

Cette version de l'article a été acceptée pour publication après examen par les pairs/éditorial et est soumise aux conditions d'utilisation de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Il n'a pas encore fait l'objet d'une révision finale et ne constitue pas la version publiée finale et définitive de l'article.

LES PRATIQUES COLLABORATIVES D'ORTHOPÉDAGOGUES TRAVAILLANT À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

NOÉMIA RUBERTO, JUDITH BEAULIEU, ANDRÉ C. MOREAU et FANNIE
DORÉ-TURGEON *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. L'école secondaire se distingue de l'école primaire, notamment quant au nombre d'intervenant·e·s gravitant autour d'un même élève. Ainsi, à l'école secondaire, les orthopédagogues doivent travailler encore plus étroitement avec ces différent·e·s intervenant·e·s pour favoriser la réussite éducative du plus grand nombre. L'objectif du présent article est de décrire les pratiques collaboratives d'orthopédagogues au secondaire et de documenter les facilitateurs et les obstacles à cette collaboration. Pour y arriver, des groupes de discussion ont été conduits auprès de 12 orthopédagogues. Les résultats montrent que les orthopédagogues jouent un rôle pivot au sein de la collaboration. Ils soutiennent la direction d'école en lien avec l'inclusion, maintiennent un lien avec les parents et soutiennent les enseignant·e·s pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

COLLABORATIVE PRACTICES OF SPECIAL NEEDS TEACHERS WORKING IN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT. High school differs from elementary school regarding the number of stakeholders involved with a single student. Thus, in high school, special needs teachers must work even more closely with these stakeholders to promote the educational success of as many students as possible. The aim of this article is to describe the collaborative practices of special needs teachers in high schools and to document the facilitators and obstacles to this collaboration. To this end, focus groups were conducted with 12 special needs teachers. The results show that special needs teachers play a pivotal role in collaboration. They support the school principal with inclusion issues, maintain communication with parents, and support teachers in meeting the diverse needs of their students.

La réussite éducative est au cœur des préoccupations des chercheurs, des instances gouvernementales et des différents intervenants œuvrant en milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017; Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2017; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015). Pour favoriser cette réussite éducative, chaque centre de services scolaire (CSS) doit adopter une politique d'organisation des services éducatifs destinés à soutenir les élèves (Gouvernement du Québec, 2020). C'est dans cette politique que sont précisées les responsabilités des différents intervenants qui offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), dont l'orthopédagogue.

Comme le système scolaire québécois s'inscrit dans un contexte d'éducation de plus en plus inclusif, les fonctions mises en œuvre par l'orthopédagogue sont en pleine mutation (Boily, 2019). Dans ce contexte, l'orthopédagogue est invité à collaborer encore plus étroitement avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève, comme la direction d'établissement, les enseignant·e·s et les parents, afin de voir à la réussite éducative du plus grand nombre (Brodeur et al., 2015; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). L'objet du présent article est de décrire les pratiques collaboratives des orthopédaogues en milieu scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire.

1.1 Pratiques collaboratives en milieu scolaire

La collaboration est au cœur des pratiques orthopédagogiques à l'ordre d'enseignement secondaire. La « collaboration » est un terme générique qui renvoie à plusieurs expressions au sens similaire (Beaumont et al., 2010) : « équipe collaborative », « travail collaboratif », « coopération », « concertation », etc. Or, la compréhension de ce terme diffère selon les définitions de la littérature. Dans leur revue systématique de 34 articles en éducation, Griffiths et al. (2021, p. 64, traduction libre) expliquent que la collaboration renvoie à :

un processus complexe fondé sur la confiance, la communication ouverte et le respect mutuel (relations interpersonnelles), avec tous les membres engagés à la réalisation d'objectifs et d'actualisation de responsabilités partagées selon une compréhension commune (valeurs partagées), d'un sentiment de responsabilité partagée (engagement actif) et de prise de décision

Ces auteurs proposent un modèle universel de collaboration qui conceptualise les processus conduisant à une véritable collaboration et met en évidence les aspects fondamentaux liés au développement

collaboratif. Le travail en équipe est associé à des résultats positifs pour les élèves; il est aussi un élément clé d'amélioration des pratiques. Le terme « pratique » précise l'action ou l'agir et fait appel à des processus que le personnel scolaire applique en enseignement-apprentissage (Altet et al., 2012). Les référentiels québécois de formation professionnelle en enseignement soulignent d'ailleurs l'importance de cette pratique en invitant les orthopédagogues à développer leur compétence à collaborer (Brodeur et al., 2015; L'Association des orthopédagogues du Québec [l'ADOQ], 2018; Ministère de l'Éducation, 2020).

