Carole Fisher. Elles y présentent des activités métacognitives et interactives pour enseigner l'orthographe grammaticale, la ponctuation et la syntaxe.

Dans le cadre de ces activités, lorsque des questions d'ordre lexical sont posées, il est souhaitable de fournir la réponse en faisant le lien avec les régularités orthographiques, s'il y a lieu, et en amenant les élèves à faire des analogies avec des mots qui s'écrivent d'une façon semblable plutôt que de confronter toutes les manières d'écrire le mot en discutant de toutes les graphies des élèves.

Bien sûr, même s'il est possible de diminuer le contact avec l'erreur, il est impossible de l'éliminer complètement. Les erreurs permettent d'ailleurs d'identifier les objets d'apprentissage et l'état de l'assimilation des nouvelles connaissances en orthographe lexicale des élèves (Rey et al., 2005). Il n'est pas envisageable qu'un élève, au début de l'apprentissage des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, puisse ne pas être confronté à l'erreur. La correction systématique de l'orthographe des mots ne lui serait pas bénéfique, précisent Rey et al. (2005). Les orthographes approchées ne sont donc absolument pas à proscrire. Au contraire, elles aident les enfants à consolider le principe alphabétique, concluent Rey et al., et sont même favorables lorsque l'objet d'apprentissage porte sur le développement des compétences orthographiques.

Si les exercices qui confrontent l'élève à l'erreur sont à éviter en enseignement de l'orthographe lexicale, l'entraînement répété est considéré comme une pratique gagnante. La prochaine section aborde cette pratique qui a tenu une place importante dans la recherche qui est à la base de Stanké et al. (2020).

4.4 Entraînement répété

Les élèves qui sont exposés fréquemment

à des mots, aussi irréguliers soient-ils, les orthographient mieux que lorsqu'ils y sont moins exposés (Martinet et al., 2004). L'exposition répétée aux mots joue donc un rôle important dans l'apprentissage des régularités orthographiques (Brodeur et al., 2013; Stanké et al., 2016). Les élèves qui éprouvent des difficultés en orthographe peuvent ainsi développer des patrons, ou des modèles orthographiques, afin de compenser en partie leurs difficultés (Bégin, 2008b).

Stanké et al. (2020) ont utilisé des mots cachés et des sudomots afin de favoriser la rétention de l'orthographe lexicale par un entraînement quotidien répété. Il est possible de favoriser un tel entraînement des mots de la liste orthographique des élèves à partir de plusieurs applications gratuites. [Educol](#) permet d'accéder à un générateur de mots cachés et de mots croisés. De plus, le [Centre collégial de matériel didactique](#) offre de télécharger une application qui permet de créer des mots entrecroisés. [Snowclass](#) permet, pour sa part, à des classes d'élèves d'évoluer en s'adaptant à leurs listes orthographiques. Mots cachés, mots mélangés et défis au clavier sont présentés sous une forme ludique et animée ; l'inscription est gratuite pour les enseignants. Enfin, [Magimot](#) d'Alloprof est un jeu vidéo dans lequel l'élève est un magicien qui doit abattre ses ennemis. Son énergie se renouvelle en écrivant les mots de sa liste orthographique.

5. Conclusion

Si l'apprentissage de l'orthographe lexicale s'avère un défi pour les élèves, en particulier pour les faibles orthographes, l'enseignement de la compétence à orthographier constitue aussi un réel défi. Convenons qu'il peut être difficile de transposer les données

issues de recherches en pratiques d'enseignement explicite. Toutefois, les connaissances sur les difficultés que les élèves rencontrent en orthographe lexicale sont de plus en plus importantes. Prenant appui sur celles-ci, d'autres connaissances se précisent sur les pratiques d'enseignement en contexte de classe inclusive où se côtoient les normoscripteurs et les faibles orthographes. Cet article et la réflexion sur les implications didactiques et orthopédagogiques visaient à préciser des pistes pour passer à l'action en enseignement explicite de l'orthographe lexicale. Ces connaissances sont encourageantes et incitent à réaliser d'autres études afin de spécifier les pratiques propres à certains contextes d'enseignement, dont celui des élèves allophones.

Références

- Bégin, C. (2008a). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. [thèse de doctorat]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20217>
- Bégin, C. (2008b). Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Borchardt, G. (2012). *L'influence des connaissances graphotactiques sur l'acquisition de l'orthographe lexicale : étude chez l'enfant d'école élémentaire et chez l'adulte*. [thèse de doctorat]. Université Paris Descartes.
- Borchardt, G., Fayol, M. et Pacton, S. (2012). L'influence de la sensibilité aux régularités graphotactiques sur l'apprentissage de l'orthographe de nouveaux mots. *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 24(116), 67-73.
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2013). Rééducation orthopédagogique de l'orthographe lexicale : portrait d'une élève présentant une dyslexie-dysorthographe. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles: Perspectives didactiques* (p. 155-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Carrion, C. (2010). *Exposition à l'erreur orthographique : les conséquences sur les connaissances acquises et en cours d'acquisition*. [thèse de doctorat]. Université Paris 5.
- Casalis, S., Deacon, S. H. et Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499-511. <https://doi.org/10.1017/S014271641100018X>

- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*. [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Chapleau, N., Beaupré-Boivin, K. Saidane, R. et Fejzo, A. (2017). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0085>
- Chartrand, S.-G. (dir.). (2016). *L'enseignement de l'orthographe grammaticale*. ERPI Pearson.
- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C., Prévost, N., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement* [Rapport de recherche]. Université de Montréal.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en micro tâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière.
- Deacon, S. H., Conrad, N. et Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 118-124. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.118>
- Duteuple, M. (2017). *Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie-dysorthographe*. [mémoire de maîtrise]. Université du Québec en Outaouais.
- Fayol, M., Grimlaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 25(123), 156-163.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier* (1ère éd.). Presses Université de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170, 1-15.
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing*, 29(2), 207-228. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2017). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N 76(4), 45-64. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0045>
- Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan.
- Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : Un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » : Pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, 31-35.

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Statistiques de l'éducation*, édition 2012.
- Moreau, A.C., Dumais, C., Nolin, R., Villeneuve-Lapointe, M. et Stanké, B. (2018). Enseigner l'orthographe lexicale et l'apprentissage sans erreur : expérience pilote d'un modèle d'enseignement en classe ordinaire du primaire par un enseignant expert. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 39, 7-32. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/001.moreau_final.pdf
- Nolin, R., Dumais, C. et Stanké, B. (2019). Enseigner l'orthographe lexicale au primaire : compte-rendu d'une expérimentation. *Vivre le primaire*, 32(4), 11-14. <https://aqep.org/revue-vivre-le-primaire/>
- Pacton, S. et Afonso Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 51-61.
- Pacton, S., Fayol, M., Nys, M. et Peereman, R. (2019). Implicit statistical learning of graphotactic knowledge and lexical orthographic acquisition. Dans C. Perret et T. Olive (dirs.), *Spelling and writing words* (p. 41-66). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004394988_004
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76(2), 324-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848_a.x
- Peereman, R. et Sprenger-Charolles, L. (2018). Manulex-MorphO, une base de données sur l'orthographe du français intégrant les morpho-phonogrammes. *Langue française*, 199(3), 99-109. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0099>
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite? *L'année psychologique*, 104, 121-146.
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233-238. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.03.006>
- Rey, A., Pacton, S. et Perruchet, P. (2005). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*, 43(222).
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 76-86. <https://doi.org/10.1037/h0087331>
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Snowclass : *Apprendre est un jeu d'enfant*. (s. d.). Consulté 28 mars 2021, à l'adresse <https://www.snowclass.com>
- Stanké, B. (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.
- Stanké, B. et Dumais, C. (2018). Série d'articles portant sur les régularités orthographiques. *Vivre le primaire*, 31(3), 24-25. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/grapheme.pdf>

- Stanké, B., Dumais, C. et Moreau A. C. (2018). Les savoirs enseignants – ÉQOL : une nouvelle base de données lexicale pour les enseignants du primaire. *Vivre le primaire*, 31(4), 26-28. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/Revue-VLP-314-AQEP-web.pdf>
- Stanké, B., Ferlatte, M.-A. et Granger, S. (2015). Efficacité de l'enseignement sans erreur de l'orthographe lexicale. *Les cahiers de l'AQPF*, 5(3), 16-18.
- Stanké, B., Ferlatte, M.-A. et Granger, S. (2016). Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 65-83. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0065>
- Stanké, B., Le Mené, M., Rezzonico, S., Moreau, A.C., Dumais, C., Robidoux, J., Dault, C. et Royle, P. (2019). ÉQOL : Une nouvelle base de données québécoise du lexique scolaire du primaire comportant une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale. *Corpus et pathologies du langage*, 19. <https://journals.openedition.org/corpus/3818>
- Stanké, B., Moreau, A., Dumais, C., Royle, P. et Rezzonico, S. (2020). *Nouvelle approche basée sur un enseignement orthographique favorisant l'apprentissage de la production écrite et de l'orthographe lexicale des élèves faibles orthographes de 3^e année du primaire*. Rapport de recherche (No 2015-LC-187661). Université de Montréal. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/Rapport_orthographe_3e_B.Stank%C3%A9.pdf/04e6a127-38b5-4939-91c4-c6499616ccf8
- Stanké, B., Royle, P., Rezzonico, S., Moreau, A. C. Dumais C. et Le Mené M. (2018). *ÉQOL : une banque de 15 000 mots à votre disposition*. Appligogiques. <https://www.appligogiques.com/eqol>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M. et Kim, A.-H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 528-543. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060501>

Les vidéos d'intervention métacognitive: un levier orthopédagogique pour transférer les fonctions exécutives développées en contexte ludique vers les situations d'écriture

**Catherine
Vachon, M.A.**

Doctorante en éducation
Université du Québec à Chicoutimi
catherine.vachon1@uqac.ca

**Marie-Pierre
Baron, Ph. D.**

Professeure-chercheure
Université du Québec à Chicoutimi
marie-Pierre_Baron@uqac.ca

**Patrick
Giroux, Ph. D.**

Professeur-chercheur
Université du Québec à Chicoutimi
patrick_Giroux@uqac.ca

Résumé *La formation générale des adultes est un secteur d'éducation contribuant à la diplomation de nombreux adultes et à l'intégration socioprofessionnelle de nombreux individus. Cette participation sociale, économique et culturelle active est possible grâce au développement de compétences et de connaissances qui leur permettront d'agir dans la société, compétences que l'on associe particulièrement au 21^e siècle. Ce siècle se caractérise par le développement rapide et incessant de la technologie, l'opportunité de communiquer avec des gens de partout ainsi que par le besoin des citoyens de s'adapter et de résoudre des problèmes (C21 Canada, 2012 ; Milton, 2015 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016 ; Voogt et Pareja Roblin, 2012). Le développement des fonctions exécutives, qui sont impliquées dans les actions quotidiennes, dans la résolution de problèmes et dans divers moyens de communication (notamment l'écriture) et l'utilisation de la technologie, s'avère donc être un élément à explorer afin d'amener les apprenants adultes à surmonter leurs difficultés. Un projet de recherche s'intéressant à l'utilisation de la technologie pour faciliter le transfert des fonctions exécutives développées en jouant à des jeux vidéo vers des situations d'écriture a permis de constater que l'usage de vidéos d'intervention métacognitive permettait à l'apprenant de prendre conscience des mécanismes qui s'effectuent lors de ces deux activités et de comprendre qu'elles nécessitent l'usage des mêmes fonctions exécutives, ce qui a permis de faciliter le transfert de fonctions exécutives d'un contexte d'utilisation de jeu vidéo vers des situations d'écriture. Ce projet de recherche a également mis en lumière la pertinence d'un tel outil dans le cadre d'interventions orthopédagogiques dont l'un des objectifs est de soutenir le transfert des apprentissages.*

1. La formation générale des adultes : état actuel et profil des apprenants

La formation générale des adultes (FGA) est considérée comme un droit fondamental et un excellent milieu permettant de contribuer à l'intégration socioprofessionnelle de nombreux individus (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Les centres de formation générale des adultes (CFGA) du Québec peuvent accueillir des apprenants âgés minimalement de 16 ans n'ayant pas terminé leurs études secondaires, ce qui, selon Marcotte et ses collaborateurs (2014) ajoute une certaine complexité dans l'enseignement et une grande diversité des besoins. Ces changements sont tels qu'en 2009, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport exprime le besoin d'adapter les méthodes d'enseignement utilisées à la FGA afin de répondre aux besoins émergents de ce nouveau groupe d'apprenants.

La réalité dans les CFGA est en effet différente de celle que l'on peut vivre dans les écoles du secteur jeune. La FGA accueille de plus en plus d'étudiants âgés de 16 à 24 ans éprouvant des difficultés d'apprentissage pour qui l'obtention du diplôme d'études secondaires s'avère difficile (Dumont et Rousseau, 2016). Ils constituent une population particulièrement à risque de décrochage scolaire (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009 ; Gagnon et Brunel, 2005 ; Raymond, 2008). Ces apprenants se retrouvent en grand nombre à la formation de base commune dans laquelle on retrouve des cours liés aux programmes d'alphabétisation, de présecondaire et de premier cycle du secondaire (Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec, 2021). De plus, on constate dans le secteur de l'éducation au Québec une hausse importante du nombre d'apprenants ayant un

trouble d'apprentissage (Tremblay, 2017), hausse à laquelle la population fréquentant les CFGA ne fait pas exception. Cette hausse du nombre d'apprenants en difficulté nous pousse à nous interroger sur les besoins de ces derniers et sur les moyens qui peuvent être mis en place pour les amener à surmonter leurs difficultés et, ultimement, à atteindre l'obtention d'un diplôme. Cette présence grandissante d'apprenants ayant des besoins spécifiques justifie l'importance de la présence d'orthopédagogues dans les CFGA dont le rôle est non seulement d'évaluer les besoins de ces apprenants et d'intervenir afin de les accompagner vers un apprentissage optimal, mais également de conseiller les enseignants disciplinaires qui enseignent à ces apprenants (L'Association des orthopédagogues du Québec, 2018).

