



Rapport

La situation des orthopédagogues au Québec

Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues
dans l'évaluation des troubles d'apprentissage

Mai 2014

Édition produite par :
L'Office des professions du Québec

Dépôt légal – 2014
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISBN – Version électronique : 978-2-550-70755-4

© Gouvernement du Québec, 2014

Toute reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée, à condition que la source soit mentionnée.

Table des matières

Contexte	5
Problématique	5
Déroulement des travaux	7
Mises en garde.....	10
Organisation du rapport	13
1. L'orthopédagogie au Québec	15
1.1. L'orthopédagogie	15
1.2. L'orthopédagogue	17
1.2.1. La situation de l'orthopédagogue au Québec	18
1.2.2. La nature du travail de l'orthopédagogue	20
1.3. Ce que retient le groupe de travail	24
2. Les milieux de travail.....	27
2.1. Le secteur scolaire, primaire et secondaire	27
2.1.1. Le contexte scolaire	27
2.1.2. Le personnel en orthopédagogie.....	35
2.1.3. Le travail en interdisciplinarité	38
2.1.4. L'intervention en français, lecture-écriture et en mathématiques	42
2.2. Ce que retient le groupe de travail	59
2.3. Le secteur postsecondaire : les étudiants en situation de handicap.....	61
2.3.1. La reconnaissance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage	62
2.3.2. L'organisation des services offerts aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage	67
2.3.3. La situation des orthopédagogues au niveau de l'enseignement postsecondaire	71
2.4. Ce que retient le groupe de travail	73
2.5. Le secteur privé	75
2.6. Ce que retient le groupe de travail	76

3. La formation de l'orthopédagogue	77
3.1. Les programmes d'études universitaires.....	77
3.1.1. Les programmes de 1 ^{er} cycle	78
3.1.2. Les programmes de 2 ^e cycle.....	81
3.2. La formation en milieu de travail	85
3.3. Ce que retient le groupe de travail	87
4. Les compétences	90
4.1. Les référentiels de compétences des orthopédagogues	90
4.1.1. Le comité de L'ADOQ	90
4.1.2. Le comité de la Table de concertation MELS-universités	91
4.1.3. Le plan de classification	93
4.1.4. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	94
4.2. Ce que retient le groupe de travail	94
5. L'évaluation orthopédagogique	98
5.1. Les caractéristiques de l'évaluation orthopédagogique.....	98
5.2. Le caractère diagnostique de l'évaluation orthopédagogique.....	101
5.3. Ce que retient le groupe de travail	102
Conclusion	104

Contexte

En juin 2009, la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (PL 21) était adoptée. Cette Loi concrétise la modernisation des professions dans ce domaine. Elle prévoit une redéfinition des champs d'exercice professionnel pour les professions de psychologue, de travailleur social, de thérapeute conjugal et familial, de conseiller d'orientation et de psychoéducateur. Elle établit pour ces professions ainsi que pour les médecins, les infirmières, les ergothérapeutes et les orthophonistes et audiologistes une réserve d'activités considérées à haut risque de préjudice.

L'approche adoptée en santé mentale et en relations humaines prend appui sur les éléments du cadre législatif mis en place par la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé (PL 90) adoptée en juin 2002.

Ainsi, le PL 21 actualise l'exercice de la mission de protection du public par les ordres professionnels concernés. Il entraîne l'obligation pour les intervenants admissibles à l'un des ordres professionnels, et ce, peu importe le secteur dans lequel ils exercent (public, privé, communautaire, etc.), à y adhérer pour être habilités à réaliser certaines activités à haut risque de préjudice que le législateur a choisi de leur réserver. En effet, l'appartenance à un ordre professionnel garantit que le professionnel détient les compétences requises pour l'exercice des activités qui lui sont réservées et que sa pratique est encadrée par les mécanismes de protection du public prévus par le système professionnel.

Dans le but d'assurer une compréhension commune et partagée de la portée du PL 21, un guide explicatif a été élaboré par les ordres professionnels concernés, sous la coordination de l'Office des professions¹. Ce guide, disponible sur le site Internet de l'Office, est maintenant largement distribué.

Problématique

Dans le cadre de l'élaboration du Guide explicatif, la question de l'évaluation des troubles d'apprentissage a fait l'objet de discussions au sein du comité de rédaction.

D'une part, le texte de la section portant sur l'activité réservée de l'évaluation du trouble mental (section 3.6.1 du Guide explicatif) comportait, dans une version préliminaire du guide, une description des troubles d'apprentissage, dont la dyslexie, comme exemple de trouble mental pouvant être évalué, et ce, conformément à la classification du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM). Une circulation non autorisée de cette version du guide a suscité une réaction d'opposition de la part de nombreux interve-

1. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, Québec, Office des professions du Québec, décembre 2013.

nants, dont des enseignants et des parents d'enfants dyslexiques qui craignaient que cela résulte en une stigmatisation des personnes présentant une dyslexie. À la suite de nombreux échanges avec les milieux de l'éducation, il a été convenu de retirer la référence aux troubles d'apprentissage de cette section du Guide explicatif.

D'autre part, la réserve par le PL 21 de l'activité « Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique² » au psychologue, au conseiller d'orientation, au psychoéducateur, à l'orthophoniste, à l'audiologiste, à l'ergothérapeute et au médecin en fonction de leur champ d'exercice respectif, a soulevé des préoccupations, notamment à l'égard du rôle des orthopédagogues auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ces inquiétudes ont persisté en dépit des assurances données par l'Office à l'effet que la réserve de l'activité n'empêchera pas les orthopédagogues de continuer à évaluer et à intervenir dans les situations de trouble d'apprentissage généralement lié aux matières scolaires³.

Des précisions ont été apportées à la section 3.6.11 du Guide explicatif sur la portée de cette activité réservée. Il est d'abord spécifié que l'évaluation d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage en vue d'établir un plan d'intervention en vertu de la Loi sur l'instruction publique n'est pas une activité réservée⁴. On précise également que « la détection, le dépistage et l'appréciation d'un trouble d'apprentissage ne sont pas des activités réservées, notamment en milieu scolaire où les mesures éducatives visant notamment les difficultés d'apprentissage peuvent continuer à être appliquées par les divers intervenants présents dans ces milieux⁵ ».

Toutefois, malgré ces précisions apportées au projet de guide explicatif, des intervenants des milieux de l'éducation ont continué à ne pas être rassurés à l'effet que le PL 21 n'empêchera pas la pratique actuelle des orthopédagogues. Devant cette situation, l'Office s'est engagé à mettre sur pied un comité d'experts afin de disposer de tout l'éclairage requis sur la situation des orthopédagogues en lien avec l'évaluation réservée par le PL 21. Cet engagement a d'ailleurs été inscrit dans le Guide explicatif⁶.

Dès la publication du Guide explicatif, des initiatives ont été entreprises auprès des milieux de l'éducation, notamment par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, afin de préciser certains éléments du guide, qui soulevaient toujours des interrogations. Parallèlement à ces précisions qui confirment le rôle joué par l'orthopédagogue, l'Office a poursuivi

2. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif, op. cit.*, p. 59.

3. La même position est énoncée dans le Rapport du Comité d'experts présidé par le Dr Jean-Bernard Trudeau. Voir : COMITÉ D'EXPERTS, *Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*, Québec, Office des professions du Québec, novembre 2005, p. 55.

4. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif, op. cit.*, p. 52.

5. *Ibid.* p. 53.

6. *Ibid.* p. 61.

ses travaux sur la situation des orthopédagogues en lien avec le PL 21, afin qu'il ne subsiste plus aucun doute sur la question.

Déroulement des travaux

Conformément à l'engagement inscrit au Guide explicatif, l'Office a entrepris des travaux sur la situation des orthopédagogues en lien avec le PL 21. L'Office a dans un premier temps mis sur pied un groupe de travail interne en septembre 2012 à l'Office qui était composé de :

Mme Marie-Eve Chouinard, agente de recherche et coordonnatrice des travaux

Mme Hélène Dubois, directrice sortante de la recherche et de l'analyse

M. Réal Gauvin, consultant

M. Jean Rousseau, agent de recherche

Le mandat attribué à ce groupe de travail était d'examiner la situation des orthopédagogues en lien avec les activités d'évaluation réservées par le PL 21. À cette fin :

- 1) le groupe de travail devait préciser le rôle de l'orthopédagogue auprès des personnes présentant des troubles d'apprentissage et circonscrire le type d'évaluation effectuée par un orthopédagogue auprès de ces personnes;
- 2) les constats du groupe de travail devaient faire l'objet d'une validation et de précisions auprès d'experts identifiés par les organisations participantes aux travaux;
- 3) le groupe de travail devait ensuite tirer les conclusions sur le fait que l'orthopédagogue effectue ou non une activité d'évaluation telle que réservée à d'autres professionnels dans le PL 21, et formuler des recommandations sur les suites à donner.

Pour réaliser ce mandat, le groupe de travail a d'abord procédé à une cueillette d'information sur la situation des orthopédagogues au Québec et produit un état de situation. Les aspects suivants ont été documentés : l'orthopédagogie, le rôle de l'orthopédagogue et les activités réalisées par celui-ci, sa formation et ses compétences, les contextes scolaire (primaire et secondaire) et postsecondaire ainsi que la pratique de l'orthopédagogie dans le secteur privé.

À partir de ce travail de documentation, un document destiné à la consultation d'experts a été préparé, à l'intérieur duquel des questions spécifiques étaient également soulevées afin de préciser certains éléments. La consultation d'experts avait pour but de valider et d'enrichir le contenu de cet état de situation élaboré par le groupe de travail. À l'issue de cet exercice, l'Office souhaitait disposer d'un portrait objectif et à jour de la situation des orthopédagogues au Québec, dans le but de prendre des décisions éclairées à l'égard de la problématique soulevée.

Afin d'avoir à sa disposition une riche expertise, l'Office a demandé à des organisations ciblées d'identifier une ressource qui serait en mesure d'aiguiller le groupe de travail, de manière objective et scientifique, afin de compléter et d'enrichir les informations déjà recueillies par ce dernier. Les experts participaient donc aux travaux de l'Office de manière personnelle et non pas à titre de représentants de leur organisation.

Voici la liste des experts consultés :

M. Alain Aubuchon, coordonnateur du service de la vie étudiante du cégep de Saint-Jérôme, Fédération des cégeps

Mme Édith-Kathie Ayotte, orthopédagogue et présidente de l'Association des orthopédagogues du Québec

Mme Carole Boudreau, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mme Stéphanie Campeau, coordination du dossier du soutien aux étudiantes et étudiants en situation de handicap au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

Mme Marie-Claude Guay, psychologue, professeure à la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal

Mme Line Laplante, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

Mme Lyse Lapointe, Direction de l'adaptation scolaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Mme Josée Larocque, orthophoniste

Mme Hélène Makdissi, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval

Mme Sara Savoie, conseillère d'orientation et orthopédagogue

Les réponses des experts aux questions qui leur étaient posées ainsi que les commentaires qu'ils ont formulés ont fait l'objet d'une analyse à l'Office. Le groupe de travail a également rencontré individuellement certains experts afin d'obtenir des précisions ou des informations complémentaires. Ce document, qui constituait un état de la situation des orthopédagogues, a ensuite été retravaillé à la lumière de l'exercice de consultation.

Il importe de préciser que les experts ont donné beaucoup d'informations au groupe de travail et qu'ils ont été généreux dans leurs commentaires. Le groupe de travail a dû faire des choix et s'en tenir à ce qui était pertinent pour obtenir un portrait de la situation qui permettait de répondre à la problématique. Les opinions ou points de vue personnels qui auraient pu être dégagés n'ont pas été retenus par le groupe de travail.

Mentionnons également qu'en cours de travaux, le groupe de travail a eu recours à l'expertise de M. Philippe Tremblay de l'Université Laval qui a validé les informations contenues dans la section portant sur le secteur postsecondaire.

Ajoutons que des cégeps sollicités par M. Alain Aubuchon (expert) ont apporté des informations sur la réalité des services offerts au niveau collégial aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage.

Le groupe de travail a également tenu à rencontrer d'autres groupes concernés et qui avaient démontré un intérêt à l'égard des travaux de l'Office sur les orthopédagogues. Des rencontres ont donc eu lieu avec des représentants de Fédération des commissions scolaires francophones du Québec, de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE), affiliées à la Centrale des syndicats du Québec et finalement, avec des représentants de la Fédération autonome des enseignants (FAE). Par ces rencontres, le groupe de travail souhaitait mieux comprendre le contexte de l'organisation du travail ainsi que sur la réalité de pratique dans le milieu scolaire.

Finalement, en décembre 2013, le groupe de travail a présenté aux experts consultés ce qui pourrait constituer le portrait de la situation des orthopédagogues, en lien avec le PL 21. L'objectif de cette rencontre n'était pas de faire approuver le contenu du document par les experts mais bien de s'assurer que ce qui s'y retrouvait correspondait à la réalité. À la suite de cette rencontre, certains experts ont quand même désiré apporter quelques précisions aux membres du groupe de travail.

Le groupe de travail a pu, par la suite, compléter le portrait de la situation des orthopédagogues, faire son analyse et dégager des constats en réponse à la problématique présentée plus haut.

L'Office et plus particulièrement le groupe de travail, tiennent à remercier tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce rapport, les experts consultés, les représentants des syndicats et de la Fédération des commissions scolaires francophones du Québec ainsi que les cégeps consultés par M. Aubuchon.

Mises en garde

Notions de difficulté, trouble et trouble spécifique d'apprentissage

Tout au long de ce document, les termes « difficulté d'apprentissage », « trouble d'apprentissage » et « trouble spécifique d'apprentissage » sont utilisés.

La distinction entre les troubles et les difficultés d'apprentissage n'est toutefois pas clairement définie par les milieux éducatifs. Il est à noter qu'il est possible de retrouver différentes interprétations ou utilisations de ces expressions dans ce document, lorsque des documents ou des auteurs sont cités et que ces termes sont souvent utilisés indistinctement.

Il est également nécessaire de préciser que le milieu de l'éducation ainsi que certains experts incluent la notion de « trouble d'apprentissage » (telles la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie) à la notion plus générique de « difficulté d'apprentissage ». C'est pour cette raison qu'à certains endroits dans ce document, il sera mentionné « difficultés d'apprentissage, incluant les troubles ». Cette précision se retrouve également dans le Guide explicatif. Toutefois, même si le « trouble » est inclus dans la « difficulté », il demeure une distinction à faire entre les deux concepts comme les définitions suivantes le démontrent.

Selon le dictionnaire

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*⁷ définit ainsi ces termes.

Difficulté d'apprentissage (Low Achievement)

Retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble. En raison du manque de critères pour déterminer avec exactitude l'écart entre le potentiel intellectuel et les performances scolaires, en raison également des critères fluctuants qui servent à déterminer un ou des retards scolaires, le terme « difficulté d'apprentissage » demeure peu précis et est souvent confondu avec les « troubles spécifiques d'apprentissage » pour lequel la définition pose aussi problème [Faute de définition et de précision]. Le MEQ (1988) propose ce qui suit : cette catégorie recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Tous et toutes ont cependant les caractéristiques communes suivantes : ils ne présentent pas de déficience persistante et significative au plan intellectuel, physique et sensoriel; ils éprouvent des difficultés au plan des apprentissages scolaires ou préscolaires. Les élèves requérant des services éducatifs particuliers en raison de difficultés d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous-catégories suivantes :

7. Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 5^e édition, Montréal, Guérin, 2010. Il est à noter que le groupe de travail a sélectionné des extraits pertinents de définitions présentées dans ce dictionnaire.

difficultés légères d'apprentissage (retard scolaire mineur) ou difficultés graves d'apprentissage.

Trouble d'apprentissage (Learning Disability)

Le trouble d'apprentissage est un terme global qui regroupe une grande variété de troubles spécifiques, dont les causes sont multiples. Ces désordres se manifestent par des difficultés importantes dans les tâches scolaires et les apprentissages, se traduisent par un rendement inférieur dans un ou plusieurs des domaines suivants : expression orale, capacité d'écoute, expression écrite, habiletés de lecture, compréhension, raisonnement et calculs mathématiques.

La cause du trouble d'apprentissage est intrinsèque à l'individu; présumée être une dysfonction du système nerveux central, elle peut résulter de dommages cérébraux, de l'hérédité, d'un débalancement ou d'une insuffisance biochimique, ou de toutes autres conditions qui affectent le fonctionnement neurologique.

Même si le trouble d'apprentissage coexiste parfois avec la déficience intellectuelle, les perturbations affectives et le handicap sensoriel ou moteur, il ne peut être le résultat de ces autres facteurs intrinsèques, ni la conséquence directe des influences externes qui risquent d'interférer.

Trouble spécifique d'apprentissage (Specific Learning Disability)

Expression qui désigne un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques.

Selon certains experts

Dans un texte de Mmes Line Laplante, Nathalie Chapleau et Mélanie Bédard⁸, il est possible de retrouver des éléments de définitions qui permettent de distinguer les troubles des difficultés d'apprentissage. « À ce jour, les définitions les plus reconnues de la dyslexie développementale, comme c'est également le cas de celles relatives aux troubles d'apprentissage, renvoient toutes à cette dimension biologique ayant des incidences sur le fonctionnement cognitif qui, à son tour, se traduit par des manifestations particulières sur le plan des apprentissages. C'est d'ailleurs ce qui permet de distinguer les troubles d'apprentissage des autres difficultés d'apprentissage, les premiers étant causés par une atteinte neurologique, ce qui n'est pas le cas des secondes. »

8. Line LAPLANTE, Nathalie CHAPLEAU et Mélanie BÉBARD. « L'identification de la dyslexie développementale : vers un modèle intégrant l'évaluation et l'intervention », dans Josée BERGER et Alain DESROCHERS (sous la direction de), *L'évaluation de la littératie*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p. 218.

Par ailleurs, dans le cadre de la consultation des experts, Mme Hélène Makdissi a partagé avec le groupe de travail ses définitions de trouble et de difficultés d'apprentissage. « Au terme « trouble », nous entendons effectivement l'inférence d'une dysfonction interne et intrinsèque à l'individu apprenant, alors qu'à celui « difficultés d'apprentissage », nous comprenons une centration sur la manifestation d'erreurs récurrentes situées et contextualisées dans la tâche scolaire et dans la didactique. »

L'évaluation

Dans le présent document, le terme « évaluation » ne doit pas nécessairement être compris comme l'évaluation réservée par le PL 21. Notamment à la section cinq du présent document, qui porte spécifiquement sur l'évaluation, ce terme n'est pas employé dans le sens de l'activité d'évaluation réservée dans le cadre du PL 21.

Rappelons que l'évaluation réservée par le PL 21 est celle qui était déjà définie dans le cadre de l'implantation du PL 90 : « L'évaluation implique de porter un jugement clinique sur la situation d'une personne à partir des informations dont le professionnel dispose et de communiquer les conclusions de ce jugement. Les professionnels procèdent à des évaluations dans le cadre de leur champ respectif. » Les évaluations qui sont réservées ne peuvent être effectuées que par les professionnels habilités.

Le Guide explicatif du PL 21 reprend cette définition et y apporte des précisions. Selon le guide⁹, les évaluations réservées sont celles qui requièrent une expertise faisant appel à des habiletés et des compétences particulières :

- pour déterminer et utiliser les outils ou les instruments validés aux fins de l'évaluation et pour interpréter les résultats;
- pour élaborer une hypothèse clinique;
- pour interpréter de façon globale les différents facteurs ayant un impact sur l'état et la situation de la personne et les mettre en lien avec la problématique vécue;
- pour anticiper les conséquences, à moyen et à long terme, des diverses interventions qui pourraient être ou ne pas être effectuées par la suite, et ce, de manière à prévenir tout risque de préjudice grave;
- pour produire des synthèses interprétatives fondées sur les faits et appuyées sur des théories scientifiques;
- pour statuer et rendre compte de son évaluation et des conclusions qu'elle comporte aux personnes, instances administratives ou juridiques concernées.

Il convient de préciser que d'autres évaluations qui ne sont pas réservées présentent des caractéristiques similaires. Le fait qu'elles n'aient pas été réservées dans le cadre d'une loi professionnelle ne doit pas être interprété comme une appréciation de leur importance, complexité ou incidence.

9. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif*, op. cit., p. 28.

Limites du rapport

Il importe de préciser que ce document ne se veut pas un portrait exhaustif de la situation des orthopédagogues au Québec. Son contenu est orienté et présenté en fonction de la problématique retenue dans le mandat confié au groupe de travail.

Ce document n'est pas non plus destiné à faire le portrait de l'ensemble des professionnels qui œuvrent auprès de personnes ayant des difficultés ou troubles d'apprentissage mais bien de circonscrire le rôle joué par les orthopédagogues auprès de ces clientèles. Cela n'exclut en rien que dans la réalité, le travail se fait généralement de façon multidisciplinaire. Une section du rapport porte notamment sur cet aspect.

Mentionnons également que ce rapport ne constitue pas celui des experts consultés mais plutôt celui du groupe de travail de l'Office. Bien que son contenu global ait été présenté aux experts, ces derniers n'avaient pas à approuver l'ensemble du rapport. Notons cependant que le contenu du rapport a été généralement validé par les experts bien que certains éléments ne faisaient pas consensus.

Finalement, l'Office n'est pas expert du domaine de l'éducation et ne prétend pas l'être avec ce rapport. Celui-ci reflète la compréhension du groupe de travail.

Organisation du rapport

Le groupe de travail a construit ce rapport d'une part, dans la perspective de répondre à la problématique à l'égard du rôle joué par les orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. D'autre part, le groupe de travail a choisi d'intégrer à ce rapport un nombre important de renseignements sur le fonctionnement du milieu de l'éducation, particulièrement en ce qui a trait à l'organisation des services offerts aux élèves en difficulté, afin de permettre à l'Office de mieux comprendre le fonctionnement de ce secteur avec lequel il était moins familier.

Dans la première section de ce rapport, des définitions de ce que constitue l'orthopédagogie au Québec sont présentées. La situation des orthopédagogues est ensuite sommairement décrite ainsi que la nature de leur travail.

Dans la deuxième section, le groupe de travail a jugé qu'il était nécessaire de situer le contexte de l'organisation des services en milieu scolaire. Cette section porte donc sur les milieux d'exercice de l'orthopédagogue concernés directement par la problématique, c'est-à-dire les milieux primaire et secondaire, le postsecondaire ainsi que succinctement, le secteur privé.

La troisième section présente les programmes d'études de 1^{er} et de 2^e cycles universitaires offerts aux orthopédagogues. Le but de cette section n'est pas d'analyser le contenu des programmes mais plutôt de les présenter de façon factuelle.

La quatrième section présente les compétences attribuées aux orthopédagogues par différentes instances ainsi que celles attendues par les milieux de travail.

La cinquième section porte spécifiquement sur l'évaluation réalisée par les orthopédagogues auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Le groupe de travail en arrive à dégager une conclusion qui répond à la problématique soulevée dans le cadre des discussions entourant l'élaboration du Guide explicatif portant sur le rôle de l'orthopédagogue en lien avec l'évaluation des troubles d'apprentissage.

Il est à noter que certains commentaires d'experts ont été intégrés au texte. Il s'agit dans certains cas de commentaires formulés par plus d'un expert et dans d'autres cas, exprimés par un seul expert.

Mentionnons également qu'à la fin de chaque section, le groupe de travail dégage certains constats, lesquels s'appuient sur l'information recueillie ainsi que sur des propos entendus dans le cadre de la consultation des experts.

1. L'orthopédagogie au Québec

Cette section a pour but de cerner de façon générale ce qu'est l'orthopédagogie au Québec et de décrire sommairement la situation de l'orthopédagogue. Des précisions sur les milieux d'exercice, le contexte et les milieux de travail, les tâches accomplies, la formation acquise et les compétences exercées seront apportées dans les sections suivantes.

1.1. L'orthopédagogie

Le contexte dans lequel l'orthopédagogue exerce sa profession a connu d'importants changements au cours de la dernière décennie¹⁰. D'une part, les sciences cognitives et les sciences de l'éducation ont connu un essor remarquable et d'autre part, le monde scolaire, en particulier, a vécu et vit encore des changements importants. À l'enseignement primaire et secondaire public, l'orthopédagogue intervient dorénavant dans le cadre des services complémentaires, dispensant un soutien aux enseignants, aux élèves et aux parents, en collaboration avec les autres professionnels du milieu. Il convient d'entrée de jeu de préciser qu'au Québec, dans le domaine de l'orthopédagogie, il existe non pas une réalité de pratique, mais de nombreuses réalités. Le rôle variable de l'orthopédagogue, selon le contexte de travail ou le milieu de pratique, peut donc avoir un impact sur la façon de définir l'orthopédagogie. Néanmoins, à partir de la littérature et des experts consultés, il est possible de dégager quelques éléments de définition de ce qu'est l'orthopédagogie.

Le Dictionnaire actuel de l'éducation¹¹ définit l'orthopédagogie comme un « Domaine d'études, de savoirs et d'activités qui permet l'intervention du personnel enseignant et des parents auprès d'élèves en difficulté. » Le dictionnaire ajoute que le terme « orthopédagogie » utilisé au Québec « désigne, dans le domaine de l'éducation spéciale, un service pédagogique offert aux élèves en difficulté. » Le dictionnaire précise aussi que « l'orthopédagogie et la pédagogie se découvrent des ressources et des objectifs communs.»

10. Les différents textes présentant l'historique de l'orthopédagogie au Québec en retracent les origines au milieu des années 1960. Plusieurs auteurs identifient trois périodes qui ont marqué l'orthopédagogie au Québec tant sur le plan des changements dans l'organisation des services, dans les pratiques professionnelles, dans les modifications apportées aux programmes d'études universitaires que sur le plan de l'évolution des connaissances dans le domaine de l'enseignement, pour les difficultés et les troubles d'apprentissage : les années 1960-1980; les années 1980-2000 et les années 2000 à nos jours. Pour plus de détails sur l'histoire de l'orthopédagogie, voir les textes suivants : Line LAPLANTE, « L'historique de l'orthopédagogie au Québec », *Vie pédagogique*, n° 160, février 2012; Carole BOUDREAU, présentation au Colloque de novembre 2011 de L'ADOQ (texte non publié); Maurice TARDIF et Joséphine MUKAMURERA, « Comment naît un groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 11, n° 2, Fall/Automne 1999; Maurice TARDIF et Claude LESSARD, « L'orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990) », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 4, n° 2, 1992, p. 233-267.

11. Renald LEGENDRE, *op. cit.*

Selon certains grands dictionnaires, l'orthopédagogie est :

- un ensemble des méthodes et procédés d'enseignement qui visent à permettre aux enfants, aux adolescents et aux adultes aux prises avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, de pallier ces entraves et de développer au mieux leurs potentialités; [Office québécois de la langue française, 2005. Le grand dictionnaire terminologique]
- un ensemble des principes et des méthodes pédagogiques visant à remédier aux troubles d'apprentissage chez les élèves en difficulté ou handicapés; [Dictionnaire Français Larousse] et [Le Petit Larousse illustré]
- la science de l'évaluation et de l'intervention auprès des personnes qui, à cause de leurs incapacités, ont des problèmes d'apprentissage et d'intégration. L'orthopédagogie est aussi définie par l'ensemble des méthodes et procédés d'enseignement qui visent à permettre aux enfants, aux adolescents et aux adultes aux prises avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, de pallier ces entraves et de développer au mieux leurs potentialités. [Wikipédia]¹²

Le point de vue des tribunaux peut être illustré par celui de la commissaire Hélène Bédard¹³ qui présente l'orthopédagogie comme « une spécialité qui a pour but d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage ou en risque de le devenir. »

Bien que les experts consultés étaient pour la plupart en accord avec certains éléments de ces définitions, elles ne les ont pas ralliés entièrement, étant considérées partielles¹⁴. Certains experts considèrent que les définitions présentées s'inscrivent davantage dans une perspective « clinique » qui s'apparente à une vision de l'orthopédagogie et qu'il existe d'autres visions. Toutefois, celles proposées par l'Office québécois de la langue française et par Wikipédia ont été généralement considérées comme les définitions les plus complètes. Le point de vue des tribunaux a aussi été considéré comme intéressant du fait qu'il met en relief l'aspect « prévention » de l'orthopédagogie (... les élèves en difficulté d'apprentissage ou en risque de le devenir).

Puisqu'aucune de ces définitions ne couvre l'ensemble des aspects de l'orthopédagogie, des éléments pour enrichir et compléter ce qui pourrait constituer la définition de l'orthopédagogie ont été proposés :

- La logique d'apprentissage dans laquelle s'inscrit l'orthopédagogie;

12. En date du 27 février 2014.

13. Voir le jugement de la Commission des relations de travail : Syndicat de l'enseignement de la région de Métis c. Commission scolaire des Phares, 2008 QCCRT 0054 – 2008-01-31. Par. [10].

14. Mme Hélène Makdissi a suggéré sa propre définition de l'orthopédagogie. Toutefois, celle-ci n'a pas été discutée avec les autres experts consultés. Selon Mme Makdissi, *l'orthopédagogie est une science de l'éducation permettant le développement de cadres conceptuels et méthodologiques amenant à l'action pédagogique spécialisée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des mathématiques et de la langue (orale comme écrite) chez les élèves présentant des difficultés scolaires ponctuelles ou persistantes. Dans cette perspective, l'orthopédagogie mène à l'évaluation et à l'intervention pédagogiques en considérant et en analysant l'objet d'apprentissage complexe, le contexte pédagogique et didactique en relation avec la progression des apprentissages faite par l'apprenant en difficulté (ce que ce dernier parvient à faire et ce qu'il ne parvient pas à faire et qui marque un écart entre ses propres avancées scolaires et celles de son groupe-classe).*

- L'aspect prévention des difficultés d'apprentissage;
- Le soutien à l'enseignement (rôle-conseil);
- L'évaluation de l'orthopédagogue afin de dresser un portrait des besoins et des capacités de l'apprenant;
- L'évaluation des processus problématiques amenant l'élève à avoir des difficultés d'apprentissage;
- Le volet intervention, auprès de l'apprenant lui-même, qui peut avoir une visée compensatoire et/ou corrective;
- Le transfert des apprentissages.

Ajoutons également qu'en octobre 2013, le conseil d'administration de l'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) a adopté une définition contemporaine de l'orthopédagogie¹⁵ :

« L'orthopédagogie est la science¹⁶ de l'éducation dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire, incluant les troubles d'apprentissage. Sa pratique prend appui sur la recherche en orthodidactique, en didactique, en pédagogie et en sciences cognitives.

L'évaluation orthopédagogique consiste à préciser les difficultés que présente la personne sur le plan des connaissances, des stratégies et des processus cognitifs, principalement en lecture, en écriture et en mathématique. Elle considère également les autres facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage : affectifs ou motivationnels, scolaires – incluant les approches pédagogiques – et sociofamiliaux.

S'appuyant sur les conclusions évaluatives, l'intervention orthopédagogique a des visées de prévention ou de rééducation, corrective ou compensatoire, afin de permettre à la personne de progresser de façon optimale sur le plan des apprentissages scolaires. Elle s'adresse directement à l'apprenant et implique la collaboration avec les parents et les autres intervenants concernés. »

1.2. L'orthopédagogue

La présente sous-section décrit sommairement la situation des orthopédagogues au Québec et cerne la nature du travail de l'orthopédagogue d'après les principaux documents de référence en main-d'œuvre, les organismes concernés et les commentaires formulés par les experts.

15. Il est à noter que cette définition n'a pas été discutée avec les experts consultés, n'ayant été portée à l'attention du groupe de travail qu'après les travaux.

16. Le mot science renvoie ici à un ensemble de connaissances exactes et approfondies d'un objet d'étude, et des savoir-faire qui découlent de ces connaissances.