1.2 Pratiques collaboratives en contexte orthopédagogique

Trépanier (2019) mentionne que les orthopédagogues sont appelés à travailler en étroite collaboration avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève (enseignant·e·s, direction, professionnel·le·s et parents), nonobstant le type de soutien qu'ils offrent à l'élève.

Le soutien direct à l'élève s'effectue à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Le soutien direct à l'intérieur de la classe est un enseignement donné par au moins deux agents d'éducation (dont l'orthopédagogue) chargés d'apporter leur expertise et leurs connaissances spécifiques à une leçon. C'est ce que l'on appellera du *coenseignement* (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2017). Les applications spécifiques du coenseignement peuvent varier selon le rôle que l'orthopédagogue est appelé à jouer (Trépanier, 2019). En effet, il est possible de diviser le groupe ou d'intervenir plus spécifiquement auprès des élèves en difficulté. Les interventions en équipe peuvent se dérouler de manière ponctuelle ou systématique. La collaboration avec l'enseignant est essentielle afin de s'entendre sur les notions à enseigner, de coordonner leurs horaires pour planifier les interventions, ainsi que de définir les attentes et les rôles de chacun pendant le déroulement des leçons.

Le soutien direct à l'extérieur de la classe ordinaire s'avère nécessaire lorsque les difficultés de l'élève sont persistantes, et ce, malgré les mesures de différenciation pédagogiques mises en place, les interventions effectuées et les conseils apportés à l'enseignant·e en regard des difficultés observées. Autrement dit, ce type de soutien serait efficace pour les élèves qui ont besoin d'un support intensif en sous-groupes ou individualisé. Habituellement, l'orthopédagogue reçoit l'élève ou un sous-groupe d'élèves dans un local prévu à cet effet. Dans le contexte d'une intervention réalisée à l'extérieur de la classe, la collaboration avec les enseignant·e·s concerné·e·s et l'orthopédagogue est essentielle à différents égards, par exemple pour : a) déterminer les moments où les élèves sortiront de la classe pour aller travailler avec l'orthopédagogue, b)

s'assurer que l'enseignant·e de la classe ordinaire n'aborde pas de contenus qui pourraient ralentir le processus d'apprentissage des élèves qui reçoivent le service d'orthopédagogie à l'extérieur de la classe, c) informer la personne enseignante de la classe ordinaire des apprentissages réalisés par les élèves, etc.

Le soutien indirect implique que les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées non pas auprès de l'élève, mais auprès des différents acteurs qui gravitent autour de lui (p. ex. personnes enseignantes, parents). L'objectif est que l'orthopédagogue soutienne ces acteurs afin de leur permettre d'intervenir plus efficacement auprès de l'ensemble des élèves ou pour les éclairer sur une situation problématique (liée aux apprentissages scolaires ou à des difficultés comportementales) vécue par un élève ou un sous-groupe d'élèves. L'orthopédagogue doit adopter une posture de guide à l'égard de ses collègues s'il espère que les suggestions formulées seront mises en œuvre. En effet, la participation des différents acteurs « à la recherche de solutions est tout aussi importante que la guidance de l'orthopédagogue dans le processus de résolution de problèmes » (Trépanier, 2019, p. 71). Ce faisant, la mise en place d'une réelle collaboration basée sur la confiance et le respect mutuel entre l'orthopédagogue et les différents acteurs est nécessaire.

1.3 Études portant sur les pratiques collaboratives en orthopédagogie

Bien que les pratiques collaboratives en milieu scolaire soient souvent décrites en fonction de ce qui est mis en place par les enseignant·e·s, deux études se sont intéressées aux pratiques collaboratives des orthopédagogues travaillant au Québec (Boily, 2019; Granger et al., 2021).