En 2008, on remarquait que 47 % des Québécois âgés de 16 ans et plus avaient des compétences insuffisantes en littératie (ce qui inclut la lecture, l'écriture et les mathématiques), diminuant leur capacité à participer activement à la société (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Dix ans plus tard, en se questionnant sur les habitudes de vie des Canadiens, on a pu constater que 64 % d'entre eux étaient des joueurs de jeux vidéo et que la tendance allait en augmentant d'année en année (Association canadienne du logiciel de divertissement, 2018). Des recherches menées auprès des joueurs ont permis de constater que l'utilisation de cette technologie permet notamment d'améliorer l'efficacité de nombreuses fonctions cognitives telles que l'attention visuelle, le contrôle cognitif, ainsi que certaines fonctions exécutives comme la mémoire de travail et la flexibilité (Bavelier et Green, 2016 ; Glass et al., 2013 ; Green et Bavelier, 2015 ; Kowal et al., 2018 ; Spence et Feng, 2010). En considérant que ce groupe d'âge

est particulièrement présent à la FGA, il importe de se pencher sur les difficultés susceptibles d'être observées chez les apprenants dans ces domaines et, surtout, de trouver les outils qui leur permettront de dépasser ces difficultés. Les outils numériques, par l'intérêt qu'ils font naître chez cette population, s'avèrent un choix pertinent à explorer.

2. L'utilisation du numérique au profit de la participation sociale

Des recherches ont été menées sur les types d'outils numériques pouvant être utilisés pour favoriser les apprentissages. Les jeux vidéo ont été ciblés par un bon nombre de celles-ci puisqu'ils sont populaires, particulièrement auprès des jeunes adultes. Le gouvernement du Québec, s'étant questionné par rapport aux outils qui représentent l'avenir de la société, du travail et de l'enseignement, a constaté que la technologie est un moyen à privilégier pour enseigner, apprendre et travailler. Par ailleurs, le nouveau *Cadre de référence de la compétence numérique* a prescrit l'usage de la technologie dans les différents établissements d'éducation afin que tous puissent développer les compétences numériques de base qui sont essentielles pour l'intégration socioprofessionnelle des individus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2019). L'utilisation de la technologie à des fins d'apprentissage et d'intervention est reconnue par de nombreux auteurs comme étant efficace, notamment en lecture et en écriture (Charriau et Broadbridge, 2016 ; Chau et Lee, 2014 ; Gee, 2007a, 2007b ; MÉES, 2019 ; Schmoll, 2017). L'utilisation d'outils numériques est donc à prioriser dans les CFGA dont l'un des objectifs est de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des adultes et de

maximiser leur autonomie en les amenant à développer des compétences et des connaissances de base, notamment en lecture, en écriture et en mathématiques.

Il importe de retenir que l'idée derrière l'arrivée de la compétence numérique au Québec est d'amener les citoyens à utiliser les outils numériques de manière critique et sécuritaire afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des individus (MÉES, 2019). Or, pour s'intégrer dans la société du 21^e siècle et y occuper une place active, il faut notamment être en mesure de communiquer et d'avoir accès à l'information, que celle-ci soit orale ou écrite. À la lumière de l'importance que l'on accorde à la formation des jeunes adultes et à leur insertion socioprofessionnelle, aux besoins des apprenants, ainsi qu'à l'intérêt que l'on porte aux technologies, notamment aux jeux vidéo qui permettent de développer des habiletés cognitives incluant les fonctions exécutives, il apparaît important de définir les fonctions exécutives, de même que l'écriture et les difficultés associées.

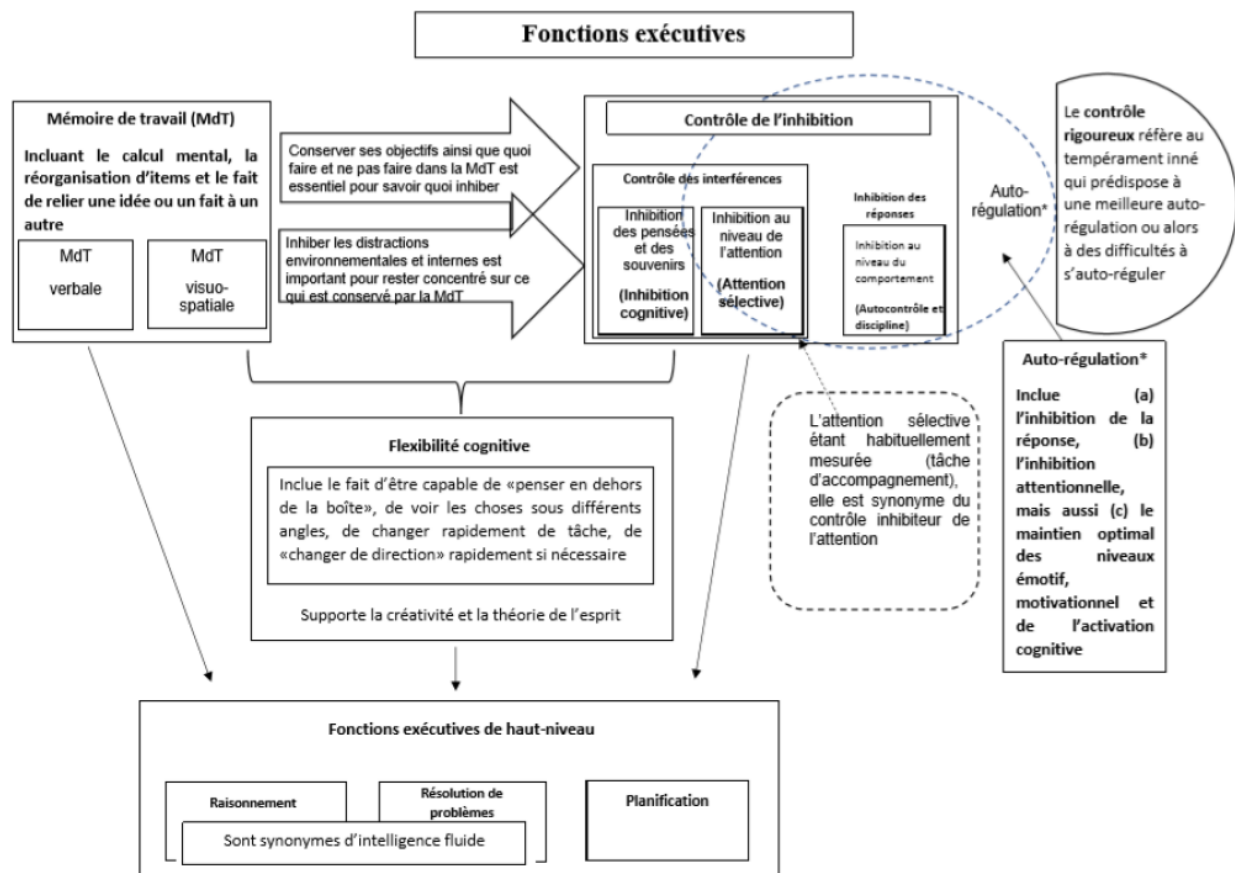
3. Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont des fonctions cognitives supérieures qui sont impliquées dans les activités du quotidien et particulièrement dans les tâches scolaires ou dans les tâches impliquant des actes non automatisés (Diamond, 2013, 2014 ; Kaufman, 2010 ; Meltzer, 2010). Celles-ci sont parfois décrites comme étant des capacités ou des habiletés cognitives, des mécanismes neuronaux liés à des mécanismes d'action qui sont dirigés vers un but (Vachon, 2020), elles sont particulièrement impliquées dans les activités qui ne sont pas automatisées, ainsi que dans les situations de résolution de problème

(Barkley, 2012 ; Diamond, 2014 ; Gil, 2018 ; Roy et al., 2012). Ce serait notamment grâce à ces fonctions exécutives que l'individu peut anticiper, établir des objectifs et superviser ses actions et ses stratégies afin d'en évaluer l'efficacité (Gil, 2018). Les fonctions exécutives sont composées du contrôle de l'inhibition, de la régulation des émotions, de la mémoire

de travail, de la flexibilité cognitive, de la planification et de l'organisation de même que de l'attention divisée (Diamond, 2013 ; Gill, 2018). Diamond (2013) a présenté un modèle dans lequel il est possible de comprendre les interactions entre ces différentes fonctions. La figure suivante se veut une traduction libre de ce modèle (Vachon, 2020).

Figure 1
Traduction libre du modèle de Diamond (Vachon, 2020, p. 18)



Ces fonctions cognitives de haut niveau sont innées : chaque individu possède le potentiel de les développer (McCloskey et Perkins, 2013). Selon Diamond (2014), ainsi que Karbach et Wiebe (2018), les fonctions exécutives commencent à se développer dès le jeune âge, ce développement se faisant graduellement et jusqu'à la mi-vingtaine. Malgré le caractère inné de ces fonctions, il est possible d'influencer leur développement grâce aux expériences vécues, à des activités ciblées et au soutien de la part des gens gravitant autour de l'apprenant. De plus, les fonctions exécutives sont régulièrement associées aux compétences du 21^e siècle puisqu'elles permettent de résoudre des problèmes, de planifier, de faire des apprentissages, mais aussi parce qu'elles sont grandement impliquées dans le processus d'écriture qui occupe une place de choix dans les compétences communicationnelles nécessaires en ce 21^e siècle.

4. L'écriture et les difficultés associées

L'écriture est un acte complexe, la compétence communicationnelle la plus difficile à développer (Simard et al. 2019) et son apprentissage s'étend sur de nombreuses années, commençant avant l'entrée à l'école et se poursuivant jusqu'à l'âge adulte (Fayol et Miret, 2005). Celle-ci nécessite l'usage de nombreux processus cognitifs, notamment des fonctions exécutives (Hayes et Flower, 1980), certaines d'entre elles atteignant la maturité uniquement lorsque l'individu atteint la mi-vingtaine (Gogtay et al. 2004 ; Sowell et al., 2004). Il est donc possible de croire que le développement des capacités en écriture se ferait parallèlement à la maturation des fonctions exécutives, ce qui peut, par exemple,

se traduire par un enrichissement des textes, une meilleure utilisation des stratégies ou un plus grand respect des règles syntaxiques et orthographiques (Meltzer, 2010).

Si l'apprentissage de l'écriture est complexe, c'est entre autres parce qu'il s'agit d'un acte itératif étant divisé en plusieurs phases qui impliquent l'usage de nombreuses connaissances et qui exigent l'utilisation d'un grand nombre de ressources cognitives (Simard et al., 2019). En plus de nécessiter l'usage de connaissances orthographiques, lexicales, grammaticales et textuelles, le scripteur doit passer à travers différentes phases qui sont : 1) la planification et l'organisation des idées ; 2) la mise en texte ; 3) la révision et la correction (Flower et Hayes, 1981). À cela s'ajoute la réalisation d'un geste moteur, la reconnaissance et le respect des consignes et l'exécution de la tâche dans un temps donné, qui sont toutes trois des composantes supplémentaires dont le scripteur doit tenir compte lors de la rédaction d'un texte. La gestion de toutes ces actions et obligations est possible grâce à l'autorégulation, soit la capacité à gérer les métaconnaissances et qui permet de planifier les actions, de surveiller le déroulement de celles-ci et d'en évaluer l'efficacité pour les adapter afin d'atteindre les objectifs visés (Schraw, 1998 ; Wolf, 2005).

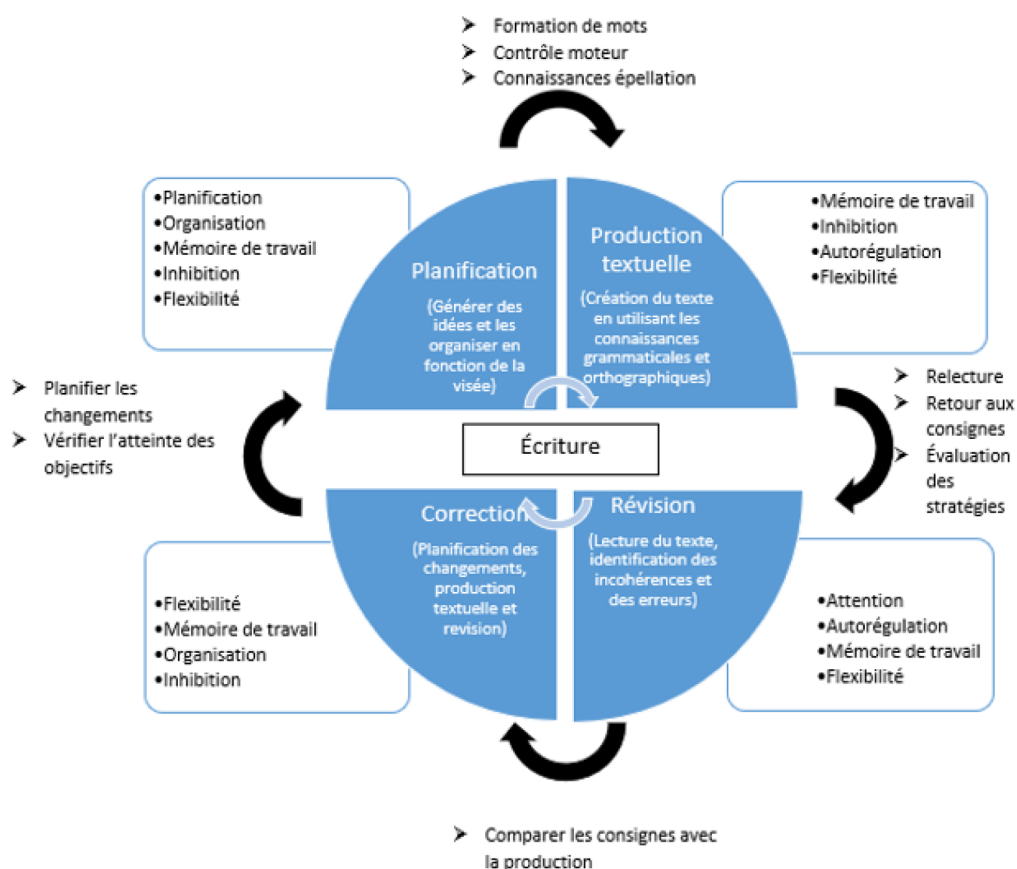
L'autorégulation, qui est donc particulièrement impliquée dans le processus d'écriture, est possible grâce aux fonctions exécutives.