1.2.1. La situation de l'orthopédagogue au Québec

Les orthopédagogues apparaissent officiellement au Québec au cours des années 1960 alors que le système d'éducation subissait une série de réformes importantes qui ont transformé en profondeur les conditions de travail de l'enseignant. La naissance de l'orthopédagogie se situe également à l'époque de la création des facultés universitaires de sciences de l'éducation et de l'intégration de la formation des maîtres à l'université. Le développement de l'orthopédagogie et d'un corps d'enseignants spécialisés pour œuvrer auprès des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage appartient à ce mouvement général de modernisation de l'école du Québec.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les origines de l'orthopédagogie et ont décrit les étapes qui ont mené à la profession d'orthopédagogue telle qu'on la connaît aujourd'hui et qui est toujours en évolution au Québec¹⁷. MM. Tardif et Lessard¹⁸ constataient déjà en 1992 que « ... la place des orthopédagogues et leur statut dans l'organisation scolaire ne se sont jamais véritablement clarifiés et stabilisés selon les modèles existants ... [et] ...quels que soient les titres en jeu, il semble que les orthopédagogues ne sont ni des professionnels comme les autres ni des enseignants réguliers ».

Au Québec, les orthopédagogues sont regroupés sur une base volontaire sous l'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ)¹⁹. Créée en 1988, L'ADOQ constitue la principale organisation québécoise qui représente les orthopédagogues et qui promeut leurs intérêts. L'association regroupait en janvier 2014 environ 600 membres et 250 d'entre eux étaient des orthopédagogues exerçant en pratique privée²⁰.

Selon la documentation examinée, les sources consultées et les commentaires émis par les experts, les milieux d'intervention des orthopédagogues sont nombreux et certains secteurs où œuvrent les orthopédagogues sont en émergence. L'orthopédagogue intervient, selon différentes modalités et auprès de différentes clientèles, dans les milieux suivants :

- majoritairement en milieu scolaire : au préscolaire, au primaire, au secondaire et, dans une moindre mesure, au secteur adulte (jeunes adultes);
- de plus en plus au postsecondaire : cégeps et universités²¹;

17. Voir notamment les deux textes suivants : Maurice TARDIF et Joséphine MUKAMURERA, *op. cit.*; Maurice TARDIF et Claude LESSARD, *op. cit.*, p. 233-267.

18. Maurice TARDIF et Claude LESSARD, *L'orthopédagogie en milieu scolaire, op. cit.*, p. 233-267.

19. L'ADOQ a comme mandat la promotion de l'orthopédagogie et de sa fonction; le perfectionnement de ses membres; la représentation de ses membres et la défense de leurs intérêts.

20. Il importe de rappeler qu'à quelques reprises, dans les années passées, l'Association des orthopédagogues du Québec s'est adressée à l'Office dans le but de discuter d'une éventuelle intégration au système professionnel pour la constitution d'un ordre professionnel pour encadrer la pratique de l'orthopédagogie.

21. Voir la section 2.3. du présent rapport.

- dans différents milieux des services de santé et sociaux : hôpitaux pour enfants, institutions spécialisées, centres locaux de services communautaires;
- occasionnellement dans les centres de petite enfance, les centres jeunesse ou d'accueil;
- dans les cliniques privées, les centres pédopsychiatriques;
- en pratique privée non associée à des cliniques ou à des centres²².

L'ensemble des données obtenues a permis de dresser un portrait approximatif du nombre d'orthopédagogues selon certains milieux, notamment ceux en milieu scolaire, à l'enseignement primaire et secondaire. Dans ces derniers milieux, les orthopédagogues sont des agents scolaires qui travaillent soit comme professionnels non enseignants (pne), soit comme enseignants, auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), regroupés dans le champ de l'adaptation scolaire²³, à l'enseignement primaire et secondaire²⁴.

D'une part, sur les 7 000 à 8 000 professionnels enregistrés dans les commissions scolaires, environ 400 sont des orthopédagogues professionnels. Ces orthopédagogues sont concentrés dans environ huit commissions scolaires (commissions scolaires ayant un nombre significatif d'orthopédagogues professionnels), notamment les commissions scolaires situées dans les régions administratives suivantes : Outaouais, Lanaudière, Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches et Mauricie.

Toutefois, la situation varie au rythme des budgets et de l'allocation de ressources. Ainsi, tous les postes en orthopédagogie à la Commission scolaire des Draveurs étaient occupés par des orthopédagogues professionnels. Or, dans la foulée de l'application de la convention collective 2005-2010 où plus de 600 postes d'enseignants en orthopédagogie ont été accordés, la commission scolaire n'a eu d'autre choix que d'ouvrir des postes d'enseignants en orthopédagogie²⁵.

D'autre part, le milieu scolaire, toujours à l'enseignement primaire et secondaire, compterait entre 1 600 et 2 000 enseignants orthopédagogues²⁶. Selon les informations obtenues, environ 45 commissions scolaires n'auraient que des enseignants orthopédagogues à leur service. Ces intervenants orthopédagogues œuvrent particulièrement au primaire, incluant

22. Voir la section 2.5.

23. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'adaptation scolaire au Québec correspond à un champ d'enseignement défini dans la convention collective du personnel enseignant. Il y est également précisé que l'appellation « adaptation scolaire » est réservée à certains services particuliers axés sur les caractéristiques personnelles (ex. : rééducation) plutôt qu'à des services qui sont axés sur des caractéristiques sociales (ex. : services aux élèves de milieux socioéconomiquement faibles). Cf. Renald LEGENDRE, *op. cit.*

24. Voir la section 2.1 pour des précisions concernant le personnel en orthopédagogie.

25. L'embauche de ces nouvelles ressources, à titre d'orthopédagogue, devrait se faire parmi les titulaires de diplômes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale).

26. Travaillant notamment en dénombrement flottant, c'est-à-dire avec des petits groupes d'élèves qui proviennent de classes différentes.

le préscolaire, mais également au secondaire (surtout des orthopédagogues professionnels) avec une timide apparition à l'éducation des jeunes adultes (16-19 ans). Par ailleurs, les cégeps et les universités constituent de nouveaux milieux de pratique²⁷.

1.2.2. La nature du travail de l'orthopédagogue

Selon L'ADOQ²⁸ « l'orthopédagogue est un professionnel qui œuvre auprès des enfants, des adolescents ou des adultes qui apprennent différemment. L'orthopédagogue s'intéresse au développement global de l'apprenant. Dans le cadre de ses fonctions, elle est appelée à prévenir, à identifier et à corriger les difficultés et les troubles d'apprentissage. De plus, elle cherche à éveiller l'apprenant à son propre style d'apprentissage afin qu'il actualise ses stratégies cognitives et affectives et développe ainsi sa confiance en lui. »

L'orthopédagogue, selon L'ADOQ²⁹, identifie et évalue les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaire en « ... lecture, écriture (incluant certains aspects de l'oral liés à la lecture et à l'écriture), et en mathématiques [qui] constituent les champs d'action privilégiés de l'intervention orthopédagogique ».

L'ADOQ a identifié une série de tâches reliées au travail de l'orthopédagogue³⁰. Voici les principales tâches que le groupe de travail a retenues. L'orthopédagogue :

- dépiste, identifie et évalue les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaire dans le domaine du langage parlé et écrit, du raisonnement logico-mathématique et du développement psychomoteur;
- assiste et conseille l'enseignant dans ses interventions pédagogiques auprès des élèves manifestant des difficultés d'apprentissage;
- apprend aux élèves, en groupe ou individuellement, à lire, à écrire, et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie;
- établit des programmes d'études adaptés aux besoins individuels des élèves;
- intervient en milieu familial auprès des parents, en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif;
- travaille en partenariat avec la communauté éducative.

Selon Repères³¹, l'orthopédagogue est une personne qui travaille auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes ayant des difficultés ou des troubles d'adaptation et d'apprentissage (problèmes mineurs et majeurs d'apprentissage, handicapés sensoriels ou physiques,

27 Voir la section 2.3.

28. L'ADOQ. [En ligne] le 3 février 2014. <http://www.ladoq.ca>.

29. L'ADOQ. *Requête pour la création de l'Ordre professionnel des orthopédagogues du Québec. L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel – Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec*. Octobre 2003, p. 11.

30. L'ADOQ. [En ligne] le 3 février 2014. <http://www.ladoq.ca>

31. REPÈRES est la référence officielle en matière d'information scolaire et professionnelle.

déficients intellectuels) dans le but de les aider à se développer et à s'intégrer dans une classe régulière.

Selon certains grands dictionnaires, l'orthopédagogue est :

- au Québec, un enseignant qualifié en adaptation scolaire et spécialisé dans le diagnostic des difficultés d'apprentissage et dans l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés [Dictionnaire actuel de l'éducation de R. Legendre, édition 2005]. Le dictionnaire renvoie à *Soutien orthopédagogique* qui consiste en un appui donné par un personnel spécialisé à un enseignant afin de l'aider à adapter son enseignement ou ses attitudes aux besoins particuliers d'élèves en difficulté;
- une personne qui œuvre auprès des enfants, des adolescents ou des adultes afin de prévenir, identifier et corriger leurs troubles d'apprentissage scolaire »; [Office québécois de la langue française, 2005. Le grand dictionnaire terminologique]
- une personne qui apporte une aide à des élèves du primaire ou du secondaire, pris individuellement ou en petit groupe, qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage scolaire, en vue de faciliter leur intégration dans une classe régulière. Elle identifie et évalue les difficultés des élèves (langage parlé ou écrit, raisonnement, développement psychomoteur) afin d'établir un programme d'études adapté à leurs besoins, enseigne la lecture, l'écriture et d'autres matières en recourant à des techniques propres à l'orthopédagogie et apporte un soutien aux enseignants et aux parents. [Dictionnaire Septembre des métiers et professions]

Le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF)³² a préparé les descriptions d'emploi du personnel œuvrant au sein des établissements d'enseignement et des commissions scolaires et les a regroupées dans les différents plans de classification. Voici la nature du travail de l'orthopédagogue selon le Plan de classification du personnel professionnel pour les commissions scolaires francophones³³ :

- 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 habiletés 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.

32. Le CPNCF a établi une catégorie d'emplois pour le personnel professionnel dont l'exercice exige normalement un diplôme universitaire terminal et qui possède des caractéristiques d'un emploi type de professionnel tel que décrit par le CPNCF. Ce sont les commissions scolaires qui sont responsables de la classification de leurs emplois dans les corps d'emploi tels que décrits dans le système de classification. La description de chaque corps d'emploi comprend la nature du travail spécifique à ce corps, une énumération non exhaustive des attributions caractéristiques ainsi que les qualifications requises. Le comité est formé de représentants des commissions scolaires et du MELS.

33. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Plan de classification, Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec, CPNCF, Édition de février 2011.

Les tribunaux du Québec ont eu à traiter différents cas relevant du domaine scolaire et à se prononcer sur des problématiques reliées aux orthopédagogues. À ce sujet, il est opportun de considérer les trois jugements suivants.

Le jugement de la Commission des relations du travail : Syndicat de l'enseignement de la région de la Métis c. Commission scolaire des Phares, 2008 QCCRT 0054-2008-01-31 (Dossier : AQ-1004-6106 et AQ-1004-5930)³⁴.

Le tribunal a énuméré une série de fonctions accomplies par l'orthopédagogue, dont les suivantes :

« Par. [79] Des témoignages, il ressort que l'orthopédagogue accomplit les fonctions suivantes :

- Elle évalue l'élève afin d'identifier les dysfonctions dans son processus d'apprentissage et de déterminer ses besoins spécifiques concernant son développement cognitif, psychomoteur ou social.
- Elle analyse les rapports de professionnels contenus au dossier d'aide de l'élève, lui administre des tests particuliers qu'elle choisit en fonction de son cas et peut requérir une évaluation d'un autre spécialiste.
- Elle établit un plan de ses interventions auprès de l'élève visant à atteindre les objectifs qu'elle détermine, par exemple :
 - Développer des habiletés de traitement phonologique;
 - Rééduquer à l'aide du plan préparé par l'orthophoniste;
 - Développer la lecture par imprégnation syllabique;
 - Faire le suivi et l'ajustement du comportement;
 - Procéder à la rééducation du langage. »

« Par. [136] La raison d'être de l'emploi d'orthopédagogue est d'agir auprès d'une clientèle atteinte des troubles les plus graves qui est dorénavant intégrée dans les classes régulières, de l'évaluer, d'identifier ses capacités et besoins et de lui fournir des mesures d'appui et de soutien qui dépassent celles offertes par l'enseignant. »

« Par. [137] L'intervention de l'orthopédagogue est adaptée et modulée aux particularités et problématiques de chaque élève. À cet égard, la diversité et la gravité des troubles de la clientèle impliquent que cette intervention soit plus

34. Le 21 juillet 2010, la Cour supérieure a rejeté la requête en révision judiciaire présentée. Cour supérieure : Syndicat de l'enseignement de la région de la Métis c. Commission des relations du travail, 2010 QCCS 3650. N° 200-17-010767-093, 21 juillet 2010.

spécifique que celle de l'enseignant qui intervient auprès d'élèves aux troubles ou difficultés moindres. »

« Par. [142]... En tant que spécialiste de l'intervention auprès des troubles les plus importants de l'élève, il joue un rôle-conseil important auprès des autres intervenants, dont les enseignants. Sur ce point, il importe de souligner le travail de vulgarisation de notions liées aux problématiques des élèves, de synthèse de dossiers d'aide complexes, de préparation de documents d'information et du rôle d'intermédiaire entre les intervenants. »

Le jugement de la Cour d'appel : Syndicat des enseignantes et enseignants de la banlieue de Québec c. Commission scolaire des Chutes de la Chaudière, 1998 CanLII 13088 (Qc CA)

« Les orthopédagogues...travaillent au niveau de l'élève lui-même, en identifiant sa difficulté d'apprentissage et en lui indiquant comment la surmonter; »

« Au-delà des mots “ enseigner ”, “ apprendre ”, “ instruire ”, le véritable rôle de ces agents de réadaptation est le dépistage, l'identification et l'évaluation des troubles d'apprentissage scolaire ou des troubles de comportement socioaffectif et la réalisation ou l'assistance aux enseignants dans la réalisation de programmes de rééducation ou de réadaptation des élèves en difficulté par un traitement individuel ou collectif. »

Le jugement définitif de la Cour supérieure : Desgagné c. Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 2010 QCCS 4838 (CANLII) – 2010-10-13. Juge André Roy, J.C.S., dans la cause portant sur les enfants atteints de dyslexie.

« Par. [313] Ce n'est donc qu'après une évaluation des besoins et des capacités de l'élève, au moyen notamment du plan d'intervention individualisé, qu'on oriente les services à lui fournir. »

« Par. [378] En quelques mots, la législation pertinente prévoit que : 4° l'outil privilégié d'évaluation des besoins de l'élève en difficulté est le plan d'intervention adapté. »

« Par. [412] 1° Les services complémentaires destinés aux élèves manifestant des difficultés d'apprentissage, dont les élèves atteints de dyslexie, doivent être déterminés après une analyse individualisée de leurs besoins et de leurs capacités et leur sont dispensés sans qu'on ait à poser un diagnostic quelconque; »

Le groupe de travail a également retenu la description donnée par Mme Line Laplante³⁵ du rôle de l'orthopédagogue qui, à première vue, rassemble les différents aspects de son travail : « L'orthopédagogue est spécialisé tant dans l'évaluation que dans l'intervention relative aux personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, ou qui sont à risque de présenter de telles difficultés. Il évalue la lecture, l'écriture et les mathématiques afin de dresser un portrait des besoins et des capacités de l'apprenant. Il fait des propositions d'interventions pédagogiques et didactiques et il soutient la mise en œuvre de ces interventions notamment en collaborant avec l'enseignant titulaire de la classe, ou il intervient lui-même si une intervention spécialisée est requise, pour permettre à la personne de progresser de façon optimale sur le plan de ses apprentissages. Il veille à favoriser le transfert dans les différents contextes. Pour ce faire, l'orthopédagogue est amené à agir en collaboration et en complémentarité avec la direction et le personnel des services complémentaires, auprès de l'élève, de l'enseignant et des parents. »

À partir des références citées ci-dessus et de l'ensemble des documents examinés³⁶, il a été possible de dégager les principales tâches réalisées par l'orthopédagogue. L'orthopédagogue dépiste, participe et contribue au dépistage des élèves présentant des difficultés (troubles) d'apprentissage; évalue les difficultés (troubles) d'apprentissage; participe avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration et à la révision du plan d'intervention de l'élève et y intègre, le cas échéant, son plan d'action; accompagne les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage, par différents moyens; fournit le soutien-conseil aux enseignants, à la direction, aux différents personnels et intervenants impliqués ainsi qu'aux parents; développe et applique des programmes de rééducation pour corriger les difficultés d'apprentissage; conçoit, élabore et adapte du matériel en fonction des besoins des élèves; consigne ses interventions dans des rapports et rédige ou collabore à la rédaction du bilan orthopédagogique; travaille en collaboration avec l'enseignant, l'équipe multidisciplinaire et les autres intervenants.

1.3. Ce que retient le groupe de travail

Les activités réalisées par l'orthopédagogue varient considérablement d'un milieu de travail à l'autre et, en fonction de la formation acquise et de la pratique antérieure de l'orthopédagogue. Dans l'ensemble, les activités présentées ci-dessus rejoignent l'éventail des tâches réalisées par les orthopédagogues et représentent assez bien les situations dans lesquelles s'effectue le travail des orthopédagogues.

35. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

36. À titre d'exemples : cadres de référence, politiques, orientations et textes de différentes commissions scolaires; documentation du MELS; documents de certains collèges et universités; références de spécialistes en main-d'œuvre; textes d'auteurs variés.

Le contenu des textes cités rejoint les multiples tâches et responsabilités de l'orthopédagogue, relève une variété de postures présentant une certaine réalité de la pratique de l'orthopédagogue en général et représente ce qui se fait globalement dans l'ensemble des écoles du Québec.

Les activités dévolues aux orthopédagogues chevauchent des activités réalisées par d'autres professionnels, notamment les orthophonistes et les psychologues ainsi que des activités effectuées par les enseignants, soit les enseignants réguliers, les enseignants en adaptation scolaire, les enseignants d'une classe spéciale et les opportunités de travail en interdisciplinarité sont nombreuses et essentielles lorsque l'élève est placé au cœur de l'intervention³⁷.

La consultation a permis à chaque expert de nuancer certaines activités ou parties de ces activités soit en donnant son appui à certains aspects, soit en questionnant d'autres éléments. Ainsi, certains points de vue exprimés par les experts soulèvent des problématiques qui devraient faire partie d'un débat entre spécialistes de l'orthopédagogie, ce qui n'est pas l'objectif du présent document. On peut mentionner, à titre d'exemples et pour n'en nommer que quelques-uns, les aspects suivants portant sur : la correction des difficultés d'apprentissage; la récupération, la préparation et la mise en œuvre de programmes de récupération; la rééducation; le transfert des apprentissages; l'évaluation des dysfonctions de processus; la notion d'apprendre différemment.

Toutefois, malgré ces réserves, les aspects suivants du travail de l'orthopédagogue semblent faire l'objet de consensus et s'inscrivent dans la continuité des tâches et du rôle décrits par les sources de référence ainsi que des changements survenus dans les différents milieux de travail.

Ainsi, l'emploi d'orthopédagogue comprend, pour les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage, notamment les élèves à risque, les principales activités³⁸ suivantes :

- le dépistage ou la contribution au dépistage des élèves vivant des difficultés d'apprentissage et la prévention;
- l'identification et l'évaluation des difficultés d'apprentissage dans les domaines de la langue (lecture et écriture) et des mathématiques;
- la participation à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention individualisé, lequel fait état du portrait des forces et des faiblesses de l'apprenant, des objectifs poursuivis afin de permette à ce dernier de progresser de façon optimale au cours de son parcours scolaire, des moyens prévus pour favoriser cette progression, et des intervenants qui assureront la mise en œuvre de ces moyens;
- l'intervention pédagogique et didactique principalement dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des mathématiques;

37. Voir la section 2.1.3 concernant le travail en interdisciplinarité.

38. Les activités ne sont pas nécessairement énumérées dans un ordre hiérarchique ou d'importance.

- le soutien-conseil aux enseignants et aux autres intervenants, ainsi qu'un suivi et un soutien auprès des parents;
- la conception et la réalisation de programmes de rééducation;
- la correction des difficultés d'apprentissage au plan des habiletés cognitives ou des compétences;
- la recommandation et la mise en œuvre d'interventions visant le transfert des apprentissages faits en rééducation dans les activités réalisées en classe.

2. Les milieux de travail

Cette section a pour objectif d'expliquer le fonctionnement et le rôle de l'orthopédagogue dans différents milieux de pratique. Elle comprend trois parties : le secteur scolaire, primaire et secondaire; le secteur postsecondaire, cégeps et universités et le secteur privé.

2.1. Le secteur scolaire, primaire et secondaire

Cette sous-section fait d'abord un survol du contexte scolaire québécois dans lequel intervient l'orthopédagogue, traite du personnel œuvrant en orthopédagogie en milieu scolaire et aborde l'aspect du travail en interdisciplinarité. Les démarches d'évaluation d'une difficulté d'apprentissage en français, lecture-écriture et en mathématiques mises en place notamment dans les organisations scolaires, auprès des élèves à risque, ainsi que certains modèles d'évaluation et d'intervention, tant en français qu'en mathématiques, sont également abordés dans cette partie du rapport.

2.1.1. Le contexte scolaire

Comme mentionné précédemment, l'orthopédagogue intervient principalement en milieu scolaire, au préscolaire, mais surtout au primaire et au secondaire. L'orthopédagogue qui œuvre en ces milieux intervient dans un contexte où les balises sont définies par la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3) (LIP) et par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

La LIP accorde beaucoup d'autonomie aux écoles. Elle confirme les droits de l'élève, précise les responsabilités de l'enseignant et du directeur d'école. Ce dernier doit établir pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) un plan d'intervention adapté à leurs besoins. Le directeur de l'école invite tous les intervenants à travailler ensemble à la recherche de solutions qui permettront d'organiser les services de façon à mieux répondre aux besoins des élèves de l'école³⁹.

39. Les principales références utilisées pour documenter cette première partie de la section consacrée au contexte scolaire sont les suivantes : des extraits de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13); ainsi que les documents suivants du MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT : *Agir tôt, politique de l'adaptation scolaire (sommaire)*; *Une école adaptée à tous ses élèves*; *Politique de l'adaptation scolaire (1999-99-0798)*; *Le plan d'intervention En Bref*; *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*; *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (2004-03-00557)*; *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite (2002-01-00484)*; *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite En bref*; *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention (2003-03-00166)*; *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (2007-07-00523)*; *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*.

La LIP (art. 447) prévoit que le gouvernement établit, par règlement, un régime pédagogique s'adressant aux commissions scolaires. Celles-ci s'assurent de sa mise en œuvre par les écoles. Le règlement précise la nature et les objectifs des services éducatifs offerts aux élèves. Ces services comprennent les services complémentaires, dont font partie les services d'orthopédagogie. Les services éducatifs complémentaires sont basés sur certains principes, dont : des services adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève; une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services⁴⁰; un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires. Chaque commission scolaire met en place un service d'orthopédagogie.

L'article 224 de la LIP précise que la commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire visé par le régime pédagogique, soit : les services de soutien; les services d'aide; les services de vie scolaire; les services de promotion et de prévention. L'organisation des services doit se faire sur la base de l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. L'orthopédagogie est surtout associée au service d'aide, plus particulièrement dans la partie de ce service qui vise à accompagner l'élève dans son cheminement scolaire. Les orthopédagogues ont alors un rôle crucial à jouer, notamment au niveau de l'identification et de l'évaluation de leurs difficultés, notamment les difficultés d'apprentissage et les interventions appropriées concernant entre autres domaines, ceux du français et des mathématiques.

La Politique de l'adaptation scolaire

L'élaboration, en janvier 2000, de la Politique de l'adaptation scolaire, a mis l'accent sur la réussite de tous les élèves, mais, avec comme principale orientation, d'aider l'élève HDAA à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Elle introduit la notion d'élèves à risque, abolit l'obligation pour les commissions scolaires de déclarer les élèves en difficulté d'apprentissage, préconise l'organisation des services éducatifs basée sur une approche individualisée et cible les services à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La politique s'articule autour de six voies d'action, notamment les quatre suivantes : l'importance de la prévention et d'une intervention rapide; l'adaptation des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation; l'évaluation individuelle des capacités et des besoins des élèves handicapés ou en difficulté; la situation des élèves à risque, notamment ceux qui peuvent présenter une difficulté d'apprentissage.

Ainsi, la commission scolaire a l'obligation d'adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités (art. 234). La commission scolaire doit aussi adopter (art. 235) une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun

40. Dans la réalité, l'école assure un certain équilibre entre les besoins requis et les services offerts.

de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale. Cette politique de la commission scolaire doit notamment prévoir les modalités d'évaluation des élèves, lesquelles doivent prévoir la participation des parents et de l'élève.

De plus, la commission scolaire doit, selon l'article 185 de la LIP, instituer un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En outre, chaque école se dote d'un comité pour ces élèves.

Selon le Dictionnaire de l'éducation⁴¹, l'adaptation scolaire au Québec correspond à un champ d'enseignement défini dans la convention collective du personnel enseignant. L'adaptation scolaire a pour but de fournir à tous les élèves une éducation de qualité dans un cadre le plus normal possible. Elle vise aussi le développement de la personne à tous les plans dans le but de la préparer au rôle d'adulte, de citoyen et de travailleur. L'adaptation scolaire vise particulièrement les élèves en difficulté et les élèves handicapés. Le Dictionnaire précise que l'appellation « adaptation scolaire » est réservée à certains services particuliers axés sur les caractéristiques personnelles (ex. : rééducation) plutôt qu'à des services qui sont axés sur des caractéristiques sociales (ex. : services aux élèves de milieux socioéconomiquement faibles).

Selon Mme Boudreau⁴² « ... le terme adaptation scolaire est utilisé pour désigner les services éducatifs mis en œuvre pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), peu importe que ces élèves soient rattachés à l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire... Les classes spéciales, dont l'enseignement est généralement donné par des enseignants en adaptation scolaire, font partie des services éducatifs de l'adaptation scolaire dont le but est de répondre aux besoins des EHDA. »

L'approche par l'évaluation des besoins

En janvier 2013, le MELS rappelait, dans une lettre circulaire⁴³ relative à l'implantation du PL 21, que conformément aux orientations ministérielles qui préconisent l'approche non catégorielle, l'identification d'un trouble (ou le diagnostic) n'est pas requise pour offrir des services à l'élève. C'est la réponse à ses besoins qui doit être priorisée.

41. Renald LEGENDRE, *op. cit.*

42. Carole BOUDREAU, « L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre », *Vie Pédagogique*, numéro 160, février 2012, p. 15-17.

43. Lettre du sous-ministre Bernard Matte du MELS aux directrices et directeurs des commissions scolaires et aux directrices et directeurs des établissements d'enseignement privé du 14 janvier 2013 relative au Guide explicatif du PL 21. Document rappelé par certains experts dont Mmes Makdissi et Laplante dans le cadre de la consultation 2013.

En matière d'évaluation des besoins de l'élève, le MELS a ainsi choisi de procéder par une approche par besoins et non par une approche par catégories exigeant un diagnostic. Il s'agit d'identifier les besoins de l'élève en vue de lui donner un service dans le cadre d'un plan d'intervention et non pas de réaliser une évaluation en vue de poser un diagnostic ou d'identifier : il n'y a pas de catégorie. Le juge André Roy de la Cour supérieure est clair à ce sujet : « L'évaluation des besoins et des capacités de l'élève chez qui on a décelé des manifestations de difficultés est faite dans une perspective de l'aider à progresser dans ses apprentissages et non pas de poser un diagnostic quelconque⁴⁴. »

Pour le monde de l'enseignement, primaire et secondaire, les difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, incluant les troubles spécifiques d'apprentissage⁴⁵, sont d'abord des problèmes pédagogiques qui requièrent des solutions pédagogiques et les interventions qui permettent à l'apprenant de progresser de façon optimale sont celles qui ciblent les apprentissages déficitaires. Ces interventions doivent s'appuyer sur une évaluation fine qui permet de dresser un portrait des forces et des besoins de l'apprenant.

Les premiers concernés par la prévention, l'évaluation et l'intervention au regard des élèves à risque ou présentant des difficultés d'apprentissage sont les enseignants et les orthopédagogues ainsi que les autres professionnels et intervenants qui sont appelés à intervenir avec les élèves, notamment les élèves présentant des difficultés et des retards.

Le plan d'intervention

La politique préconise une approche individualisée dans l'organisation des services. Les services à fournir à l'élève se font par l'élaboration d'un plan d'intervention après une évaluation des besoins et des capacités de l'élève. Cette évaluation des besoins et des capacités de l'élève chez qui sont décelés des signes de difficulté est effectuée dans le but de le faire progresser dans ses apprentissages et non en vue de poser un diagnostic⁴⁶.

En effet, le plan d'intervention⁴⁷ a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de

44. Voir le jugement définitif de la Cour supérieure : Desgagné c. Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 2010 QCCS 4838 (CANLII) – 2010-10-13. Juge André Roy, J.C.S., dans la cause portant sur les enfants atteints de dyslexie. Par. [312 et 313].

45. Dans la lettre d'entente FSE-CSQ/CPNCF citée précédemment « au primaire et au secondaire, les difficultés d'apprentissage incluent les troubles spécifiques d'apprentissage de type dyslexie-dysorthographe ou dyscalculie, la dysphasie légère à modérée et la déficience intellectuelle légère. »

46. Voir le jugement de la Cour supérieure sur les enfants atteints de dyslexie. Par. [314].

47. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'interventions*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004.

concertation. À ce sujet, dans le jugement de la Cour supérieure, le juge écrit « Ce n'est donc qu'après une évaluation des besoins et des capacités de l'élève, au moyen notamment du plan d'intervention individualisé, qu'on oriente les services à lui fournir⁴⁸. » Il ajoute « ... le plan d'intervention constitue le meilleur moyen pour s'assurer que les services qui leur sont offerts soient les mieux adaptés à leurs besoins⁴⁹; » et « ... la législation pertinente prévoit que... l'outil privilégié d'évaluation des besoins de l'élève en difficulté est le plan d'intervention adapté⁵⁰ ».

Lorsque l'enseignant détecte une difficulté d'apprentissage, notamment en français ou en mathématiques ou une difficulté d'adaptation chez un élève, il sensibilise les intervenants de l'équipe-école et entreprend immédiatement avec ces derniers, dans le cadre d'un plan d'action, des moyens susceptibles de régler les problèmes identifiés chez l'élève. Il s'agit en fait de la première étape du plan d'intervention. Si les moyens mis en place ne donnent pas des résultats immédiats, le plan d'intervention en bonne et due forme est établi en collaboration avec tous les intervenants habituels, y compris avec les parents. Lorsque les stratégies et les interventions du plan d'intervention ont donné les résultats escomptés pour combler les besoins de l'élève, l'école maintient en vigueur, pour une certaine période, un plan d'action afin de s'assurer que les besoins de l'élève ont été comblés.

Les caractéristiques des élèves

Depuis les années 2000, une nouvelle approche des difficultés d'apprentissage s'est installée pour remplacer les deux grandes catégories d'élèves en difficulté, incluant alors les troubles d'apprentissage. On ne pose plus de diagnostic précis, considérant plutôt l'élève dans son entier avec ses forces et ses faiblesses. Cependant, les élèves sont encore classés dans deux nouvelles catégories.

En effet, des caractéristiques communes à certains élèves ont permis au MELS d'établir encore deux grandes catégories d'élèves⁵¹ en fonction de ses propres définitions de difficultés, et pour lesquelles catégories, un niveau de ressources est attribué pour l'organisation des services éducatifs donnés à ces élèves. Une première grande catégorie comprend les élèves handicapés. Une deuxième grande catégorie comprend les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, répartis en deux groupes : les élèves ayant des troubles graves du comportement; les élèves à risque.

Pour qu'un élève soit considéré comme un élève handicapé (déficience motrice légère ou organique ou une déficience langagière; déficience intellectuelle ou des troubles sévères du

48. Voir le jugement de la Cour supérieure sur les enfants atteints de dyslexie. Par. [313].

49. *Ibid.* Par. [412, 2^o].

50. *Ibid.* Par. [378].

51. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) – Définitions*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2000.

développement; déficience motrice grave) ou comme ayant un trouble grave du comportement⁵², trois éléments sont essentiels⁵³ : un diagnostic posé par un personnel qualifié; l'évaluation⁵⁴ des incapacités et des limitations créées par la déficience ou le trouble sur le plan scolaire; le soutien. Des codes de difficultés sont associés à ces troubles⁵⁵.

L'élève en difficulté d'apprentissage est défini, aux fins de l'application de la convention collective⁵⁶, comme celui, au primaire et au secondaire, « dont l'analyse de la situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant et par les autres intervenantes et intervenants durant une période significative, ne lui permettent pas de progresser suffisamment afin de combler son retard sur le plan des apprentissages en français, langue d'enseignement ou en mathématiques. Ce retard est établi en fonction de ce qui est attendu de lui compte tenu à la fois de son âge et du Programme de formation de l'école québécoise. »

Les élèves à risque

Aux fins de la présente étude, il sera généralement question des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou présentant des retards d'apprentissage, notamment des élèves à risque, puisqu'ils représentent la majeure partie de la clientèle des orthopédagogues dans le milieu scolaire, au primaire et au secondaire.

En ce qui concerne les élèves à risque, le MELS⁵⁷ en donne la définition suivante : des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Cette définition d'élève à risque sous-tend une

52. Troubles associés à une déficience psychosociale présentant les caractéristiques suivantes : comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis quelques années; comportements répétitifs et persistants qui violent les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant de l'autorité.

53. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Définitions, op. cit.

54. Il est question d'une évaluation effectuée par une équipe multidisciplinaire comprenant au moins un professionnel tel que le travailleur social, le psychologue, le psychoéducateur. Par ailleurs, pour ces catégories d'élèves, le MELS utilise toujours une approche catégorielle aux fins de financement et pour obtenir les services dans le cadre des ententes avec le MSSS, notamment pour les services rendus par les centres jeunesse.

55. L'encadrement de l'intégration de ces élèves dans les groupes ordinaires donne lieu à des paramètres négociés entre le CPNCF et les syndicats d'enseignants en fonction de plusieurs modalités, dont des facteurs de pondération. Voir, à titre illustratif, le Guide d'application de l'entente EHDA de la Fédération autonome de l'enseignement.

56. Lettre d'entente hors convention – 30 juin 2011. FSE-CSQ. CPNCF/2012-04-13.

57. *Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage*, annexe XIX de la Convention du personnel enseignant 2005-2010.

approche globale visant à favoriser la prévention. Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier, parce qu'ils sont en situation pouvant mener à un échec, à des difficultés d'apprentissage ou à des retards d'apprentissage.

Dans un texte préparé pour le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation⁵⁸, et qui vise à fournir aux acteurs du système d'éducation des informations leur permettant de dégager une vision commune du rôle et de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, les auteurs avancent que :

« Dans le cadre de leur pratique professionnelle, les enseignants et les orthopédagogues rencontrent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour apprendre à lire. Leurs besoins peuvent être attribuables en bonne partie à des difficultés à maîtriser le code propre à la langue, à transférer leurs habiletés de compréhension de l'oral à l'écrit, ainsi qu'à être motivés et à apprécier les bienfaits de la lecture (Snow et al., 1998). Alors que dans de rares cas ces difficultés sont liées à des aspects biologiques, dans la plupart des cas elles découlent d'une sous-stimulation relative à la littératie, associée en grande partie à des conditions sociales telle la pauvreté (Korat, 2005; Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004; Snow et al., 1998). »

Le soutien du MELS

Si l'organisation du travail relève des commissions scolaires, l'approche pédagogique auprès des écoles relève cependant du MELS. Ce dernier a la préoccupation de soutenir l'implantation de ses orientations notamment, en ce qui concerne la prise en compte des besoins particuliers de certains élèves⁵⁹. Le plan d'action qui accompagne la Politique de l'adaptation scolaire comporte un ensemble de mesures dont celles des services de soutien à l'intention des intervenants du milieu scolaire. L'objectif étant que le milieu scolaire développe une expertise pour tenir compte des besoins particuliers de certains élèves.

Ainsi, le MELS, en collaboration avec les commissions scolaires, a mis en place des services régionaux dont les mandats sont d'assurer le soutien aux commissions scolaires et aux écoles. Les services régionaux de soutien et d'expertise ont, au cours des années, graduellement mis en place du support⁶⁰ pour les élèves ayant : une déficience visuelle, une

58. Monique BRODEUR, Éric DION, Julien MERCIER, Line LAPLANTE et Monique BOURNOT-TRITES, *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation – Canadian Language & Literacy Research Network, 1^{er} décembre 2008, p. 12.

59. Le présent texte n'a pas pour but de circonscrire l'ensemble des services offerts par le MELS, mais de cerner ceux ayant trait aux élèves à risque, notamment les textes pouvant apporter un éclairage sur la situation des orthopédagogues en lien avec les objectifs du présent état de situation, en milieu scolaire.

60. Pour le secteur anglophone, le *Inclusive Educational Service* a été mis en place par le MELS.

déficiences auditives, une déficience intellectuelle, des troubles de comportement, un trouble envahissant du développement ou un trouble de l'ordre de la psychopathologie, des difficultés d'apprentissage, des difficultés langagières, une dysphasie sévère.

En matière d'apprentissage, le MELS forme et soutient des personnes-ressources par région administrative pour aider les commissions scolaires à développer, entre autres, leur expertise en orthopédagogie, et dans le cas qui concerne les difficultés d'apprentissage, la nouvelle approche préconisée qu'est l'intervention selon la réponse aux besoins des élèves. Le MELS est responsable des personnes-ressources, mais ce sont les commissions scolaires qui désignent les personnes à former⁶¹. Ce sont généralement les conseillers pédagogiques qui sont désignés pour être formés et qui interviennent auprès de l'équipe d'intervenants en orthopédagogie des écoles.

Les personnes-ressources ont pour mandat notamment, d'assurer du soutien aux commissions scolaires et aux écoles, comme sur les moyens pédagogiques et techniques permettant d'ajuster les services aux besoins des élèves et d'organiser de la formation continue.

Mme Carole Cosette illustre dans un article⁶² comment le service offert par les services régionaux pourrait se concrétiser en orthopédagogie auprès des commissions scolaires par l'intermédiaire du conseiller pédagogique. Il pourrait s'agir, par exemple : de la rédaction d'un cadre de référence des services en orthopédagogie selon les besoins du milieu; de discussion sur les pratiques probantes et de fournir les documents au regard de l'évaluation et de l'intervention; de partager les technologies d'aide pour accompagner les orthopédagogues dans l'appropriation des outils d'aide aux apprentissages; d'identifier les formations pertinentes à offrir aux orthopédagogues.

Certaines modalités financières

Afin de permettre aux commissions scolaires d'organiser les services d'enseignement, complémentaires et particuliers, le MELS leur alloue diverses sommes dans le cadre des règles budgétaires annuelles. Ces règles précisent des modalités pour le calcul du financement et permettent de générer, pour chaque commission scolaire, une enveloppe budgétaire globale, leur laissant ainsi la plus grande marge de manœuvre possible pour répondre aux besoins de leurs élèves. Cette mécanique budgétaire est conçue pour des fins d'allocation. Le financement de ces services est notamment assuré par une allocation de base et par diverses allocations supplémentaires⁶³.

61. Voir à ce sujet le document du MELS : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

62. Voir l'article de Mme Carole Cosette paru dans la revue de L'ADOQ d'octobre 2013, p. 71-73.

63. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*, op. cit.

L'allocation de base est établie sur la déclaration nominale annuelle, à des fins de financement, de l'ensemble des élèves, du primaire et du secondaire, présents au début de l'année en cours. L'allocation de base est plus élevée pour les élèves handicapés, ceux ayant des troubles graves du comportement et ceux faisant l'objet d'une entente de scolarisation entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Ces sommes additionnelles sont allouées aux commissions scolaires en fonction du nombre d'élèves handicapés et de ceux ayant des troubles graves du comportement, dans le but de tenir compte de l'importance des besoins de ces élèves et de l'ampleur des services qui doivent être mis en place par les commissions scolaires et les écoles.

L'allocation de base comprend aussi quelques autres enveloppes budgétaires, dont le montant est propre à chacune des commissions scolaires, pour tenir compte notamment des services additionnels à offrir aux élèves en difficulté et de l'indice de défavorisation du milieu, entre autres : l'aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; l'aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieux défavorisés.

Les allocations supplémentaires visent à tenir compte des besoins particuliers des élèves, incluant les élèves à risque et les EHDA, et de situations particulières identifiées par les milieux, de même qu'à offrir des services jugés prioritaires par le MELS. Certaines sont destinées à l'ensemble des élèves ou au personnel intervenant auprès d'eux, alors que d'autres visent particulièrement les élèves à risque et les EHDA.

2.1.2. Le personnel en orthopédagogie

La lettre du MELS⁶⁴ citée précédemment précise qu'en milieu scolaire, pour les activités non réservées, notamment l'évaluation des difficultés d'apprentissage, il est de la responsabilité de chaque employeur (la commission scolaire) de convenir de l'organisation du travail des différents intervenants appelés à jouer un rôle dans l'évaluation et l'intervention auprès de ces élèves, en conformité avec les conventions collectives et les plans de classification. Il appartient donc à chaque employeur de décider des modalités d'organisation des services en vue de déterminer des procédures à mettre en place en matière d'identification des besoins des élèves et des démarches pour y répondre.

Les experts ont souhaité qu'il soit précisé qu'en milieu scolaire, l'orthopédagogue peut faire partie soit du personnel enseignant, soit du personnel professionnel. La notion d'accréditation syndicale est une réalité, écrivent-ils, qui a des répercussions sur la perception que l'orthopédagogue a de son rôle, la convention collective de l'un et de l'autre étant très différente. Un grand nombre d'experts est d'avis qu'il serait important de clarifier les rôles respectifs de l'orthopédagogue professionnel et de l'enseignant orthopédagogue.

64. Lettre du sous-ministre Bernard Matte.

L'orthopédagogue professionnel

Dans les milieux scolaires, au primaire et au secondaire, pour obtenir un poste d'orthopédagogue professionnel, il faut détenir soit un diplôme en orthopédagogie, soit un diplôme en enseignement en adaptation scolaire (et sociale). En effet, selon le plan de classification du personnel professionnel pour les commissions scolaires francophones, l'obtention d'un emploi d'orthopédagogue nécessite un diplôme terminal de 1^{er} cycle dans un champ de spécialisation approprié : en orthopédagogie; en adaptation scolaire. Or, depuis l'année 2003, les établissements d'enseignement universitaire du Québec n'offrent plus de programmes de baccalauréat spécialisé en orthopédagogie. Ils ont été remplacés par des programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale). Le plan de classification du personnel professionnel prévoit une description d'emploi pour l'orthopédagogue⁶⁵.

L'orthopédagogue enseignant

Pour obtenir un poste d'enseignant orthopédagogue, il faut habituellement posséder un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) et détenir le permis d'enseignement. Cependant, aucune description de l'emploi d'enseignant orthopédagogue n'est disponible dans les textes officiels consultés.

Mme Boudreau décrit l'enseignant en adaptation scolaire comme : « la personne qui donne un enseignement à un groupe d'élèves en difficulté. Généralement, il est titulaire d'une classe d'adaptation scolaire constituée de petits groupes d'élèves en difficulté, dont le rythme d'apprentissage requiert un enseignement particulier qui se révèle difficile, voire impossible, à donner en classe ordinaire. L'enseignant en adaptation scolaire est le plus souvent titulaire d'un diplôme relevant d'une formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Le programme a pour but de former des enseignants qui seront aptes à soutenir l'élève intégré en classe ordinaire, au primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes, de même qu'à enseigner à des groupes d'élèves d'une classe spéciale. C'est d'ailleurs dans ce contexte que travaillent un bon nombre d'enseignants formés à l'enseignement en adaptation scolaire. Finalement, la plupart des enseignants en adaptation scolaire ont été, au cours de leur formation universitaire, initiés aux pratiques orthopédagogiques liées à l'évaluation-intervention auprès des élèves en difficulté⁶⁶. »

Deux emplois, une formation

Théoriquement, l'exercice de l'orthopédagogie, au préscolaire, aux niveaux primaire, secondaire, et de l'éducation aux adultes exige soit un baccalauréat en enseignement en

65. Voir à ce sujet la section 1.2.

66. Carole BOUDREAU, *op. cit.*, p. 15.

adaptation scolaire (et sociale), soit un baccalauréat en orthopédagogie délivré avant 2003 accordant une autorisation d'enseigner⁶⁷.

Les experts et les sources consultés s'entendent pour affirmer qu'actuellement, l'orthopédagogue œuvrant en milieu scolaire détient généralement le même diplôme que l'enseignant en adaptation scolaire, à moins qu'il n'ait complété sa formation au moment où il existait encore un baccalauréat en orthopédagogie, lequel était distinct du baccalauréat en adaptation scolaire, soit avant 2003. Toutefois, selon certaines dispositions de la convention collective des enseignants, il est possible pour une personne d'obtenir un poste en orthopédagogie sans détenir de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale)⁶⁸.

Ainsi, dans les milieux de pratique, l'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue ont, en partie, la même formation, car plusieurs finissants du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire sont engagés sur un poste en orthopédagogie. Comme il n'y a plus de baccalauréat en orthopédagogie, il n'y a donc plus d'autres bacheliers qui accèdent aux postes d'orthopédagogue que ceux en provenance des programmes d'enseignement en adaptation scolaire ou d'autres programmes, dans certains milieux.

Pour certains experts, il existe actuellement des personnes qui occupent un poste en orthopédagogie qui détiennent un baccalauréat en orthopédagogie (avant 2003), d'autres qui détiennent un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire avant 2003, sans aucune initiation en orthopédagogie, et d'autres un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, après 2003, avec une initiation très variable à l'orthopédagogie.

Selon la plupart des experts, il n'y a présentement pas de différence pour devenir orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire. Tous deux : ont un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire; peuvent être titulaires, dans certaines commissions scolaires, d'un diplôme de 2^e cycle en orthopédagogie ou en adaptation scolaire; possèdent des compétences très différentes, plus ou moins spécifiques à l'orthopédagogie; peuvent postuler pour le même emploi, soit un poste en orthopédagogie (statut professionnel ou non) ou un poste en enseignement en adaptation scolaire dans le contexte scolaire ou dans d'autres milieux, par exemple, milieu carcéral, centres de la petite enfance, cliniques privées, en milieu hospitalier.

Une étude réalisée pour la Table de concertation MELS-universités montre que près de 20 % des finissants du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire se voient attribuer un poste en orthopédagogie où il leur est très fréquemment demandé d'intervenir

67. Voir la section 3.1 pour des précisions sur les diplômes.

68. Voir à ce sujet les clauses de la convention collective concernant l'embauche du personnel enseignant ainsi que les modalités entourant le « champ 1 » et celles relatives aux enseignants en « dénombrement flottant ». Les représentants de la Fédération des commissions scolaires francophones et des syndicats rencontrés minimisent cette situation.

tant auprès des élèves à risque ou en difficulté que de soutenir l'enseignant de la classe ordinaire qui reçoit ces élèves⁶⁹.

Selon la région où les diplômés terminent leurs études, ils doivent appliquer soit comme enseignant soit comme professionnel. S'ils soumettent leur candidature comme enseignant, ils risquent fort de devoir faire de la suppléance dans des classes avant d'obtenir un poste d'orthopédagogue enseignant après quelques années. Par contre, le nombre de postes de professionnels serait plus limité.

Les experts ont mentionné qu'il y a actuellement une confusion quant aux différents rôles attribués à l'orthopédagogue dans les différentes conventions collectives (enseignants et professionnels). Or, ces encadrements légaux viendraient orienter les tâches demandées à l'orthopédagogue dans certaines commissions scolaires. Dans le milieu scolaire public (secteur jeune), l'affiliation syndicale (syndicat des enseignants, syndicats des professionnels) ne permet pas de déterminer si l'orthopédagogue détient ou non les compétences propres à l'orthopédagogie dans les domaines de l'évaluation et de l'intervention spécialisées.

Ainsi, on peut retrouver des orthopédagogues qui sont affiliés à l'un des syndicats de l'enseignement et qui détiennent de telles compétences; à l'inverse, il existe également des orthopédagogues qui sont affiliés à l'un des syndicats de professionnels qui ne les détiennent pas. Il devient impératif, selon les experts, de clarifier le rôle et les compétences attendues des orthopédagogues au sein de différents milieux de pratique et d'encadrer l'exercice de cette profession.

En conséquence, pour plusieurs experts, la grande disparité tant au niveau de la formation des orthopédagogues qu'au niveau de leurs tâches dans les milieux scolaires entraîne des niveaux de service qui sont différents pour les élèves ayant recours à leur aide.

2.1.3. Le travail en interdisciplinarité

La dimension interdisciplinaire et le travail en multidisciplinarité ont été considérés comme des enjeux incontournables par le Groupe de travail ministériel sur les professions de la santé et des relations humaines, ayant conduit au PL 90 ainsi que par le Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines qui a mené au PL 21⁷⁰. Le Guide explicatif du PL 21 rappelle les principes ayant

69. F. LEGAULT, C. GOSSELIN, J. MERCIER, N. TRÉPANIÉ, É. DION, É. et M. BRODEUR, *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec. Rapport préliminaire présenté à la table MELS-universités*, Québec, 2006.

70. Voir à ce sujet les deux rapports du Groupe de travail ministériel sur les professions de la santé et des relations humaines, sous la présidence du Dr Roch Bernier, ainsi que le rapport du Comité d'experts. Cf. GROUPE DE TRAVAIL MINISTÉRIEL SUR LES PROFESSIONS DE LA SANTÉ ET DES RELATIONS HUMAINES, *Une vision renouvelée du système professionnel en santé et en relations humaines*, Québec, Office des professions du Québec, novembre 2001 et juin 2002; COMITÉ D'EXPERTS, *op. cit.*

guidé les travaux de modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines, plus particulièrement ceux qui soutiennent l'exercice en interdisciplinarité.

En matière d'évaluation d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage en vue d'établir un plan d'intervention en vertu de la Loi sur l'instruction publique, le Guide explicatif précise qu'en milieu scolaire : l'organisation des services s'appuie sur l'identification des besoins de l'élève en vue de lui offrir les services les plus appropriés; qu'il n'est pas nécessaire de déterminer préalablement l'appartenance à une catégorie de difficulté donnée; et qu'une approche multidisciplinaire, qui permet de porter un jugement éclairé sur les différentes facettes de la problématique de l'élève, est préconisée⁷¹.

Dans le même ordre d'idée, le MELS rappelait en janvier 2013, dans une lettre circulaire⁷² relative à l'implantation du PL 21, que « l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève doit se faire en interdisciplinarité, ce qui est d'ailleurs souligné dans le Guide explicatif. »

Le rapport Trudeau précise que l'interdisciplinarité fait référence à la concertation, à la collaboration et à la mise en commun d'expertises diverses dans le but de dispenser les meilleurs soins et services possibles⁷³ tandis que le groupe de travail ministériel⁷⁴ mentionne que la multidisciplinarité fait surtout référence à la coexistence de plusieurs disciplines. Le Guide explicatif⁷⁵ apporte les précisions suivantes sur ces deux aspects :

- Dans une équipe interdisciplinaire, les résultats des évaluations, des observations et des interventions réalisées par les différents professionnels et autres intervenants sont mis en commun en vue de partager une compréhension globale de la situation et de s'entendre sur des objectifs communs d'intervention. Les membres de l'équipe interdisciplinaire travaillent ensemble.
- Dans une équipe multidisciplinaire, les différents professionnels et autres intervenants mobilisés ne sont pas nécessairement regroupés dans un même lieu de travail. Ces équipes peuvent même être « virtuelles » au sens où les différents professionnels indépendants peuvent être sollicités à titre de consultants experts et expérimentés de façon plus ou moins concertée. Il est important de souligner que, dans plusieurs situations, le travail d'un seul de ces professionnels ne peut suffire pour conclure.

Dans son jugement concernant un litige en matière de réorganisation de services à la commission scolaire⁷⁶, la juge Hélène Bédard, en faisant référence à l'état du droit, fait un

71. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif, op. cit.*, p. 62.

72. Lettre du sous-ministre Bernard Matte du MELS.

73. COMITÉ D'EXPERTS, *op. cit.*, 2005, p. 5.

74. GROUPE DE TRAVAIL MINISTÉRIEL SUR LES PROFESSIONS DE LA SANTÉ ET DES RELATIONS HUMAINES, *Rapport d'étape*, Québec, Office des professions du Québec. Novembre 2001.

75. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif, op. cit.*, p. 89.

76. COMMISSION DES RELATIONS DU TRAVAIL. Dossiers : AQ-1004-6106 et AQ-1004-5930. Cas : CQ-2002-4894. Référence : 2008 QCCRT 0054. Québec, le 31 janvier 2008. Syndicat de l'enseignement

rappel à un jugement antérieur de la Cour d'appel qui fait référence au travail en multidisciplinarité : « La structure des écoles primaires et secondaires a évolué et s'est modifiée : on y retrouve, de plus en plus, des équipes multidisciplinaires. Il y a, entre autres, des psychologues, des travailleurs sociaux, des orienteurs et des orthopédagogues⁷⁷. »

En effet, dans le réseau de l'éducation, l'équipe des services professionnels est généralement composée de l'orthopédagogue, de l'orthophoniste, du psychoéducateur et du psychologue. Tous sont appelés à travailler ensemble et en collaboration avec l'enseignant, l'élève et ses parents afin d'offrir les services les plus appropriés aux besoins spécifiques de chaque élève.

Le Plan de classification du personnel professionnel réfère également au travail multidisciplinaire dans l'une des attributions des orthopédagogues. « Elle ou il participe avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration et la révision du plan d'intervention de l'élève en y intégrant, s'il y a lieu, son plan d'action; elle ou il participe au choix des objectifs et des moyens d'intervention; elle ou il collabore avec les autres membres de l'équipe à la concertation et la coordination des interventions, et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs. »

L'ADOQ écrit dans son mémoire que « Lorsqu'une étude de cas multidisciplinaire s'avère nécessaire, l'orthopédagogue partage avec les autres membres de l'équipe les résultats de son évaluation diagnostique. Elle contribue ainsi à enrichir la réflexion menant à une meilleure compréhension de l'élève dans toutes ses dimensions⁷⁸. »

Un texte de Mme Jacynthe Leblanc⁷⁹ décrit de façon plus précise le rôle de l'orthopédagogue en relation avec l'enseignant : « ... l'orthopédagogue collabore avec les enseignants de l'équipe-cycle à l'évaluation du progrès des élèves dans l'intention de répondre le mieux possible à leurs besoins... » « Suite à cette évaluation en salle de classe, elle collabore avec l'équipe-cycle à l'élaboration de grilles d'évaluation des progrès de l'élève, à l'utilisation de ces grilles, à l'évaluation équitable de l'élève... » Mme Leblanc ajoute que « Cette démarche vise à évaluer les troubles spécifiques de lecture et d'identifier, en collaboration avec une équipe professionnelle, les troubles de la dyslexie. »

La personne qui reçoit des services s'attend à ce que l'ensemble des intervenants travaille en collaboration plutôt que de façon parallèle et le fait de placer l'élève au cœur des actions entreprises favorise nettement l'interdisciplinarité. Toutefois, cela ne veut pas dire que tous peuvent et doivent faire la même chose.

de la région de la Mitis c. Commission scolaire des Phares et Syndicat des professionnelles et professionnels de l'éducation. Par. [110].

77. Syndicat des enseignantes et des enseignants de la banlieue de Québec c. Commission scolaire des chutes de la Chaudière (D.T.E. 98T-1036; AZ-98011717). Par. [111].

78. L'ADOQ, *L'acte orthopédagogique*, op. cit., p. 13.

79. Jacynthe LEBLANC, *L'intervention de l'orthopédagogue. L'orthopédagogue et l'évaluation*. Mai 2001.

En effet, Mme Laplante⁸⁰ affirme que la reconnaissance de la complémentarité de l'expertise de chaque professionnel, tant sur le plan de l'évaluation que de l'intervention, et la compréhension du rôle et des responsabilités de chacun constituent des conditions essentielles au travail en interdisciplinarité. Ce n'est qu'à ces conditions qu'il est possible de travailler en synergie, de mettre en commun les informations détenues par chaque professionnel, pour parvenir à une compréhension globale, la plus juste possible, des besoins et des capacités de la personne en vue de déterminer quels sont les objectifs à poursuivre et les moyens à privilégier. Ce n'est également qu'à ces conditions qu'on peut éviter les affrontements entre professionnels, voire entre professions.

Cette façon de faire permet d'ailleurs d'avoir une vision plus globale des besoins et des capacités de l'élève et de mieux intervenir. Selon les experts, le travail en interdisciplinarité varie selon les milieux, mais il demeure essentiel lorsque l'élève est au cœur de l'intervention qui le concerne. Les opportunités de travail en interdisciplinarité en milieu scolaire sont nombreuses et dans les situations plus complexes, elles deviennent pratiquement incontournables.

Mme Laplante⁸¹ précise qu'étant donné que les troubles d'apprentissage relèvent de l'apprentissage (et non de l'acquisition), une démarche évaluative ayant pour but de déterminer si une personne présente ou non un trouble d'apprentissage devrait nécessairement s'inscrire dans une perspective d'interdisciplinarité et comporter, selon les domaines d'apprentissage visés, une évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture.

Selon Mme Marie-Claude Guay⁸², dans certaines commissions scolaires, le milieu exige que l'orthopédagogue, qui effectue l'évaluation du rendement scolaire, collabore avec l'orthophoniste et le psychologue afin de statuer sur la présence d'un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La jurisprudence indique que dans la mesure où l'on associe l'évaluation orthopédagogique au diagnostic des troubles spécifiques d'apprentissage, il est généralement convenu que c'est dans un contexte multidisciplinaire où l'orthopédagogue participe à l'élaboration du plan d'intervention et à son déroulement en collaboration avec d'autres professionnels qu'il peut contribuer au diagnostic d'un trouble spécifique des apprentissages telle la dyslexie. Bien que l'évaluation orthopédagogique puisse contribuer au diagnostic différentiel de la dyslexie, son but ultime est de guider le choix des interventions pédagogiques ou orthopédagogiques⁸³.

80. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

81. *Ibid.*

82. *Ibid.*

83. Desgagné c. Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 2010 QCCS 4838 (CANLII) – 2010-10-13. Juge André Roy, J.C.S., dans la cause portant sur les enfants atteints de dyslexie.

2.1.4. L'intervention en français, lecture-écriture et en mathématiques

À l'enseignement primaire et secondaire⁸⁴, l'identification d'un trouble d'apprentissage n'est pas requise pour que l'élève ait accès à des services en milieu scolaire⁸⁵. Il est possible de faire des propositions d'intervention de nature pédagogique et didactique sans qu'il soit attesté que les difficultés de l'apprenant sont attribuables à une cause d'ordre neurologique (trouble d'apprentissage).

Selon les experts, les sources et les documents consultés, dans plusieurs commissions scolaires, la démarche d'évaluation s'amorce, dans le contexte de l'apprentissage d'un jeune, quand l'enseignant constate que les progrès en lecture, en écriture ou en mathématiques ne correspondent pas à ce qui est attendu et que cela peut entraîner, à plus ou moins brève échéance, l'échec scolaire. Comme c'est l'enseignant qui intervient au quotidien auprès de ce jeune, c'est lui qui est le plus à même de documenter les premières manifestations des difficultés et de mettre en place des interventions pédagogiques et

84. L'intervention en orthopédagogie au secteur « adulte » serait actuellement en questionnement au MELS tandis qu'elle serait absente du secteur « professionnel ».

85. Principales sources de référence pour la section 2.1.4 : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, 2011; Monique BRODEUR, Éric DION, Line LAPLANTE, Julien MERCIER, Alain DESROCHERS, Monique BOURNOT-TRITES, « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : Mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux », *Vivre le primaire*, magazine de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), vol 23, n° 3, 2010, p. 44-46; Exposé de Chantal DUFOUR-MARTEL et Alain DESROCHERS à l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, *Une approche axée sur la réponse à l'intervention pour l'identification des enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture*, 24 mars 2011 (texte non publié); Alain DESROCHERS, Lise DESGAGNÉ et Gilles BIRON, La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français, *Vie pédagogique*, n° 160, février 2012; Maude BELLEVILLE, Line GERMAIN et Nathalie CHAMPAGNE, *L'approche Ràl et le modèle d'intervention à 3 niveaux*, Réseau des orthopédagogues 2012-2013, 12 octobre 2013; Line LAPLANTE, « L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture, dans *L'évaluation de la littératie*, (sous la direction de) Josée BERGER et Alain DESROCHERS, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p. 139-174; Line LAPLANTE, Nathalie CHAPLEAU, Mélanie BÉDARD, « L'identification de la dyslexie développementale : vers un modèle intégrant l'évaluation et l'intervention », dans *L'évaluation de la littératie*, (sous la direction de) Josée BERGER et Alain DESROCHERS, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p. 216-254; Line LAPLANTE, *Réussite des premiers apprentissages en littératie et Modèle d'intervention multiniveaux*, présentation au Congrès de l'AQETA, 24 mars 2011; Line LAPLANTE, Monique BRODEUR, Alain DESROCHERS, Éric DION, Mélanie BÉDARD, Caroline GIRARD, *D'une intervention pédagogique universelle à une intervention orthopédagogique ciblée : caractéristiques, bénéfices et défis du modèle d'intervention à 3 niveaux*, Présentation au Congrès de l'AQETA, 25 mars 2011; Line LAPLANTE, *Réussite des premiers apprentissages en littératie et Modèle d'intervention multiniveaux*, Présentation au Congrès de l'AQETA, 23 mars 2012; COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE, *Cadre organisationnel pour les Services en orthopédagogie à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe*, Automne 2006, Révision mai 2008; COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN, *Cadre de référence en orthopédagogie. Document destiné aux intervenants du primaire*, Janvier 2005; COMMISSION SCOLAIRE DES PHARES, *Cap sur la prévention. Guide d'implantation pour votre école*.

didactiques qui visent à soutenir la progression des apprentissages. Si les progrès ne sont pas ceux escomptés, c'est très souvent l'enseignant qui fait appel à l'orthopédagogue.

La majorité des auteurs et des experts consultés mettent l'accent sur la démarche de dépistage précoce des élèves à risque. En effet, d'écrire Desrochers, DesGagné et Biron⁸⁶, « L'état actuel des recherches indique qu'il est possible d'identifier, dès la maternelle ou au début de la 1^{re} année, les élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture L'enjeu central du dépistage consiste à identifier avec justesse les vrais positifs, c'est-à-dire les élèves qui sont jugés à risque, selon les indicateurs employés, et qui, ultérieurement, éprouveront effectivement des difficultés en lecture si aucune mesure préventive n'est prise. »

En matière de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture, les connaissances issues de la recherche ont progressé de façon remarquable au cours des deux dernières décennies⁸⁷. Elles constituent désormais des repères auxquels peuvent se référer les enseignants et les orthopédagogues, afin d'enrichir leurs savoirs et d'accroître la rigueur de leur pratique. Le *National Reading Panel* (2000) a établi les composantes essentielles de pratique de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la 3^e année⁸⁸.

D'après Dufour-Martel et Desrochers⁸⁹, des études montrent que la majorité des élèves qui éprouvent des difficultés importantes en lecture dès la 1^{re} année en éprouvent toujours au secondaire. À ce sujet, Mme Laplante⁹⁰ cite les données suivantes : 90 % des enfants démontrant de faibles habiletés en lecture en 1^{re} année restent des lecteurs à risque tout au long de l'élémentaire; les élèves qui ont des difficultés en lecture à la fin de la 3^e année n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen de lecture à la fin du primaire; les faibles lecteurs en 4^e année sont ceux qui présentent invariablement des difficultés au préscolaire et en 1^{re} année sur le plan de la connaissance des lettres et de la conscience phonémique.