Dans sa thèse doctorale, Boily (2019) souhaitait documenter la collaboration de trois dyades enseignante-orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention¹ à l'ordre d'enseignement primaire. D'abord, les résultats mettent en lumière que la plupart des échanges entre les enseignant·e·s et les orthopédagogues s'effectuent de façon informelle à différents endroits dans l'école (p. ex. dans les cadres de porte, au salon du personnel) et à différents moments de la journée (p. ex. durant la récréation, lors du diner). Lors de ces rencontres, les enseignant·e·s et les orthopédagogues s'échangent principalement des informations à propos des élèves. Boily (2019) observe que le temps de concertation planifié (p. ex. période de libération) et la formalisation des pratiques collaboratives (p. ex. travail en dyade pour la mise en œuvre du dépistage et du coenseignement) sont deux conditions qui favoriseraient l'émergence d'une collaboration véritable. Finalement,

une certaine asymétrie dans la relation entre les enseignant·e·s et les orthopédagogues a été observée (Boily, 2019). Cette asymétrie s'illustre par le fait que les requêtes d'assistance s'effectuaient de manière unidirectionnelle, souvent de la part de l'enseignant·e envers l'orthopédagogue. Autrement dit, les enseignantes auraient besoin d'être soutenues par l'orthopédagogue pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Contrairement à l'étude de Boily (2019) menée au primaire, celle de Granger et al. (2021) s'intéresse à la situation des orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement primaire ou à l'ordre d'enseignement secondaire. Cent-trente-quatre orthopédagogues du système scolaire québécois ont rempli un questionnaire en ligne comportant 31 questions à propos du contexte d'évaluation-intervention, de la collaboration, du développement professionnel et de la satisfaction au travail. Parmi les conclusions, les auteurs soulèvent l'importance de la collaboration, nommée parfois comme un aspect incontournable et parfois comme un élément qui freine la satisfaction au travail. D'une part, pour 55 % des personnes répondantes, la collaboration semble être une condition sine qua non pour que les interventions soient optimales. Ainsi, la possibilité de discuter et de planifier avec l'enseignant·e ou d'autres professionnel·le·s serait un facilitateur à la collaboration. Dans le même ordre d'idées, lorsque plusieurs orthopédagogues sont présents au sein d'une même école, la concertation entre collègues est appréciée. D'autre part, 39 % des personnes répondantes ont identifié des obstacles à la collaboration. Parmi ces obstacles, on recense, notamment, (a) le manque d'ouverture des enseignant·e·s, (b) le refus d'intervenir conjointement en classe, (c) le peu de temps pour échanger, pour planifier ou pour se concerter quant aux interventions à réaliser et, (d) le manque de continuité entre les stratégies élaborées en sous-groupe ou individuellement avec l'orthopédagogue, dont celles favorisant le transfert en contexte de classe. Bien que les résultats soulevés par Granger et al. (2021) soient intéressants, la collaboration des orthopédagogues est peu ou pas explicitée selon les ordres d'enseignement.

1.4 Deux contextes organisationnels différents : le primaire et le secondaire

Le contexte organisationnel des écoles secondaires diffère de celui des écoles primaires. Certains auteurs font allusion à une structure fractionnée des écoles secondaires (Brady, 2008; Firestone et Louis, 1999). La répartition des domaines d'apprentissage en départements distincts (p. ex. département de français, département de mathématiques,

etc.) entraînerait une séparation naturelle entre les membres de l'équipe-école, en plus de la séparation déjà observée par cycle d'enseignement.

Une étude des différences de conditions de travail entre les écoles primaires et les écoles secondaires en Ontario a révélé que la structure fractionnée dans les écoles secondaires est source d'occasions de collaboration au sein de chaque département, par exemple, entre les enseignant·e·s du département du français (Leithwood, 2008). Cependant, il y aurait moins de collaboration entre les enseignant·e·s des différents départements par rapport à ce qui est observé au primaire (Leithwood, 2008). Les résultats indiquent également que le rôle et les fonctions des directions d'établissement sont substantiellement différents. La majorité des enseignant·e·s affirme que, comparativement aux directions des écoles secondaires, celles des écoles primaires sont beaucoup plus présentes et collaborent plus. Elles offrent davantage de rétroaction sur les pratiques pédagogiques et didactiques privilégiées par les membres de l'équipe-école et offrent plus de soutien aux membres du personnel (Leithwood, 2008). Ainsi, la collaboration serait plus difficile et moins fréquente à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire.