La complexité de l'acte d'écrire, liée à une utilisation de nombreuses ressources, amène avec elle son lot de difficultés. Pour de nombreux apprenants, la phase de

planification, qui permet de choisir les idées à exploiter en fonction de consignes ou des objectifs liés à la tâche (Hayes et Flower, 1980), est difficilement efficace, voire même totalement absente chez certains. Saint-Laurent (2008) explique que, pour de nombreux individus, la phase de planification est absente, ce qui risque d'engendrer des textes désorganisés ressemblant parfois davantage à une suite de connaissances et de faits qu'à des éléments interreliés (Vandendorpe, 1995). Chez les scripteurs en difficulté, en retrouverait également un manque de stratégies pour affronter les problèmes et les défis liés à l'écrit (MÉES, 2017) et une grande difficulté à conserver

en mémoire les consignes de la tâche et d'en extraire les connaissances pertinentes pour le projet d'écriture (Pirttimaa et al., 2015). D'autres éprouvent une difficulté à réviser le texte et à trouver les erreurs qui s'y trouvent (Graham et al., 2017). Finalement, des difficultés liées au choix des idées et des connaissances pertinentes à inclure dans le texte et à la capacité d'organiser les idées pour que des liens significatifs puissent les lier sont également observées (Stein et al. 1984; Weinstein et Mayer, 1986). Le modèle suivant se veut une description des phases de l'écrit, des processus qui y sont liés et des fonctions exécutives sollicitées.

Figure 2
Écriture et processus impliqués (Vachon, 2020, p.27)



Il faut donc retenir que l'écrit est un acte d'une grande complexité. Les fonctions exécutives, fonctions cognitives de haut niveau, s'avèrent particulièrement utiles pour écrire, puisque la mémoire de travail, le contrôle de l'inhibition et la flexibilité cognitive sont nécessaires pour le déroulement des phases de planification, de mise en texte, ainsi que de révision et de correction (Diamond, 2014). Il importe donc de se pencher sur les moyens dont dispose le monde scolaire, notamment les orthopédagogues qui interviennent auprès des apprenants en difficulté, pour amener les jeunes adultes à développer les fonctions exécutives et pour leur permettre de développer des compétences suffisantes en écriture.

5. Un projet de recherche dédié à l'usage de la technologie pour améliorer les compétences en écriture

Dans le souci d'intégrer l'usage de la technologie afin de venir en aide aux apprenants de la FGA éprouvant des difficultés en écriture, un projet de recherche a été mis sur pieds afin de savoir si les fonctions exécutives développées en jouant à des jeux vidéo pouvaient être transférées vers un contexte différent, soit vers une situation d'écriture. Une étude de cas a donc été réalisée avec un apprenant étudiant dans un CFGA du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ce dernier était un joueur de jeux vidéo d'action et éprouvait des difficultés en écriture.

Le projet de recherche se divisait en trois grandes étapes et avait pour objectif d'observer si des capsules d'intervention métacognitive pouvaient permettre de transférer efficacement les fonctions exécutives développées en

contexte d'utilisation de jeux vidéo vers des situations d'écriture.

La première étape avait pour objectif de recueillir des informations sur les compétences en écriture du participant et sur les stratégies utilisées, permettant ainsi de faire des liens entre ces informations et les fonctions exécutives impliquées. Pour ce faire, il a participé à une entrevue semi-dirigée dans laquelle on souhaitait connaître ses difficultés et ses forces en écriture, ainsi que les stratégies qu'il utilisait lors de rédaction (planification, choix des idées, stratégie de correction, etc.). Par la suite, afin de vérifier si les difficultés et les forces déclarées étaient exactes, le participant était invité à écrire un texte sur un sujet de son choix. Le texte était par la suite analysé en fonction d'indices observables (Vachon, 2020) étant liés à la forme, à la syntaxe, à la cohérence et à l'orthographe. Les données obtenues de cette entrevue et de l'analyse de l'écrit étaient ensuite catégorisées selon les fonctions exécutives qui pouvaient y être liées.

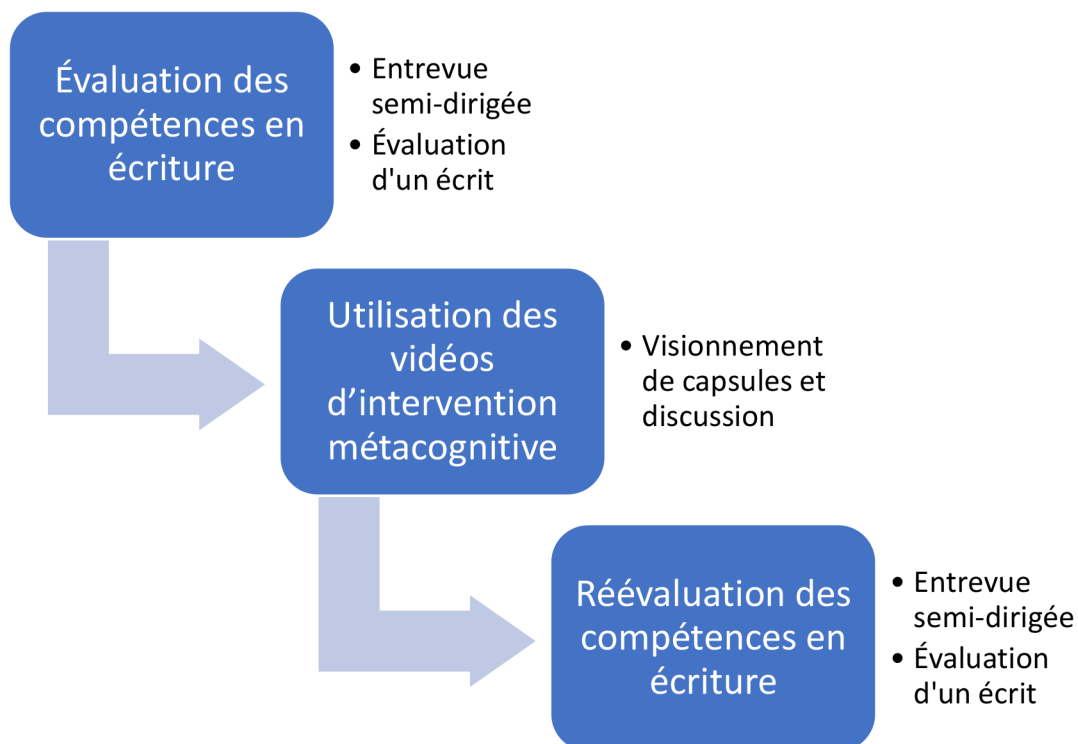
Pour la deuxième étape, le participant fut invité à écouter quatre capsules vidéo d'intervention métacognitive portant respectivement sur la métacognition, la mémoire de travail, la flexibilité cognitive et le contrôle de l'inhibition. Ces dernières donnaient au participant des informations concernant, par exemple, la métacognition et explicitaient l'utilisation des fonctions exécutives en contexte de jeu puis en contexte d'écriture en plus de décrire les liens qui unissent ces deux activités notamment en ce qui concerne la planification, le changement de stratégies, l'utilisation et la gestion de nombreuses informations, etc. Lors du visionnement, le participant était encouragé à

discuter et à poser des questions à la chercheuse à propos des faits énoncés, de ses stratégies, de l'usage qu'il peut faire des fonctions exécutives et du transfert de ces dernières des jeux vidéo vers l'écriture. Parallèlement aux visionnements des capsules, le participant poursuivait ses cours de français dans sa classe.

Finalement, la troisième étape consistait en une réévaluation des compétences et des stratégies en écriture du participant grâce aux mêmes

outils de collecte. Les données recueillies ont alors été comparées avec celles de la première collecte de données, permettant ainsi de savoir si le visionnement des capsules avait provoqué des changements dans les actions du participant et de savoir si l'utilisation des permet de transférer efficacement les fonctions exécutives développées en jouant à des jeux vidéo vers des situations d'écriture.

Figure 3
Étapes de la recherche



5.1 Les capsules vidéo d'intervention métacognitive : un levier pour le transfert des fonctions exécutives

Le projet de recherche mené a permis de récolter des indices de transfert de la mémoire de travail, du contrôle de l'inhibition et de la flexibilité cognitive développés en jouant à des jeux vidéo vers des situations d'écriture. Les paragraphes qui suivent permettent de présenter les principaux changements observés dans les pratiques du participant.

5.1.1 Changements liés à la mémoire de travail

Lors de la première collecte de données, on a pu constater que le participant ne faisait aucun plan écrit avant de rédiger un texte. De plus, il a dû vérifier l'orthographe d'un même mot à plusieurs reprises, et ce, pour 14 mots différents. Il se relisait après la rédaction de chaque nouveau paragraphe et a fait six pauses pendant lesquelles il affirmait ne plus savoir quoi faire ou quoi écrire. Cependant, lors de la deuxième collecte de donnée, à la suite du visionnement des capsules vidéo, le participant a fait un plan de texte. Il a également dû vérifier l'orthographe d'un même mot à plusieurs reprises, mais seulement pour trois mots. De plus, il ne s'est relu qu'à la fin de sa rédaction et il a pris uniquement deux pauses pendant lesquelles il se reposait (il affirmait avoir besoin de lâcher prise quelques instants).

5.1.2 Changements liés au contrôle de l'inhibition

Lors de la première prise de données, avant le visionnement des capsules d'intervention métacognitive, le participant a dû effacer plusieurs fois un même mot parce qu'il le

réécrivait de la même manière incorrecte, et ce, pour cinq mots. À 26 reprises, il a effacé un mot dès la transcription des premières lettres pour le changer totalement et il a senti le besoin de modifier complètement son paragraphe d'introduction tout de suite après l'avoir terminé. Comparativement à cela, lors de la seconde collecte de données, le participant a effacé plusieurs fois un même mot pour le corriger seulement à deux reprises. De plus, le nombre de mots effacés dès les premières lettres est passé de 26 à sept lors de la seconde collecte de données. Finalement, il a modifié plusieurs petits extraits de texte à la suite de sa relecture.

5.1.3 Changements liés à la flexibilité cognitive

Lors de la première rédaction, le participant avait de la difficulté à modifier son texte. En effet, ce dernier n'avait modifié que le paragraphe d'introduction, affirmant à la fin de la période de rédaction qu'il n'avait pas besoin de temps supplémentaire puisqu'il ne changerait pas son texte. De plus, le participant a mentionné plusieurs fois avoir perdu ses idées et ne pas savoir quoi faire (blocages). Cependant, lors de la deuxième rédaction, le participant a été en mesure de modifier plusieurs passages de son texte, n'a vécu aucun blocage et a même modifié son plan en cours de rédaction afin de l'adapter à ses nouvelles idées.

6. Conclusion

Il est possible de constater que l'utilisation de capsules vidéo d'intervention, dont la visée était de modifier des comportements en cours d'écriture associés à la mémoire de travail, au contrôle de l'inhibition et à

la flexibilité cognitive, pourrait être un bon moyen pour amener les étudiants de la formation générale des adultes à développer leurs habiletés métacognitives en écriture. Celles-ci les amènent à prendre conscience des fonctions exécutives qu'ils ont développées en jouant à des jeux vidéo et de leur utilité dans les situations, facilitant le transfert de celles-ci d'un contexte de jeu vers des situations d'écriture. En effet, l'essai d'un tel dispositif d'intervention réalisé auprès d'un étudiant de la FGA a permis d'observer des changements dans les compétences et les stratégies en écriture d'un apprenant ayant des difficultés.

Le rôle de l'orthopédagogue étant d'offrir aux apprenants des moyens de surmonter leurs difficultés pour qu'ils apprennent de manière optimale (L'Association des Orthopédaogues du Québec [L'ADOQ], 2018), il appert donc que l'intervention mise à l'essai dans ce projet de recherche pourrait devenir un outil de choix pour accompagner les étudiants de la FGA dans leur poursuite de l'apprentissage de l'écrit. De plus, le dispositif d'intervention présenté dans cet article permettrait à l'orthopédagogue de soutenir le transfert des apprentissages, ce qui est l'une des compétences nécessaires à la pratique de la profession (L'ADOQ, 2018). L'utilisation de cet outil est non seulement un pas de plus vers l'intégration des outils technologiques en classe, ce qui, selon le gouvernement du Québec, représente l'avenir de l'apprentissage (MÉES, 2019), mais également une avancée dans le développement de l'autonomie des apprenants adultes en les amenant à développer des connaissances en écriture qui leur permettront de participer activement à la société, qui est l'un des principaux objectifs de la FGA (gouvernement du Québec, 2020).