À cet égard toutefois, Mme Makdissi⁹¹ rappelle que de nombreuses études ont été publiées sur la relation entre les débuts de l'apprentissage de la lecture et le développement de la conscience phonologique. En effet, la lecture et l'écriture font intervenir des connaissances phonologiques dans un système d'écriture alphabétique et la conscience syntaxique serait

86. Alain DESROCHERS, Lise DESGAGNÉ et Gilles BIRON, *op. cit.*

87. Monique BRODEUR, Éric DION, Line LAPLANTE, Julien MERCIER, Alain DESROCHERS, Monique BOURNOT-TRITES, *op. cit.*

88. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Summary report. Washington, DC. Cité dans Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture.

89. Exposé de Chantal DUFOUR-MARTEL et Alain DESROCHERS à l'AQETA, *op. cit.*

90. Exposé de Line LAPLANTE à l'AQETA, *op. cit.*

91. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

beaucoup plus en relation avec la compréhension en lecture que ne le serait la conscience phonémique ou la connaissance des lettres après la 1^{re} année du primaire.

Mme Makdissi réfère à l'étude transversale de Ziarko⁹² réalisée au Québec qui montre que, chez le lecteur débutant, les sujets les plus habiles en compréhension de texte possèdent une conscience phonologique et une conscience syntaxique les plus élevées. Mais que dès la 2^e année du primaire, la conscience phonologique ne discrimine plus les bons des moins bons lecteurs; c'est la conscience syntaxique qui reste le meilleur prédicteur de la compréhension en lecture. Ainsi, la conscience phonologique prend une importance capitale précisément dans les débuts de l'apprentissage formel du langage écrit⁹³.

Toutefois, selon Dufour-Martel et Desrochers⁹⁴, qui citent d'autres chercheurs, l'enseignement universel en grande classe serait suffisant pour permettre à la majorité (c'est-à-dire environ 75-80 %) des élèves d'apprendre à lire adéquatement. En revanche, un pourcentage appréciable des élèves (20-25 %) aura besoin d'une aide supplémentaire pour atteindre les cibles prévues⁹⁵. Pour éviter que des difficultés légères en lecture deviennent sévères, on recommande de mettre en œuvre un programme de dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture et un programme d'intervention préventive. Ces mesures sont particulièrement importantes, car, plus on attend, plus il est difficile de changer la trajectoire d'apprentissage des élèves en difficulté.

Cette réalité est reprise par Desrochers, DesGagné et Biron⁹⁶ qui ajoutent que même les méthodes d'enseignement efficaces ne sont pas suffisantes pour répondre aux besoins de tous les élèves. Selon eux, il est estimé que de 5 à 10 % des élèves sont des « non-répondants », c'est-à-dire que les procédés d'enseignement qui permettent à la majorité des élèves de faire des progrès soutenus en lecture ne répondent pas adéquatement à leurs besoins. Pour ce dernier groupe, une intervention intensive est fortement recommandée.

La plupart des auteurs québécois consultés indiquent qu'il n'existe aucune donnée au Québec permettant de comparer le nombre d'élèves en difficulté en français versus le

92. H. ZIARKO, M-C. GAGNON, et J. MELANÇON, *Compétences métalinguistiques, lecture et compréhension d'un texte informatif au début du primaire*, XXVI Congrès international de psychologie, Montréal, 1996.

93. Sur ce sujet, Mme Makdissi souligne une étude longitudinale réalisée en Europe dans laquelle les auteurs précisent que la conscience phonologique prédit les habiletés de décodage alors que la conscience syntaxique prédit la qualité de compréhension de texte. (Makdissi, 1997). E. DEMONT, et J.E. GOMBERT, *Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills*, British Journal of Educational Psychology, 66, 1996, 315-332

94. Chantal DUFOUR-MARTEL et Alain DESROCHERS, *Une approche axée sur la réponse à l'intervention pour l'identification des enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture*, Manuscrit soumis à la revue Rendez-vous le 3 mai 2011.

95. Ces données sont corroborées par plusieurs chercheurs, auteurs, experts et organisations concernés.

96. Alain DESROCHERS, Lise DESGAGNÉ et Gilles BIRON, *op. cit.*

nombre d'élèves en difficulté en mathématiques. Par ailleurs, plusieurs élèves en difficulté ont des problèmes dans les deux disciplines.

En ce qui concerne plus spécifiquement les mathématiques, les demandes de soutien pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans cette matière scolaire ont sensiblement augmenté ces dernières années. Cette situation a incité plusieurs intervenants québécois à se pencher sur le sujet⁹⁷. La littérature scientifique et les sujets de recherche accordent davantage d'importance au français, lecture-écriture qu'aux mathématiques. C'est également le cas pour les différentes organisations qui sont concernées par les difficultés d'apprentissage, pour ne nommer que L'ADOQ et l'AQETA, pour qui le français est prépondérant.

Une situation similaire se dégage des actions menées par le MELS⁹⁸, et ce, même si en adaptation scolaire, l'intervention doit porter principalement sur les deux disciplines, le français et les mathématiques. Or, l'une des huit pistes d'action privilégiées par le MELS dans son cadre de référence pour accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage⁹⁹ demande de miser sur la lecture au primaire et au secondaire. Selon le document, la lecture occupe une place fondamentale dans l'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives jouent un rôle clé dans l'apprentissage¹⁰⁰.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise portant sur l'intervention des orthopédagogues en mathématiques¹⁰¹, Mme Véronique Fontaine soutient qu'il est difficile, parmi les élèves ayant un potentiel intellectuel normal et montrant des faiblesses en mathématiques, de discriminer les élèves en difficulté d'apprentissage en mathématiques, de ceux qui ont

97. Autres sources consultées pour les difficultés d'apprentissage en mathématiques : « La formation continue + l'enseignement des mathématiques = une équation inséparable », Dossier présenté dans la revue *Vie Pédagogique*, Numéro 156, juin 2011; Michel LYONS et Nathalie BISAILLON, *Les incontournables du nombre*, dans un numéro spécial de La Revue de l'ADOQ, 2011; L'orthopédagogue au cœur des mathémaTICS : XXIIe Colloque de l'ADOQ, 20 et 21 octobre 2011; Caroline BISSON, *Démarches d'évaluation qui sous-tendent les pratiques évaluatives en mathématiques auprès d'élèves en difficulté du primaire : étude de cas*, Université de Sherbrooke. Actes du colloque du Groupe de didactique des mathématiques du Québec, UQTR, 1, 2 et 3 juin 2011; Jacinthe GIROUX, « Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 2, 2004, p. 303-327; Jacinthe GIROUX, *Des interactions didactiques singulières : les conduites atypiques*, UQAM; Brigitte STANKÉ, *Langage et dyscalculie*, Document transmis par l'OPOAQ.

98. On peut citer les documents suivants : Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire; Programme de recherche sur la lecture et l'écriture.

99. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Les difficultés d'apprentissage à l'École. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2003.

100. Certains experts mentionnent que des liens importants seraient à établir entre le langage et les mathématiques.

101. Véronique FONTAINE, *Les représentations sociales des orthopédagogues du Québec en rapport avec l'intervention en mathématiques auprès des élèves à risque*, Mémoire présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître ès Arts (M.A.). Août 2008.

seulement un rendement faible en mathématiques. Les difficultés de ces deux catégories d'élèves se manifestant souvent de la même façon. L'auteure ajoute que, contrairement au trouble d'apprentissage en mathématiques qui a fait l'objet de plusieurs études qui ont permis d'élaborer des critères spécifiques au trouble nommé dyscalculie, il n'a pas de définitions exactes des difficultés d'apprentissage en mathématiques.

Mmes Caroline Bisson et Patricia Marchand écrivent¹⁰² que même s'il n'y a pas de définition claire sur les difficultés en mathématiques des élèves en difficulté, le milieu et plusieurs chercheurs reconnaissent leur existence. Dans un autre texte¹⁰³, Mme Bisson cite une étude (Geary, 2004) effectuée auprès des élèves de 4^e année dans quatre pays qui révèle qu'il y aurait de 5 à 8 % des élèves qui éprouveraient des difficultés dans un ou des domaines des mathématiques.

Dans sa recherche portant sur les interventions en mathématiques effectuées par les orthopédagogues auprès des élèves à risque au Québec, Mme Fontaine¹⁰⁴ constate qu'effectivement les orthopédagogues interviennent beaucoup en français et que les interventions orthopédagogiques sont peu fréquentes en mathématiques, et ce, même si plusieurs élèves présentent des difficultés dans cette matière. La recherche a permis également de confirmer trois facteurs¹⁰⁵ pour expliquer ce phénomène : le manque de formation ou la formation inadéquate (formation initiale et formation continue) des orthopédagogues en ce qui a trait à l'intervention en mathématiques; le peu de référence au service d'orthopédagogie pour les élèves en difficulté en mathématiques; le peu d'outils disponibles pour l'intervention orthopédagogique en mathématiques.

Il se dégage de ce qui précède que la première condition à satisfaire pour mettre en œuvre une intervention préventive efficace est une identification juste des élèves à risque. Au Québec, de nombreux chercheurs et intervenants ont proposé l'approche de réponse à

102. Caroline BISSON et Patricia MARCHAND, *Pour en arriver à une explicitation d'une démarche d'évaluation en mathématiques auprès d'élèves en difficulté*, Université de Sherbrooke, Présentation dans le cadre du colloque en didactique des mathématiques, UQAM, mars 2011.

103. Mme Bisson, dans un document PowerPoint, présentant son projet en vue d'une démarche d'évaluation en mathématiques basée sur celle en français : Élaboration d'une démarche d'évaluation en mathématiques inspirée de la démarche DÉDALE en français pour le niveau primaire.

104. *Les représentations sociales des orthopédagogues du Québec en rapport avec l'intervention en mathématiques auprès des élèves à risque*, op. cit. La recherche devait aussi identifier les éléments essentiels du contenu des représentations sociales des orthopédagogues avec l'intervention en mathématiques. Le concept de représentations sociales consiste, selon l'étudiante, à voir comment les orthopédagogues se représentent l'intervention en mathématiques auprès des élèves à risque et comment cela peut influencer leurs interventions dans ce domaine. Il s'agit d'une vision de la réalité commune au sein d'un groupe. Les informations, les connaissances, les opinions, les attitudes en sont les principaux aspects.

105. Cette recherche énumère de nombreux éléments explicitant ces facteurs.

l'intervention RàI/RTI ainsi que le modèle à trois niveaux, préconisés par le MELS, pour atteindre cet objectif¹⁰⁶.

Les trois principaux éléments de l'approche RàI/RTI et du modèle à trois niveaux, tels que cités par Dufour-Martel et Desrochers, sont : le dépistage universel des élèves afin de pouvoir déceler tôt les élèves à risque; un enseignement différencié et adapté aux besoins des élèves en difficulté; une évaluation continue du rendement des progrès des élèves pour vérifier le redressement de la trajectoire d'apprentissage des élèves en difficulté.

À ce sujet, Mme Makdissi souligne que tous les scientifiques et praticiens n'abondent pas nécessairement dans le sens de ces modèles. Reconnaisant que le présent document s'appuie sur une approche largement utilisée au Québec et en Amérique du Nord, Mme Makdissi tient à préciser que d'autres études rapportent différemment la situation. En effet, ajoute-t-elle, certains chercheurs, auteurs et intervenants évaluent et interviennent autrement que par le modèle d'intervention multiniveaux et le RàI/RTI. Elle cite notamment deux auteurs, Goodman, Y. et Goodman, K.S.¹⁰⁷, dont l'œuvre est considérée à l'échelle internationale, qui seraient allés jusqu'à affirmer que ces modèles pouvaient générer des effets pervers en rehaussant les difficultés en lecture et en écriture chez les jeunes lecteurs.

Selon ces auteurs, l'un des objectifs cruciaux pour l'entrée dans l'univers de l'écrit devrait être de soutenir la complexification du langage littéraire de l'oral à l'écrit. Pour ce faire, il faut mettre au premier chef la lecture d'histoires aux enfants et la possibilité de les soutenir dans leurs compositions écrites dès leur plus jeune âge, ceci pouvant se faire par ce qui est appelé de la dictée à l'adulte ou par l'intermédiaire des tentatives d'écritures provisoires du jeune enfant ou les orthographe approchées. Mme Makdissi précise que ses propres travaux et ceux de ses collègues Sirois et Boisclair¹⁰⁸ vont, en grande partie, dans le même sens que les travaux de ces deux auteurs qui ont prôné le *Whole language approach*.

106. Il y a peu d'études sur l'orthopédagogie, la plupart des études portant sur les difficultés d'apprentissage. Mme Boudreau fait état d'un financement obtenu pour la réalisation d'une enquête en cours de réalisation sur les pratiques en orthopédagogie dans les commissions scolaires.

107. K.S. GOODMAN et B. ALTWERGER, « Science and pseudo-science in governmental literacy education policies », 2011, dans Y. GOODMAN, *Whose knowledge counts in governmental literacy education policies?*, Littératie et diversité, Belgique: Mons; 31 juillet au 3 août.

108. Hélène MAKDISSI, « L'émergence de la littératie en maternelle: ça se passe dans les livres et dans les textes écrits », *Revue Préscolaire*, vol. 50, n° 2, 2012, p. 42-52.; H. MAKDISSI, A. BOISCLAIR, M-H. BLAIS-BERGERON, C. SANCHEZ et M. DARVEAU, « Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits », dans H. MAKDISSI, A. BOISCLAIR et P. SIROIS (sous la direction de), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 145-181. P. SIROIS, A. BOISCLAIR, A. VANLINT, I. SAVAGE et E. HÉBERT, « Écriture et créativité : une voie d'intervention dès le début du primaire », *Bulletin du CRİRES*, p. 1-8, 2012, http://crises.ulaval.ca/sites/crises/files/roles/membre-crises/no_25_2012.pdf; P. SIROIS, A. BOISCLAIR et H. MAKDISSI, « Chronique de la langue française : Écrire à la maternelle et en première année du primaire », *Formation et Profession*, 2008, p. 32-34. <http://www.crifpe.ca/download/verify/68>.

L'approche réponse à l'intervention (RàI / RTI)

L'élaboration de l'approche réponse à l'intervention (RàI) qui a vu le jour aux États-Unis (Response to Intervention – RTI) a largement été motivée par la prise de conscience des limites et des faiblesses des modèles d'identification¹⁰⁹ qui font appel aux scores obtenus à une série d'épreuves psychométriques et scolaires pour attester de la présence d'un trouble d'apprentissage, notamment d'une règle de décision couramment utilisée pour identifier les élèves qui éprouvent de graves difficultés en lecture : l'observation d'un écart entre l'aptitude à apprendre (mesure du quotient intellectuel) et le rendement en lecture. La principale faiblesse de ces modèles dit « traditionnels » serait le fait que les procédures conduisent souvent à une identification tardive des élèves à risque ou en difficulté, soit vers la 3^e ou 4^e année du primaire. Les interventions exigent à ce stade des ressources éducatives considérables et les gains sont alors modestes.

Pour Desrochers, DesGagné et Biron¹¹⁰, l'approche de réponse à l'intervention est à la fois un modèle d'identification des élèves à risque ou en difficulté et un modèle d'intervention axé sur une forme particulière de différenciation. De plus, ce modèle nécessite la coordination des différents services éducatifs en milieu scolaire et des services complémentaires aux élèves, dont les orthopédagogues, les psychologues scolaires et les orthophonistes. Ce modèle est conçu pour identifier¹¹¹ ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes.

C'est pourquoi, d'écrire Mme Laplante¹¹², l'approche RàI/RTI privilégie la mise en place de pratiques pédagogiques de haute qualité s'adressant à tous les élèves, le suivi des progrès des élèves pour orienter l'intervention, et le réajustement des interventions selon les progrès observés. Ainsi, si un élève à risque ne fait pas suffisamment de progrès, une intervention plus ciblée est alors mise en place, et ses progrès continuent d'être évalués. Si la résistance aux interventions se maintient en dépit d'une augmentation de la spécificité et de l'intensité des interventions pédagogiques et orthopédagogiques, une hypothèse de trouble d'apprentissage pourrait alors être émise et une évaluation en ce sens pourrait être enclenchée. Il y a différentes façons d'opérationnaliser l'approche de réponse à l'intervention : le modèle d'intervention multiniveaux constitue l'une de ces modalités.

Selon Mme Laplante¹¹³, l'approche RàI/RTI permet de déterminer si les difficultés d'apprentissage que présente un jeune peuvent être dues à une atteinte d'ordre neurologique et

109. Modèles d'identification utilisant l'écart aptitude-performance; basés sur la faible performance; basés sur les différences intra-individuelles.

110. Alain DESROCHERS, Lise DESGAGNÉ et Gilles BIRON, *op. cit.*

111. Dans le sens de repérer.

112. Line LAPLANTE, *L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture, op. cit.*

113. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

consister en un trouble d'apprentissage. En effet, dans cette logique, le marqueur le plus fiable de l'atteinte neurologique, qui atteste d'un trouble d'apprentissage, est la résistance à des interventions pédagogiques et didactiques reconnues efficaces par la littérature scientifique¹¹⁴. De plus, l'approche RàI/RTI offre l'avantage, en comparaison aux modèles traditionnels d'identification, de permettre que le jeune qui présente une difficulté d'apprentissage puisse bénéficier d'interventions reconnues efficaces par la littérature scientifique avant même qu'il ait accumulé un retard important, et avant même qu'il soit identifié formellement comme ayant un trouble d'apprentissage, le cas échéant.

Pour Desrochers, DesGagné et Biron, l'approche de la réponse à l'intervention comprend des éléments de solution à plusieurs problèmes réels en milieu scolaire : elle incorpore des pratiques d'évaluation qui rendent possibles le dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture et l'identification des élèves dont le rendement dévie de la trajectoire d'apprentissage attendue; elle nécessite comme condition d'identification des élèves en difficulté la démonstration d'un enseignement efficace; le programme d'intervention est systématiquement différencié de manière à pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves, en incluant les « non-répondants » à l'intervention; elle permet de préciser le rôle des diverses personnes-ressources (par exemple, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues, les psychologues scolaires, les psychoéducateurs et les orthophonistes) selon les moyens disponibles dans un milieu scolaire particulier; cette approche fait explicitement graviter tous les services éducatifs autour de leurs bénéficiaires prioritaires, c'est-à-dire les élèves.

Le modèle à trois niveaux (multiniveaux)

La Direction de l'adaptation scolaire et la Direction de l'évaluation du MELS ont coordonné la production d'un Référentiel d'intervention en lecture¹¹⁵ en vue de soutenir le développement de la compétence à lire des élèves âgés de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture. Le référentiel présente le modèle d'intervention à trois niveaux basé sur l'approche RàI/RTI.

Selon le référentiel, « le modèle d'intervention à trois niveaux est celui qui est le plus souvent cité dans la littérature scientifique et c'est celui qui est retenu ici... », car « le modèle d'intervention à trois niveaux permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il s'agit également d'un modèle qui favorise l'organisation des services¹¹⁶. »

114. Des experts mentionnent qu'il est possible de considérer, à titre d'exemples, certains facteurs de risque dont les difficultés dans l'acquisition du langage en bas âge, la sous-stimulation parentale.

115. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011.

116. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, *op. cit.*, p. 9.

Voici une brève présentation des trois niveaux du modèle tirée du référentiel du MELS ainsi que d'un ensemble de documents consultés.

Au premier niveau (intervention universelle), les intervenants sont les enseignants qui œuvrent dans les classes ordinaires et qui sont formés à l'implantation de pratiques pédagogiques exemplaires appuyées par la recherche¹¹⁷. L'intervention permet à tous les élèves de la classe de développer les compétences attendues. Des ajustements sont proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés pour qu'ils puissent participer pleinement aux activités de la classe. Le suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention en vue de s'assurer que tous les élèves progressent. Un tel enseignement permettrait de répondre aux besoins d'environ 80 % des élèves¹¹⁸ concernant les difficultés d'apprentissage en lecture notamment. L'orthopédagogue peut jouer, à ce niveau, un rôle-conseil auprès de l'enseignant et des parents¹¹⁹.

Au deuxième niveau (intervention supplémentaire), les interventions sont plus intensives et elles s'adressent au 20 % des élèves dont les progrès se situent en deçà de ce qui est normalement attendu pour leur degré scolaire. Ce sont des interventions explicites et systématiques se déroulant en petits groupes. Selon le MELS et les auteurs cités, une intervention de deuxième niveau suffit environ aux trois quarts de ces élèves. Ceux-ci progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce niveau en plus de l'intervention de premier niveau. L'enseignant, en collaboration avec l'orthopédagogue ou tout autre intervenant concerné, intervient à ce niveau.

Il est important de préciser que s'il s'agit d'une intervention relative à un enseignement, seuls les enseignants et les orthopédagogues sont légalement qualifiés pour ce faire. De plus, c'est la nature des interventions mises en œuvre au deuxième niveau qui déterminera si c'est l'orthopédagogue ou l'enseignant qui interviendra. En effet, s'il s'agit de la reprise des interventions déjà faites au premier niveau par l'enseignant, c'est lui qui interviendra également au deuxième niveau. En revanche, si l'intervention mise en œuvre se différencie de celle du premier niveau, en étant plus spécifique, c'est alors l'orthopédagogue qui sera appelé à intervenir¹²⁰.

Au troisième niveau (intervention ciblée et intensive), l'intervention est la plus intensive qui soit offerte en milieu scolaire. Elle porte spécifiquement sur les besoins des élèves qui n'ont

117. Monique BRODEUR, Éric DION, Line LAPLANTE, Julien MERCIER, Alain DESROCHERS, Monique BOURNOT-TRITES, *op. cit.*

118. Ces données sont appuyées par les chercheurs et les auteurs cités auparavant ainsi par plusieurs experts consultés. Ces données correspondent également à celles mentionnées dans le Référentiel d'intervention en lecture du MELS.

119. Maude BELLEVILLE, Line GERMAIN et Nathalie CHAMPAGNE, *op. cit.*

120. La recherche subventionnée par le MELS et réalisée par Monique Brodeur en 2008-2009 a validé l'effet d'une intervention orthopédagogique de deuxième niveau, dispensée par l'orthopédagogue, sur la prévention des difficultés de lecture auprès d'élèves de maternelle (Brodeur et coll., 2008).

pas fait suffisamment de progrès à la suite des interventions des niveaux un et deux et dont les difficultés persistent. Selon la plupart des auteurs cités et le MELS, environ 5 % de l'ensemble des élèves nécessitent une intervention de troisième niveau. Les interventions qui y sont mises en œuvre par un intervenant spécialisé, dont l'orthopédagogue et les professionnels des services éducatifs complémentaires, sont plus ciblées et intensives qu'aux deux niveaux précédents. Encore une fois, il est important de préciser que s'il s'agit d'une intervention relative à un enseignement, seuls les enseignants et les orthopédagogues sont légalement qualifiés pour ce faire.

En somme, l'implantation réussie d'un modèle d'intervention à trois niveaux requiert la concertation entre les intervenants pour des interventions centrées sur les besoins des élèves : directions d'écoles, enseignants, orthopédagogues, professionnels des services complémentaires, parents.

La démarche DÉDALE

Des organisations scolaires se sont inspirées de la démarche DÉDALE (Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture) et de ses diverses adaptations¹²¹ pour l'évaluation des difficultés et des troubles d'apprentissage en lecture notamment et en écriture. La démarche DÉDALE a pris naissance à la fin des années 1990 dans l'Outaouais à titre de projet visant à identifier un trouble d'apprentissage. La Commission scolaire de Montréal (CSDM) a été l'une des principales commissions scolaires à développer les modalités de cette démarche qui implique la participation de plusieurs intervenants, notamment l'enseignant, la direction d'école, l'orthopédagogue, l'orthophoniste et le psychologue.

À partir de l'information fournie dans le document de l'Outaouais, de modèles mis en place dans les différentes commissions scolaires, particulièrement de celui de la CSDM ainsi que des différents documents décrivant les aspects et les dimensions théoriques inhérents à ces démarches d'intervention, le groupe de travail de l'Office a été en mesure d'établir les grandes étapes qui recourent ce modèle d'intervention¹²².

121. A. BOISVENU, L. DESGAGNÉ, L. LAPLANTE, *Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture — Cadre d'organisation régional pour les élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage*, décembre 2000.

122. Les principales sources de référence et d'information pour cette partie du rapport proviennent des documents suivants : COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL, *Les troubles d'apprentissage du langage écrit (incluant la dyslexie-dysorthographe). Référentiel*. Montréal, CSDM, Mars 2011; COMMISSION SCOLAIRE DE L'OR-ET-DES-BOIS, *Ensemble pour la réussite des élèves ayant un TSAL. Document évolutif – Adaptation autorisée aux commissions scolaires. Intervention de niveau B ; Ensemble pour la réussite des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture (TSAL) – Outil de consultation pour coordonner nos actions auprès des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. Document évolutif. Adaptation autorisée aux commissions scolaires Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec*, Édition révisée novembre 2003; COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ILE, *De la vulnérabilité au trouble d'apprentissage – Volet 1 : Dyslexie. Prévention au secondaire. Prévenir l'installation des difficultés par l'intervention*, 2006; COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE, *Les Services*

Dans le cadre de la consultation, plusieurs experts ont souligné que ce modèle était, pour diverses raisons, de moins en moins utilisé au profit du modèle d'intervention à trois niveaux et du modèle Ràl/RTI. Mme Laplante, qui est l'auteure de la démarche d'évaluation à l'origine de celle expliquée dans le document de l'Outaouais, a apporté de nombreuses précisions à la présente section portant sur la démarche d'évaluation DÉDALE¹²³. Par ailleurs, de nombreux passages retenus de ses écrits rejoignent plusieurs commentaires similaires formulés par d'autres experts qui se sont exprimés sur les mêmes aspects.

Le projet auquel a participé Mme Laplante s'est déroulé en 1997 et il visait à aider les professionnels à mieux intervenir pour identifier un trouble d'apprentissage. Toutefois, Mme Laplante tient à préciser qu'elle-même n'utilise plus l'acronyme DÉDALE qui est demeuré associé au document produit par la région de l'Outaouais, car le texte et la démarche qui sont présentés dans le document de l'Outaouais n'ont pas fait l'objet de mise à jour ni de modifications depuis. Or, la démarche d'évaluation d'une difficulté d'apprentissage en lecture, dont elle est l'auteure, a continué d'évoluer au cours des années et a été constamment ajustée¹²⁴.

Par ailleurs, Mme Laplante tient à mentionner que la démarche d'évaluation n'est pas un modèle d'organisation de services visant à déterminer la procédure pour identifier (ou diagnostiquer) un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. Toutefois, étant donné que plusieurs orthopédagogues ont reçu une formation plus ou moins approfondie relative à cette démarche d'évaluation, certaines commissions scolaires s'en sont inspirées pour proposer une organisation de services dans laquelle sont précisés le rôle de l'orthopédagogue, mais également celui de l'enseignant et des autres professionnels des services complémentaires, au regard de l'identification d'une difficulté d'apprentissage. C'est le cas notamment du référentiel de la CSDM qui a inspiré le présent texte. Il existe donc, aux dires de Mme Laplante, dans les commissions scolaires, des modèles d'organisation de services qui sont plus ou moins inspirés de la démarche d'évaluation qui était présentée dans le document DÉDAL¹²⁵ produit par la région de l'Outaouais.

éducatifs complémentaires. Cadre organisationnel pour les Services en orthopédagogie à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Automne 2006. Révision mai 2008. Section 2.4 L'évaluation; COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS, La Dyslexie Trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, La dysorthographe Trouble spécifique d'apprentissage de l'écriture Référentiel destiné aux orthopédagogues, orthophonistes et psychologues de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Mars 2007. Mis à jour en mars 2008; Un outil d'accompagnement pour l'orthopédagogue dans l'élaboration de ses interventions – Comité d'intervention en lecture (CIL) de la Montérégie, 17 octobre 2005.

123. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

124. Mme Laplante a remis, dans le cadre de la consultation, un document qui explicite plus en profondeur sa démarche d'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage en lecture.

125. La démarche DÉDALE s'écrit avec un « E » final pour indiquer qu'elle s'applique également à l'écriture, mais la référence au document de l'Outaouais doit s'écrire sans E final, DÉDAL.

L'enseignant

Dans le cadre de la démarche¹²⁶ DÉDALE, l'enseignant qui détecte des difficultés chez un élève utilise des mesures préventives, correctives ou de remédiation sur des aspects cruciaux déjà établis dans des documents reconnus par les milieux éducatifs. L'enseignant peut demander la participation d'autres intervenants : celle de l'équipe-école, de l'orthopédagogue et d'autres professionnels. Si les difficultés persistent malgré la mise en œuvre des mesures de remédiation, il est alors possible que des difficultés d'apprentissage soient présentes. Il s'agit de la première étape pour établir le profil de lecteur de l'élève¹²⁷.

Selon le référentiel de la CSDM, il n'est pas possible de confirmer un trouble sans avoir mis en place des mesures et avoir observé la présence ou non de progrès notables puisque la présence d'un trouble implique une persistance dans le temps malgré la mise en place de mesures de remédiation. Ainsi, à partir de ses observations, des évaluations formatives et sommatives de l'élève, l'enseignant complète la « grille d'observation » pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage en lecture, seul ou en collaboration avec l'orthopédagogue. L'enseignant remet cette grille d'observation complétée, accompagnée d'autres questionnaires requis au directeur d'école.

L'orthopédagogue

Le directeur d'école transmet la référence à l'orthopédagogue¹²⁸ qui fait une évaluation approfondie des difficultés d'apprentissage de l'élève. L'évaluation de l'orthopédagogue serait réalisée en vue d'élaborer un plan de rééducation. Cette évaluation demande à l'orthopédagogue d'entreprendre une démarche de résolution de problèmes¹²⁹. Si cette évaluation ne révèle pas la présence d'un nombre suffisant d'indicateurs associés¹³⁰ à un trouble spécifique d'apprentissage en lecture ou en écriture, l'orthopédagogue participe à l'élaboration d'un plan d'intervention avec l'équipe-école seulement. Si cette évaluation fournit suffisamment d'indices d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture ou en

126. La principale source de référence et d'inspiration pour cette section est le référentiel de la CSDM à laquelle se sont greffés les commentaires de Mme Laplante. Les autres documents identifiés ont notamment servi à consolider le texte.

127. Certains experts font remarquer que la détection commence bien souvent avant l'école et que des actions peuvent être entreprises dès le préscolaire.

128. Selon les commissions scolaires, la grille d'observation de l'enseignant et les questionnaires préalablement complétés peuvent être acheminés directement à une équipe multidisciplinaire.

129. La démarche de résolution de problème se décline comme suit : l'identification du problème se manifestant par des difficultés ou un retard de lecture, écriture ou en mathématiques; l'analyse de la situation pédagogique provenant d'information de sources diverses : dossier de l'élève, discussions, observations; la formulation d'hypothèses visant à clarifier la nature des difficultés de l'élève et à orienter l'intervention; la vérification de ces hypothèses nécessitant d'approfondir l'investigation à l'aide de procédures diagnostiques propres à l'orthopédagogue (Mémoire de L'ADOQ, 2003, p. 12).

130. À l'aide des grilles prévues.

écriture, l'orthopédagogue achemine le dossier à la direction d'école qui voit à le faire compléter par des évaluations complémentaires¹³¹.

Mme Laplante¹³² précise que la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage n'est généralement pas entreprise dans le but d'identifier (ou de diagnostiquer) un trouble d'apprentissage. Il s'agit plutôt de dresser le portrait de l'apprenant dans une perspective systémique qui prend en compte à la fois les caractéristiques individuelles (dimensions cognitives et affectives; processus de lecture-écriture; progression des apprentissages, etc.) et les caractéristiques externes (contexte familial, contexte scolaire et pédagogique, caractéristiques de la langue, orale et écrite, de la langue d'enseignement, etc.). Le but ultime est de mieux comprendre les différentes variables en jeu en vue d'optimiser les interventions qui seront mises en place pour favoriser la progression des apprentissages.