1.5 Objectif général de cette recherche

La mise en place de pratiques collaboratives s'avère essentielle pour répondre à la diversité des besoins des élèves et pour favoriser la réussite éducative (Beaumont et al., 2010; Rousseau et Point, 2014). Bien que quelques travaux aient porté sur les pratiques collaboratives des orthopédagogues, la plupart ont été menés auprès d'orthopédagogues du primaire, ou alors les résultats obtenus n'ont pas été explicités selon les ordres d'enseignement ni selon les différents acteurs. Considérant le contexte organisationnel propre aux écoles secondaires et en complémentarité avec les travaux menés par Boily (2019) et par Granger et al. (2021), l'objectif de la présente recherche est de décrire les pratiques collaboratives d'orthopédagogues à l'égard des services offerts aux élèves HDAA à l'ordre d'enseignement secondaire. D'abord, une attention particulière est accordée aux pratiques collaboratives des orthopédagogues du secondaire avec les enseignant·e·s, avec la direction d'école, avec les autres professionnel·le·s travaillant à l'école et avec les parents. Ensuite, les facilitateurs et les obstacles à la collaboration à l'ordre d'enseignement secondaire sont décrits.

MÉTHODOLOGIE

Pour décrire les pratiques collaboratives des orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire, un devis descriptif qualitatif a été choisi (Fortin et Gagnon, 2016). Ce protocole est privilégié lorsque les chercheurs souhaitent développer une analyse approfondie d'un cas, d'un programme, d'une activité, d'un processus ou de plusieurs individus (Creswell et Creswell, 2020).

Pour dégager une compréhension commune des pratiques collaboratives des orthopédagogues du secondaire, les données ont été collectées à l'aide de groupes de discussion. Il s'agit d'un type d'entrevue qui réunit un animateur et un certain nombre de participant·e·s partageant des caractéristiques semblables pour examiner en détail leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un sujet particulier (Leclerc et al., 2011).

2.1 Participant·e·s

Au total, 12 orthopédagogues (11 femmes, 1 homme) ont accordé leur consentement à participer à l'étude. Tou·te·s les participant·e·s travaillaient dans une école secondaire du même CSS. Ils possédaient minimalement un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Cinq participant·e·s avaient moins de cinq ans d'expérience comme orthopédagogue au secondaire, trois avaient entre cinq et neuf ans d'expérience, alors que quatre avaient plus de 10 ans d'expérience.

Selon les recommandations formulées par le CSS à propos de l'organisation des services d'orthopédagogie au secondaire, il est suggéré qu'environ 60 % du travail soit effectué en soutien direct à l'élève (dans la classe ordinaire ou à l'extérieur de celle-ci) et que 40 % le soit en soutien indirect à l'élève. Il importe de noter que, selon le moment de l'année et les tâches à accomplir, il n'est pas toujours évident de respecter le ratio suggéré². Par exemple, de novembre à mai, 70 % à 80 % du temps serait consacré au soutien direct aux élèves, alors qu'en septembre, en octobre et en juin, il y aurait beaucoup plus de soutien indirect et de tâches administratives à accomplir (p. ex. gérer les plans d'intervention, assister aux rencontres d'arrimage entre le primaire et le secondaire, effectuer une demande pour qu'un élève ait accès à des outils technologiques, etc.).

Enfin, concernant les niveaux et domaines d'intervention des orthopédagogues, notons que trois participant·e·s travaillaient auprès d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire, deux auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire et sept à la fois auprès d'élèves du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire. En ce qui concerne les cibles d'intervention, onze participant·e·s intervenaient principalement pour favoriser le

développement des compétences en français, en mathématiques et des compétences liées à l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (p. ex. apprendre à l'élève à utiliser adéquatement différentes fonctions d'aide comme la synthèse vocale). Également, sept participant·e·s ont déclaré intervenir auprès d'élèves pour favoriser le développement des compétences d'ordre méthodologique, comme la gestion du temps, l'organisation du matériel ou les stratégies d'étude.

2.2 Déroulement de la collecte des données

Deux groupes de discussion ont été conduits en ligne au printemps 2021. Six orthopédagogues ont pris part au premier groupe de discussion et les six autres au deuxième groupe. Notre souhait était d'avoir entre six et huit participant·e·s par groupe afin de dégager une compréhension collective des points de vue des orthopédagogues sur leurs pratiques collaboratives (Geoffrion, 2009). Les groupes ont été constitués afin qu'il y ait une répartition équitable entre les secteurs de travail, à savoir à la fois des orthopédagogues travaillant au premier cycle du secondaire et des orthopédagogues travaillant au deuxième cycle.