Références

- Association canadienne du logiciel de divertissement. (2018). *Faits essentiels sur le secteur canadien du jeu vidéo*. Association canadienne du logiciel de divertissement. http://theesa.ca/wp-content/uploads/2018/10/ESAC18_BookletFR.pdf
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: what they are, how they work and why they evolved*. Guilford.
- Bavelier, D. et Green, C. S. (2016). The brain-boosting power of video games. *Scientific American*, 315(1), 26-31. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0716-26>
- C21 Canada. (2012). *Transformer les esprits*. <http://www.c21canada.org>
- Charriau, V. et Broadbridge, J. (2016) L'utilisation de Twitter en classe de langue : quand la technologie se met au service de l'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(2), 1-9. <https://doi.org/10.4000/apliut.5430>
- Chau, J. et Lee, A. (2014). Technology-enhanced language learning (TeLL): An update and a principled framework for English for Academic Purposes (EAP) courses. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1), 1-24.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *La Littératie en santé au Canada : une question de bien-être*. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ccs/sante/sante.pdf>
- Diamond, A. (2013). Executives functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Understanding executive functions: What helps or hinders them and how executive functions and language development mutually support one another. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(2), 7-11.

- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes : cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1940811>
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50(3), 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10, 27-32.
- Gee, J. P. (2007a). *Good video games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy*. P. Lang.
- Gee, J. P. (2007b). *What video games have to teach us about learning and literacy?* Palgrave Macmillan.
- Gil, R. (2018). *Neuropsychologie* (7^e éd.). Elsevier Masson.
- Glass, B., D., Maddox, W., T. et Love, B., C. (2013). Real-time strategy game training: emergence of a cognitive flexibility trait. *PloS One*, 8(8), e70350-e70350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070350>
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Luck, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent, T. F., Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L. et Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through adulthood. *Proceedings of the National Academy of Science*, 101(21), 8174-8179.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3,%20R.%209.pdf>
- Graham, S., Collins, A. A. et Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Green, C. S. et Bavelier, D. (2015). Action video game training for cognitive enhancement. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4(C), 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.012>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dirs.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Karbach, J. et Wiebe, S. A. (2018). *Executive function: Development across the life span*. Routledge.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Paul H. Brookes.
- Kowal, M., Toth, A. J., Exton, C. et Campbell, M. J. (2018). Different cognitive abilities displayed by action video gamers and non-gamers. *Computers in Human Behavior*, 88, 255-262. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.010>

- L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018). *L'référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Association des Orthopédagogues du Québec. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse01681/1028421ar/abstract/>
- McCloskey, G. et Perkins, L. A. (2013). *Essentials of executive functions assessment*. John Wiley & Sons.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford.
- Milton, P. (2015). *Shifting minds 3.0: Redefining the learning landscape in Canada*. C21 Canada. <http://www.c21canada.org>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Tableau statistique : banque des cheminements scolaires (BCS)*. Gouvernement du Québec http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERNOVFZX38-31434530932-T3SS&p_modi_url=0915014038&p_id_rapp=1805
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Phase 1 - Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=pedagogie_a_l_ere_numerique&submenu=ressources_et_references&id=41&id_submenu=200
- Pirttimaa, R., Takala, M. et Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Statistique Canada.
- Roy, A., Le Gall, D., Roulin, J.-L. et Fournet, N. (2012). Les fonctions exécutives chez l'enfant : approche épistémologique et sémiologie clinique. *Revue de neuropsychologie*, 4(4), 287-297. <https://doi.org/10.3917/rne.044.0287>
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Gaétan Morin.
- Stein, B. S., Littlefield, J., Bransford, J. D. et Persampieri, M. (1984). Elaboration and knowledge acquisition. *Memory & Cognition*, 12(5), 522- 528.
- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 26(2), 1-16. <https://doi.org/10.4000/apliut.5722>
- Schraw, G. (1998) Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.
- Simard, C., Dufays, J. -L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boek.
- Sowell, E., Thompson, P., Leonard, C., Welcome, S., Kan, E. et Toga, A. (2004). Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. *Journal of Neuroscience*, 24(38), 8223-8231. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1798-04.2004>

- Spence, I. et Feng, J. (2010). Video games and spatial cognition. *Review of General Psychology*, 14(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/a0019491>
- Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec. (2021). *Formation de base*. Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec. <https://www.treaq.ca/formation-generale-des-adultes/formation-de-base/>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>
- Vachon, C. (2020). *Le transfert des fonctions exécutives développées en jouant aux jeux vidéo d'action de type FPS et RTS vers les situations d'écriture* [mémoire de maitre, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.ugac.ca/5936/>
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-105). Logiques.
- Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Voogt, J. et Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks from 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 315-327). Macmillan.
- Wolfs, J.-L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives. Dans M. Derycke (dir.), *Culture(s) et réflexivité* (p. 21-31). Publications de l'Université de St.-Etienne.

AXE 2 :
Accompagnement, culture de
collaboration et développement
professionnel

La pratique de l'orthopédagogue au sein d'un dispositif de coenseignement

Étude de deux dyades enseignants/orthopéda­gogues en situation de coenseignement

**Claudia
Duquette, M.A.**

Orthopédagogue et chercheure
Université Laval
cduquette@gmail.com

Résumé *Devant la diversité et la complexité des profils d'apprenants, ainsi qu'en raison du manque de ressources, l'aide individuelle pour soutenir les élèves en difficulté ne suffit plus. Les pratiques collaboratives dans les milieux scolaires sont donc plus que jamais mises de l'avant par les différentes instances éducatives afin de tendre vers une éducation plus inclusive. Ainsi, l'organisation des services offerts aux élèves doit être revue. L'étude La pratique de l'orthopédagogue au sein d'un dispositif de coenseignement visait à élargir les connaissances entourant la situation des orthopéda­gogues qui choisissent désormais de coenseigner avec des titulaires de classe. Grâce à l'observation de deux dyades de coenseignants (titulaire/orthopédagogue) ainsi qu'à des entretiens entourant leur pratique, il a été possible de mieux comprendre comment peut se déployer les actes professionnels de l'orthopédagogue dans un tel contexte collaboratif. De surcroît, cette étude a permis d'observer comment le coenseignement peut enrichir tant l'expérience d'enseignement que d'apprentissage tout en facilitant la prévention et l'organisation du soutien aux élèves en difficulté.*

1. Introduction : Éléments contextuels et assises théoriques

Les classes inclusives du Québec accueillent une diversité d'apprenants à multiples égards, allant de leurs nationalités à leurs profils d'apprenants (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Au travers de ces profils variés se retrouveraient un peu plus de 20% d'élèves vivant avec un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, proportion qui serait à la hausse depuis les dernières années (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Devant cette réalité, l'approche

traditionnelle du soutien individualisé doit être repensée puisqu'elle ne suffit plus, faute de temps et de ressources limitées (CSE, 2017). Par ailleurs, les milieux scolaires qui adoptent une vision plus inclusive de l'éducation veillent à mettre en place des modèles d'intervention plus souples et diversifiés de sorte que les besoins des apprenants soient réfléchis de prime abord (Dionne et Rousseau, 2006; Tremblay, 2012a). De fait, dans une approche inclusive, il est plutôt question de considérer l'inadaptation de l'environnement plutôt que d'aborder les difficultés sous l'angle d'incapacités chez les élèves (Organisation

des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2017). La collaboration serait un élément clé pour tendre vers cet idéal éducatif (Friend et Cook, 2013; MEES, 2017; Rousseau et al., 2010; UNESCO, 2017; Vienneau, 2006). Ainsi, nous observons des professionnels en milieu scolaire qui adaptent leurs pratiques et qui travaillent plus étroitement auprès des titulaires et de leur groupe-classe (CSE, 2017; Tardif et Levasseur, 2010). Par exemple, certains orthopédagogues privilégieront le coenseignement à l'intervention externe pour soutenir les élèves en difficulté (Dubé et al., 2020; Tremblay, 2012a; Trépanier 2019). Dans l'ouvrage *Inclusion scolaire*, Tremblay (2012) présente le coenseignement comme « la forme de collaboration entre enseignants et orthopédagogues la plus aboutie et la plus cohérente dans le cadre d'une pédagogie inclusive » (p. 71).

En plus de mettre de l'avant la collaboration pour soutenir l'ensemble des élèves, les différentes politiques ministérielles font de la prévention et de l'intervention précoce des champs d'actions prioritaires (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999; Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2003; MEES, 2017). C'est également sur ces prémisses que s'appuie le modèle d'intervention répandu de la *Réponse à l'intervention* (RAI)¹ (CSE, 2017; Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2018). Selon cette approche à trois paliers, un enseignement de qualité et diversifié doit être offert à l'ensemble du groupe par l'enseignant (palier 1). Pour certains élèves reconnus à risque, des interventions plus intensives de la part de l'enseignant ou de l'orthopédagogue peuvent être nécessaires

pour prévenir l'apparition de difficultés importantes (palier 2). Si, malgré ces interventions, l'élève ne progresse pas suffisamment au regard de la progression des apprentissages, un soutien plus individualisé ainsi que des adaptations personnalisées peuvent s'avérer nécessaires (palier 3). Dans un tel modèle d'intervention, l'enseignant et l'orthopédagogue doivent prévoir des moments et des méthodes pour dépister les élèves à risque de même que pour pister leurs progrès (FSE, 2018).

1.1 Le coenseignement

La littérature présente le coenseignement comme un dispositif collaboratif à travers lequel deux professionnels ou plus se partagent, dans un même espace-temps, l'enseignement et le soutien à l'apprentissage (Friend et Cook, 2013; Tremblay, 2012a). Cette pratique collaborative comporte des bénéfices tant pour les partenaires impliqués que pour les élèves. D'une part, les élèves ont accès à une plus grande variété d'approches ainsi qu'à une plus grande disponibilité de l'aide en raison d'un meilleur ratio enseignant/élève (Friend, 2014; Trépanier, 2005). Un tel environnement aurait également des impacts positifs sur le rendement académique des élèves en difficulté (Fontana, 2005; Hang et Rabren, 2009; Rea et al., 2002; Tremblay, 2012b) de même que sur celui des élèves sans difficulté particulière (Prud'homme et al., 2016; Welch, 2000). Enfin, cette pratique collaborative favoriserait le développement professionnel de l'ensemble des acteurs impliqués grâce au partage de leurs expertises respectives (Scruggs et al., 2007; Tremblay, 2011).

¹ Inspiré d'une approche développée aux États-Unis connue sous le nom de *Response to intervention* (RTI) (Fuchs et Fuchs, 2006)

En dépit de tous les apports qui viennent d'être cités, certains obstacles peuvent nuire à la mise en place d'un tel mode de fonctionnement ou à la pérennisation de celui-ci. Par exemple, malgré des horaires chargés, les coenseignants doivent trouver des moments de planification communs afin d'offrir un enseignement efficace et adapté aux besoins des élèves (Friend et Cook, 2013). Le soutien de la direction devient donc nécessaire à la mise en place du coenseignement dans une école (Murawski, 2009; Scruggs et al., 2007), notamment en ce qui a trait à la flexibilité des horaires du personnel et à l'organisation des services. Par ailleurs, il peut s'avérer difficile pour certains coenseignants de continuellement s'adapter à des approches et des personnalités différentes des leurs. Enfin, certains auteurs soulèvent que le coenseignement pourrait ne pas répondre adéquatement à certains besoins plus spécifiques d'élèves pour lesquels un soutien plus individualisé et intensif serait nécessaire (Trépanier 2019).

Bien que le coenseignement puisse sembler avantageux à différents égards, sa mise en place demande une réelle collaboration qui ne peut s'imposer. Les partenaires doivent s'y engager de manière volontaire, dans une relation égalitaire où les responsabilités sont partagées en vue d'atteindre des buts communs. Voilà pourquoi certains auteurs parlent du coenseignement tel un mariage professionnel (Friend et Cook, 2013; Murawski, 2009; Tremblay, 2013). Dans certaines situations où une réelle collaboration n'est pas mise de l'avant, il a été possible d'observer que l'un des coenseignants, souvent l'enseignant spécialisé (ex. orthopédagogue),

jouait plutôt un rôle de support que d'enseignement (Scruggs et al., 2007).

1.2 La situation des orthopédagogues au Québec

Cette étude exploratoire avait comme objectif d'élargir les connaissances entourant la pratique orthopédagogique au Québec en observant notamment « comment un dispositif de coenseignement permet à l'orthopédagogue d'exercer son rôle d'évaluation et d'intervention auprès de l'élève ainsi que de soutien et collaboration à l'enseignement » (Duquette, 2020).

L'historique de la profession d'orthopédagogue laisse transparaître un métier en continue quête d'identité. De fait, on tenta à divers moments de mieux encadrer la profession et les formations qui y mènent (Prud'homme, 2018). Malgré cette volonté d'uniformisation, le *Rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec* soulève que « la formation, les compétences, les tâches et les conditions d'exercice des orthopédagogues sont variables » (OPQ, 2014, p. 104). C'est pourquoi un comité interuniversitaire a été formé et s'est concerté quant aux compétences professionnelles qui devraient être attendues de ce professionnel de l'éducation au terme de sa profession. C'est alors que fut créé le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) (Tableau 1) et s'en est suivi, en 2018, celui de l'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ, 2018). Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt fut porté aux rôles et actions concrètes qu'un orthopédagogue est appelé à mettre en œuvre au terme de sa formation. Ces actes

professionnels se déclinent selon trois grands axes de compétences dans le référentiel interuniversitaire (Brodeur et al., 2015). Le premier porte sur l'évaluation et l'intervention, le deuxième touche les compétences en lien avec la collaboration et le soutien à l'apprentissage et le dernier traite des aspects d'éthique et de

développement professionnel (Brodeur et al., 2015). Puisque l'étude s'intéressait davantage aux deux premiers axes de compétences, seuls ceux-ci ont été observés et analysés.