Mme Laplante a pris l'initiative de décrire la démarche d'évaluation en lecture-écriture de l'orthopédagogue. Celui-ci commence par recueillir des informations initiales à propos du jeune (variables individuelles : dimension affective, dimension cognitive, etc.; variables contextuelles : milieu familial, approches pédagogiques antérieures, etc.). Selon les informations obtenues, l'orthopédagogue peut alors suggérer à l'enseignant d'observer tel ou tel comportement ou de mettre en place telle ou telle mesure d'aide. Il y a donc, dès le départ, un soutien pédagogique et didactique qui peut être fourni à l'enseignant par l'orthopédagogue au regard du jeune qui présente des difficultés. S'il y a une persistance des difficultés, l'orthopédagogue peut alors entreprendre une évaluation formelle de la lecture-écriture. Cette évaluation doit prendre en compte non seulement les différents processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans les apprentissages ciblés, mais, également, les autres variables énoncées antérieurement. L'évaluation orthopédagogique peut ainsi conduire à des recommandations d'interventions orthopédagogiques plus spécifiques et systématiques dans les domaines d'apprentissage concernés. Il peut également être approprié d'obtenir des informations relatives aux fonctions intellectuelles et cognitives, de même qu'au regard des capacités de langage oral.

L'équipe multidisciplinaire

Selon l'approche adoptée par la commission scolaire, le directeur d'école transmet soit le dossier de l'orthopédagogue, soit directement la grille d'observation et des questionnaires de l'enseignant à une équipe multidisciplinaire pour évaluation. L'équipe se compose habituellement de l'orthopédagogue, du psychologue et de l'orthophoniste. L'équipe multidisciplinaire peut également faire appel à d'autres professionnels¹³³.

131. La démarche peut se résumer comme suit : prise en compte de l'information initiale; établissement du portrait initial de l'élève; hypothèse initiale; évaluation des processus en situation complexe : hypothèse validée ou nouvelle hypothèse (niveau I); évaluation des processus de lecture-écriture : situation décontextualisée (niveau II); évaluation de certains processus à l'oral (niveau III); hypothèse finale.

132. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

133. En vertu de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation qui a été signée en 2003, les élèves peuvent recevoir des services

Pour Mme Laplante¹³⁴, dans une logique non catégorielle, les évaluations réalisées par les différents professionnels – orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, et autres – visent essentiellement à mieux comprendre la problématique du jeune qui présente des difficultés d'apprentissage en vue d'orienter les interventions et les mesures d'adaptation permettant de favoriser la progression des apprentissages, voire la réussite scolaire. L'objectif ultime n'est donc pas d'identifier (ou de diagnostiquer) un trouble d'apprentissage. Toutefois, dans certaines commissions scolaires, l'identification (ou le diagnostic d'un trouble d'apprentissage) n'est pas exclue de la démarche d'évaluation. De réitérer Mme Laplante, si une telle démarche contribue au diagnostic d'une dyslexie développementale, le but ultime poursuivi n'en est pas moins de guider le choix des interventions pédagogiques ou orthopédagogiques qui seront mises en œuvre, en lecture et en écriture, afin de favoriser le développement optimal de ces deux compétences.

Dans plusieurs milieux scolaires, quand l'hypothèse d'un trouble d'apprentissage est envisagée, outre l'évaluation orthopédagogique de la lecture-écriture, une évaluation orthophonique est généralement demandée. Selon Mme Laplante, dans le contexte de l'interprétation qui a été faite du PL 90, au début des années 2000, et dans la confusion qu'a entraînée l'obligation d'avoir une évaluation orthophonique pour bénéficier de la subvention permettant d'acheter un ordinateur portable, l'orthophoniste a été considéré par certains milieux scolaires comme étant le seul professionnel habilité pour déterminer s'il s'agit ou non d'un trouble d'apprentissage, et ce, peu importe que l'apprenant présente ou non un trouble du langage oral.

Mme Laplante¹³⁵ ajoute que la contribution du psychologue se justifie lorsqu'il y a nécessité d'avoir une évaluation intellectuelle qui permette d'exclure d'autres hypothèses comme la déficience intellectuelle, et de confirmer la présence de marqueurs intellectuels ou cognitifs

dans le cadre d'un plan de services individualisé et intersectoriel (PSII). L'Entente vise non seulement les enfants d'âge scolaire (5-18 ans), mais aussi les enfants de 4 à 21 ans présentant un handicap au sens de la loi ainsi que les enfants de 4 ans provenant de milieux socioéconomiques défavorisés. Ayant comme principal objectif d'assurer la continuité et la complémentarité des services, le PSII implique l'arrimage entre le plan d'intervention du réseau scolaire (PI) et le plan de services individualisé (PSI) du réseau de la santé et des services sociaux. L'élaboration d'un PSII implique la signature d'entente de services entre l'école, la commission scolaire, le centre de santé et de services sociaux (CSSS), la commission scolaire, le centre jeunesse ou le centre de réadaptation, ainsi que des services privés s'il y a lieu. Une évaluation de l'implantation de l'Entente et de ses effets, réalisée par des chercheurs du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS) en 2010, révélait notamment qu'elle était inégalement implantée et qu'il demeurerait des obstacles significatifs empêchant que les services des deux réseaux deviennent parfaitement complémentaires. Voir à ce sujet : Sylvie TÉTREAUULT, Pauline BEAUPRÉ, Monique CARRIÈRE, Andrew FREEMAN, Hubert GASCON, *Pour un Québec attentif aux enfants handicapés ou en difficulté et à leurs familles. Rapport scientifique intégral. L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, CIRRIS, Université Laval et Université du Québec à Rimouski, 2010.

134. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

135. *Idem*.

généralement associés au trouble d'apprentissage. L'évaluation psychologique peut également permettre de déterminer si d'autres troubles sont associés, comme le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou le trouble anxieux.

L'orthopédagogue, le psychologue et l'orthophoniste effectuent l'évaluation selon leur domaine d'activités respectif et ils analysent, en équipe, les données recueillies afin de tracer le portrait de l'élève et, s'il y a lieu, d'identifier la difficulté ou le trouble spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture ou toute autre hypothèse. Chacun évalue la présence d'indicateurs forts qui indiquent des troubles spécifiques du langage ou de l'écriture.

À la suite de l'évaluation, chacun produit un rapport d'évaluation afin d'émettre ses recommandations et ses conclusions en lien avec son domaine d'exercice. Chaque intervenant prépare également un résumé de rapport. Sous le titre de synthèse de l'évaluation interdisciplinaire, les résumés de rapports professionnels et la fiche sommaire permettent de conclure ou non à un trouble spécifique d'apprentissage et sont versés au dossier d'aide de l'élève.

Le résultat de la démarche d'évaluation (multidisciplinaire)

Une fois les évaluations complétées, le directeur d'école prévoit une rencontre avec les professionnels en vue de discuter de la problématique du jeune et, potentiellement, d'établir un plan d'intervention individualisé. La participation des parents est alors sollicitée, car ceux-ci possèdent des informations importantes et seront impliqués, de près ou de loin, dans les interventions qui seront mises en œuvre auprès du jeune. Également, la participation de l'enseignant à une telle rencontre est essentielle, car c'est celui qui détient le plus d'informations sur le cheminement scolaire du jeune et sur les principales manifestations de ses difficultés. Il est également le premier concerné par la mise en œuvre des mesures d'aide susceptibles d'être recommandées dans le contexte de la classe, alors que l'orthopédagogue est susceptible d'intervenir si une rééducation est envisagée. Le directeur de l'école est un acteur incontournable de cette rencontre d'équipe multidisciplinaire car, advenant qu'un plan d'intervention doive être établi, il en est le répondant légal.

Si des indicateurs forts sont présents dans les trois volets évalués, l'équipe multidisciplinaire peut formuler une conclusion commune de troubles spécifiques d'apprentissage, incluant la dyslexie-dysorthographe.

Mme Laplante fait état des situations suivantes dans le cas où l'hypothèse d'un trouble d'apprentissage est envisagée. La façon dont la conclusion est établie varie d'un milieu à l'autre. Dans certains milieux, le travail d'équipe est multidisciplinaire, en ce sens que l'interaction est centrée sur l'échange de l'information; la décision qui est alors prise relève, et est sous la responsabilité, de chaque professionnel. Au terme de la rencontre, on peut donc en arriver à une conclusion différente pour chaque acteur impliqué.

Dans d'autres milieux, Mme Laplante ajoute qu'il s'agit davantage d'un travail interdisciplinaire où l'interaction est centrée sur la mise en commun et la synthèse conjointe de l'information. La décision et la responsabilité de la conclusion sont alors partagées par les différents participants et les interventions proposées résultent d'une action concertée, même si certaines d'entre elles seront mises en œuvre par l'un ou l'autre des acteurs. Toutefois, si cette conclusion fait partie des informations contenues dans un plan d'intervention individualisé, la direction de l'école demeure le répondant légal des orientations qui y sont proposées, de leur mise en œuvre et du suivi qui doit y être fait.

Finalement, la transmission des résultats se fait auprès des personnes concernées. L'équipe multidisciplinaire élabore le plan d'intervention en fonction du profil particulier de l'élève, chaque professionnel y intégrant, lorsque requis, son propre plan d'action. L'équipe multidisciplinaire peut également faire appel à d'autres professionnels.

La démarche DEMMI

La démarche d'évaluation en mathématiques pour mieux intervenir (DEMMI), qui est en cours d'implantation dans certaines commissions scolaires, a été élaborée par une équipe de personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage afin de soutenir les orthopédagogues relativement à l'évaluation et à l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés en mathématiques¹³⁶. Plusieurs des experts consultés ont indiqué ne pas connaître cette démarche et ont préféré ne pas commenter cette démarche, en précisant ne pas être versés en mathématiques, mais plutôt en français, lecture et écriture. Cette démarche en serait à ses tout débuts d'implantation et il y aurait déjà quelques régions où la plupart des orthopédagogues ont reçu la formation et commencent à l'utiliser de façon autonome.

La démarche serait sous la forme de résolution de problèmes, soit de formuler des hypothèses en lien avec l'analyse des difficultés des élèves. Avant d'entreprendre la démarche DEMMI, l'orthopédagogue doit maîtriser les connaissances de base en mathématiques et pouvoir reconnaître les concepts et les processus qui sont en cause dans les difficultés de l'élève.

Selon Mmes Ayotte et Savoie¹³⁷, les objectifs de la démarche DEMMI seraient d'abord d'instrumenter les orthopédagogues pour cibler les difficultés des élèves et ainsi, mieux intervenir pour répondre à leurs besoins et ensuite de développer un langage commun et

136. Voir à ce sujet la rencontre de Guy Lusignan avec Benoît Dumas, « Une formation continue en mathématiques auprès du personnel enseignant en orthopédagogie des commissions scolaires francophones de l'île de Montréal », *Vie pédagogique*, n° 158, juin 2011, p. 51 et suivantes. [Les trois commissions scolaires de l'île de Montréal sont : Marguerite-Bourgeoys; de Montréal; de la Pointe-de-l'Île]. M. Dumas est une personne-ressource au Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant des difficultés ou troubles d'apprentissage.

137. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

une approche rigoureuse. La démarche d'évaluation des difficultés, qui se situe¹³⁸ aux niveaux 2 et 3, mènerait à l'élaboration d'un rapport d'évaluation orthopédagogique pour des interventions rééducatives en mathématiques qui seront mises en œuvre principalement par l'orthopédagogue (au niveau 3).

La première étape de la démarche DEMMI consiste à reconnaître le problème : l'orthopédagogue recueille de l'information sur le fonctionnement de l'élève en mathématiques en vue de dresser son profil et de comprendre la nature de ses difficultés : productions de l'élève; rapports de professionnels; commentaires de l'enseignant; entrevues des parents; analyse des données factuelles; prise en compte de l'environnement social, scolaire, familial. Cette première analyse vise à cerner la source du problème et à formuler des hypothèses explicatives aux difficultés en mathématiques.

À la deuxième étape, l'orthopédagogue vérifie ses hypothèses au moment de l'évaluation des concepts et des processus et, dans une entrevue d'explicitation, il demande à l'élève de résoudre un ensemble de tâches ciblées en fonction des hypothèses explicatives. Cette évaluation conduit à la troisième étape qui consiste à analyser, interpréter et à ajuster les hypothèses de manière à pouvoir rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique contenant des pistes d'intervention et des recommandations. Dans le cas où l'élève résisterait aux interventions proposées, le recours à l'expertise de l'équipe multidisciplinaire, aux parents et à l'élève pourrait se révéler nécessaire afin de mieux comprendre la situation de l'élève.

La démarche DEMMI ne serait pas la seule démarche qui permettrait d'évaluer les difficultés d'apprentissage en mathématiques, mais elle serait toutefois la seule actuellement qui permettrait de cerner la nature des difficultés des élèves en mathématiques tout en proposant des pistes d'intervention pour remédier à ces difficultés.

Par ailleurs, le rapport d'évaluation orthopédagogique rédigé à la fin de la DEMMI permettrait de cibler des interventions pour l'orthopédagogue en plus de fournir des recommandations notamment pour l'enseignant, les parents, le service d'aide aux devoirs. Selon certains experts, les orthopédagogues qui ont reçu la formation pour utiliser la DEMMI soulignent son impact positif dans leur pratique. Grâce à la DEMMI, ces orthopédagogues seraient ainsi mieux outillés pour comprendre les difficultés des élèves et ainsi élaborer un plan de rééducation de meilleure qualité.

Selon Mmes Ayotte et Savoie¹³⁹, dans certaines commissions scolaires, des orthopédagogues pourraient recevoir jusqu'à huit jours de formation sur deux ans sur la démarche DEMMI. Par ailleurs, selon un document de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, une formation de quatre jours sur la démarche DEMMI était disponible en 2013.

138. Selon le modèle de réponse à l'intervention (RàI).

139. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

Autres démarches en mathématiques

Dans le cadre de la consultation d'experts, Mme Makdissi a mentionné que son établissement ne réfère pas à la démarche DEMMI. Les professeurs-chercheuses de l'Université Laval en mathématiques amènent plutôt les étudiants à réaliser des analyses de productions d'élèves afin de repérer la régularité des erreurs commises et le type de ces dernières. Toute démarche diagnostique menant à circonscrire une cause intrinsèque à l'individu (de type dysfonction) leur semble non nécessaire. Les causes sont à chercher, selon elles, dans le contrat didactique et dans les variables didactiques mises en jeu lors de la construction des connaissances mathématiques de l'élève en difficulté.

L'équipe de l'Université Laval est d'avis que les difficultés d'apprentissage se manifestent notamment dans les erreurs récurrentes commises par l'apprenant. L'erreur est comprise comme la manifestation d'un niveau de raisonnement, de complexification de la pensée. Ainsi, on ne « corrige » pas un niveau de développement, un raisonnement, mais on le propulse par des interventions qui font précisément large place à l'erreur de l'apprenant et à la réflexion sur elle dans l'action même de l'apprenant. L'erreur de l'apprenant, loin de devoir être évitée, doit au contraire être provoquée puisqu'elle devient l'outil principal pour enseigner et faire progresser l'élève¹⁴⁰.

2.2. Ce que retient le groupe de travail

L'orthopédagogue intervient principalement en milieu scolaire, surtout au primaire et au secondaire, dans un contexte où les balises sont définies par la Loi sur l'instruction publique et par le MELS. Toutefois, c'est la commission scolaire en tant qu'employeur qui détermine l'organisation du travail des différents intervenants jouant un rôle dans l'évaluation et

140. Mme Makdissi réfère aussi aux travaux de Mme Claudine Mary de l'Université de Sherbrooke qui démontrent bien, selon elle, que vouloir procéder par un enseignement correctif en imposant à l'élève une démarche préétablie à son action ne contribue pas à majorer la compréhension de l'élève. La démonstration réalisée par Mme Mary permet de circonscrire que, sans une démarche qui est centrée sur l'analyse de la tâche à réaliser d'une part, et d'autre part, qui met à contribution le travail cognitif de l'élève, son action mathématique et la réflexion sur elle, les mesures d'aide demeurent inefficaces et extrêmement limitées quant au progrès souhaité pour l'élève. Voir : Claudine MARY, « Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique », *Éducation et Francophonie*, volume XXXI, n° 2, Automne 2003, p. 103-124.) Bien que cette approche ne soit pas dominante en français, Mme Makdissi mentionne qu'elle est le socle de référence pour une majorité des universitaires spécialisés en didactique des mathématiques au Québec. C'est sur ces bases que la Faculté d'éducation de l'Université Laval avait fait parvenir à la ministre de l'Éducation, des suggestions concernant les compétences à développer dans le cadre d'une formation de 2^e cycle en orthopédagogie, à savoir la nécessité de miser, notamment sur : l'analyse des tâches, du raisonnement de l'élève et des erreurs commises par ce dernier, erreurs conçues comme une source d'avancement de la pensée; les stimulations en concevant des contextes pédagogiques riches en savoirs, mais nécessairement négociés en interaction entre les élèves et leur enseignant; l'habileté des orthopédagogues à situer les difficultés vécues par l'élève non pas par une hypothèse de dysfonctionnement cérébral, mais par l'interaction entre la compréhension de l'élève au regard d'un objet de savoir précis et situé dans les variétés de contextes pédagogiques qui ont amené l'élève à conceptualiser d'une manière donnée.

l'intervention auprès des élèves, en conformité avec les conventions collectives et les plans de classification.

L'exigence pour obtenir un poste en orthopédagogie est le diplôme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) ou le diplôme de baccalauréat spécialisé en orthopédagogie, délivré avant 2003. Il n'y a présentement aucune différence pour devenir orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire.

Depuis le début des années 2000, une nouvelle approche d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage a été implantée : l'identification d'un trouble (ou le diagnostic) n'est pas requise pour offrir des services à l'élève considéré à risque. Les services à fournir à l'élève sont déterminés dans un plan d'intervention élaboré à partir d'une évaluation de ses besoins et de ses capacités, le but de celle-ci étant de faire progresser l'élève dans ses apprentissages et non de poser un diagnostic. De plus, les difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, incluant les troubles spécifiques d'apprentissage, sont considérés comme des problèmes pédagogiques qui requièrent des solutions pédagogiques et les interventions doivent s'appuyer sur une évaluation fine qui permet de dresser un portrait des forces et des besoins de l'apprenant.

Pour Mme Laplante¹⁴¹, si le milieu scolaire s'inscrit dans une logique catégorielle, en dépit des orientations du MELS qui sont à l'effet qu'il n'est pas requis d'avoir une identification (ou un diagnostic) pour qu'un jeune puisse recevoir des services spécialisés, une telle démarche peut correspondre, dans le temps, à un délai de 6 mois à 1 an pour obtenir un rapport d'évaluation orthophonique ou un rapport d'évaluation psychologique. De plus, pour que l'identification soit faite, il faut que le jeune ait accumulé suffisamment de retard scolaire. Il s'agit là de l'une des limites importantes des modèles « traditionnels » d'identification des troubles d'apprentissage. C'est d'ailleurs avec l'espoir de raccourcir le délai d'attente, en vue d'obtenir des services pour leur jeune, que certains parents s'adressent au privé pour obtenir un rapport d'évaluation attestant d'un trouble d'apprentissage.

La structure organisationnelle des écoles primaires et secondaires s'est déployée de telle sorte que le travail interdisciplinaire est devenu la norme lorsque l'élève est placé au cœur de l'intervention. Le travail en interdisciplinarité varie selon les milieux mais les opportunités de collaboration interdisciplinaire y sont généralement nombreuses. Dans les situations plus complexes, elles deviennent pratiquement incontournables et s'effectue la plupart du temps dans le cadre d'une équipe multidisciplinaire composée de l'orthopédagogue, du psychologue et de l'orthophoniste. Dans une logique non catégorielle, les évaluations réalisées par les différents professionnels de l'équipe multidisciplinaire visent essentiellement à mieux comprendre la problématique du jeune qui présente des difficultés d'apprentissage en vue d'orienter les interventions et les mesures d'adaptation permettant de favoriser la progression des apprentissages et la réussite scolaire. L'objectif ultime n'est donc pas d'identifier un trouble d'apprentissage.

141. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

Au Québec, à l'exemple de ce qui se fait en Amérique du Nord, l'approche de la réponse à l'intervention RàI/RTI est préconisée par le MELS afin d'identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins. Cette approche peut amener les intervenants impliqués auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage à émettre l'hypothèse de la présence d'un trouble spécifique d'apprentissage lorsque cet élève résiste de façon persistante aux interventions déployées pour favoriser sa réussite. Quant au modèle d'intervention à trois niveaux, également privilégié par le MELS, il permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves et constitue un cadre qui permet la planification d'interventions préventives, dont l'intensité est graduellement augmentée pour favoriser la réussite de tous les élèves. L'approche RàI/RTI et le modèle d'intervention à trois niveaux sont des représentations concrètes de l'approche basée sur les besoins de l'apprenant qui est désormais dominante dans le paysage scolaire québécois.

2.3. Le secteur postsecondaire : les étudiants en situation de handicap

La présente sous-section vise à brosser le portrait des services offerts aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage au niveau postsecondaire. Il regroupe des informations liées au mandat du groupe de travail afin de jeter un éclairage sur le processus d'évaluation des difficultés d'apprentissage et sur le rôle des orthopédagogues¹⁴². Les recherches effectuées par le groupe de travail ainsi que les consultations auprès des experts ont permis de recueillir un certain nombre d'informations qui demeurent partielles en regard de certains aspects. La situation des étudiants ayant un trouble d'apprentissage a évolué rapidement au cours des dernières années et d'autres changements sont encore à prévoir. L'implantation d'un nouveau modèle d'organisation de services dans l'ensemble du réseau collégial et universitaire au cours des dernières années fait en sorte que des différences peuvent être constatées entre ce qui est présenté dans cette section et l'organisation des services en place dans certains milieux. C'est ainsi que le portrait qui est présenté ne prétend pas être exhaustif en regard des différentes réalités caractérisant les services offerts aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Cette mise en garde vaut également pour la situation des orthopédagogues au niveau postsecondaire.

142. Il convient de rappeler qu'il est mentionné dans le Guide explicatif que dans certains milieux, notamment les cégeps et les universités, un diagnostic d'un médecin ou une évaluation d'un trouble d'apprentissage par un professionnel habilité par la loi constitue l'une des conditions administratives pour qu'une personne ait accès, par exemple, à des services, à des subventions ou à d'autres déductions. Cette condition administrative s'applique aux organismes recevant des subventions pour soutenir la dispensation des services aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage.

Afin de brosser ce portrait¹⁴³, les principales caractéristiques des étudiants au niveau postsecondaire ayant un trouble d'apprentissage seront présentées. Dans un second temps, l'organisation des services qui leur sont offerts sera abordée. Il sera principalement question du secteur collégial. Finalement, un bref état de situation des orthopédagogues au niveau postsecondaire sera esquissé. Il est à souligner que le groupe de travail a recueilli très peu d'information à ce sujet.

2.3.1. La reconnaissance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage

C'est au tournant des années 2000 que la question de la reconnaissance des étudiants ayant un trouble d'apprentissage a commencé à être de plus en plus discutée sous l'angle de ce qui a été appelé les « clientèles émergentes ». En se référant aux documents gouvernementaux disponibles sur la question, la notion de clientèles émergentes recoupait les étudiants suivants : les étudiants ayant des troubles mentaux, les étudiants présentant un trouble d'apprentissage, les étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Bien que ces groupes d'étudiants fussent regroupés sous le même vocable, il était reconnu que leur identification et leur évaluation à des fins diagnostiques

143. Les informations mentionnées dans cette section ont été principalement tirées des documents suivants : MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires, Document de travail*, Québec, Direction des affaires étudiantes, 2012; Hélène BONNELLI, Amélie-Elsa FERLAND-RAYMOND, Stéphanie CAMPEAU, *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*, version abrégée, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, 40 p.; Joan WOLFORTH, Élisabeth ROBETS, *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : Ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, 53 p.; Daniel Fiset, Odette RAYMOND, *Étudiants handicapés au cégep : Portrait de situation - Automne 2004*, Québec, Fédération des cégeps, 2005, 27 p.; Maurice SENNEVILLE, *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du Sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes*, Montréal, Fédération des cégeps, 2005, 26 p.; OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps : rapport des travaux*, Québec, OPHQ, 2005, 56 p.; France DUBÉ, Marie-Neige SÉNÉCAL, « Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, 2009; Mireille DUBOIS, Julie ROBERGE, *Troubles d'apprentissage : Pour comprendre et intervenir au cégep*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 2010, 48 p.; Daniel DUCHARME, Karine MONTMINY, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012, 220 p.; Sylvain LEMAY, « Handicaps émergents à l'université : défis et pistes de solution », Montréal, *Pédagogie collégiale*, 2012, 7 p.; Bulletin de l'AQICEBS, n° 4, printemps 2011, 3 p. [En ligne], [http : //aqicesh.ca/docs/Bulletin-AQICEBS-printemps-2011.pdf](http://aqicesh.ca/docs/Bulletin-AQICEBS-printemps-2011.pdf) (consulté en février 2013); LE MAY, Sylvain (Sous la direction de), *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*, Québec, Association québécoise interuniversitaire des conseillers en situation de handicap, 2013.

ne requièrent pas les mêmes tests et outils¹⁴⁴. C'est en 2011 que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a reconnu officiellement les « clientèles émergentes », confirmant les changements qui avaient été apportés à l'offre de services au fil des années.

Selon la documentation consultée, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont considérés comme étant des étudiants en situation de handicap. Ils sont en droit de recevoir des services en raison du fait qu'ils sont des citoyens adultes ayant un handicap qui les empêche d'exercer l'ensemble de leurs droits, dont le droit à l'égalité. Dans cette perspective, les troubles d'apprentissage sont appréhendés sous l'angle d'une déficience entraînant une incapacité significative et persistante qui les confronte à des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes, incluant la poursuite de leurs études¹⁴⁵. Leur intégration s'est donc posée dans les mêmes paramètres de l'intégration des étudiants en situation de handicap, ce qui a soulevé des enjeux en matière d'accès, de financement et d'organisation des services.

Il convient de mentionner que les services offerts aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage reposent sur des assises légales différentes de celles des secteurs primaire et secondaire. Ils découlent de la mise en application du droit à l'égalité tel que reconnu à l'article 10 de la Charte des droits et libertés. Ces services sont également encadrés par les lois suivantes : la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, la Loi sur l'aide financière aux études et la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels¹⁴⁶.

Les établissements d'enseignement ont ainsi l'obligation légale de mettre en place des mesures d'accommodement pour éviter toute forme de discrimination envers les étudiants en situation de handicap et faire en sorte qu'ils soient traités sur pied d'égalité. Cette obligation s'est traduite par la mise en place de centres d'aide et de services aux étudiants en situation de handicap qui sont communément désignés, au niveau collégial, comme étant les services adaptés alors qu'au niveau universitaire, on les désigne comme les services de soutien aux étudiants en situation de handicap. Il va sans dire que les services

144. Voir à ce sujet : Joan WOLFORTH, Elizabeth ROBERTS, *op. cit.*, p. 14-15.

145. À des fins de clarification, il convient de rappeler la précision apportée par l'Office des personnes handicapées en regard de la notion d'incapacité. Cette dernière inclut généralement une large gamme d'incapacités de nature physique (audition, vision, parole, mobilité, agilité, etc.) ou de nature non physique (liées à des problèmes de santé mentale, à une déficience intellectuelle, à un trouble du spectre autistique, à des problèmes d'apprentissage ou de mémoire) pouvant être de niveaux de gravité et de durée variables. L'OPHQ mentionne également que ces incapacités peuvent être potentiellement cumulatives, cycliques, stables ou évolutives dans le temps et même disparaître pendant un certain temps.

146. Contrairement à la Loi sur l'instruction publique qui fait référence à la mise en place de services pour les élèves handicapés (OPHQ) ainsi que pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), les lois et règlements qui concernent l'enseignement supérieur (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Loi sur l'enseignement privé, Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire) ne font aucune mention en ce sens. Cf. Hélène BONNELLI, Amélie-Elsa FERLAND-RAYMOND, Stéphanie CAMPEAU, *op. cit.*, p. 7.

adaptés dont bénéficient les étudiants ayant un trouble d'apprentissage visent également à assurer leur réussite scolaire, s'inscrivant ainsi dans une perspective d'éducation inclusive. Ajoutons que le personnel enseignant joue également un rôle clé, car il peut servir de porte d'entrée pour les services sans compter qu'il peut être appelé à appliquer différentes mesures d'adaptation.

Un autre élément conceptuel qui mérite d'être souligné est le modèle du Processus de production du handicap (PPH)¹⁴⁷. Ce modèle a été intégré et reconnu lors de l'adoption en 2009 de la politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Il a largement influencé la nouvelle classification de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Ce modèle se distingue des modèles biomédicaux centrés sur le diagnostic ou le profil fonctionnel. Il considère que le handicap est le produit de l'interaction entre des facteurs personnels (comme, par exemple, l'âge, le sexe, les préférences, les déficiences, les incapacités, etc.) et des facteurs environnementaux (comme, par exemple, le réseau social, les services éducatifs, les transports collectifs, les attitudes, l'accessibilité des infrastructures, etc.). Cette interaction peut causer des situations d'exclusion sociale ou des situations de handicap ou, au contraire, faciliter la réalisation des rôles sociaux de la personne et l'exercice de sa citoyenneté. C'est à la lumière de ce modèle que l'intégration des étudiants ayant un trouble d'apprentissage au secteur postsecondaire a été réalisée.

Un dernier point qu'il convient de souligner est que les étudiants ayant simplement des difficultés d'apprentissage ne peuvent bénéficier des services que reçoivent les étudiants en situation de handicap. Ils pourront notamment chercher de l'aide auprès des services d'aide à la réussite s'adressant à l'ensemble des étudiants qui peuvent rencontrer, par exemple, des difficultés d'adaptation. C'est pour cette raison qu'il est uniquement question de trouble d'apprentissage dans cette section. Ceci représente une différence significative par rapport aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, comme l'ont souligné certains experts consultés¹⁴⁸.

Le nombre d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage

Au cours de la dernière décennie, le nombre d'étudiants faisant partie des clientèles émergentes a connu une croissance importante, croissance qui semble s'accroître chaque année. Par exemple, selon des données compilées par le MELS, le nombre d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage fréquentant le réseau collégial public serait passé de 194 pour l'année 2004-2005 à 1 682 pour l'année 2010-2011¹⁴⁹. Au niveau universitaire,

147. Patrick FOUGEYROLLAS, *et al.*, *Classification québécoise : Processus de production du handicap*, Québec, Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) / SCCIDIH, 1998, 166 p.

148. Rappelons que les élèves qui ont des troubles d'apprentissage aux niveaux préscolaires, primaires et secondaires, reçoivent des services dans le prolongement des services qui sont offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, en vertu de l'approche basée sur la réponse aux besoins.

149. Hélène BONNELLI, Amélie-Elsa FERLAND-RAYMOND, Stéphanie CAMPEAU, *op. cit.*, p. 24.

selon un rapport de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), il y avait 1 220 étudiants ayant un trouble d'apprentissage pour l'année 2012-2013, et ce, pour l'ensemble des universités. À titre de comparaison, on en comptait 624 pour l'année universitaire 2008-2009¹⁵⁰. Ces chiffres sont basés sur les déclarations d'effectifs, c'est-à-dire sur le nombre d'étudiants ayant demandé des services ou ce que certains appellent les « étudiants déclarés ». Mentionnons que ces derniers peuvent présenter différents profils de services¹⁵¹. Très souvent, ces étudiants ont été évalués et ont reçu des services au primaire ou au secondaire dans le cadre de plans d'intervention.

D'autres étudiants peuvent avoir développé des stratégies compensatoires leur ayant permis de réussir leur parcours scolaire sans avoir eu recours à des services adaptés. Cependant, leur arrivée au niveau collégial, par exemple, peut révéler la présence de difficultés d'apprentissage beaucoup plus importantes et significatives qui menacent de les placer dans une situation d'échec. L'identification de leur trouble d'apprentissage, s'il y a lieu, n'a donc jamais été réalisée. Ces étudiants devront obtenir une évaluation de nature diagnostique dans le secteur public ou le secteur privé s'ils désirent recevoir des services adaptés¹⁵².