Un guide à l'intention des participant·e·s a été envoyé une semaine avant la tenue des groupes de discussion. Il contenait différentes informations permettant aux participant·e·s de se préparer à la rencontre, comme la liste des personnes contribuant à la tenue des groupes de discussion (animatrice, responsable logistique), l'horaire du déroulement de la rencontre, la description du déroulement spécifique des blocs de discussion, des éléments de réflexion pour chacun de ceux-ci, etc. Par exemple, en ce qui a trait aux pratiques collaboratives, les participant·e·s ont été invités à réfléchir à leur façon de collaborer avec différents acteurs (direction, enseignant·e·s, parents, etc.) ainsi qu'aux facilitateurs et aux obstacles à la collaboration.

Les groupes de discussion ont été réalisés en visioconférence sur la plateforme Zoom. Chaque rencontre a duré trois heures et comportait trois blocs de discussion entrecoupés d'une pause de dix minutes. Le temps alloué à chaque bloc de discussion était réparti ainsi : a) tâche de l'orthopédagogue au secondaire (50 minutes); b) collaboration de l'orthopédagogue avec les différents acteurs (50 minutes); c) propositions d'améliorations des services en orthopédagogie au secondaire (40 minutes).

Une membre de l'équipe de recherche a agi à titre d'animatrice et une autre à titre de responsable de la logistique (Duchesne et Haegel, 2008). Chaque bloc de discussion était modéré de la même façon : d'abord,

l'animatrice posait une question aux participant·e·s. Ensuite, chaque participant·e avait approximativement une minute pour répondre. L'ordre de réponse a été défini aléatoirement. Enfin, une période de dix minutes était allouée à la fin de chaque bloc pour laisser de la place à des discussions libres; les tours de parole étaient alors gérés par la responsable de la logistique.

2.3 Questions posées lors des groupes de discussion à propos de la collaboration

Durant le bloc de discussion portant sur les pratiques collaboratives, six questions ouvertes ont été posées aux participant·e·s. Les cinq premières portaient sur les pratiques collaboratives des orthopédagogues en fonction des différents acteurs auprès de qui ils sont appelés à travailler. Plus précisément, les participant·e·s étaient invités à décrire, exemples à l'appui, leurs pratiques collaboratives auprès : a) des enseignant·e·s des élèves auprès desquels ils interviennent directement; b) des enseignant·e·s des élèves auprès desquels ils interviennent indirectement; c) de la direction d'école; d) des autres professionnel·le·s travaillant à l'école; e) des parents. Pour la sixième question, les participant·e·s étaient invités à relever les éléments qu'ils jugeaient comme des facilitateurs et des obstacles à la collaboration.

2.4 Traitement et analyse des données

L'enregistrement audio des groupes de discussion a été transcrit à l'ordinateur. Les données textuelles recueillies ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) avec le logiciel NVivo12 (QSR international, 2021). Le verbatim a été analysé afin de pouvoir en dégager les thèmes qui permettent de décrire les particularités associées au service d'orthopédagogie du secondaire en ce qui a trait aux pratiques collaboratives avec les différents acteurs, aux facilitateurs ainsi qu'aux obstacles à la collaboration.

Au total, 1 088 unités de sens ont été analysées au moyen d'une grille de codage mixte (Paillé et Mucchielli, 2021). Parmi ces 1 088 unités, 377 portaient sur la collaboration. D'une part, les pratiques collaboratives des orthopédagogues avec les enseignant·e·s (n=154), avec la direction (n=27), avec les autres professionnel·le·s scolaires (n=55) et avec les parents (n=28) ont été analysées. D'autre part, les facilitateurs (n=34) et les obstacles (n=79) à la collaboration ont été dégagés.

La transcription à l'ordinateur des propos entendus sur la bande audio et l'analyse de contenu des données textuelles ont été contrevérifiées par un des membres de l'équipe de recherche. Le degré d'accord interjuges était

de 95 %. Les cas pour lesquels il n'y avait pas de consensus ont été réglés à la suite d'une discussion entre l'assistante de recherche et le membre de l'équipe de recherche responsable de la contrevérification.

RÉSULTATS

L'analyse des données permet de présenter les constats tirés des groupes de discussion en se fondant sur les éléments mentionnés par les participant·e·s en réponse aux questions portant sur la collaboration. Il s'agit d'une analyse croisée de trois sources : a) les notes prises par les chercheurs pendant les groupes de discussion; b) un examen des enregistrements audio; c) une analyse du contenu des transcriptions des deux groupes de discussion.