Tableau 1

Compétences professionnelles en orthopédagogie selon les deux premiers axes du référentiel de Brodeur et al., 2015

AXE 1 : ÉVALUATION ET INTERVENTION SPÉCIALISÉES	
Compétence 1	Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.
Compétence 2	Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation.
AXE 2 : COLLABORATION ET SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT	
Compétence 1	Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage.
Compétence 2	Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.

À la lumière de ces précisions, il est possible de mieux comprendre comment l'orthopédagogue est un acteur impliqué tant auprès de l'enseignement que de l'apprentissage. À l'heure actuelle, le comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones définit la profession de la sorte :

« L'emploi d'orthopédagogue comporte plus spécifiquement d'une part, le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves

qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage ainsi que l'identification de leurs besoins et de leurs capacités, d'autre part, la conception et la réalisation de programmes de rééducation visant à corriger des difficultés d'apprentissage sur le plan des habilités cognitives ou des compétences; ainsi qu'un rôle conseil et de soutien auprès des enseignantes et enseignants et des autres intervenantes et intervenants scolaires et des parents. » (CPNCF, 2015, p. 29)

2. Démarche méthodologique

Afin de bien comprendre la relation de collaboration et les interactions qui découlent du coenseignement, la réalité de deux orthopédagogues a été étudiée alors qu'ils coenseignaient avec des titulaires de classes ordinaires (Duquette, 2020). L'une des dyades était formée d'une enseignante de maternelle et d'un orthopédagogue. Dans ce milieu, l'orthopédagogue préparait et animait, en collaboration avec l'enseignante, des ateliers d'éveil en mathématiques dans une visée de prévention des difficultés. Dans le deuxième milieu à l'étude, il s'agissait d'un orthopédagogue qui intervenait à raison de huit périodes/cycle à même une classe de 2^e-3^e année où l'enseignement régulier était dispensé par deux coenseignants titulaires. L'intervention de l'orthopédagogue se faisait essentiellement durant des périodes d'ateliers, où ce dernier était responsable de la planification et de l'animation d'un des ateliers.

C'est grâce à l'observation directe, à des entretiens semi-dirigés ainsi qu'à des propos récoltés en cours d'action (Theureau 2006) qu'il fut possible de mieux comprendre comment le soutien orthopédagogique peut s'offrir dans de tels contextes collaboratifs et inclusifs. Puisque la littérature entourant le coenseignement semblait démontrer un écart entre théorie et pratique (Scruggs et al., 2007), ce contact direct a permis d'assurer la validité du coenseignement. Enfin, toutes les données récoltées ont été analysées au regard des compétences professionnelles présentées précédemment.

3. Résultats

3.1 Le coenseignement comme modalité d'évaluation et d'intervention spécialisées

Selon le référentiel des compétences (Chapleau *et al.*, 2013), l'évaluation et l'intervention sont intimement liées. Ces actes professionnels « sont en mouvement et s'ajustent, de manière dynamique, en fonction de la progression des apprentissages, des besoins, de la motivation et des intérêts de l'apprenant. » (Chapleau *et al.*, 2013, p. 13). Dans les deux milieux étudiés, les orthopédagogues enseignaient et interagissaient avec l'ensemble du groupe. Il a été possible d'observer comment cette présence fréquente de l'orthopédagogue dans la classe rendait propice le dépistage à grande échelle. Les informations récoltées au fil de ses présences lui permettaient d'ajuster ses interventions par la suite. Cette présence à même la classe facilitait également le partage des observations avec les titulaires. Par exemple, lorsqu'un des orthopédagogues animait des ateliers d'éveil en mathématiques à l'ensemble du groupe de maternelle, il était en mesure d'avoir un portrait global des élèves potentiellement à risque. Ainsi, il pouvait communiquer ses observations *in situ* en plus d'ajuster les ateliers suivants afin de répondre de manière plus adaptée aux besoins des élèves. L'orthopédagogue mentionnait également comment sa présence accrue en classe lui permettait de pister l'enseignante de première année concernant les élèves qui seraient potentiellement à risque l'année suivante.

Par ailleurs, les données recueillies permettaient de voir comment certains orthopédagogues estiment offrir plus de temps d'intervention en coenseignement qu'en intervention à l'externe. En offrant l'entièreté des heures d'orthopédagogie de manière collective plutôt qu'individuelle, les contacts avec les élèves en difficulté seraient plus nombreux et continus. Un meilleur ratio enseignant/élève permettait également aux coenseignants d'intervenir au moment où les difficultés se présentaient.

Il fut également intéressant de constater comment l'influence des pairs dans la classe venait enrichir les interventions des orthopédagogues. À diverses reprises, les orthopédagogues utilisaient les propos d'élèves ou leurs réalisations pour appuyer leur enseignement ou pour motiver d'autres élèves. Il fut également mentionné, au cours des entretiens, que le coenseignement permettait d'offrir des tâches un peu plus complexes aux élèves en difficulté ce qui avait un effet d'entraînement positif.

Le référentiel interuniversitaire (Brodeur et al., 2015) mentionne également que l'évaluation orthopédagogique peut nécessiter une étude plus approfondie d'un cas d'élève et que le recours à des outils plus standardisés peut être nécessaire. Il en va de même pour l'intervention qui doit parfois être plus intensive et spécifique pour certains élèves. Bien qu'il ait été possible d'observer les orthopédagogues adopter naturellement des approches plus souples selon les besoins des élèves (matériel de manipulation, enseignement plus explicite, reformulation, etc.), tous deux s'entendaient pour dire que la formule du coenseignement est parfois moins propice à des interventions plus intensives.

Par exemple, l'un des orthopédagogues privilégiait l'intervention externe pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves plus jeunes alors que l'autre orthopédagogue adoptait une approche flexible en fonction des besoins des enseignants. Ainsi, cet orthopédagogue était tantôt en co-intervention externe et tantôt en coenseignement.

3.2 Le coenseignement comme modalité de collaboration et de soutien à l'enseignement

D'abord, chacun des participants rencontrés avait choisi de coenseigner sur une base volontaire, sans pression de nulle part. Les façons de faire propre à chacun mettaient en lumière des formes variées de coenseignement où la collaboration et le soutien à l'enseignement étaient mis de l'avant. De fait, dans les périodes de coenseignement observées, de nombreuses interactions témoignaient d'un partage des responsabilités dans l'atteinte de buts communs. Par exemple, chacun des membres se partageait la gestion de groupe en vue de limiter les distractions et de créer un climat favorable aux apprentissages. Les instants d'observation ainsi que les entretiens ont permis de voir que les orthopédagogues assumaient également une partie de la planification et de l'enseignement. Rappelons que pour atteindre un coenseignement efficace, il est nécessaire de prévoir du temps commun pour la planification. Durant cette étude, il a été possible de voir que cette planification peut se faire de manière plus formelle (plages horaires fixes, rencontres d'étapes) ou informelle (discussion durant la récréation, fin de cours, dîner, etc.).

Le deuxième axe de compétence (Brodeur et al., 2015) mentionne également que l'orthopédagogue doit mettre à profit son expertise dans le soutien à la prévention des difficultés d'apprentissage. Les données recueillies ont plutôt témoigné d'un partage d'expertises dans les deux sens. Tant les enseignants titulaires que les orthopédagogues ont pu bénéficier du bagage professionnel de leur partenaire. Par exemple, l'un des orthopédagogues mentionnait comment il est possible de partager les notions d'enseignement selon les forces et intérêts de chacun. De cette façon, les élèves bénéficient d'approches variées pour réaliser des apprentissages. L'expérience d'enseignement se veut donc enrichie. Le contexte de la classe est également un terrain fertile pour la collecte d'informations pertinentes auprès d'un élève. L'orthopédagogue peut donc dresser un portrait global des apprenants en considérant l'environnement et les méthodes d'enseignement reçues. Enfin, il a été possible de voir comment certains enseignants estimaient enrichir leur bagage professionnel grâce au coenseignement. De fait, en observant l'orthopédagogue enseigner ou intervenir, il leur était possible de réinvestir certaines stratégies dans le futur. Cette plus grande cohérence entre les interventions de l'orthopédagogue et celles de l'enseignant est également bénéfique pour les élèves en difficulté qui ont parfois de la difficulté à transférer les apprentissages faits en intervention externe.

4. Discussion

Avait été soulevée, dans la littérature, toute l'importance d'intervenir en prévention des difficultés d'apprentissage. La politique de la réussite éducative (MEES, 2017) met également de l'avant l'idée que « la prévention concerne tous les enfants, qu'ils éprouvent ou non des difficultés ou des problématiques particulières. Ils ont, eux aussi, besoin de toute l'attention et du suivi nécessaires pour maintenir leur progression et consolider leur cheminement vers la réussite. » (p.39). En situation de coenseignement, la présence accrue de l'orthopédagogue dans la classe lui permet d'être au fait de l'évolution de l'ensemble des apprenants. Cette modalité lui offre un terrain fertile pour le dépistage ainsi que pour le pistage des progrès. Ainsi, ce dispositif rend propice l'intervention en amont des difficultés puisque l'enseignant titulaire n'a pas à attendre que l'écart se creuse avant de recevoir un service pour ses élèves plus à risque. De fait, l'orthopédagogue et l'enseignant peuvent agir de manière concertée et efficace dans le soutien des difficultés. De surcroît, cette approche d'intervention directe à l'intérieur de la classe permet de limiter la stigmatisation pouvant être associée à l'intervention externe (Trépanier, 2019). Enfin, l'orthopédagogue qui travaille en collaboration avec les enseignants peut mettre à profit son expertise aux différentes étapes de l'acte d'enseigner. Au moment de planifier les apprentissages, il peut suggérer des activités adaptées au niveau des élèves. Il peut aussi offrir d'adapter certaines situations en fonction des difficultés. Au moment d'enseigner, il peut démontrer des façons de faire bénéfiques pour les élèves à risque (ex. enseignement explicite). À la suite

des périodes de coenseignement, il peut également partager ses observations ainsi que proposer des pistes d'intervention futures.

5. Conclusion

Dans les écoles inclusives où la culture de collaboration est mise de l'avant, nous observons une transformation dans l'organisation des services offerts aux élèves. Certains milieux revoient leurs pratiques et trouvent des moyens innovants de pallier le manque de ressources pour soutenir les élèves en difficulté. Selon l'ONU, « Le facteur essentiel est de s'assurer que les ressources disponibles, en particulier les ressources humaines, soient utilisées le plus efficacement possible. Les pays doivent veiller à ce que les critères d'allocation des ressources humaines et financières à l'éducation reflètent les objectifs d'inclusion et d'équité » (UNESCO, 2017, p. 30). L'étude *La pratique de l'orthopédagogue en contexte de coenseignement* a permis de soulever l'intérêt que peut représenter le coenseignement pour les orthopédagogues et les enseignants qui désirent collaborer afin de répondre efficacement aux besoins des apprenants qui leur sont confiés.

Références

- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., ... Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). 2015. *Plan de classification, Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Repéré à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnf/plans-de-classification/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves. Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation. <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant: l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. Regards croisés sur le coenseignement en francophonie
- Duquette, C. (2020). *La pratique de l'orthopédagogue au sein d'un dispositif de coenseignement* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/66790/1/36331.pdf>

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référentiel : Les élèves à risque et HDA*. http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eight grade students with learning disabilities. *Journal of at-Risk Issues*, 11(2), 17-23.
- Friend, M. (2014). *Co-Teach! Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marylin Friend.
- Friend, M. et Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- 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_web.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Politique d'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching on the secondary level: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité pour l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Office des professions du Québec (OPQ). (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. Québec, Québec. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Prud'Homme, L., Dushesne H., Bonvin P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck.
- Prud'Homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children*, 72, 203–222.
- Rousseau, N., Dionne, C., Bergeron, L., Boutet, M. et Vézina, C. (2010). La pratique inclusive au Québec: D'une région à l'autre. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dirs.), *Des écoles en 81 mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 307-332). University of Ottawa Press. www.jstor.org/stable/j.ctt1ckpft4.12

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 175- 190
- Tremblay, P. (2012b). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2012b). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 179(2), 63–72
- Trépanier, N. (2005). *Intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles
- Trépanier, N. (2019). *Des modèles de services d'orthopédagogie*. Éditions JFD.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dirs.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 2-15.