Il convient de souligner qu'il ressort des recherches commanditées par le MELS que bon nombre d'étudiants ne souhaitent pas s'identifier comme étudiants handicapés, comme l'ont montré des recherches menées auprès des clientèles en émergence¹⁵³. Par conséquent, même si des services adaptés sont offerts par leur établissement d'enseignement, certains étudiants n'y auront pas recours, notamment de crainte d'être « étiquetés ».

150. Ysabelle GAGNÉ, Daniel TREMBLAY, *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2012-2013*, Québec, Association québécoise interuniversitaire des conseillers en situation de handicap, 2013.

151. Cf. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013, p. 3.

152. Certains experts consultés ont mentionné que l'obligation d'obtenir un diagnostic ou une évaluation de nature diagnostique soulève un enjeu d'accessibilité des services. Étant donné l'existence de listes d'attentes dans le réseau public, les étudiants doivent se tourner vers le secteur privé et déboursier un montant significatif qui n'est pas nécessairement à la portée de tous. Il convient d'ajouter à cet égard que l'un des objectifs du MESRST, qui est mentionné dans son plan d'action de soutien aux étudiants en situation de handicap 2012-2015, est d'améliorer le processus d'évaluation diagnostique. Des projets-pilotes avec des CSSS ont été mis sur pied.

153. Joan WOLFORTH, Elizabeth ROBERTS, *op. cit.*, p. 5-7.

Les facteurs expliquant la hausse du nombre d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage

Les experts consultés ont expliqué la croissance importante des étudiants ayant un trouble d'apprentissage par un certain nombre de facteurs¹⁵⁴. L'un de ceux-ci se rapporte à la présence des services adaptés aux niveaux primaire et secondaire qui ont permis à ces étudiants de réussir leur parcours scolaire et d'obtenir leur diplôme. L'importance accordée au dépistage tout comme la mise en place de mesures pédagogiques, didactiques et orthopédagogiques plus efficaces s'appuyant sur des données probantes ont eu à cet égard un impact déterminant. Auparavant, les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage importantes abandonnaient le plus souvent ou n'envisageaient tout simplement pas de poursuivre des études au niveau postsecondaire.

D'ailleurs, le développement de services adaptés au niveau postsecondaire qui sont devenus de plus en plus structurés au cours des dernières années tout comme les modifications apportées aux programmes ministériels pour le soutien aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont également contribué à assurer la transition interordres d'enseignement et à faciliter leur parcours¹⁵⁵. Les obstacles auxquels ces derniers étaient confrontés pour l'accès aux services au niveau postsecondaire sont devenus progressivement moins nombreux et imposants. De plus, le fait que les services et mesures de soutien soient davantage connus par les étudiants les inciterait également à y avoir recours.

Par ailleurs, la diffusion d'information auprès des étudiants ayant un trouble d'apprentissage et du personnel des établissements d'enseignement collégial et universitaire et, par le fait même, une plus grande sensibilisation ont créé un climat plus propice à la reconnaissance des troubles d'apprentissage et à la mise en place de mesures d'accommodement. Des changements importants sont aussi survenus en regard de la reconnaissance des droits des étudiants, résultant, entre autres, de changements apportés aux textes de lois et de la jurisprudence. Dans ce contexte, les demandes d'accommodement accordées aux étudiants sont devenues de moins en moins perçues comme des privilèges injustes par les autres étudiants et le personnel. Les étudiants qui pouvaient hésiter à demander des services bénéficient d'une plus grande ouverture à leur endroit, les incitant ainsi à passer à l'action.

154. Il est important de spécifier, comme l'ont souligné certains experts, que cette hausse du nombre d'étudiants ne signifie pas nécessairement qu'il y a plus d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage, comparativement aux périodes historiques précédentes. La diffusion des informations sur les troubles d'apprentissage, et la mise en place de mesures de dépistage et de soutien ont contribué à rendre plus visible la situation des étudiants ayant un trouble d'apprentissage et en faire un enjeu au sein de l'espace public.

155. Cf. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *op. cit.*, 2013; Hélène BONNELLI, Amélie-Elsa FERLAND-RAYMOND, Stéphanie CAMPEAU, *op. cit.*, 2010, 24 p.

Un dernier facteur explicatif se rapporte au développement des connaissances scientifiques portant sur les difficultés d'apprentissage, incluant les troubles. Ces dernières ont permis de mieux connaître les caractéristiques et les besoins des étudiants, particulièrement les indices concernant la présence de difficultés, voire de troubles. Les réalités associées aux difficultés d'apprentissage et leurs conséquences sont devenues de plus en plus discutées au sein de divers milieux. L'accroissement des connaissances scientifiques a favorisé le développement de méthodes pédagogiques et d'outils d'évaluation qui permettent d'intervenir plus rapidement et de manière plus ciblée auprès des étudiants.

2.3.2. L'organisation des services offerts aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage

La présente section vise à décrire les services qui leur sont offerts au niveau postsecondaire. L'objectif est de présenter le contexte d'ensemble afin de bien situer l'évaluation des troubles d'apprentissage. Cependant, il ne s'agit pas ici d'examiner l'adéquation ou la qualité des programmes ou services offerts.

En 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) a officiellement adopté un nouveau modèle d'organisation des services¹⁵⁶. Ce modèle a confirmé certains changements qui avaient été implantés au cours des dernières années tout en impliquant de nouveaux changements, notamment en matière de financement. Par conséquent, étant donné que le modèle est en cours d'implantation, il est fort possible que les informations mentionnées dans cette section ne reflètent pas adéquatement les réalités observées dans certains établissements d'enseignement.

Le modèle d'organisation des services pour le niveau postsecondaire adopté par le MESRST repose sur une approche basée sur les besoins dans une perspective d'éducation inclusive. Il a comme finalité de favoriser l'intégration scolaire, sociale et professionnelle des étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Il vise à tenir compte de façon globale et systémique des besoins des étudiants, du personnel et des établissements collégiaux et universitaires.

156. Ce modèle d'organisation des services repose sur quatre principes directeurs : 1) la prise en considération des besoins des étudiantes et étudiants, du personnel et des établissements; 2) la valorisation des forces des étudiantes et étudiants, ce qui implique également de tenir compte des compétences du personnel et des ressources du milieu environnant; 3) le développement de l'autonomie; 4) l'intégration des services au sein des mesures et des programmes existants. Cf. ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Québec, gouvernement du Québec, 2013, p. 4.

Ce modèle se distingue en fonction des caractéristiques suivantes :

- « L'intégration devient une responsabilité partagée avec l'ensemble des intervenants, tant ceux de l'établissement que ceux du milieu communautaire ou de la santé. Elle repose ainsi sur une connaissance des diverses ressources et une complémentarité dans leur utilisation, et non pas uniquement sur les seules personnes attitrées aux services aux étudiants en situation de handicap.
- L'évaluation diagnostique et des besoins éducatifs sont nécessaires pour l'accès aux services et pour guider les choix des mesures d'aide les plus appropriées.
- Le financement est alloué à chaque établissement en fonction de plusieurs paramètres (taille, nombre...) et sert à soutenir l'organisation et l'offre de services.
- L'établissement a la responsabilité de répartir les ressources en fonction des différents besoins identifiés, en misant sur les forces du milieu, selon un mode d'organisation et d'offre de services qui lui est propre et qui est adapté à son contexte.
- La reddition de comptes est souple et légère, tout en permettant de s'assurer d'une juste utilisation des ressources et de la couverture de l'ensemble des besoins. Elle est orientée en fonction d'une volonté d'allègement des processus et d'un meilleur contrôle des dépenses publiques¹⁵⁷. »

Ce modèle d'organisation fait appel à la responsabilité de plusieurs acteurs dont les autres ministères concernés, le réseau de la santé et des services sociaux, le réseau de l'emploi ainsi que divers organismes et associations comme l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), le Bureau de la coopération interuniversitaire (BCI)¹⁵⁸ et l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA).

La nature des évaluations requises

Il importe de préciser que ce modèle implique deux types d'évaluation qui se font généralement de façon subséquente. La première évaluation de nature diagnostique est requise pour avoir accès à des services adaptés. Contrairement à ce qui se passe aux niveaux

157. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *op. cit.*, p. 6.

158. Anciennement la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).

préscolaire, primaire et secondaire, c'est l'étudiant qui doit faire les démarches pour obtenir une évaluation de nature diagnostique qui confirmera la présence d'un trouble d'apprentissage et qui pourra préciser son impact sur sa réussite scolaire. Comme l'a souligné Mme Campeau¹⁵⁹, cette évaluation de nature diagnostique pose les assises cliniques à la décision d'un établissement d'accorder des accommodements sans qu'elle soit vue comme discriminatoire ou comme un privilège.

Certains des experts consultés ont indiqué que le contenu des rapports d'évaluation est variable. Certains dressent un portrait des forces et des besoins de l'étudiant sur la base d'une conclusion établissant la présence du trouble et comportent des recommandations précisant les mesures de soutien qui devraient être inscrites au plan d'intervention¹⁶⁰. D'autres contiennent très peu de recommandations, sinon des recommandations très générales. Toutefois, le contenu des rapports d'évaluation, peu importe son degré de détail, doit être adapté par la suite en fonction de la situation spécifique de chaque étudiant et des ressources disponibles.

La seconde évaluation vise à évaluer les besoins éducatifs de l'étudiant à partir de ses forces et ses faiblesses dans le cadre du plan d'intervention; ce dernier est appelé plan de services dans certains établissements. Le plan d'intervention est révisé chaque session en fonction du parcours académique de l'étudiant et de l'évolution de ses besoins. Au niveau collégial (cégeps et collèges privés subventionnés), l'élaboration du plan d'intervention et son suivi sont effectués par le personnel des services adaptés, généralement par le conseiller aux services adaptés, sur la base des modalités propres à chacun des établissements. Ajoutons qu'un intervenant pivot peut être désigné afin d'assurer la concertation entre les intervenants concernés par la mise en œuvre du plan d'intervention, notamment avec les ressources externes, et d'effectuer le suivi du plan et son actualisation, si nécessaire¹⁶¹.

Au niveau universitaire, le plan d'intervention est élaboré par le personnel des centres dédiés à l'accueil et à l'intégration des étudiants en situation de handicap, principalement par le conseiller à l'accueil et à l'intégration, en fonction de la politique institutionnelle de chaque université¹⁶². Mentionnons à cet égard que la CREPUQ a adopté en 1993 une politique-cadre sur l'intégration des personnes en situation de handicap qui a mis de l'avant un certain nombre de balises. L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap a adopté, pour sa part, un cadre de référence en 2013.

159. Ces propos ont été recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

160. Il est à noter que le plan d'intervention qui est élaboré au postsecondaire n'est pas de même nature que le plan d'intervention des niveaux primaire et secondaire. Il est moins élaboré, car il ne contient pas l'ensemble des variables qui permettent de dresser un portrait exhaustif de l'étudiant.

161. Certains établissements d'enseignement collégial ont des ententes formelles de services avec des établissements du réseau de la santé et des services sociaux qui peuvent alors dispenser certains services. Certains auraient également recours aux services offerts par des organismes communautaires. Les informations recueillies à ce sujet ne permettent pas de dessiner un portrait très précis de ces ententes.

162. Hélène BONNELLI, Amélie-Elsa FERLAND-RAYMOND, Stéphanie CAMPEAU, *op. cit.*, p. 18.

Précisons que si l'étudiant a déjà eu des plans d'intervention au primaire et au secondaire et qu'il dispose de rapports d'évaluation, ceux-ci sont utilisés pour moduler l'évaluation des besoins éducatifs et pour élaborer le nouveau plan d'intervention. Si l'étudiant a déjà reçu une évaluation de type diagnostique, il n'a pas à en obtenir une nouvelle, à moins que l'évolution de sa situation le justifie. Le MESRST a récemment émis une directive à l'effet que les évaluations antérieures peuvent être considérées, peu importe quand celles-ci ont été réalisées.

Les mesures d'accommodement dispensées aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage

Les informations recueillies par le groupe de travail ont permis d'identifier les principaux éléments constitutifs de l'ensemble des services et des mesures d'accommodement dispensés aux étudiants ayant un TA. Encore une fois, il convient de distinguer les services offerts au niveau collégial (cégeps et collèges privés subventionnés) de ceux offerts au niveau universitaire.

Comme il a été mentionné précédemment, les mesures d'accommodement sont précisées dans le plan d'intervention. Ainsi, les étudiants peuvent bénéficier de diverses mesures d'accommodement telles que le tutorat, un soutien pédagogique adapté (stratégies métacognitives), un encadrement éducatif, la prolongation du temps imparti pour les travaux et les examens, la préparation à l'épreuve uniforme de français (EUF), l'accès à un ordinateur muni de logiciels adaptés à l'école et à la maison, l'accès à des locaux isolés lors d'examens, la révision des méthodes de travail développées par l'étudiant, etc.

En ce qui concerne le niveau universitaire, les services dispensés aux étudiants en situation de handicap consistent notamment en de l'aide personnelle, comme le tutorat, le développement de stratégies palliatives ou le soutien pour le recrutement de personnes-ressources pour la prise de notes, la lecture et l'accompagnement, ainsi que de l'aide technique, comme le prêt de matériel, incluant des logiciels. Tout comme au niveau collégial, le personnel des centres d'aide ou de soutien aux étudiants en situation de handicap assure un suivi en regard de l'organisation des mesures d'accommodement auprès des départements, des professeurs et des chargés de cours.

Précisons que des changements significatifs en regard de l'EUF au niveau collégial seront introduits prochainement. De nouvelles règles seront implantées à partir des prochains mois, reflétant la volonté d'harmoniser les conditions d'accès pour les étudiants en situation de handicap. L'étudiant aura droit à des mesures d'accommodement s'il est reconnu comme un étudiant en situation de handicap par les services adaptés. Il pourra bénéficier des mêmes mesures d'accommodement que celles inscrites dans son plan d'intervention, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Quelques précisions en regard du financement

L'adoption du modèle d'organisation des services implique également des changements significatifs en matière de financement des services qui devraient être définitivement implantés au cours des prochaines années. Ces changements visent à harmoniser les règles budgétaires existantes en fonction des principes directeurs du modèle d'organisation des services. Ils visent également à faciliter le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap et à donner une plus grande latitude aux établissements d'enseignement.

En ce qui concerne les cégeps et les collèges privés subventionnés¹⁶³, le MESRST verse une enveloppe globale basée sur le nombre d'étudiants en situation de handicap « déclarés » à chaque établissement¹⁶⁴. Chacun des établissements a la responsabilité de répartir les sommes allouées en fonction des besoins identifiés, de son modèle d'organisation des services et de son offre de services. Il dispose d'une marge de manœuvre lui permettant de prendre en considération les spécificités de la clientèle étudiante.

Ces nouvelles règles budgétaires prévaudront également pour le financement de l'organisation des services pour les étudiants universitaires en situation de handicap. Lors du Sommet sur l'enseignement en février 2013, il a été décidé que les éléments présentement couverts par le Programme d'allocations pour les besoins particuliers (PABP) de l'Aide financière aux études seront transférés vers les établissements, visant ainsi à harmoniser les dispositions relatives au financement entre les réseaux collégial public, collégial privé et universitaire.

2.3.3. La situation des orthopédagogues au niveau de l'enseignement postsecondaire

Il existe peu de données sur la situation des orthopédagogues au niveau de l'enseignement postsecondaire. En se basant sur la documentation et les consultations conduites auprès des experts, on retrouverait un très petit nombre d'orthopédagogues au collégial et à l'université. Toutefois, certains des experts consultés ont mentionné que le nombre d'orthopédagogues serait en augmentation en raison du développement des services adaptés pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDAH. Ils interviennent également auprès des étudiants ayant un trouble mental qui a un impact sur leur apprentissage. Leurs connaissances en matière d'évaluation des besoins liés à l'apprentissage et de pratiques pédagogiques probantes ainsi que leurs compétences en regard des mesures d'adaptation expliqueraient ce changement.

163. Dans les collèges privés subventionnés, le financement vise les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention.

164. Précisons que des critères d'admissibilité doivent être satisfaits afin que les étudiants puissent bénéficier de mesures d'aide financière. Cf. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, Annexe SO24 – *Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*. Année scolaire 2012-2013, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013, p. 1-2.

Les principales tâches exercées par les orthopédagogues

Selon les informations recueillies, les orthopédagogues sont à l'emploi des services adaptés au niveau collégial et des services aux étudiants en situation de handicap en ce qui concerne le niveau universitaire¹⁶⁵. Ils occuperaient souvent le poste de conseiller. Bien qu'il existe des différences significatives entre les établissements d'enseignement, il semble que les orthopédagogues exerceraient principalement les tâches suivantes auprès de l'ensemble des étudiants en situation de handicap, à savoir :

- Évaluation des besoins de l'étudiant afin d'identifier ses forces et d'élaborer les mesures de soutien;
- Dépistage et identification des difficultés, voire des indices de la présence d'un trouble. Il pourra, au besoin, référer l'étudiant à un professionnel;
- Participation, avec l'équipe multidisciplinaire, à l'élaboration du plan d'intervention et à sa révision à chaque session;
- Identification et évaluation des mesures compensatoires visant à favoriser l'apprentissage et l'intégration de l'étudiant ainsi que leur mise en place;
- Suivi auprès de l'étudiant afin de l'aider à développer des stratégies concernant la planification et l'organisation de son travail, la prise de notes, la lecture, l'apprentissage, la préparation aux examens, l'utilisation des outils technologiques, etc. Pour les étudiants qui avaient des plans d'intervention au secondaire, les orthopédagogues doivent s'assurer que les stratégies apprises ont été transférées et appliquées et, au besoin, les mettre au jour.

Par ailleurs, certains établissements d'enseignement collégial consultés ont précisé que les plans d'intervention ne touchent pas au contenu des cours, ni aux exigences mentionnées dans le plan de cours.

Il est à noter qu'à la différence des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, les interventions des orthopédagogues ne visent principalement pas la rééducation. Étant donné que l'enseignement est structuré en fonction de sessions s'échelonnant sur quelques mois, ils n'ont pas le temps de mettre en place de telles mesures. Le fait qu'ils aient obtenu leur diplôme d'études secondaires signifie, du moins en théorie, qu'ils ont acquis minimalement les compétences requises en matière de lecture/écriture.

Toutefois, certains experts consultés ont indiqué que les orthopédagogues effectuent auprès de certains étudiants des interventions de nature rééducative. Ils travailleront le développement de leurs compétences à l'écrit en vue de la rédaction de travaux longs, plus particulièrement la compréhension de lecture et les stratégies d'écriture.

Un autre volet des tâches des orthopédagogues au niveau postsecondaire consiste à informer et à conseiller les professeurs, les chargés de cours, les autres membres du

165. Voir à ce sujet : Marie-Michèle VÉZINA, « L'orthopédagogie au postsecondaire, du collégial à l'université », *Bulletin de l'AQICESH*, numéro 7, automne 2012, p. 3-4.

personnel des services adaptés ainsi que le personnel des services d'aide moins spécialisée, comme le service d'aide à la réussite. Ils peuvent également assurer la supervision du tutorat adapté et conseiller les groupes de tuteurs. Ils sont souvent le lien entre l'étudiant et les professeurs, notamment en regard de la mise en place des mesures compensatoires.

2.4. Ce que retient le groupe de travail

Au secteur postsecondaire, il a été démontré que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont considérés comme étant des étudiants en situation de handicap et que dans cette perspective, les troubles d'apprentissage sont appréhendés sous l'angle d'une déficience entraînant une incapacité significative et persistante qui les confronte à des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes, incluant la poursuite de leurs études. Leur intégration est donc posée dans les mêmes paramètres de l'intégration des étudiants en situation de handicap.

Les étudiants ayant simplement des difficultés d'apprentissage ne peuvent bénéficier des services que reçoivent les étudiants en situation de handicap. Ils pourront notamment chercher de l'aide auprès des services d'aide à la réussite s'adressant à l'ensemble des étudiants qui peuvent rencontrer, par exemple, des difficultés d'adaptation. C'est pour cette raison qu'il est uniquement question de trouble d'apprentissage au postsecondaire. Ceci représente une différence significative par rapport aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Le modèle d'organisation des services pour le niveau postsecondaire repose sur une approche basée sur les besoins dans une perspective d'éducation inclusive. Ce modèle a notamment comme caractéristique d'exiger une évaluation diagnostique et une évaluation des besoins pour déterminer l'accès aux services et pour guider les choix des mesures d'aide les plus appropriées. Ainsi, le fonctionnement du modèle d'organisation des services pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage comporte deux types d'évaluation :

- Les étudiants désirant obtenir des services adaptés doivent avoir reçu un diagnostic ou une évaluation de nature diagnostique par l'un des professionnels habilités par le Code des professions et les lois particulières confirmant que son trouble d'apprentissage entraîne des limitations fonctionnelles ayant un impact sur sa réussite scolaire.
- Par la suite, les besoins de l'étudiant sont évalués par le personnel des services adaptés dans le cadre d'un plan d'intervention qui indiquera, notamment, les mesures de soutien et d'aide qu'il est en droit de recevoir.

Contrairement à ce qui se passe aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, c'est l'étudiant qui doit faire les démarches pour obtenir une évaluation de nature diagnostique qui confirmera la présence d'un trouble d'apprentissage et qui pourra préciser son impact sur sa réussite scolaire.

Certains experts ont souligné que le recours à une évaluation de nature diagnostique en tant que condition d'accès aux services adaptés s'apparente à une approche catégorielle qui

n'est plus privilégiée aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Cette situation pose un défi majeur en regard de la mise en place de mécanismes de transition interordres d'enseignement qui facilitent le passage du niveau secondaire au niveau collégial ou encore du niveau collégial au niveau universitaire, particulièrement pour les élèves recevant des services en fonction de l'approche RàI/RTI.

De plus, cette obligation soulève des questions d'accessibilité et d'équité dans la mesure où l'étudiant peut être contraint à recourir à un professionnel œuvrant dans le secteur privé. Il devra alors assumer des frais élevés, selon les informations qui ont été recueillies à ce sujet. Il ne faut pas également oublier que l'offre de services varie d'une région à l'autre. Soulignons à cet égard que l'un des objectifs du plan d'action du MESRST est d'améliorer le processus d'évaluation de nature diagnostique. Mme Campeau¹⁶⁶ précise que des projets pilotes avec des CSSS ont été récemment mis sur pied.

Sur un autre plan, l'approche privilégiée au postsecondaire contribuerait également à médicaliser la question des troubles d'apprentissage et, par le fait même, à reléguer quelque peu dans l'ombre les processus cognitifs qui sont en jeu. Sans minimiser l'importance des processus neurologiques qui sont en cause lorsqu'un étudiant présente des troubles d'apprentissage, leur identification ne permet pas de couvrir l'ensemble des dimensions des troubles d'apprentissage, comme il a été souligné dans les précédents chapitres. Le volet de l'intervention pédagogique demeure tout aussi important au niveau postsecondaire.

Par ailleurs, certains établissements d'enseignement collégial ayant participé à la consultation ont indiqué que les évaluations réalisées par les orthopédagogues étaient autrefois acceptées en regard de l'obtention de services adaptés et de l'épreuve uniforme de français. Cependant, depuis l'entrée en vigueur du PL 21 au mois de septembre 2012, leurs évaluations ne sont plus reconnues. Par contre, ils feraient l'évaluation des besoins de l'étudiant à partir de l'évaluation formelle effectuée par l'un des professionnels habilités. Comme il a été mentionné précédemment, même si l'évaluation comporte des recommandations, ces dernières doivent être souvent adaptées en fonction des besoins de l'étudiant et des caractéristiques du programme, faisant ainsi appel aux compétences des orthopédagogues en regard des processus et des stratégies d'apprentissages.

Bien qu'il existe des différences significatives entre les établissements d'enseignement postsecondaires, il semble que les orthopédagogues, quoiqu'en petit nombre, occupent souvent le poste de conseiller. Selon les experts, le nombre d'orthopédagogues serait en augmentation en raison du développement des services adaptés pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Ils seraient une ressource convoitée en matière d'évaluation des besoins liés à l'apprentissage et de pratiques pédagogiques probantes.

166. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

2.5. Le secteur privé

Le groupe de travail n'a pas accordé une grande priorité à documenter l'exercice de l'orthopédagogie dans le secteur privé. Il est quand même nécessaire d'en tenir compte puisque selon certains experts consultés, il y aurait de plus en plus d'orthopédagogues qui exerceraient en pratique privée, dans des cliniques spécialisées multidisciplinaires ou en tant que travailleurs autonomes. Quelques experts consultés ont également indiqué que le recours au privé est assez fréquent, certains parents croyant qu'une évaluation obtenue au privé donnerait accès plus rapidement à des services adaptés dans le milieu scolaire.

Il importe de préciser que les services en orthopédagogie offerts au privé sont en émergence au Québec, notamment dans les grands centres urbains. En effet, une multitude de services sont offerts, parfois par des gens qualifiés. Toutefois, selon la plupart des experts consultés, ces services seraient également offerts par des gens qui ne possèdent pas toujours les connaissances et les compétences nécessaires. La qualité des services offerts peut donc varier dans le secteur privé. De plus, contrairement à ce qui prévaut dans le milieu scolaire, il n'existe actuellement aucun encadrement des services en orthopédagogie offerts dans le secteur privé.

Les recherches sommaires effectuées par le groupe de travail permettent d'identifier un grand nombre de sources d'aide à la personne en matière de difficulté d'apprentissage scolaire. Le choix varie selon les régions mais, en général, il s'agit des services d'un professionnel œuvrant pour son compte propre, de regroupements d'orthopédagogues, d'équipes multidisciplinaires composées de différents professionnels (comme l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychologue, le psychoéducateur, l'enseignant) et de cliniques plus spécialisées, comme en neuropsychologie.

Sur les sites Internet de cabinets ou de regroupements, les membres de l'équipe ou les individus eux-mêmes déclinent leur formation en termes de diplômes, d'expériences, de références, de témoignages très disparates et variés. Voici à titre d'exemples, certains diplômes identifiés : Ph. D. neuropsychologue; M.Ps ou M.A. en psychologie; B. Sc. Éd. en orthopédagogie; DESS en adaptation scolaire (différents profils), en intervention éducative; certificat en linguistique, concentration psychologie; maîtrise en psychopédagogie; micro-programme en sciences cognitives du langage; B. Sc. en orthophonie.

Les services offerts dans le secteur privé peuvent également varier. Il est possible de retrouver des services de consultation orthopédagogique, de préparation aux examens d'admission des écoles, de préparation aux examens de fin d'année, de tutorat des devoirs, de rattrapage scolaire, de cours d'été, de camp de jour, de camp d'été et de collaboration avec l'enseignant.

Les services offerts portent également sur plusieurs types de difficultés : difficultés d'apprentissage; troubles d'apprentissage; difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques; troubles neuropsychologiques (par un neuropsychologue); difficultés de communica-

tion; retard d'apprentissage; trouble envahissant du développement; déficience intellectuelle; autisme.

Les interventions proposées vont de la simple aide aux devoirs à des interventions plus structurées en matière d'évaluation et de rééducation, comme par exemple, des cours privés, du rattrapage scolaire, de la révision des matières, l'évaluation des connaissances, l'évaluation orthopédagogique complète, la rééducation du langage écrit et en mathématiques, le développement de la conscience phonologique, l'élaboration d'un plan de rééducation, des séances de remédiation cognitive. Les interventions comprennent des activités de conseil, d'entrevue, de dépistage, d'évaluation, d'élaboration de plan d'intervention et de rééducation, ainsi que de suivi.

Les clientèles visées varient également selon les organismes : enfants de maternelle et du préscolaire; élèves du primaire et du secondaire; étudiants au collégial; adultes; allophones.

En ce qui concerne l'arrimage entre le secteur privé et le milieu scolaire, les experts consultés soutiennent qu'il y a généralement peu de collaboration et de concertation entre ces deux milieux. Une amélioration à ce niveau serait souhaitable. L'arrimage avec le secteur privé pourrait particulièrement présenter certaines difficultés quand le milieu scolaire s'inscrit dans le modèle de réponse à l'intervention (RàI/RTI). Par contre, il a également été mentionné que certaines cliniques privées offrant des services en orthopédagogie se collent davantage au programme scolaire, tiennent compte des commentaires des enseignants et font des recommandations réalistes à mettre en place dans le milieu scolaire.

2.6. Ce que retient le groupe de travail

Le groupe de travail a constaté qu'il n'existe aucun état de situation décrivant réellement la situation de l'orthopédagogie dans le secteur privé. En l'absence d'un encadrement réglementaire du travail en orthopédagogie, toute personne peut porter le titre d'orthopédagogue et offrir des services en orthopédagogie – évaluation, intervention, plan d'intervention, recommandation – pour des élèves aux prises avec diverses difficultés d'apprentissage sans que les parents puissent avoir l'assurance de la qualité des services reçus.

Par ailleurs, selon certains experts, l'attrait du privé pour les parents d'élèves du réseau d'enseignement primaire et secondaire serait attribué au fait que les services d'orthopédagogie y seraient souvent insuffisants ou encore que les délais pour y accéder seraient trop longs.

3. La formation de l'orthopédagogue

Cette section présente d'abord les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale), un résumé de leurs objectifs ainsi qu'une liste des programmes courts de 1^{er} cycle. Sont ensuite identifiés les programmes de 2^e cycle : les programmes de maîtrise en éducation qui contiennent des composantes reliées à l'orthopédagogie et un résumé de leurs objectifs; les diplômes d'études supérieures spécialisées dans le domaine; les programmes courts comprenant des contenus reliés à l'orthopédagogie. Le but visé n'est pas d'analyser le contenu de ces programmes, mais d'en faire une présentation factuelle. La section comprend aussi un survol de la formation en milieu de travail. Elle est complétée par des constats sur les programmes d'études, la formation en évaluation et sur la formation en milieu de travail. Il est important d'insister sur le fait que le groupe de travail n'a pas procédé à l'analyse des activités de formation contenues dans les programmes d'études et que les experts n'avaient pas, dans le cadre de leur mandat, à s'exprimer sur la valeur des programmes d'études. Les experts ont néanmoins partagé leurs points de vue, de façon générale, à l'égard des programmes.

3.1. Les programmes d'études universitaires

Les programmes d'études universitaires en orthopédagogie ou en adaptation scolaire existent depuis la fin des années 1960 au Québec. Comme tous les autres programmes d'études, les programmes en orthopédagogie ou en adaptation scolaire ont été modifiés à maintes reprises par les universités afin de répondre de la façon la plus adéquate aux exigences et aux besoins formulés par les différents acteurs et intervenants des milieux de travail et des secteurs éducatifs. C'est ainsi que les programmes ont été l'objet de refontes importantes au tournant des années 2000 dont le principal changement se traduit notamment par des programmes axés sur le développement de compétences à l'enseignement.

Ainsi, depuis 2003, aucun établissement d'enseignement universitaire n'offre de programmes de baccalauréat en orthopédagogie. Les programmes de baccalauréat en orthopédagogie qui existaient depuis la fin des années 1960 sont disparus des universités québécoises en 2003 dans la foulée de la réforme des programmes de formation à la profession enseignante commandée par le Comité d'agrément des programmes de formation à la profession enseignante (CAPFE), sous la responsabilité du MELS¹⁶⁷. Les baccalauréats en orthopédagogie ont été remplacés par des baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire¹⁶⁸ (et sociale)¹⁶⁹. Ces baccalauréats en orthopédagogie étaient distincts

167. Voir les deux documents suivants pour un aperçu historique : Line LAPLANTE, « L'histoire de l'orthopédagogie », *op. cit.*; Carole BOUDREAU, présentation au Colloque de novembre 2011 de L'ADOQ, *op. cit.*; Maurice TARDIF et Joséphine MUKAMURERA, *op. cit.*; Maurice TARDIF et Claude LESSARD, *op. cit.*

168. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, R. Legendre, l'adaptation scolaire au Québec correspond à un champ d'enseignement défini dans la convention collective du personnel enseignant. L'adaptation scolaire a pour but de fournir à tous les élèves une éducation de qualité dans un cadre le plus normal

des baccalauréats en adaptation scolaire, les premiers visant la formation de « cliniciens » spécialisés dans les difficultés d'apprentissage, incluant les troubles d'apprentissage, les seconds préparant à l'enseignement auprès de tous les types d'élèves handicapés ou présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

Les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) conduisent à l'obtention d'un brevet d'enseignement, qui constitue une autorisation légale d'enseigner. Ils visent le développement des mêmes compétences professionnelles que tous les autres programmes de formation à l'enseignement avec une concentration plus importante pour des cours visant la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans certaines universités, ces baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire offrent quelques cours initiant aux compétences en orthopédagogie. Toutefois, le nombre de crédits offerts en orthopédagogie varie considérablement d'un établissement d'enseignement à l'autre.