Développer l'identité professionnelle en formation initiale : l'interprofessionnalité pour préparer les futurs orthopédagogues à entrer sur le marché du travail

Marie-Pierre Baron, Ph. D.	Professeure à l'unité d'enseignement en adaptation scolaire et sociale Université du Québec à Chicoutimi marie-pierre_baron@uqac.ca
Carole Côté, Ph. D.	Professeure à l'unité d'enseignement en adaptation scolaire et sociale Université du Québec à Chicoutimi carole_cote@uqac.ca
Manon Doucet, Ph. D.	Professeure à l'unité d'enseignement en adaptation scolaire et sociale Université du Québec à Chicoutimi manon_doucet@uqac.ca
Nathalie Sasseville, Ph. D.	Professeure à l'unité d'enseignement en travail social Université du Québec à Chicoutimi nathalie_sasseville@uqac.ca
Catherine Vachon, M.A.	Doctorante Université du Québec à Chicoutimi catherine.vachon1@uqac.ca

Résumé *Les futurs orthopédagogues doivent se construire une identité professionnelle (IP) forte pour favoriser l'entrée sur le marché du travail ainsi que le développement des compétences professionnelles et de celles propres à la collaboration. On remarque, depuis plusieurs années, des difficultés d'insertion professionnelle chez les enseignants pour qui le sentiment de compétence, élément constitutif de l'IP, est en baisse lors de l'entrée dans la profession (Mukamurera, 2018). L'IP se construit dans l'interaction entre la représentation que l'étudiant a de lui-même (identisation) et celle qu'il a du professionnel qu'il devient, et ce, au contact de son groupe d'appartenance et des autres (identification) (Gohier et al., 2007). Pour favoriser le développement de l'IP, un projet interprofessionnel amenant les étudiants de la Clinique universitaire en orthopédagogie et ceux de la Clinique en travail social de l'UQAC a été mis sur pied dans le but d'intervenir ensemble auprès d'un élève et de sa famille. Des focus groupes ont été recueillis au début et à la fin du projet. Ils ont été analysés qualitativement avec le logiciel NVivo 12 dans le but de tracer un continuum de développement de l'IP. L'analyse a permis de mettre en évidence les différentes fonctions et sentiments constitutifs du processus de la construction identitaire (Gohier et al., 2007) et les résultats démontrent que ce modèle interprofessionnel de collaboration en formation initiale contribue à la construction de l'IP.*

1. L'insertion professionnelle en enseignement

Le monde de l'éducation évolue (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020) et les élèves vivant avec des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage présentent des problématiques variées et complexes (Beaumont et al., 2010; Goyette, 2016; Larose, 2007). Cela a fait en sorte que les attentes envers les professionnels de l'enseignement ont également beaucoup changées (Goyette, 2016; Mukamurera, 2018) et que la relation pédagogique entre les enseignants et/ou les orthopédagogues et les élèves s'est modifiée (Goyette, 2016). Tous ces changements, jumelés à la présence de plus en plus grande de différents spécialistes au sein des écoles, ont eu une incidence sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants et des orthopédagogues. Cet état de fait a donc pu engendrer des sentiments d'impuissance, une baisse du sentiment de compétence et une hausse de détresse psychologique qui auraient d'ailleurs incité plusieurs jeunes enseignants et orthopédagogues au décrochage professionnel (Goyette, 2016; Mukamurera, 2018).

2. Le développement professionnel

Le travail est un élément structurant par lequel les individus définissent une partie de leur identité (Colinet, 2011). L'orthopédagogue, pour sa part, a une double identité professionnelle qui jumèle celle de l'enseignant à celle du clinicien (L'Association des orthopédagogues du Québec [L'ADOQ], 2018). Il s'agit donc d'un double défi quant à la consolidation de son identité d'orthopédagogue en début de carrière.

Parmi les problèmes d'insertion professionnelle documentés chez les jeunes enseignants, la baisse du sentiment de compétence est mise en exergue (Mukamurera, 2018). Étant donné que le sentiment de compétence est un élément constitutif de l'identité professionnelle (Gohier et al., 2007), il importe, pour documenter une partie du développement professionnel, de présenter, en premier lieu, l'identité professionnelle et, en second lieu, d'exposer comment le contexte de collaboration interprofessionnel peut permettre son développement et, de ce fait, favoriser l'insertion professionnelle.

2.1. L'identité professionnelle

La construction de l'identité professionnelle débute bien avant la formation initiale et l'entrée dans la profession puisqu'elle se construit, d'une part, de manière individuelle par le développement de savoirs, ainsi que de valeurs, et ce, au travers des différentes expériences de la vie (Crête et al., 2015; MEES, 2020). Cette construction se poursuit, d'autre part, en interaction et en collaboration avec les autres en tenant compte de l'identité sociale et du contexte professionnel dans lequel on évolue (Clairet, 2013; Crête et al., 2015; Gohier et al., 2007; Goyette, 2016). C'est la rencontre de deux mécanismes faisant partie de l'identité globale de la personne, soit l'identisation (le « je ») ou le rapport et la connaissance de soi, ainsi que l'identification (le « nous ») ou le rapport et le sentiment d'appartenance à la profession, au travail et aux collègues (Gohier et al., 2007).

Quatre fonctions sous-tendent la démarche de construction de l'identité professionnelle qui sont : 1) l'éveil ou la prise de conscience d'un problème; 2) l'exploration de différentes

avenues pour faire face à la déstabilisation causée par l'éveil; 3) l'engagement menant à faire un choix permettant de se positionner ou de se repositionner pour mettre en place des actions; et 4) l'évaluation qui permet de faire l'état de la situation et de réguler son comportement à travers les filtres des différents sentiments (Gohier et al., 2007). Ces sentiments sont la congruence, la compétence, la valeur de soi, la direction de soi et la contiguïté (Gohier et al., 2007).

2.2. Identité professionnelle et collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle revêt plusieurs facettes puisque chaque profession dévoile des pratiques qui lui sont propres (Legault, 2001). Si l'identité professionnelle implique la manière dont les membres de notre profession nous perçoivent, mais également comment les autres ne provenant pas de notre profession nous perçoivent, alors, en contexte de collaboration interprofessionnelle, le partage entre différentes professions permet le développement de l'identité professionnelle personnelle et collective tout en créant une pratique professionnelle commune (Colinet, 2011). L'interaction entre les différents professionnels scolaires permet, grâce à la collaboration et à la capacité réflexive, de générer des apprentissages, de développer de nouvelles méthodes d'intervention et de transformer des pratiques (Aiguier et al., 2016). Bien que certaines pratiques ou actes professionnels sont propres à une profession et font ainsi partie de son identité professionnelle, la modification de ces actes et la création de nouvelles interventions, créées par un contexte de collaboration interprofessionnelle, pourraient donc entraîner non seulement la consolidation de l'identité

professionnelle, mais aussi sa transformation (Legault, 2001).

3. Le projet pédagogique et de recherche

Afin d'arrimer la formation initiale aux exigences des milieux de pratique et, de ce fait, favoriser la construction de l'identité professionnelle et l'insertion professionnelle des futurs orthopédagogues, un projet pédagogique de collaboration interprofessionnelle entre les étudiants œuvrant à la Clinique universitaire d'orthopédagogie (CUO) et à la Clinique universitaire de travail social (CUTS) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a été mis sur pied. Ainsi, les étudiants de la CUO assuraient un suivi d'intervention orthopédagogique auprès d'un élève, tandis que les étudiants de la CUTS offraient un service de suivi en travail social aux familles. Par la mise en place de différents dispositifs pédagogiques (Baron et al., 2021), les étudiants des deux disciplines ont été placés dans un contexte favorisant la collaboration dans la mise en œuvre de leurs compétences respectives.

Le contexte de clinique universitaire est un milieu de formation riche qui permet de faire des ponts, en situation réelle, entre la théorie et la pratique (Baron, Côté et Doucet, 2019; Baron et al., 2019). La CUO de l'UQAC a été fondée à la fin des années 1980. Les services orthopédagogiques rendus à la population du Saguenay-Lac-Saint-Jean y sont dispensés par les étudiants finissants du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. C'est un environnement qui favorise le positionnement des futurs orthopédagogues dans leur double-rôle, ce qui peut avoir une

influence positive sur le développement de leur identité professionnelle (Baron et al., 2018; Claret, 2013). Afin de rendre compte de l'évolution des étudiants, l'ensemble du processus découlant de la mise en place du dispositif favorisant la collaboration interprofessionnelle a été documenté dans le cadre d'un projet de recherche.

3.1. La méthodologie

Dans le but de rendre compte des effets de la collaboration interprofessionnelle sur le développement de l'identité professionnelle des futurs orthopédagogues, des données ont été recueillies auprès de 20 étudiants inscrits aux cours 3ORT806 et 3ORT808 par l'intermédiaire de focus groupes au début et à la fin du projet. Les focus groupes réalisés au début du projet (octobre) ont permis de recueillir les perceptions, les attentes et les appréhensions, tant sur le plan professionnel que personnel, des étudiants quant au projet de collaboration interprofessionnelle. Le focus groupe réalisé à la fin du projet (décembre), pour sa part, a permis de documenter comment les apprentissages faits dans le cadre du projet contribueront à leur pratique professionnelle future. Les focus groupes ont été transcrits, dans le respect de l'anonymat des participants, sous forme de verbatim puis ont été analysés à l'aide du logiciel QSR NVivo 12. L'analyse de contenu s'est faite au travers des filtres des fonctions et des sentiments propres aux mécanismes de construction de l'identité professionnelle (Gohier et al., 2007).

4. Les résultats

4.1. La première collecte

Lors du premier focus groupe, la fonction d'éveil, soit la prise de conscience d'un

problème ou d'un aspect important de la profession (Gohier et al., 2007), a été nommée par les étudiants. De l'analyse de leurs réponses aux questions du focus groupe ont émergé trois sous-catégories soit la collaboration, la vision systémique dans la prise en charge d'un élève, ainsi que la dimension éthique. En ce qui a trait à la collaboration, les étudiants ont dénoté l'importance de voir la situation sous un autre angle, de travailler ensemble et en collaboration avec les étudiants de l'autre discipline de manière à éviter le travail en parallèle. En ce qui a trait à l'aspect systémique lié à la fonction d'éveil, les étudiants ont souligné l'importance de rencontrer et de discuter avec la famille des élèves, tel que le démontre cet extrait de verbatim :

« C'est elle [la vision systémique] qu'on a moins la chance de pratiquer quand on va en stage. Parce que tu sais, oui les parents et tout ça, mais on n'a pas de rencontre de parents, bien là plus en ortho à la clinique, mais je parlais quand on était en stage d'adapt. Moi je n'ai jamais vraiment rencontré les parents de mes élèves. Je pense que c'est une compétence que là cette année on va développer. » (Ortho-15)

Les étudiants ont aussi eu un éveil quant à la dimension éthique de la profession, notamment dû au fait que leurs collègues de la CUTS qui étudient en travail social font partie d'un ordre professionnel :

« Puis, tu sais aussi, que c'est sûr qu'ils [les étudiants inscrits en travail social] ne peuvent pas tout nous dire, mais en même temps, qu'ils nous guident non pas en nous le disant, mais en nous donnant des pistes. Savoir pourquoi...

tu sais je ne veux pas rester dans le néant. » (Ortho-6)

La fonction d'exploration a été nommée par les futurs orthopédagogues lors du premier focus groupe. L'exploration regroupe les interrogations suscitées par la situation qui mobilise un ensemble de questionnements qui confronte le futur professionnel (Gohier et al., 2007). Les réponses des étudiants ont été classées en deux sous-catégories. Pour la première, les étudiants ont exprimé des interrogations et des questionnements liés à l'organisation, notamment à l'horaire. Pour la deuxième sous-catégorie, ils ont nommé l'importance de l'adaptation, de se positionner et de s'adapter à l'autre, au travail en équipe. L'extrait suivant illustre bien la pensée des futurs orthopédagogues participant au projet :

« C'est vraiment d'être capable de travailler avec toutes ces informations, sans nécessairement se nuire l'un et l'autre. » (Ortho-5)

La fonction d'évaluation permet de faire l'état de la situation après l'engagement et de réguler le comportement à travers les filtres des sentiments (Gohier et al., 2007). Différents sentiments ont émergé de l'analyse des entrevues. Le sentiment de valeur de soi, qui renvoie à la dimension affective d'un sentiment de fierté à devenir ou être professionnel (Gohier et al., 2007), a été évoqué par les étudiants. Ils se sont exprimés sur l'importance de sentir que tout le monde est en formation, mais surtout que tout le monde a une place dans le projet de collaboration interprofessionnelle.

Le sentiment de congruence a été nommé. Il réfère à la dimension cognitive dans la

perception d'une cohérence entre soi et, dans ce cas-ci, l'orthopédagogie (Gohier et al., 2007). Les étudiants se sont exprimés quant à l'agir professionnel prescrit, c'est-à-dire le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement, plus précisément, l'importance de la compétence liée à l'éthique:

« Bien comme j'ai dit tantôt, c'est notre compétence de l'éthique, puis la compétence 1, qui est d'agir en fonction de nos compétences et pas essayer d'aller plus loin que ce qu'on est capable de faire. » (Ortho-4)

Le sentiment de compétence est le plus souvent nommé par les étudiants. Il s'agit de ressentir un sentiment de compétence dans une forme satisfaisante (Gohier et al., 2007). De l'analyse des propos des étudiants ont émergé deux sous-catégories soit « ma compétence » qui renvoie à ses propres compétences et « ta compétence » qui renvoie à celles des autres. En ce qui a trait à la sous-catégorie « ma compétence », les étudiants se sont exprimés avec confiance quant à leurs propres compétences professionnelles et leur capacité à mener des interventions efficaces et de qualité. Quant à la sous-catégorie « ta compétence », du discours des futurs orthopédagogues a émergé plus de méfiance envers les étudiants de l'autre discipline, notamment en ce qui a trait à leurs compétences professionnelles. De leurs propos ressortait implicitement un désir de « protéger » les élèves auprès de qui ils intervenaient, ainsi que la relation personnelle et orthopédagogique qu'ils avaient réussi à bâtir avec eux.

4.2. La deuxième collecte

Lors du deuxième focus groupe, trois fonctions ont émergé du discours des étudiants, soit l'éveil, l'engagement et l'évaluation. La fonction d'éveil a été nommée et l'analyse des propos des futurs orthopédagogues a permis cette fois de classer les réponses dans la sous-catégorie liée à l'aspect systémique. Les étudiants en orthopédagogie se sont exprimés sur l'importance de porter un regard systémique lorsqu'on intervient avec un élève, et ce, dans le but de tenir compte de toutes les sphères de sa vie :

« Moi dans mon cas c'est vraiment la vision systémique, de prendre autant en compte la famille autour de l'élève que l'élève, parce que la formation je trouve que c'est axé juste sur les besoins de l'élève, donc on oublie un peu tout ce qui se passe autour. Ça, ça va m'aider. » (Ortho-1)

La fonction d'engagement a été nommée par les étudiants et de leur discours s'est dégagé trois sous-catégories : l'intérêt de l'autre, l'absence de jugement et la demande d'aide. Les étudiants se sont exprimés en ce qui a trait à l'intérêt de l'autre, soit l'importance de l'autre discipline dans l'intervention. Les propos de cet étudiant l'illustrent bien :

« Je suis sûr qu'eux vont être contents de m'apporter et dans le fond on travaille tous les deux dans l'intérêt de l'élève. » (Ortho-3)

Des propos des étudiants en orthopédagogie a émergé la sous-catégorie liée à l'absence de jugement où ils se sont exprimés sur le fait qu'ils ne se sentaient pas jugés lorsqu'ils posaient des questions aux autres. Finalement, en ce qui a trait à la sous-catégorie liée à la demande

d'aide, les étudiants se sont exprimés quant à l'importance de ne pas tout vouloir faire seul, d'aller chercher de l'aide et de solliciter le soutien des autres.

La fonction d'évaluation, par l'évocation de deux des différents sentiments, est également ressortie du discours des étudiants. Le sentiment de valeur de soi a été nommé et l'extrait suivant illustre le fait que le projet de collaboration interprofessionnelle a permis de consolider le sentiment de fierté lié à la profession :

« Ça va m'enlever ma barrière due au fait que parfois je me serais gardé une petite réserve pour aller vers les autres professionnels. » (Ortho-3)

Finalement, le sentiment de compétence a de nouveau été évoqué et, lors de cette deuxième prise de donnée, une seule sous-catégorie a émergé, soit « notre compétence ». Les étudiants ont soulevé l'importance de changer de lunette professionnelle et d'aller vers les autres pour ne pas voir les obstacles trop gros. L'extrait suivant illustre les propos des étudiants :

« Bien ça nous permet aussi d'aller vers les autres, d'aller vers les autres professionnels, puis ça nous permet de voir qu'ils peuvent nous apporter des choses qu'on ne voit pas nécessairement. » (Ortho-9)

5. Discussion et conclusions

De l'ensemble des propos émergeant des focus groupes, il a été possible de dégager les fonctions et les sentiments propres au développement de l'identité professionnelle des futurs orthopédagogues inscrits en formation initiale. En comparant les

propos recueillis avant et après le projet de collaboration interprofessionnelle, on remarque que la fonction d'éveil est la seule fonction qui a été évoquée aux deux temps de collecte de données. Ainsi, il est possible d'en déduire que le contexte de collaboration interprofessionnelle et les dispositifs pédagogiques mis en place ont permis une réelle prise de conscience d'un aspect majeur de la profession lié à l'importance de la collaboration (Baron et Vachon, 2020; Baron et al., 2018; Baron et al., 2019). Cela est directement lié aux compétences professionnelles présentes dans le domaine 3 du référentiel de L'ADOQ (2018). De cette déduction, on en ressort l'importance d'instaurer des pratiques de collaboration interprofessionnelle en cours de formation à l'orthopédagogie, et ce, dans l'intention de mieux préparer l'insertion professionnelle des futurs orthopédagogues (Colinet, 2011; Larose et al., 2013; Larose et al., 2007). D'ailleurs, les travaux de Ruebling et ses collaborateurs (2014) rapportent que les professionnels ayant expérimenté l'interprofessionnalité en cours de formation initiale seraient plus enclins à reproduire ces pratiques collaboratives sur le marché du travail.

Alors que la fonction d'exploration était présente dans les propos récoltés lors du premier focus groupe, la fonction d'engagement, pour sa part, émerge du discours des étudiants seulement lors du deuxième focus groupe qui a eu lieu après le projet. Cette fonction est inhérente aux compétences professionnelles telles que présentées dans les différents référentiels en enseignement (L'ADOQ, 2018; MEES, 2020). La fonction d'engagement n'est nommée qu'à la fin du projet de collaboration

interprofessionnelle puisqu'il faut que les étudiants aient vécu des expériences professionnelles et interprofessionnelles pour qu'ils puissent s'engager et faire des choix permettant de se positionner ou de se repositionner pour mettre en place des actions (Gohier et al., 2007). De plus, cette observation permet de rendre compte que le projet de collaboration interprofessionnelle, ainsi que les dispositifs de formation mis en place (Baron et al., sous presse), ont permis aux étudiants de vivre une réelle situation de collaboration interprofessionnelle dans un contexte clinique auprès d'élèves et de leurs familles.

En ce qui a trait aux sentiments reliés à la fonction d'évaluation, on remarque que le sentiment de compétence est le seul sentiment qui est évoqué lors des deux focus groupes. De plus, il est possible de remarquer, découlant de l'analyse des données, que le sentiment de compétence a été davantage évoqué avant le projet qu'après. Cela peut être lié au fait que les étudiants, en étant en situation réelle d'intervention, se sont rapprochés de la pratique en milieu de travail et que, selon les propos de Mukamurera (2018), les enseignants en début de carrière ont un sentiment de compétence moins fort. De plus, le contexte de clinique universitaire oblige les étudiants à délaisser leur identité d'étudiant pour développer leur identité professionnelle d'orthopédagogue (Beckers, 2007). En analysant les résultats liés au sentiment de compétence, il importe de souligner que la sous-catégorie « notre compétence » est la seule évoquée lors de ce focus groupe. Le « nous » a ainsi pris de l'importance face au « je » dans le discours des étudiants, ce qui est, par ailleurs, intimement lié au développement de l'identité professionnelle.

Finalement, le contexte pédagogique et clinique de formation initiale qui a été présenté dans l'article a permis, notamment grâce à différents dispositifs de formation, la création d'une réelle situation de collaboration entre les étudiants des deux professions. La relation s'est établie positivement dans certains sous-groupes alors que, conformément à la réalité vécue dans les milieux de travail, cela s'est avéré plus difficile pour d'autres. En plus de bonifier la pratique professionnelle, cette rencontre avec des étudiants d'une autre discipline a aidé à mieux définir et à consolider l'identité professionnelle des futurs orthopédagogues, ce qui facilite la collaboration interprofessionnelle (Baron et Vachon, 2020; Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé, 2010; Maubant, 2007). À la lumière des conclusions qui se dégagent de l'analyse des focus groupes, il est possible de penser que de mettre en place un contexte de formation clinique permettant aux futurs orthopédagogues de consolider leur identité professionnelle lors de la formation initiale, permettrait, d'une part, d'appriivoiser certaines dimensions de la réalité de la profession et, d'autre part, d'éviter que le fossé entre la formation et la pratique soit trop grand, et ce, afin de favoriser leur insertion professionnelle.

Références

- Aiguier, G., Poirette, S. et Pélissier, M.-F. (2016). Chapitre 5. Accompagner l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle : une nécessaire gouvernance réflexive du dispositif pédagogique. *Journal international de bioéthique des sciences*, 27(1-2), 91-112.
- 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 (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis* (p. 303-326). Presses de l'Université du Québec.
- Baron, M.-P., Sasseville, N., Doucet, M. et Bizot, D. (2019). Development of professional competencies in social work and special education: an interdisciplinary project of collaboration between Quebec university students. *The International Journal of Interdisciplinarity Educational Studies*, 14(1), 79-93.
- Baron, M.-P., Sasseville, N. et Vachon, C. (2018). La collaboration entre les orthopédagogues et les travailleurs sociaux en contexte d'inclusion scolaire. *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes*! 6, 37-42.
- Baron, M.-P., Sasseville, N. et Vachon, C. (2021). Le développement des compétences propres à la collaboration interprofessionnelle entre futurs orthopédagogues et travailleurs sociaux en contexte de formation clinique. *Le Tableau* 10(2). https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Vol10.no2_Baron_Sasseville_Vachon_Interprofessionnalite.pdf
- Baron, M.-P. et Vachon, C. (2020). L'enseignant, un agent de collaboration au sein de l'école. *Vivre le primaire*, 33(1), 63-65

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- Clairet, L. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle de futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire de premier cycle* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec en Outaouais.
- Colinet, S. (2011). La formation des enseignants par la mutualisation des pratiques avec les professionnels des services sociaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 215-227. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0215>
- Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé. (2010). *Référentiel national de compétence en matière d'interprofessionnalisme*. Université de la Colombie-Britannique. <http://www.cihc-cpis.com/publications1.html>
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A. et Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55. <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2015-v61-n1-ss02148/1033739ar.pdf>
- Gohier, C., Anadon, M., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés. Dans C. Gohier (dir.), *Identité professionnelle d'acteurs de l'enseignement*. Regards croisés (p.283-310). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267/1883>
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. <https://doi.org/10.7202/1025762ar>
- Larose, F., Couturier, Y. et Boulanger, D. (2007). Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17, 77-93. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/dsedu_1296-2104_2007_num_17_1_1103.pdf
- 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
- Legault, G., A. (2001). L'interdisciplinarité et l'interprofessionnalité : enjeux d'éthique professionnelle. *Fréquences*, 13(3), 87-94. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_1/V5N1_LEGAULT_Georges_A_p87-94.pdf
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives: quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants? Dans C. Gohier (dir.), *Identité professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Regards croisés (p. 37-66). Presses de l'Université du Québec.

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 189-238). Éditions JFD.
- Ruebling, I., Pole, D., Breitbach, A. P., Frager, A., Kettenbach, G., Westhus, N., Kienstra, K. et Carlson, J. (2014). A comparison of student attitudes and perceptions before and after an introductory interprofessional education experience. *Journal of Interprofessional Care*, 28(1), 1-5. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.829421>

CONCLUSION

Regards croisés sur la profession : savoir d'où on vient pour savoir où on va

**Monique
Brodeur, Ph. D.**

Professeure titulaire
Doyenne intérimaire de la Faculté de science politique et de droit
Université du Québec à Montréal
brodeur.monique@uqam.ca

1. Introduction

Tout d'abord, il importe de remercier les organisateurs, Marie-Pierre Baron, Myriam Fontaine, André C. Moreau et Line Laplante, ainsi que les présentateurs et les participants, pour ce premier colloque de la Table interuniversitaire sur la Formation en Orthopédagogie (TIFO) intitulé : *Regards croisés sur la profession: savoir d'où on vient pour savoir où on va*. Ce colloque, tenu dans le cadre du 88^e Congrès annuel de l'ACFAS, témoigne avec force de la volonté des membres de la TIFO d'inscrire la formation pour l'exercice de la profession d'orthopédagogue en synergie avec la recherche et le transfert de connaissances.

La programmation du colloque, échelonnée sur deux journées, se révèle fort diversifiée, pertinente et prometteuse pour l'avenir de la profession et de la formation des orthopédagogues. L'ensemble des présentateurs¹ provenant de la plupart des universités francophones du Québec, ainsi que de l'Université de Mons en Belgique, est composé de professeurs, de chargés de cours, d'étudiants gradués, de professionnels du milieu éducatif, ainsi que de L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). Cette diversité d'expertises contribue à conférer

au colloque un caractère multidimensionnel, typique de la profession et de la formation d'orthopédagogue.

Cette synthèse du colloque aurait dû être effectuée en collaboration avec Mélanie Bédard, étudiante au doctorat, afin de croiser un regard junior et un regard sénior. Celle-ci n'ayant malheureusement pas pu participer au colloque, ce regard junior gagnera donc à être sollicité lors d'un prochain colloque. La présente synthèse² est, par conséquent, rédigée avec un regard singulier, inspirée par l'ensemble des présentations³ et organisée de façon thématique en fonction de la formation en orthopédagogie selon les deux thèmes proposés : savoir d'où on vient, pour savoir où on va.

2. Savoir d'où on vient

Afin de savoir d'où on vient, trois temps sont identifiés quant à la formation des orthopédagogues au Québec. Il s'agit de la formation initiale en orthopédagogie de 1967 à 2015, de l'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* et, enfin, de la création de la Table interuniversitaire sur la Formation en Orthopédagogie (TIFO).

¹ Dans le seul but d'alléger le texte, le masculin est utilisé, sans discrimination.

² Ce texte se limite à la formation des orthopédagogues au Québec.

³ J'aurais souhaité, pour chaque élément du texte, citer les présentateurs ayant abordé ledit élément, mais le nombre s'est révélé trop grand pour y arriver. Je remercie donc tous les présentateurs pour leurs travaux qui ont enrichi cette réflexion.

2.1 La formation initiale en orthopédagogie de 1967 à 2015

L'histoire de la formation initiale en orthopédagogie de 1967 à 2015, ressemble au parcours du combattant. Tout d'abord, il y a sa création, puis sa disparition et, enfin, sa remise en question.

La formation en orthopédagogie voit le jour au Québec en 1967, par la création de baccalauréats dans les Facultés d'éducation de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke. De 1967 à 2015, date de l'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, la formation initiale dans ce domaine évolue de façon erratique. En effet, cette formation se développe sans référentiel de compétences spécifique, contrairement à celle des enseignants.

En 2002, dans le cadre de la réforme en profondeur des programmes de formation à l'enseignement au Québec, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) met fin à l'agrément des baccalauréats en orthopédagogie qui, dès lors, disparaissent. Ainsi, depuis 2003, seuls les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire sont offerts. L'orthopédagogie devient alors une profession sans formation initiale spécifique, ce qui est grave puisque les personnes qui l'exercent interviennent auprès d'apprenants en situation de vulnérabilité. Il importe de souligner que cette situation constitue donc une menace aux services à ces apprenants, mais également à l'identité professionnelle et au sentiment de compétence des orthopédagogues eux-mêmes.