3.1.1. Les programmes de 1^{er} cycle

Cette sous-section présente les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) et énumère les programmes courts de 1^{er} cycle.

Les programmes de baccalauréat

La Loi sur l'instruction publique confère au CAPFE le mandat d'agréer les programmes de formation des maîtres. Un programme est agréé s'il est conforme aux orientations et au développement des compétences professionnelles déterminées par le ministre de l'Éducation et publié dans les référentiels de compétences¹⁷⁰. Le CAPFE recommande au ministre de l'Éducation de les inclure dans la liste des programmes conduisant à la délivrance d'une autorisation d'enseigner. C'est le ministre de l'Éducation qui accrédite les programmes d'enseignement en adaptation scolaire (et sociale) conduisant à la délivrance d'une autorisation d'enseigner.

possible. Elle vise aussi le développement de la personne à tous les plans dans le but de la préparer au rôle d'adulte, de citoyen et de travailleur. L'adaptation scolaire vise particulièrement les élèves en difficulté et les élèves handicapés. Le Dictionnaire précise que l'appellation « adaptation scolaire » est réservée à certains services particuliers axés sur les caractéristiques personnelles (ex. : rééducation) plutôt qu'à des services qui sont axés sur des caractéristiques sociales (ex. : services aux élèves de milieux socioéconomiquement faibles).

169. Quant à l'adaptation sociale, le Dictionnaire de l'éducation écrit qu'elle consiste en un ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possible avec son environnement familial, scolaire et social.

170. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001.

À ce jour, sept établissements d'enseignement offrent soit le programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale), soit le programme en enseignement en adaptation scolaire : l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec en Outaouais (UQO)¹⁷¹.

Il est à noter que l'Université Laval et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ne font pas partie de ce groupe d'universités offrant ces programmes. L'Université McGill et l'Université Concordia ne semblent pas offrir de programme de baccalauréat équivalent au programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale).

Les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale et en enseignement en adaptation scolaire, de 120 crédits, visent à former des enseignants capables d'intervenir auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, du primaire ou du secondaire et de leur offrir du soutien. La majorité des programmes comprend des profils ou des orientations visant le préscolaire-primaire et le secondaire. Certains programmes, comme celui de l'UQAR, comportent également un profil portant sur le secondaire-éducation des adultes. D'ailleurs, selon Mme Boudreau¹⁷², le CAPFE demanderait dorénavant aux universités de tenir compte de la clientèle adulte dans l'offre de formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

Ces programmes sont agréés en vue de la délivrance d'une autorisation légale d'enseigner au Québec. La documentation universitaire afférente mentionne que les titulaires de ces diplômes (B.Éd.) peuvent jouer un rôle de ressource auprès des enseignants des classes ordinaires pour soutenir l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou en difficulté d'adaptation.

Les objectifs des programmes de baccalauréat

Selon la compréhension du groupe de travail, les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) visent principalement à former des enseignants capables de maîtriser les douze compétences du Référentiel de compétences professionnelles du MELS en vue d'obtenir le brevet d'enseignement et aptes à intervenir auprès de toutes les clientèles de l'adaptation scolaire et sociale, soit les élèves : handicapés; en difficulté d'apprentissage; en difficulté d'adaptation; en difficulté de comportement; à risque; ayant des besoins particuliers.

171. Les experts confirment la liste des programmes de baccalauréat identifiés et des établissements d'enseignement correspondants.

172. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

Les programmes de baccalauréat visent ainsi à développer les compétences d'enseignement, particulièrement en français (écrit et oral) et en mathématiques auprès de toutes les clientèles de l'adaptation scolaire et sociale; à l'appropriation de didactique des sciences, de l'univers social, de l'éthique et de la culture religieuse; à préparer l'étudiant à devenir un enseignant polyvalent à titre de titulaire de classe spéciale; à lui permettre d'adapter des interventions correctives notamment pour des difficultés en lecture, en orthographe, en mathématiques et en psychomotricité; à le préparer à jouer un rôle de prévention, de soutien à l'enseignement auprès de l'élève et de l'enseignant pour favoriser la réussite scolaire dans divers contextes (classe ordinaire, classe spéciale, école spéciale).

De plus, les programmes des établissements d'enseignement suivants identifient des objectifs particuliers relatifs à l'orthopédagogie. Celui de l'Université de Sherbrooke offre à l'étudiant le choix d'acquérir des connaissances spécifiques de quatorze crédits dans l'un ou l'autre des domaines d'enrichissement suivants : orthopédagogie auprès d'élèves à risque (soutien à l'enseignement); troubles du comportement; handicaps et troubles envahissants du développement. Celui de l'UQAC permet à l'étudiant d'appliquer des interventions basées sur les principes de l'orthopédagogie auprès des élèves en difficulté et de réaliser en situation clinique des interventions orthopédagogiques auprès des élèves qui présentent des troubles spécifiques d'apprentissage. L'UQAM offre également un certain nombre de crédits de formation en orthopédagogie dans le cadre du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : neuf crédits en orthopédagogie de la lecture ou de l'écriture et neuf crédits en orthopédagogie des mathématiques.

Les experts ont fait remarquer qu'au cours des années, les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) ont dû intégrer certaines matières au détriment de crédits en français et en mathématiques et que les crédits équivalents ont été repris dans les programmes de 2^e cycle. Toutefois, soulignent-ils, les activités en orthopédagogie qui sont prévues dans les crédits des programmes de 2^e cycle possèdent réellement des contenus de niveau de 2^e cycle.

Les experts notent également qu'il ne faut pas se fier uniquement aux titres des cours des programmes de baccalauréat pour déterminer les connaissances reliées aux activités d'évaluation en orthopédagogie. En effet, la majorité des programmes de baccalauréat en adaptation scolaire présentent au moins 18 crédits sinon plus en évaluation et en intervention spécifique en français et en mathématiques même si les titres ne portent pas sur l'évaluation.

Selon la documentation du MELS, le programme de formation en enseignement en adaptation scolaire permet aux futurs maîtres d'être en mesure de procéder à une intervention pédagogique adaptée pour les élèves en difficulté au primaire ou au secondaire, pour les élèves du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes en formation de base ou

auprès des élèves handicapés. Il permet également aux futurs maîtres d'intervenir principalement dans les disciplines « langue d'enseignement » et « mathématique¹⁷³ ».

Une majorité des experts confirment que ces objectifs des programmes de baccalauréat retenus par le groupe de travail sont représentatifs de plusieurs des programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. D'ailleurs, Mme Laplante¹⁷⁴ précise que l'état de la situation correspond assez bien aux informations contenues dans le document du MEQ (2001) : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. À ce sujet, Mme Boudreau¹⁷⁵ mentionne que les universités sont obligées d'utiliser ce cadre de référence pour évaluer leurs programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale même s'il n'est pas adapté au domaine de l'orthopédagogie.

Au sujet des objectifs des programmes de baccalauréat, Mmes Ayotte et Savoie¹⁷⁶ sont d'avis que les programmes de baccalauréat devraient développer davantage les compétences attribuées aux orthopédagogues, notamment celles définies dans le cadre de la Mesure 16¹⁷⁷. Elles mentionnent qu'un comité de L'ADOQ analyse actuellement les programmes de 1^{er} cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale offerts au Québec.

Les programmes courts de 1^{er} cycle

Les deux universités suivantes proposent des programmes courts de 1^{er} cycle dont les objets sont reliés à l'orthopédagogie :

- UQAC : programme court de 1^{er} cycle en développement du langage chez les enfants des Premières Nations;
- UQAR : programme court de 1^{er} cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale : Volet I perfectionnement; Volet II consolidation et spécialisation.

3.1.2. Les programmes de 2^e cycle

Tous les établissements d'enseignement universitaire francophones offrent des programmes de maîtrise en éducation¹⁷⁸. La plus grande partie de ces programmes sont en éducation, mais certains programmes portent le titre « d'orthopédagogie », « d'adaptation scolaire »

173. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, op. cit., 2001, p. 211.

174. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

175. *Idem*.

176. *Idem*.

177. Voir la section 4 pour des précisions concernant la Mesure 16.

178. L'Université McGill offre le Master of Education (M.Ed.) in Educational Psychology comprenant quatre concentrations (streams). L'une des concentrations, Inclusive Education Stream, « ...trains students who wish to work with individuals with disabilities in a variety of settings...and is relevant to current teachers. » pourrait, à la rigueur, être considérée.

ou de « psychopédagogie » tandis que d'autres proposent un profil, une option ou une concentration en orthopédagogie ou en adaptation scolaire. Selon les descriptifs des programmes disponibles, ces programmes s'adressent aux intervenants scolaires comme les enseignants, au personnel ayant une formation en adaptation scolaire, aux conseillers pédagogiques, aux psychoéducateurs, au personnel en administration scolaire. Un seul programme cite nommément l'orthopédagogue. Il est approprié d'indiquer que la réussite d'un programme de maîtrise ne peut mener à l'autorisation légale d'enseigner, le brevet d'enseignement.

Plusieurs établissements offrent aussi des Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) de 30 crédits. Bon nombre de ces programmes s'adressent à ceux qui ont une formation menant à un permis d'enseignement ou ayant une formation en adaptation scolaire. Certaines universités proposent également des microprogrammes/programmes courts, de durée variable, mais habituellement de 15 crédits de 2^e cycle.

Les programmes de maîtrise

Il existe deux types de programmes de maîtrise : les programmes de maîtrise « recherche » (M.A.) et les programmes de maîtrise « professionnelle » (M.Éd.). L'acronyme M.A. renvoie à une maîtrise recherche, qui peut éventuellement permettre d'accéder à un doctorat aux personnes qui détiennent ce diplôme. À cet égard, Mme Laplante¹⁷⁹ précise que ce type de maîtrise compte habituellement de 21 à 30 crédits attribués au projet de mémoire (recherche), alors que le reste de ceux-ci concerne les cours. L'acronyme M.Éd. renvoie à une maîtrise professionnelle qui comporte un nombre important de crédits de cours spécialisés, et généralement entre 6 et 15 crédits attribués à une activité de synthèse. Cette maîtrise ne permet généralement pas d'accéder à des études doctorales à moins de répondre aux exigences spécifiques énoncées par l'université.

Par ailleurs, les critères d'admission aux programmes de maîtrise peuvent être différents d'une université à l'autre. Par exemple, à l'Université de Sherbrooke, les étudiants qui s'inscrivent aux études de 2^e cycle, dans le cheminement orthopédagogie, doivent détenir un diplôme de 1^{er} cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale. C'est également le cas pour les programmes courts de 2^e cycle et la maîtrise offerts à l'UQAM¹⁸⁰. Certains experts indiquent que les conditions d'admission de certains programmes de quelques universités n'exigent pas la détention d'un baccalauréat en adaptation scolaire afin d'être admis à la maîtrise.

Mmes Ayotte et Savoie¹⁸¹ font remarquer que certaines universités demandent une propédeutique ou une mise à niveau du baccalauréat obtenu avant les années 2000. À ce sujet,

179. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

180. Programme court en orthodidactique des mathématiques; programme court en didactique cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture; maîtrise en mathématiques.

181. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

Mme Laplante¹⁸² précise que les étudiants qui s'inscrivent à certains programmes de 2^e cycle de l'UQAM et qui ne détiennent pas un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire doivent suivre une propédeutique avant d'être admis à ces programmes. Toutefois, elle mentionne que cette dernière approche commence à être remise en question dans la mesure où une telle propédeutique semble ne pas être suffisante pour permettre à ces étudiants de suivre les cours de 2^e cycle spécialisés en orthopédagogie.

Cinq établissements d'enseignement proposent des programmes de maîtrise orientés vers l'orthopédagogie :

- Université de Montréal : M.Éd. en éducation, option Orthopédagogie;
- Université de Sherbrooke : M.Éd. en adaptation scolaire, cheminement en orthopédagogie;
- UQAM : M.Éd. maîtrise en orthopédagogie¹⁸³;
- UQTR : M.Éd. en éducation, concentration Orthopédagogie;
- UQO : M.Éd. en éducation, concentration Orthopédagogie;
- UQAR : M.Éd. en éducation, profil professionnel, concentration adaptation scolaire et sociale;
- Université Laval : M.A. en psychopédagogie – adaptation scolaire.

Les objectifs des programmes de maîtrise

Les objectifs des programmes de maîtrise varient selon les universités et surtout, selon les profils proposés. Les programmes de maîtrise, identifiés ci-dessus, visent à permettre à l'étudiant-professionnel¹⁸⁴ :

- de se familiariser avec les différentes approches de recherche en psychopédagogie et en adaptation scolaire;
- d'avoir une maîtrise de ses connaissances et de ses compétences professionnelles dans le domaine de l'orthopédagogie des mathématiques et du français pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- d'obtenir une formation spécialisée en orthopédagogie de la lecture-écriture et des mathématiques;
- de développer les compétences et d'approfondir des connaissances relatives à la problématique des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- de développer une expertise ou des compétences en évaluation en lecture-écriture et en mathématiques pour les élèves en difficulté d'apprentissage;
- d'approfondir la compréhension des outils conceptuels et méthodologiques propres à l'orthopédagogie des mathématiques et du français;

182. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

183. C'est le seul programme de maîtrise en orthopédagogie, selon Mme Laplante, à avoir obtenu l'agrément du MELS.

184. Ce regroupement portant sur les aspects particuliers de l'orthopédagogie et de l'adaptation scolaire a été compilé par le groupe de travail.

- d'analyser sa pratique professionnelle afin de développer des stratégies pour ajuster les pratiques professionnelles en orthodidactique du français et des mathématiques.

Plusieurs experts ont exprimé leur accord avec l'énoncé des objectifs des programmes de maîtrise orientés vers l'orthopédagogie tandis que d'autres n'ont pas formulé de commentaires particuliers à ce sujet. Toutefois, Mmes Ayotte et Savoie mentionnent que beaucoup de cours portant spécifiquement sur des composants importants de l'orthopédagogie des programmes de 2^e cycle sont offerts à titre de cours à option et qu'en ce sens, certains diplômés n'ont pas tous acquis les mêmes compétences pour répondre aux critères d'admission fixés par L'ADOQ¹⁸⁵.

Les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS)

Les universités suivantes offrent des DESS dont les objets sont reliés à l'orthopédagogie :

- Université de Sherbrooke : DESS en adaptation scolaire et sociale, cheminement en adaptation scolaire et sociale et cheminement en orthopédagogie (offert également en ligne);
- Université Laval : DESS en adaptation scolaire, profil Difficultés d'apprentissage; DESS en adaptation scolaire, profil Difficultés comportementales¹⁸⁶;
- Université de Montréal : DESS en éducation, option Orthopédagogie;
- UQAC : DESS en orthopédagogie.

Les microprogrammes de 2^e cycle

Certaines universités offrent des microprogrammes ou programmes courts de 2^e cycle dont les objets sont reliés à l'orthopédagogie :

- Université de Sherbrooke : microprogramme en adaptation scolaire et sociale, cheminement en adaptation scolaire et sociale et cheminement en orthopédagogie; microprogramme en adaptation scolaire et sociale des adultes;
- UQAM : programme court Orthodidactique des mathématiques; programme court Didactique cognitive des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture (antérieurement, Psycholinguistique appliquée aux difficultés de lecture et d'écriture);
- Université Laval : microprogramme en intervention pédagogique-difficulté langagière¹⁸⁷;
- Université de Montréal : microprogramme en soutien à l'apprentissage; microprogramme en didactique, option Orthodidactique des mathématiques; microprogramme en didactique, option Orthodidactique du français;

185. Mmes Ayotte et Savoie ont mentionné dans le cadre de la consultation d'experts que L'ADOQ effectue présentement une analyse de tous les programmes d'études universitaires de 1^{er} et de 2^e cycle pour, d'une part s'assurer que ceux-ci permettent aux orthopédagogues d'obtenir les compétences nécessaires pour remplir leur rôle et, d'autre part, pour vérifier si L'ADOQ peut arrimer ses critères d'adhésion à ces diplômes.

186. Ce diplôme est pertinent selon le choix de cours fait par l'étudiant.

187. Ce microprogramme ne contient pas de cours en mathématiques.

- UQTR : programme court pour favoriser la réussite éducative.

Dans le cadre de la consultation, Mmes Ayotte et Savoie ont attiré l'attention sur l'émergence des programmes courts de 2^e cycle depuis les années 2000 et mentionnent qu'il est difficile de tous les cerner, car ces programmes sont de plus en plus intégrés dans les programmes de maîtrise.

3.2. La formation en milieu de travail

La consultation a mis en évidence une certaine insuffisance de la formation initiale en matière d'évaluation des difficultés d'apprentissage ainsi que des troubles d'apprentissage. Les experts ont néanmoins souligné l'importance de la formation offerte dans les milieux de travail, du moins dans les milieux scolaires. Comme mentionné précédemment, les orthopédagogues développent ou perfectionnent, à titre personnel, leurs connaissances en s'inscrivant notamment à des programmes d'études de 2^e cycle universitaire mais ils mettent également à jour leurs compétences en orthopédagogie par le biais des activités de formation offertes par les commissions scolaires.

En effet, si aucun encadrement formel n'existe pour le développement des compétences professionnelles des orthopédagogues dans le secteur privé, il en serait autrement en contexte scolaire, primaire et secondaire.

Chaque commission scolaire est responsable de la formation continue de son personnel, incluant les orthopédagogues. À ce sujet, le tribunal¹⁸⁸ en fait écho dans un jugement rendu en 2008 en ces termes : « La Commission scolaire dispense aux orthopédagogues plusieurs séances de formation pour parfaire leur expertise. Ces séances portent sur les divers troubles ou handicaps des élèves, sur les méthodes d'évaluation de ceux-ci, sur les démarches ou méthodes d'intervention, sur les outils, etc. ».

Par ailleurs, des conseillers pédagogiques sont autorisés par les commissions scolaires à suivre des formations spécifiques et ils transmettent ces nouveaux savoirs aux intervenants concernés, enseignants ou orthopédagogues. Une formation annuelle de mise à jour est préconisée. Or, plusieurs experts font remarquer que la recherche et le développement des connaissances en orthopédagogie évoluent rapidement et qu'il n'est pas toujours évident pour les conseillers pédagogiques, malgré le support des personnes-ressources de soutien et d'expertise, d'être au fait de l'évolution et de s'assurer de la mise à jour du développement professionnel des orthopédagogues.

188. Le jugement de la Cour d'appel : Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012 QCCA 988 (CANLII) – 2012-05-29 dans la cause portant sur l'évaluation et le classement d'un enfant présentant un handicap et son intégration en classe ordinaire. Par. [80].

Plusieurs sources¹⁸⁹ ont fait état que l'investissement des employeurs, à savoir les commissions scolaires, en matière de formation associée au profil de la clientèle des élèves en difficulté constitue une priorité pour les services éducatifs. À ce sujet, les représentants de la Fédération des professionnelles et professionnels en éducation du Québec (FPPE-CSQ) et de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) rapportent qu'un sondage effectué en 2010 auprès des professionnels et des enseignants en orthopédagogie révèle qu'au moins 30 % des répondants ont suivi six activités de formation par année en lien avec l'orthopédagogie et les diverses clientèles en difficulté¹⁹⁰. Ces formations étaient offertes soit par les personnes-ressources des commissions scolaires, soit par des universités.

Toutefois, il y aurait des variations importantes d'une commission scolaire à l'autre dans l'offre de formation et conséquemment, la formation continue des orthopédagogues est très variable. Selon les milieux et selon les régions, et malgré l'offre de formation des commissions scolaires, chaque orthopédagogue est souvent laissé à lui-même pour trouver et obtenir une formation continue ou une formation de 2^e cycle qui pourrait s'avérer adéquate selon le niveau d'intervention demandée par sa commission scolaire.

Si la formation en orthopédagogie offerte par les universités répond la plupart du temps aux besoins personnels de l'enseignant, la commission scolaire et le syndicat s'unissent parfois, comme le souligne Mme Boudreau¹⁹¹, pour financer en tout ou en partie la formation des enseignants, en citant, à titre d'exemple, la formation offerte dans la région de Montmagny donnée sur place par l'Université de Sherbrooke.

Dans le même ordre d'idée, Mme Laplante¹⁹² mentionne deux types de formations qu'elle a données à l'ensemble des orthopédagogues de certaines commissions scolaires portant sur la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture. Mme Laplante indique qu'elle a également donné une formation de neuf jours, de 2006 à 2010, aux personnes-ressources de soutien et d'expertise responsables du dossier des élèves à risque, sur invitation du MELS. La formation portait sur la démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture et sur les approches didactiques reconnues efficaces par la recherche lorsque les difficultés concernant les processus spécifiques d'identification et de production de mots écrits. La démarche et la formation visaient à mieux outiller ces personnes à former et à soutenir les orthopédagogues dans leur région respective.

Toutefois, Mme Larocque¹⁹³ mentionne que même lorsque l'orthopédagogue reçoit des formations d'appoint pour utiliser des outils standardisés, la majorité des formations

189. Notamment les représentants de la Fédération des commissions scolaires francophones, de la FPPE-CSQ, de la FSE-CSQ, de la CSQ et de la FAE.

190. Propos recueillis dans le cadre de la consultation, plus précisément des rencontres tenues avec les syndicats du milieu de l'éducation.

191. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

192. *Idem.*

193. *Idem.*

n'offrent pas les connaissances en statistiques pour administrer et interpréter correctement les épreuves standardisées. À ce sujet, Mme Laplante¹⁹⁴ rappelle que la maîtrise en orthopédagogie de l'UQAM comprend un cours obligatoire dans lequel les concepts de standardisation et de normalisation sont présentés.

Notons finalement que L'ADOQ offre et organise des activités de formation continue à l'intention des orthopédagogues¹⁹⁵.

3.3. Ce que retient le groupe de travail

La consultation a mis en évidence une certaine insuffisance en matière d'évaluation des difficultés et des troubles d'apprentissage au niveau de la formation initiale. La présentation des programmes de spécialisation en orthopédagogie de 2^e cycle, DESS et maîtrise, a permis aux experts de s'exprimer quant à la variabilité de ces programmes, aux connaissances en évaluation et quant à l'intervention spécialisée auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

De façon générale, c'est par le biais de la formation offerte par l'employeur en milieu scolaire et particulièrement par l'inscription à des programmes de 2^e cycle universitaire que les intervenants en orthopédagogie peuvent développer et acquérir l'ensemble des compétences requises en orthopédagogie. Il appert que les orthopédagogues qui ont reçu une formation spécialisée dans le cadre des programmes de 2^e cycle, par exemple, d'un diplôme de maîtrise en orthopédagogie, détiendraient les connaissances requises et maîtriseraient les compétences nécessaires pour identifier les troubles spécifiques d'apprentissage.

En matière de formation initiale

L'exercice de l'orthopédagogie à l'enseignement primaire, secondaire et aux adultes exige soit un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale), soit un baccalauréat en orthopédagogie délivré avant 2003 accordant une autorisation d'enseigner.

La formation initiale au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) se rapproche des autres formations initiales en enseignement depuis les réformes éducatives de 2003 et les programmes de baccalauréat forment d'abord des enseignants et non des orthopédagogues. La formation initiale en enseignement en adaptation scolaire prépare à enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). La formation de l'orthopédagogue (professionnel ou enseignant) et de l'enseignant en adaptation scolaire est la même et cela constitue, pour plusieurs experts, un problème majeur.

194. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

195. Voir à ce sujet le site Internet de L'ADOQ : <http://www.ladoq.ca/formation-continue.php>.

Il convient de souligner que la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire, en permettant à l'orthopédagogue de partager certains éléments du champ de compétence avec l'enseignant, constitue toutefois un avantage indéniable pour l'orthopédagogue qui intervient en milieu scolaire.

L'orthopédagogie exige, selon les experts, des connaissances et des compétences particulières liées à l'évaluation des difficultés d'apprentissage et aux interventions qui sauront répondre aux besoins des élèves et que ces interventions doivent être en cohérence avec les orientations du Programme de formation de l'école québécoise. Or, soulignent-ils, les mots « orthopédagogue » et « orthopédagogie » ne sont même pas utilisés dans le document ministériel portant sur les compétences professionnelles des enseignants. De surcroît, les compétences spécifiques à l'orthopédagogie, relatives à une évaluation spécialisée des difficultés d'apprentissage, à l'intervention spécialisée visant de telles difficultés ou au soutien à l'enseignement, ne sont pas mentionnées dans ce document.

La formation initiale en enseignement en adaptation scolaire, selon les experts, ne fait qu'initier à l'orthopédagogie et ne permet pas de développer de façon suffisante les compétences propres à l'orthopédagogie. Les programmes de baccalauréat offrent une initiation très variable à l'orthopédagogie. Pour plusieurs experts, la grande disparité tant au niveau de la formation des orthopédagogues qu'au niveau de leurs tâches dans les milieux scolaires entraîne des niveaux de services qui sont différents pour les élèves ayant recours à leur aide.

Certains experts ont également souligné lors de la consultation que la très grande variabilité dans le contenu des programmes de formation de 1^{er} et de 2^e cycles offerts actuellement par les universités québécoises, et le fait qu'il n'y ait pas de distinction claire entre les programmes en adaptation scolaire et les programmes en orthopédagogie, contribuent à alimenter la confusion auprès des employeurs, mais également auprès des parents, voire auprès de la personne qui présente des difficultés d'apprentissage, quant au rôle et aux compétences de l'enseignant en adaptation scolaire et de l'orthopédagogue.

Les représentants des commissions scolaires et des syndicats rencontrés mentionnent toutefois que la formation initiale acquise par les enseignants orthopédagogues est adéquate pour effectuer les tâches exigées par les employeurs et que les carences ou les lacunes en orthopédagogie sont comblées soit par les activités sur mesure offertes par les commissions scolaires, soit par les activités de perfectionnement professionnel de 2^e cycle auxquelles les enseignants orthopédagogues s'inscrivent sur une base individuelle et personnelle.

En matière de formation en évaluation

Dans la plupart des cours de 1^{er} cycle en enseignement en adaptation scolaire, les étudiants sont seulement initiés à la démarche d'évaluation orthopédagogique en français, lecture-

écriture, et en mathématiques ainsi qu'aux interventions à privilégier auprès des élèves présentant des difficultés dans ces domaines d'apprentissage.

Comme les actuels baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire offrent une initiation très variable à l'orthopédagogie – certains n'en offrant d'ailleurs aucune – les compétences détenues par les personnes qui occupent actuellement un poste en orthopédagogie, au regard de l'évaluation et de l'intervention spécialisées relatives aux difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture et du soutien à l'enseignement, sont également très variables.

Un décalage semble exister entre les objectifs de formation des divers programmes de baccalauréat répertoriés et la pratique de l'évaluation des difficultés d'apprentissage et de l'identification des troubles d'apprentissage.

Certains programmes de baccalauréat en orthopédagogie offerts jusqu'en 2003 permettaient toutefois aux orthopédagogues de développer des compétences pour effectuer une évaluation des difficultés d'apprentissage, incluant les troubles de la lecture, de l'écriture et des mathématiques¹⁹⁶.

Dans les programmes actuels de formation de 2^e cycle en orthopédagogie, on note des variations selon les programmes et les universités ainsi que dans les conditions d'admission, de sorte que ce ne sont pas tous les orthopédagogues qui ont acquis toutes les compétences requises en matière d'évaluation.

En matière de formation en milieu de travail

Aucun encadrement formel n'existe pour le développement des compétences professionnelles des orthopédagogues dans le secteur privé. Par contre, dans les milieux scolaires, au primaire et au secondaire, chaque commission scolaire est responsable de la formation de son personnel, incluant les orthopédagogues, et offre des séances de formation en fonction des tâches qu'elle exige de son personnel.

Il y aurait cependant des variations importantes d'une commission scolaire à l'autre dans l'offre de formation et conséquemment, la formation en milieu de travail des orthopédagogues est très variable.

196. À titre illustratif, Mmes Ayotte et Savoie ont référé, dans le cadre de la consultation d'experts, au cours de six crédits *Évaluation diagnostique et intervention en français* et au cours de cinq crédits *Évaluation diagnostique et intervention en mathématiques* du programme de baccalauréat de l'UQTR, qui permettent de développer des compétences en lien avec l'évaluation, et qui sont toujours offerts.

4. Les compétences

Cette section identifie d'abord les deux principaux comités qui se sont intéressés aux compétences associées au travail des orthopédagogues et présente ensuite les compétences énumérées dans le plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones et les compétences déterminées par le MELS pour les enseignants. La section établit ensuite certains liens entre, d'une part, les compétences des orthopédagogues et les milieux de travail, et d'autre part, entre les compétences et la formation découlant des programmes d'études et la formation en lien avec l'évaluation.

4.1. Les référentiels de compétences des orthopédagogues

Les compétences de l'orthopédagogue ont été déterminées principalement par deux comités de travail : celui de L'ADOQ en 2003 et celui de la Table de concertation MELS-universités en 2008, ce dernier mis en place à la suite du Plan d'action du MELS pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage¹⁹⁷. Le Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones établit les principales attributions de l'orthopédagogue et définit les compétences attendues de l'orthopédagogue professionnel à l'emploi d'une commission scolaire.

4.1.1. Le comité de L'ADOQ

Dans sa requête pour la création d'un ordre professionnel en 2003, L'ADOQ avait transmis à l'Office un document qui précisait les compétences à développer pour les orthopédagogues en vue de développer la formation de 2^e cycle universitaire¹⁹⁸. C'est un comité de travail formé d'orthopédagogues qui avait préparé la liste des compétences¹⁹⁹. Ces compétences avaient été déterminées à partir de la pratique des participants au comité et du mémoire préparé par L'ADOQ sur le rôle de l'orthopédagogue.

Le comité de L'ADOQ a identifié les compétences relatives aux trois domaines suivants : l'évaluation diagnostique; l'intervention rééducative; le savoir-être professionnel. Le comité précise que l'évaluation et l'intervention rééducative concernent les champs spécifiques de l'orthopédagogie : lecture, écriture et mathématiques et que les compétences à développer y étaient rattachées.

197. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008.

198. L'ADOQ. *Requête pour la création de l'Ordre professionnel des orthopédagogues du Québec, Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec – Annexe 4 : L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*, Octobre 2003, p. 28-30.

199. Les membres du comité étaient tous des orthopédagogues.

À ce sujet, Mmes Debeurme et Laplante²⁰⁰ soutiennent que la compétence évaluation implique la capacité à évaluer certaines dimensions du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques de façon à établir quelles sont les difficultés rencontrées par certains élèves dans ces matières dites « essentielles ». La compétence à intervenir de façon adaptée consiste à planifier et à mettre en place des interventions en tenant compte des capacités et des besoins particuliers identifiés chez ces élèves. Ces compétences, écrivent-elles, s'inscrivent dans les orientations de la réforme scolaire et du MELS qui insistent sur la nécessité de porter une attention particulière aux élèves à risque en organisant les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de chacun des élèves et en déterminant des pistes d'intervention visant à répondre à chacun.