Malgré le fait que depuis 2003 il n'existe plus de formation initiale spécifique en orthopédagogie, la profession d'orthopédagogue continue toutefois d'exister. Cette situation problématique fait en sorte que les compétences et la pratique des orthopédagogues sont très variables, et que plusieurs acteurs éducatifs questionnent cette profession et remettent en question la formation afférente. Faut-il de plus rappeler qu'en 2011, l'Office des professions du Québec veut adopter le guide explicatif du projet de loi 21 visant à modifier le Code des professions dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines? La version proposée de ce guide a notamment pour but que les troubles d'apprentissage, dont la dyslexie, soient désormais catégorisés parmi les troubles mentaux⁴. Du coup, les compétences des orthopédagogues au regard de l'évaluation des difficultés et des troubles d'apprentissage risquent de ne plus être reconnues.

Force est de constater que la formation en orthopédagogie s'avère problématique, tout comme l'ont signalé en 2011 plusieurs professionnels d'autres disciplines lors de la crise du projet de loi 21. Cette situation contribue en 2012 à alerter l'Association des doyens et directeurs pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) quant à la nécessité de baliser cette formation. L'ADEREQ soutient alors la création d'un second comité pour élaborer un référentiel de compétences, le premier comité n'ayant pu produire à ce sujet qu'un rapport provisoire en 2009 (voir Brodeur et al., 2015, pour plus d'informations).

⁴ <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/336988/troubles-d-apprentissage-la-dyslexie-bientot-un-trouble-mental>

2.2 L'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*

Au terme de plusieurs années de travail, soit de 2012 à 2015, l'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015) permet enfin aux universités de convenir, notamment, de trois éléments cruciaux pour cette formation. Il s'agit de la nature du diplôme requis pour attester de la formation, des compétences attendues, ainsi que des voies d'accès à cette formation universitaire. Il importe de signaler que prenant notamment appui sur ce référentiel, L'Association des Orthopédagogues du Québec a produit le *Référentiel sur les compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (2018).

Afin de comprendre les enjeux relatifs à la nature du diplôme pour la formation initiale en orthopédagogie, suite à la disparition des baccalauréats dans ce domaine, il faut remonter en 2008, alors que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) publie un *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Il y invite les universités à « élaborer des formules souples pour les programmes de 2^e cycle permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie ». Sept ans après, en 2015, l'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* constitue donc un point marquant pour la formation des orthopédagogues, puisqu'au terme d'un accord interuniversitaire, est affirmée la nécessité d'une formation initiale spécifique en orthopédagogie se traduisant non seulement

par une formation souple de 2^e cycle (programme court, certificat, ou diplôme d'études supérieures), mais bien par une maîtrise professionnelle.

Le *référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* fait état des compétences attendues ainsi que des actions qui en attestent. Ces compétences se déclinent selon les trois axes suivants :

- Axe 1 : Évaluation-intervention spécialisées;
- Axe 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage;
- Axe 3 : Éthique, culture et développement professionnel.

Il est également convenu que la formation initiale en orthopédagogie, désormais acquise à la maîtrise, doit prendre appui sur un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Les personnes doivent de plus avoir obtenu leur brevet d'enseignement. Si des éléments sont lacunaires, ou si le baccalauréat en enseignement n'est pas celui indiqué, une propédeutique doit alors être suivie.

2.3 La création de la *Table interuniversitaire sur la Formation en Orthopédagogie*

Dans la foulée de l'adoption du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, la Table interuniversitaire sur la Formation en Orthopédagogie (TIFO) est créée. Elle est appuyée par l'ADEREQ.

Son mandat consiste à « encourager la concertation interuniversitaire en vue de favoriser la cohésion entre le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (2015) déposée par l'ADEREQ au ministre de l'Éducation et les programmes de maîtrise en orthopédagogie actuellement offerts ou à venir dans les universités québécoises francophones ».

Cette table regroupe « des professeurs, en lien d'emploi, associés ou retraités, des membres chargés de cours, ou des doctorantes, doctorants, qui s'intéressent et contribuent à la formation professionnelle de 2^e cycle en orthopédagogie ». Elle accueille à l'occasion des représentants de L'Association des Orthopédagogues du Québec. La TIFO constitue ainsi désormais l'espace formel d'échange et de partage sur la formation initiale en orthopédagogie, de même que sur la recherche et le transfert des connaissances dans ce domaine, notamment dans une perspective de service à la collectivité.

3. Pour savoir où on va

Dans la foulée du regard rétrospectif de la première section, cette seconde section aborde des défis actuels relatifs à la formation des orthopédagogues, la place des orthopédagogues dans le système éducatif et, enfin, la contribution de la TIFO pour favoriser la formation d'orthopédagogues hautement qualifiés.

3.1 Des défis actuels relatifs à la formation des orthopédagogues

Parmi les défis actuels relatifs à la formation des orthopédagogues, trois éléments sont retenus ici. Il y a la formation initiale, puis la formation continue, ainsi que la nécessité de l'encadrement de cette formation.

La formation initiale des orthopédagogues, désormais acquise à la maîtrise, requiert l'apprentissage de plusieurs connaissances et le développement de nombreuses compétences spécialisées. En vue d'enrichir cette formation, tous les travaux rigoureux, peu importe leurs cadres théorique et méthodologique, sont utiles et bienvenus. Ces cadres ne doivent pas être considérés comme s'opposant les uns aux autres, mais bien comme se conjuguant les uns avec les autres afin de bonifier la formation des orthopédagogues et, par conséquent, la réponse aux besoins des apprenants. La formation aux technologies numériques, dont l'apport s'est révélé particulièrement utile dans le contexte de la pandémie, devient par ailleurs incontournable.

Au terme de la formation initiale à la maîtrise, la formation continue des orthopédagogues, créditée ou non, tant pour les apprenants que pour les orthopédagogues eux-mêmes, doit continuer à gagner en rigueur et en cohérence tout en tenant compte des ressources et des spécificités locales. Cette formation peut ainsi renforcer l'identité et les compétences professionnelles spécifiques des orthopédagogues et leur permettre de contextualiser ce qui a été démontré comme fonctionnant le mieux.

La formation initiale en orthopédagogie de même que la pratique dans ce domaine, puisque les orthopédagogues interviennent auprès d'apprenants en situation de vulnérabilité, requièrent d'être dument encadrées. Cet encadrement constitue, de plus, une mesure essentielle afin d'éviter la surmédicalisation de l'aide aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage. À ce propos, la médicalisation ne consiste pas dans l'identification des apprenants en difficulté d'apprentissage et de la nature desdites difficultés. Elle renvoie

plutôt à l'interprétation que ces difficultés sont attribuables à des déficits propres à l'apprenant sans prendre en considération l'influence que l'environnement, et en particulier les pratiques pédagogiques et orthopédagogiques, peut avoir sur ces difficultés. Par conséquent, grâce à la perspective systémique privilégiée en orthopédagogie, celle-ci s'avère une réponse éducative et non médicale, dans la mesure où elle mise sur des interventions axées sur les dimensions pédagogiques et didactiques qui favorisent la progression optimale de chaque apprenant qui a des difficultés d'apprentissage.

3.2 La place des orthopédagogues dans le système éducatif

Les orthopédagogues font partie de l'écosystème éducatif, en interaction avec les autres acteurs de ce système. Trois aspects retiennent ici notre attention, il s'agit des silos existant entre le secteur du régulier et celui de l'adaptation scolaire, de la prévention universelle et de la prévention ciblée, ainsi que de la promotion de l'orthopédagogie.

Différentes présentations lors du colloque, ainsi que des observations dans des débats et sur le terrain, permettent de constater qu'il existe des silos entre le secteur du régulier et celui de l'adaptation scolaire, tant dans les universités que dans les milieux éducatifs et ministériels. Afin de bien répondre aux besoins des apprenants, il importe de briser ces silos, notamment dans le cadre de la formation initiale en enseignement et en orthopédagogie, ceci afin de créer un espace de connaissance mutuelle et de collaboration entre les enseignants du régulier et ceux de l'adaptation scolaire, ainsi que les orthopédagogues et les autres acteurs concernés.

La prévention universelle et la prévention ciblée constituent un contexte prometteur en vue permettre aux différents acteurs éducatifs, dont les orthopédagogues, de travailler en complémentarité. Compte tenu du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire, dont le mandat comporte désormais deux volets, soit le développement global de l'enfant ainsi que la prévention universelle et la prévention ciblée⁵, les orthopédagogues ont la responsabilité de réfléchir à leur contribution au préscolaire.

Il importe enfin de mieux définir la place des orthopédagogues dans le système éducatif et de promouvoir leur profession. À ce propos, les chercheurs et les praticiens de ce domaine gagnent à présenter des communications ainsi qu'à écrire des articles scientifiques et professionnels dans des tribunes consacrées à l'orthopédagogie, certes, mais aussi dans d'autres tribunes. Une telle stratégie s'avère essentielle en vue d'informer les enseignants et les autres acteurs quant à la contribution des orthopédagogues.

3.3 La contribution de la TIFO pour favoriser la formation d'orthopédagogues hautement qualifiés

La Table interuniversitaire sur la Formation en Orthopédagogie (TIFO) constitue une modalité essentielle afin de favoriser la formation d'orthopédagogues hautement qualifiés. La TIFO peut en effet contribuer à la rigueur et à l'harmonisation de leur formation notamment quant aux nouveaux enjeux, à la création d'une communauté en orthopédagogie unie et mobilisée et, enfin, à la recherche et au transfert des connaissances scientifiques dans ce domaine.

L'orthopédagogue fait face à de nouveaux enjeux, qui amènent à enrichir sa formation. Parmi ces enjeux, se trouve la réponse à l'intervention (Ràl), qui constitue un cadre d'organisation des services permettant de conjuguer la prévention universelle et la prévention ciblée, ainsi que les protocoles standardisés et de résolution de problèmes, de façon complémentaire. Il y a de plus une préoccupation relative aux apprenants allophones. Enfin, si le référentiel de l'ADEREQ met de l'avant la compétence de l'orthopédagogue au regard de la prévention des difficultés d'apprentissage dès le préscolaire, le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire crée un espace légitime pour l'intervention de l'orthopédagogue, bien que ce rôle demeure toutefois à préciser. La TIFO a la responsabilité de réfléchir à ces enjeux et à leur prise en compte quant à recherche et à la formation afférente.

La profession d'orthopédagogue a besoin d'une communauté unie et mobilisée. Il s'avère donc essentiel d'aller au-delà des croyances, des opinions et des étiquettes, qui divisent. En effet, les apprenants en situation de vulnérabilité ont besoin que les différents acteurs agissent de façon concertée. La volonté de répondre aux besoins des apprenants et les faits peuvent rassembler les professeurs universitaires et les acteurs du milieu éducatif. Dans le respect des différents domaines et des approches, ainsi que dans un souci de cohérence, il importe donc qu'ils misent sur leurs forces. Une description des travaux des membres de la TIFO permettra de dégager leurs ressemblances et leurs spécificités, dans une perspective de collaboration et de complémentarité.

La TIFO, tout particulièrement dans le cadre de ce premier colloque à l'ACFAS, démontre qu'elle

peut exercer un leadership exemplaire quant à la recherche en orthopédagogie, que ce soit pour sa production, sa diffusion, son impact ou la création de liens entre chercheurs et autres acteurs du milieu éducatif. La TIFO est donc à pérenniser, de même que la tenue d'un colloque scientifique bisannuel québécois, canadien ou international. Ce colloque gagne à regrouper un nombre plus large de chercheurs en orthopédagogie, d'étudiants gradués, ainsi que de responsables des programmes d'enseignement préscolaire primaire, de formation générale des adultes, de formation professionnelle et technique, sans oublier de représentants de l'enseignement du préscolaire au postsecondaire, de L'ADOQ et du ministère de l'Éducation.

4. Conclusion

Ce 1^{er} colloque scientifique de la TIFO se révèle fort motivant. Pourquoi, car il confirme la volonté et la capacité de la TIFO de contribuer, en collaboration avec L'ADOQ et le milieu éducatif, à la formation d'orthopédagogues hautement qualifiés, en fonction de l'évolution des besoins des apprenants, du système éducatif et des connaissances scientifiques.

Plusieurs ont travaillé fort pour la création, la croissance et la reconnaissance de l'orthopédagogie. Il faut souligner que tous ces travaux ont été réalisés au prix d'efforts colossaux, hautement exigeants. Les différentes embuches rencontrées au cours des années confirment la nécessité de cette profession, qui constitue une réponse éducative et non médicale aux besoins des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage. Il est très encourageant de constater qu'il y a une belle relève, tant dans le milieu universitaire que dans le milieu éducatif, afin d'assurer la poursuite du

⁵ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/Programme-cycle-prescolaire.pdf

développement de cette profession. Cette relève doit se préparer à être capable de faire face à des embûches, inévitables, comme nous le montre l'histoire, et à persévérer.

Au terme de ce colloque, il importe de se rappeler l'histoire de l'orthopédagogie. Parallèlement, il est impératif de poursuivre la mobilisation requise afin que la formation en orthopédagogie et la pratique de cette profession soient de grande qualité et dument encadrées, en vue d'assurer les meilleurs services éducatifs possible aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.

Références

- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- 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
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office des professions du Québec (2012). Le projet de loi 21. *Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*. Québec: L'Office des professions du Québec. Guide explicatif du projet de loi 21. <https://www.opq.gouv.qc.ca/santementalrelationshumaines/domaine-de-la-sante-mentale-et-des-relations-humaines-projet-de-loi-21/guide-explicatif>