Dans son mémoire, L'ADOQ²⁰¹ mentionne que l'exercice de l'orthopédagogie exige des connaissances et des compétences particulières liées à l'évaluation des difficultés et aux interventions appropriées et ciblées qui sauront répondre aux besoins des élèves dans ces domaines d'apprentissage que sont la langue, la lecture et l'écriture et les mathématiques. L'Association ajoute : « Par sa formation, l'orthopédagogue possède une connaissance du système scolaire québécois et du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Elle a également développé des compétences didactiques reliées au domaine des langues et des mathématiques. De plus, elle est en mesure de recourir à des approches pédagogiques diversifiées. Cette formation la prépare à agir en étroite collaboration avec tous les intervenants du milieu scolaire²⁰². »

L'ADOQ ajoute : « De surcroît, l'orthopédagogue a développé des compétences orthodidactiques. L'orthodidactie se définit comme étant la “ didactique spécialisée qui s'adresse tout particulièrement aux sujets qui sont aux prises avec des troubles d'apprentissage ... en vue d'un réapprentissage ou d'une rééducation par un enseignement correctif ” (Legendre, 1993)²⁰³. »

4.1.2. Le comité de la Table de concertation MELS-universités

Dans le cadre du Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage du MELS en 2008, deux mesures concernaient la formation universitaire, la Mesure 15 et la Mesure 16. Pour la Mesure 15, le MELS précisera, en collaboration avec les universités, les composantes de formation initiale visant à préparer tous les futurs enseignants à l'intervention auprès des EHDA, qu'ils soient intégrés en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire. En ce qui concerne la Mesure 16, le

200. Godelieve DEBEURME, Line LAPLANTE et Jacynthe TURGEON, « Pratiques orthodidactiques pour une formation professionnalisante », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, 2005, p. 131 à 150.

201. L'ADOQ. L'acte orthopédagogique, *op. cit.*, p. 9.

202. *Idem.*

203. *Idem.*

MELS invitera les universités à élaborer des formules souples pour les programmes de 2^e cycle permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie.

À l'égard de ces deux mesures, le MELS a mis en place, en collaboration avec les membres de la Table de concertation MELS-universités sur la formation à l'enseignement, un comité ad hoc composé de plusieurs chercheurs universitaires ayant développé une expertise dans les domaines de la formation à l'enseignement. Ce comité s'est scindé en deux sous-comités de travail, l'un ayant trait à la Mesure 15²⁰⁴ et l'autre concernant la Mesure 16.

Pour cette dernière mesure, les professeurs Line Laplante de l'Université du Québec à Montréal, Carole Boudreau de l'Université de Sherbrooke et Alain Cadieux de l'Université du Québec en Outaouais, de même que Mme Sylvie Turcotte, une consultante en éducation mandatée par le MELS, et Mme Marie-Josée Larocque, de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du MELS, ont élaboré une première version d'un cadre de référence pour une formation de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie. Mmes Christine Pruneau et Jacynthe Turgeon, alors respectivement présidente et vice-présidente de l'Association des orthopédagogues du Québec, ont été consultées lors de la rédaction de ce document. Une première version été déposée au grand comité en juin 2009.

De ce comité de travail a émané une série de propositions présentées dans un document intitulé *Cadre de référence pour une formation de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie*²⁰⁵. Les auteurs indiquent que : « L'orthopédagogie a trait à l'évaluation-intervention auprès des apprenants qui, après avoir bénéficié d'un enseignement différencié en classe, continuent à éprouver des difficultés sur le plan des apprentissages en lecture-écriture et en mathématiques. » Le document précise que cette formation de 2^e cycle « s'inscrit dans une perspective de professionnalisation et de valorisation de l'orthopédagogie » et qu'elle s'adresse « aux personnes ayant complété une formation initiale en enseignement et détenant un permis d'enseigner, désireuses de parfaire leurs compétences dans les domaines liés à l'orthopédagogie. »

Le cadre de référence identifie les compétences professionnelles spécialisées en orthopédagogie dans les trois domaines suivants :

- Évaluation-intervention spécialisée relative à la problématique des personnes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages en lecture-écriture et en mathématiques;
- Accompagnement à l'enseignement relatif aux problématiques entraînant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires chez certaines personnes;
- Professionnalisation et valorisation de l'orthopédagogie quant à la qualité des pratiques orthopédagogiques mises en œuvre auprès de l'apprenant et ses parents, de l'enseignant et des autres acteurs du milieu scolaire.

204. La Mesure 15 ne fait pas l'objet de suivi dans le présent document.

205. *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Mesure 16. Cadre de référence pour une formation de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie.* Septembre 2009. Version non révisée. Document de travail.

Les résultats de ce comité n'ont pas été avalisés par les autorités et aucune suite n'a été formellement donnée aux compétences identifiées et aux recommandations formulées. Toutefois, dans la foulée des travaux de ce premier comité, un comité de travail, composé d'un professeur de chaque université québécoise, et présidé par Mme Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et par Mme Louise Poirier, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a pris la relève. Depuis l'automne 2012, les membres de ce comité travaillent à élaborer un référentiel de compétences pour la maîtrise professionnelle en orthopédagogie, comme formation d'accès à la profession. La démarche du comité prendra en compte la problématique du postsecondaire. Une consultation est prévue au printemps 2014²⁰⁶.

4.1.3. Le plan de classification

Le Plan de classification pour le personnel professionnel des commissions scolaires francophones²⁰⁷ a défini la nature du travail de l'orthopédagogue. L'emploi d'orthopédagogue professionnel comprend²⁰⁸ plus spécifiquement :

- le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage;
- l'identification de leurs besoins et de leurs capacités;
- la conception et la réalisation de programmes de rééducation visant à corriger des difficultés d'apprentissage sur le plan des habiletés cognitives ou des compétences;
- un rôle-conseil et de soutien auprès des enseignants et des autres intervenants scolaires et des parents.

Le plan de classification complète cette définition générale du travail de l'orthopédagogue professionnel par une série d'attributions caractéristiques de l'emploi, dont :

- procéder à l'évaluation des difficultés d'apprentissage de l'élève en recueillant de l'information auprès des intervenants et des parents, en l'observant dans différentes situations et en utilisant les tests appropriés;
- participer avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration et à la révision du plan d'intervention de l'élève en y intégrant, s'il y a lieu, son plan d'action; au choix des objectifs et des moyens d'intervention;
- rédiger des rapports d'expertise, d'évaluation, de bilan et d'évolution de situation et faire les recommandations appropriées pour soutenir la prise de décision.

206. Il est aussi précisé qu'un groupe de travail formé de représentants de l'UQAM, l'UQAC et de l'UQO œuvre présentement sur la problématique de l'orthopédagogie en milieu universitaire selon l'approche de réponses aux besoins. De même, un comité interordres, composé de représentants, entre autres, de l'UQAM, de l'Université de Montréal, du cégep du Vieux-Montréal, serait actif sur le sujet.

207. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *op. cit.*

208. Certains experts ont indiqué leur inconfort avec certains éléments attribués à l'orthopédagogue. Voir également la section 1.2 ainsi que la section 2.1.2 du présent document.

4.1.4. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

Le MELS a déterminé les compétences requises du futur enseignant²⁰⁹ mais la spécification des savoirs requis pour maîtriser ces compétences est de la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation. Avec la disparition des baccalauréats en orthopédagogie au profit des baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire (et sociale), la plupart des orthopédagogues sont maintenant des enseignants formés en enseignement en adaptation scolaire (et sociale). Ils sont soumis aux mêmes compétences que les enseignants et ils doivent réussir les douze compétences déterminées s'ils désirent obtenir leur permis d'enseignement. Parmi les douze compétences à maîtriser²¹⁰, deux d'entre elles peuvent être liées à la profession d'orthopédagogue, soit la compétence à évaluer l'efficacité des processus impliqués dans une compétence donnée et la compétence à intervenir de façon adaptée aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou encore un handicap.

Or, selon les experts, l'orthopédagogie exige des connaissances et des compétences particulières liées à l'évaluation des difficultés d'apprentissage et aux interventions qui sauront répondre aux besoins des élèves et que ces interventions doivent être en cohérence avec les orientations du Programme de formation de l'école québécoise. De plus, soulignent les experts, les mots « orthopédagogue » et « orthopédagogie » ne sont même pas utilisés dans le document ministériel portant sur les compétences professionnelles des enseignants et, de surcroît, aucune référence aux compétences spécifiques à l'orthopédagogie relatives à une évaluation spécialisée des difficultés d'apprentissage du français, lecture-écriture et des mathématiques, à l'intervention spécialisée visant de telles difficultés ou au soutien à l'enseignement ne sont mentionnées dans ce document.

4.2. Ce que retient le groupe de travail

Les compétences identifiées par les comités de travail ne peuvent servir de balises obligatoires pour déterminer les compétences que doivent posséder les orthopédagogues pour porter le titre. D'une part, les compétences établies par L'ADOQ valent pour les personnes désirant devenir membres de l'Association, et ce, sur une base volontaire. D'autre part, les compétences identifiées par le comité de la table de concertation mise en place par le MELS et les universités n'ont pas encore été reconnues par ces instances. Les travaux de la Mesure 16 sont poursuivis par un comité de travail composé d'universitaires qui devrait prendre en compte également les problématiques et les enjeux découlant de l'évaluation

209. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001.

210. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation, 2001, p. 64-65.

des besoins pour les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage inscrits dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire.

Quant à la nature du travail et aux principales attributions de l'orthopédagogue professionnel définies au plan de classification des commissions scolaires francophones, elles servent de références officielles pour déterminer les tâches effectuées par les orthopédagogues œuvrant au primaire, au secondaire ainsi que pour le secteur adulte, à titre d'orthopédagogues professionnels.

En matière de compétences

Dans l'ensemble, les grands domaines de compétences présentés correspondent à ce qui est exigé dans plusieurs milieux de travail mais, fait-on remarquer, les exigences, les activités et les tâches varient fortement d'un milieu de pratique à un autre, et ce, même dans les réseaux scolaires, au primaire et au secondaire.

Les principales compétences qui se dégagent des travaux des deux comités convergent vers les trois grands domaines suivants :

- l'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture et en mathématiques, incluant les troubles d'apprentissage, des élèves qui continuent à éprouver des difficultés sur le plan des apprentissages après avoir bénéficié d'un enseignement différencié;
- l'intervention (rééducative) spécialisée et l'accompagnement à l'enseignement au plan des apprentissages scolaires de certains élèves;
- le savoir-être professionnel.

La plupart des orthopédagogues sont maintenant des enseignants formés en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) et les compétences exigées sont les mêmes que pour tous les enseignants. La formation de l'orthopédagogue (professionnel ou enseignant) et de l'enseignant en adaptation scolaire est la même et cela constitue, pour plusieurs experts, un problème majeur.

En matière de compétences reliées aux milieux de travail

La majorité des commissions scolaires a élaboré un cadre de référence en matière de services en orthopédagogie mais il existe souvent des discordances et des variations importantes entre les compétences professionnelles détenues par les orthopédagogues et les compétences exigées dans les milieux de travail. Ainsi, en ce qui concerne le secteur des jeunes, primaire ou secondaire, les exigences sont très variables d'un milieu de pratique à l'autre et dépendent des compétences détenues par la personne qui occupe le poste d'orthopédagogue, des orientations de la commission scolaire au regard de l'organisation des services, du plan de réussite de l'école et de la convention de gestion de la commission scolaire.

Selon certains experts, il arrive qu'un orthopédagogue détienne des compétences spécialisées, par exemple, en évaluation de la lecture-écriture, et que celui-ci ne puisse les mettre en œuvre dans son milieu de pratique, même si les besoins d'évaluation sont nombreux, à cause de contraintes organisationnelles. Il arrive également qu'une personne qui a reçu une formation en orthopédagogie et qui détient des compétences hautement spécialisées ne puisse conserver son poste en orthopédagogie parce qu'elle a moins d'ancienneté qu'une autre personne qui n'a pas de telles compétences. À l'inverse, il peut arriver également qu'on demande à une personne qui occupe un poste en orthopédagogie de procéder à l'évaluation des difficultés d'apprentissage chez un apprenant donné, et que cette personne n'ait pas les compétences pour ce faire.

Il convient d'ajouter que la presque totalité des orthopédagogues œuvrait, jusqu'à tout récemment, en milieu scolaire, généralement au secteur public, à l'ordre d'enseignement primaire. Les compétences en orthopédagogie ciblaient essentiellement les « élèves », terme qui renvoie d'ailleurs davantage à l'école primaire. Or, on retrouve de plus en plus d'orthopédagogues au secondaire, à l'éducation des adultes, au collégial, à l'université et en pratique privée. Ce faisant, les compétences sollicitées pour intervenir au primaire, bien que toujours requises, peuvent être déployées de façon différente dans ces différents milieux de travail.

En matière de compétences en lien avec les programmes d'études

Il est possible de constater que des écarts importants existent entre les programmes d'études identifiés, à la section précédente, quant au développement des compétences attribuées aux orthopédagogues et que ces programmes visent le développement des compétences à l'enseignement liées aux populations des élèves HDAA, et ce, qu'il s'agisse de programmes de 1^{er} ou de 2^e cycle universitaire.

Les programmes de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire visent à développer les mêmes compétences à l'enseignement que les baccalauréats en enseignement préscolaire et primaire, les baccalauréats en enseignement au secondaire et les baccalauréats en enseignement d'une langue seconde. Ils comportent donc un nombre important de crédits qu'ils partagent avec les autres baccalauréats en enseignement. Par ailleurs, comme ces programmes doivent également cibler les différentes populations EHDAA, il reste peu de place au développement des compétences propres à l'orthopédagogue.

Les programmes de 2^e cycle ainsi que les microprogrammes sont ceux, selon les experts, qui permettent le plus l'atteinte des compétences associées à l'évaluation orthopédagogique. Cependant, il existerait une certaine disparité dans les contenus des programmes du 2^e cycle, ce qui fait que les diplômés de ces différents programmes ne possèdent pas tous les mêmes compétences.

En matière de compétences en lien avec l'évaluation

Les programmes actuels de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire ne font qu'initier, selon la majorité des experts, et de façon très variable d'une université à l'autre, à la profession de l'orthopédagogie. La démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture, par exemple, y est présentée rapidement, de même que certains outils d'évaluation. Conséquemment, les compétences en évaluation sont très variables d'un orthopédagogue à l'autre.

Selon les experts, les compétences en évaluation acquises par les orthopédagogues qui détiennent uniquement un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (avant et après 2003), ne seraient pas suffisantes, car au 1^{er} cycle, les contenus de cours ne font qu'introduire à l'orthopédagogie. Quant aux programmes de 2^e cycle, la situation dépendrait de la plus ou moins grande spécialisation en orthopédagogie offerte dans les différents programmes universitaires. Toutefois, selon certains experts, quelques orthopédagogues ayant un profil de formation particulier possèderaient les compétences pour évaluer, voire identifier, les troubles spécifiques d'apprentissage. De plus, toujours selon certains experts, les diplômes de baccalauréat en orthopédagogie délivrés avant 2003 permettraient à leur titulaire d'effectuer l'évaluation des difficultés et des troubles d'apprentissage.

5. L'évaluation orthopédagogique

Pour tenter de cerner en quoi consiste l'évaluation réalisée par l'orthopédagogue, le groupe de travail a recueilli, à partir de différentes sources, des descriptions de l'évaluation orthopédagogique. Grâce aux commentaires et aux renseignements fournis par les experts consultés, les caractéristiques de l'évaluation orthopédagogique et une meilleure compréhension de son caractère diagnostique ont pu être dégagées.

5.1. Les caractéristiques de l'évaluation orthopédagogique

Sur la base de la consultation d'experts, de l'approche RàI/RTI, du modèle d'intervention à trois niveaux et la démarche DÉDALE présentés à la section 2 du présent document ainsi que des différents documents consultés par le groupe de travail²¹¹, il a été possible de cerner les caractéristiques essentielles et communes de l'évaluation orthopédagogique, sans toutefois pouvoir en dégager une définition unique.

Les experts ont confirmé que c'est au secteur préscolaire et primaire, notamment au 1^{er} cycle, que s'exerce l'essentiel des interventions orthopédagogiques, bien qu'il y en ait de plus en plus au secteur secondaire. D'ailleurs, à l'enseignement secondaire, la démarche orthopédagogique et sa visée seraient sensiblement les mêmes qu'à l'enseignement primaire, s'inscrivant dans une dynamique évaluation/intervention, avec une adaptation des outils d'intervention, des approches et du contexte de réalisation, pour soutenir l'intérêt de cette clientèle adolescente.

Un constat général s'est imposé : l'évaluation orthopédagogique requiert qu'un portrait global de la situation de l'apprenant soit établi. Voyons maintenant quelles sont ses caractéristiques.

Une évaluation avant tout pédagogique et centrée sur l'intervention

En application du modèle de réponse à l'intervention (RàI/RTI), c'est généralement l'enseignant qui fait le dépistage des élèves qui présentent des difficultés dans leur apprentissage. L'intervention de l'orthopédagogue s'inscrit en prolongement des évaluations de l'enseignant. Elle survient après que l'enseignement ait été adapté pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève qui présente des difficultés.

211. Le groupe de travail a consulté les documents suivants pour cette section : L'ADOQ, *Requête pour la création d'un ordre professionnel des orthopédagogues du Québec*, *Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec*, *op. cit.*; COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Plan de classification*, *op. cit.*; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, *op. cit.*

L'intervention orthopédagogique porte sur les apprentissages en lecture, en écriture ainsi qu'en mathématiques. Il s'agit d'une intervention d'abord et avant tout pédagogique, nécessitant la connaissance fine des processus d'apprentissage et des entraves aux apprentissages scolaires, des modèles et approches d'intervention et des diverses méthodes pédagogiques, du Programme de formation de l'école québécoise et des exigences que pourrait apporter le MELS.

La consultation d'experts a mis en lumière que l'évaluation orthopédagogique est celle d'un pédagogue et qu'elle se distingue ainsi de celle d'un psychologue ou d'un orthophoniste. Par rapport à l'évaluation orthophonique, il appert que l'évaluation de l'orthopédagogue au niveau de la langue orale se fait en lien avec les exigences de l'écrit et avec la progression attendue des apprentissages en fonction du Programme de formation de l'école québécoise.

Un processus dynamique portant sur les capacités, les incapacités et les besoins

L'évaluation orthopédagogique réfère toujours, selon Mme Makdissi²¹², à un cadre théorique qui dirige un cadre méthodologique assurant ainsi toute la rigueur requise.

La consultation d'experts et les différents documents consultés ont également fait ressortir que l'évaluation de l'orthopédagogue porte sur les différents processus (cognitifs, métacognitifs) impliqués dans l'apprentissage en lecture, écriture et mathématiques afin d'identifier la nature des capacités et des incapacités de l'apprenant ainsi que ses besoins. Selon certains experts, cette évaluation tient compte des aspects fonctionnels et dysfonctionnels des processus liés, par exemple, à l'écriture ou à la lecture, afin d'identifier les causes proximales en vue de planifier les interventions et d'être sensible aux causes distales. Son but ultime est de guider le choix des interventions pédagogiques et orthopédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement optimal des compétences en lecture et en écriture, ainsi qu'en mathématiques.

« La démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture se présente sous la forme d'un processus de résolution de problèmes à plusieurs niveaux où, selon les informations recueillies initialement, un nombre variable d'hypothèses sont formulées, puis validées ou invalidées à l'aide de tâches permettant de cibler, avec plus ou moins d'amplitude le(s) processus jugé(s) déficitaire(s)²¹³. »

L'évaluation orthopédagogique prend donc la forme d'une démarche de résolution de problèmes. Elle est réalisée dans un processus dynamique d'alternance entre l'évaluation et l'intervention dans une perspective de progrès continu. Ceci est en conformité avec l'approche de réponse aux besoins (Ràl) préconisée par le MELS. Certains experts ont

212. Propos recueillis dans le cadre de la consultation des experts.

213. Line LAPLANTE, *L'évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture*, op. cit.

également fait ressortir le fait que cette évaluation est guidée par la documentation et la vérification des hypothèses dégagées jusqu'à la formulation de l'hypothèse finale quant aux processus cognitifs et métacognitifs en cause et à la dynamique qui les interrelie, le tout pondéré par l'ensemble des facteurs externes.

D'ailleurs, la définition contemporaine de l'orthopédagogie élaborée par L'ADOQ mentionne que : « L'évaluation orthopédagogique consiste à préciser les difficultés que présente la personne sur le plan des connaissances, des stratégies et des processus cognitifs, principalement en lecture, en écriture et en mathématique. »

Une approche systémique fondée sur un portrait global de l'apprenant

Une autre caractéristique de l'évaluation orthopédagogique, commune avec d'autres types d'évaluations effectuées par des professionnels du domaine social, est qu'en plus de reposer sur des caractéristiques propres à l'apprenant (dont les capacités, les incapacités et les besoins), elle tient compte de l'ensemble des variables externes qui le concernent, par exemple son milieu sociofamilial, les approches pédagogiques utilisées antérieurement à son égard, ou la dynamique de sa classe dans le but de tracer un portrait global de l'élève. Cette dimension de l'évaluation orthopédagogique est également énoncée dans la définition contemporaine de l'orthopédagogie, élaborée par L'ADOQ : « Elle considère également les autres facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage : affectifs ou motivationnels, scolaires – incluant les approches pédagogiques – et sociofamiliaux. » Mentionnons que ce portrait doit également faire référence aux connaissances acquises par l'élève ainsi qu'aux processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre pour actualiser la compétence à lire, à écrire ou à résoudre des situations mathématiques au regard du Programme de formation de l'école québécoise.

De plus, l'orthopédagogue analyse les rapports des professionnels contenus au dossier de l'élève et peut requérir une évaluation d'un autre spécialiste²¹⁴. À ce sujet, les experts ont fait valoir que l'approche multidisciplinaire est utilisée pour soutenir l'élève qui présente des difficultés dans ses apprentissages, ce qui permet de mieux prendre en compte la situation globale.

Comme il a été vu à la section précédente, les profils de compétences élaborés par L'ADOQ et le document de travail produit par la Table de concertation MELS-universités²¹⁵ identifient plusieurs sous-compétences à cet effet, dont :

- Établir un portrait initial de la situation globale de l'apprenant;
- Relier les informations tirées de l'évaluation diagnostique aux autres caractéristiques de la personne (aspects cognitifs et affectifs) et de son environnement (familial, social et scolaire) afin de définir la problématique de l'élève;

214. Cour d'appel : Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012 QCCA 988 (CANLII) – 2012-05-29, par. 79.

215. Voir la section 4 pour plus de détails sur les compétences.

- Prendre en considération les caractéristiques cognitives et affectives de la personne.

5.2. Le caractère diagnostique de l'évaluation orthopédagogique

Il semble exister une certaine confusion entourant l'attribution d'un caractère diagnostique à l'évaluation orthopédagogique. En effet, dans le contexte du système professionnel, le terme diagnostique est habituellement utilisé en référence au médecin.

Depuis le début des années 2000, dans le cadre de la modernisation du système professionnel, des évaluations ont été réservées à certains professionnels. Pour expliquer leur nature, on fait souvent référence à leur caractère diagnostique, qui « implique de porter un jugement clinique sur la situation d'une personne à partir des informations dont le professionnel dispose et de communiquer les conclusions de ce jugement. ... le jugement clinique du professionnel, au même titre que le diagnostic du médecin...²¹⁶ ».

La portée de l'évaluation orthopédagogique

Selon les experts consultés, l'évaluation orthopédagogique ne vise en aucun cas l'établissement d'une cause dysfonctionnelle associée à un trouble spécifique d'apprentissage au sens de dysfonction du système nerveux central. Même lorsque l'expression « évaluation diagnostique » des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture est utilisée, le but est d'abord de comprendre quels processus sont ou non fonctionnels et quelles stratégies compensatoires sont utilisées afin d'orienter l'intervention pédagogique ou orthopédagogique qui sera privilégiée pour favoriser cet apprentissage.

D'ailleurs, un tel diagnostic n'est pas nécessaire pour que l'élève puisse recevoir rapidement des services adaptés à ses besoins. L'exigence d'un diagnostic préalable à l'intervention irait d'ailleurs à l'encontre de l'approche non catégorielle préconisée par le MELS.

Il a même été observé par la plupart des experts que l'objectif de l'évaluation orthopédagogique n'est pas de poser un diagnostic : ce terme semble plutôt servir à mettre une étiquette sur une difficulté. À cet égard, la jurisprudence indique que « L'évaluation des besoins et des capacités de l'élève chez qui on décèle des manifestations de difficultés est faite dans une perspective de l'aider à progresser dans ses apprentissages et non pas de poser un diagnostic quelconque²¹⁷. »

Toutefois, Mme Laplante²¹⁸ souligne qu'étant donné que le trouble spécifique des apprentissages de la lecture (dyslexie) et de l'écriture (dysorthographe) concernent les apprentissages scolaires, et que de nombreuses variables peuvent contribuer au profil de difficulté

216. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif*, op. cit., p. 27.

217. Desgagné c. Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 2010 QCCS 4838 (CANLII) – 2010-10-13. Juge André Roy, J.C.S., dans la cause portant sur les enfants atteints de dyslexie, par. 314.

218. Propos recueillis dans le cadre de la consultation d'experts.

observé dont les interventions orthopédagogiques mises en œuvre, un rapport d'évaluation orthopédagogique devrait être exigé pour identifier (ou diagnostiquer) ce(s) type(s) de trouble(s) d'apprentissage. Cela permettrait notamment de réduire les risques de « faux positifs » et des « faux négatifs » dans l'identification. Dans la même veine, d'autres experts ont mentionné qu'il serait nécessaire de tenir compte de l'évaluation et des interventions orthopédagogiques dans une démarche d'identification d'un trouble d'apprentissage.

L'équipe multidisciplinaire

Comme il a été expliqué précédemment dans ce document²¹⁹, dans la mesure où l'on associe l'évaluation orthopédagogique au diagnostic des troubles spécifiques d'apprentissage, il est généralement convenu que c'est dans un contexte multidisciplinaire où l'orthopédagogue participe à l'élaboration du plan d'intervention et à son déroulement en collaboration avec d'autres professionnels qu'il peut contribuer au diagnostic d'un trouble spécifique d'apprentissage telle la dyslexie. Bien que l'évaluation orthopédagogique puisse contribuer au diagnostic différentiel de la dyslexie, il convient de rappeler que son but ultime est de guider le choix des interventions pédagogiques ou orthopédagogiques²²⁰.

Dans certaines commissions scolaires, le milieu exige que l'orthopédagogue, qui effectue l'évaluation des difficultés d'apprentissage, collabore avec l'orthophoniste et le psychologue afin de statuer sur la présence d'un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Certains experts ont fait ressortir le fait que les milieux de travail n'exigent pas que l'orthopédagogue procède à l'évaluation (entendue ici au sens de diagnostic) des troubles spécifiques d'apprentissage.

Néanmoins, comme il a été mentionné antérieurement dans ce rapport²²¹, certains orthopédagogues détiennent un baccalauréat en orthopédagogie délivré avant 2003 et d'autres ont suivi une formation spécialisée de 2^e cycle, ce qui, selon certains experts, pourrait leur permettre d'avoir les compétences nécessaires à l'identification d'un trouble d'apprentissage. De plus, il appert que les exigences à l'égard des orthopédagogues ainsi que la disponibilité d'autres ressources varient selon les milieux. Il est donc possible que certains orthopédagogues soient appelés à identifier un trouble spécifique d'apprentissage.

5.3. Ce que retient le groupe de travail

De façon générale, l'évaluation orthopédagogique vise la réalisation du portrait de l'apprenant, la mise en lumière de ses difficultés et non l'identification d'un trouble d'apprentissage.

219. Voir la section 2.

220. Desgagné c. Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), *op. cit.*

221. Voir la section 3 du présent rapport.

Les éléments suivants, identifiés par le groupe de travail et validés par les experts, ont été retenus pour caractériser l'évaluation orthopédagogique :

- Centrée sur l'intervention;
- S'inscrivant dans un processus dynamique d'évaluation/intervention;
- Reposant sur un portrait global de l'apprenant (contexte scolaire, sociofamilial, etc.);
- Mesurant l'écart du rendement scolaire par rapport au programme éducatif et aux exigences ministérielles;
- Visant l'identification des difficultés et des capacités de l'apprenant afin de cibler les interventions pédagogiques requises à sa progression.

Le groupe de travail constate que l'évaluation orthopédagogique s'inscrit dans le prolongement du dépistage effectué par l'enseignant et que son fondement est d'abord et avant tout pédagogique. Elle requiert nécessairement la connaissance des diverses méthodes pédagogiques, du programme éducatif et des exigences du MELS.

L'appellation « évaluation orthopédagogique diagnostique » vise à préciser les difficultés d'apprentissage que présente une personne afin d'établir les interventions à privilégier pour favoriser les apprentissages et non à identifier un trouble spécifique d'apprentissage.

Toutefois, même si l'évaluation orthopédagogique vise à l'identification de difficultés d'apprentissage, certains orthopédagogues peuvent être appelés, par cette évaluation, à identifier un trouble spécifique d'apprentissage. Comme il a été mentionné, des orthopédagogues ayant reçu une formation spécialisée de 2^e cycle auraient, selon certains experts, les compétences pour réaliser une telle évaluation.

Conclusion

Les travaux réalisés par le groupe de travail ont permis à l'Office des professions de mieux comprendre la situation des orthopédagogues au Québec ainsi que de cerner leur travail auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Bien que ce portrait ne soit pas exhaustif, il permet au groupe de travail de mieux saisir la complexité de la situation des orthopédagogues, et ultimement, de répondre à la problématique soulevée dans le cadre des travaux entourant la rédaction du Guide explicatif et énoncée au début du présent rapport.

À la lumière des informations contenues dans ce rapport et l'apport des experts pour en bonifier le contenu, le groupe de travail a pu constater que la formation, les compétences, les tâches et les conditions d'exercice des orthopédagogues sont variables. Néanmoins, il a quand même été possible de circonscrire l'évaluation orthopédagogique, ses objectifs et ses caractéristiques. En effet, l'évaluation orthopédagogique vise d'abord et avant tout à préciser les difficultés d'apprentissage que présente une personne afin d'établir les interventions à privilégier pour favoriser les apprentissages.

Toutefois, des nuances s'imposent. Il appert que certains orthopédagogues sont appelés à identifier des troubles spécifiques d'apprentissage. De plus, selon certains experts, certains orthopédagogues ayant reçu une formation spécialisée de 2^e cycle seraient compétents pour le faire.

Par ailleurs, il convient de rappeler que certains experts et le MELS incluent la notion de « troubles d'apprentissage » dans celle de « difficultés d'apprentissage » (difficultés d'apprentissage incluant les troubles). Le Guide explicatif²²² précise d'ailleurs que pour l'application de la Loi sur l'instruction publique, l'expression « difficulté d'apprentissage » est un terme générique qui inclut aussi les troubles d'apprentissage.

Selon le groupe de travail, les précisions apportées au Guide explicatif à l'égard de l'activité réservée « Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique » sont suffisantes pour permettre aux orthopédagogues d'évaluer un élève présentant des difficultés d'apprentissage, incluant les troubles d'apprentissage²²³.

Il demeure que le groupe de travail, à travers les documents consultés ainsi que dans le cadre de la consultation d'experts, a constaté que certains enjeux persistent quant à la situation des orthopédagogues. Bien que certaines problématiques aient été énoncées par les experts et reprises dans ce rapport, notamment à l'égard de la formation et des compé-

222. OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, *Guide explicatif*, *op. cit.*, note de bas de page 22 à la p. 60.

223. Le groupe de travail tient à rappeler qu'il ne se prononce pas sur la pertinence d'inclure ou non la notion de « troubles d'apprentissage » à celle de « difficultés d'apprentissage » et s'en remet à la précision présentée dans le Guide explicatif à la p. 60.

tences des orthopédagogues, elles n'étaient pas liées au mandat confié au groupe de travail. Il a néanmoins été jugé opportun de faire ressortir ces problématiques, sans nécessairement pouvoir y apporter de réponses.

Avec ce rapport, le groupe de travail espère que la réalité de pratique des orthopédagogues ainsi que l'environnement complexe dans lequel ils interviennent seront mieux compris et qu'il apportera un éclairage utile aux divers intervenants intéressés.