3.1 Description de la collaboration des orthopédagogues auprès des différents acteurs

Avant de traiter des éléments qui facilitent la collaboration ou lui font obstacle, nous décrirons les pratiques collaboratives des orthopédagogues auprès de différents acteurs, à savoir les personnes enseignantes, les membres de la direction, les autres professionnel·le·s et les parents.

3.1.1 Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignant·e·s

Référence d'élèves en difficulté afin que ceux-ci puissent bénéficier de service en orthopédagogie. Selon les propos des participant·e·s, les enseignant·e·s font appel aux orthopédagogues afin que leurs élèves puissent tirer profit d'un suivi en la matière. Ces demandes se font souvent de façon informelle, bien que trois orthopédagogues aient mentionné avoir essayé de mettre en place un système plus formel de référence. À la suite des références des enseignant·e·s, plusieurs orthopédagogues ont dit dresser, en collaboration avec eux, le portrait des interventions qui ont été préalablement effectuées en classe ainsi que des besoins des élèves afin de les diriger vers le bon service :

Si ça fait plusieurs enseignants qui viennent me voir pour un élève ou [qu'un élève] va voir différents intervenants, on va s'asseoir avec les enseignants concernés. Après, je vérifie si l'orthopédagogie est vraiment le bon service.

On a essayé de mettre en place des fiches de référence pour des élèves que les enseignants aimeraient qu'ils aient un suivi, mais ce n'est pas encore intégré dans les moeurs des enseignants, c'est difficile d'avoir des fiches de référence. (GD)³

Échanges fréquents d'informations avec les enseignant·e·s concernant les élèves en difficulté et les mesures adaptatives à mettre en place. Onze des

douze participant·e·s ont dit présenter aux enseignant·e·s en début d'année le portrait des élèves qui composeront leurs groupes et leur prodiguer des conseils quant aux mesures adaptatives à mettre en place pour certains élèves. Les participant·e·s ont dit échanger quotidiennement des informations avec les enseignant·e·s concernant les élèves en difficulté. Ils leur offrent aussi une certaine aide technique quant à des outils technologiques qui servent d'adaptations pour ces élèves. Ces rencontres quotidiennes ont lieu, dans la majorité des cas, de façon informelle et spontanée. Selon les propos des participant·e·s, les enseignant·e·s passent généralement au bureau de l'orthopédagogue et posent leurs questions « dans le cadre de porte », sans fixer de rendez-vous, principalement pendant leurs pauses ou hors des heures de classe.

Plusieurs participant·e·s expliquent que les enseignant·e·s et l'orthopédagogue s'échangent de l'information de façon à mieux intervenir respectivement chacun de leur côté. Le point de vue des enseignant·e·s est d'ailleurs considéré comme important dans l'identification des difficultés des élèves ou pour cibler les élèves qui seront suivis en orthopédagogie. Plusieurs participant·e·s ont aussi mentionné qu'ils échangeaient de façon sporadique avec les enseignant·e·s quant au monitoring des apprentissages des élèves suivis, au transfert des apprentissages en classe ou aux adaptations mises en place lors des évaluations :

Les discussions de cadrage de porte font partie des pratiques collaboratives parce qu'on explique parfois certaines particularités.

Souvent, [la rencontre avec l'enseignant] va être le matin, lors du diner, dans les pauses ou les battements que les enseignants ont le temps. Au moins une fois par jour.

L'opinion des enseignants est très importante pour la création des sous-groupes et pour les suivis individuels. (GD)

Le coenseignement, une modalité de service peu pratiquée, alors que le dénombrement flottant avec un seul élève ou un sous-groupe d'élèves est plus fréquemment mis en œuvre. Selon les propos collectés auprès des participant·e·s, il semble que le coenseignement soit une modalité peu pratiquée. Lorsque les orthopédagogues soutiennent les élèves en classe, la plupart d'entre eux mentionnent jouer un rôle d'assistant à l'enseignant·e. Les participant·e·s ayant indiqué faire du coenseignement vont parfois s'asseoir avec les enseignant·e·s au préalable, parfois non. Le dénombrement flottant, soit une intervention orthopédagogique effectuée hors de la classe avec un élève ou un sous-groupe d'élèves, est

une modalité de service orthopédagogique beaucoup plus fréquemment choisie :

Le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves, pour moi, c'est beaucoup plus gagnant.

C'est de faire des liens, de renchérir sur ce que l'enseignant dit, parfois de le montrer différemment, mais je ne vais pas prendre le temps de m'asseoir avec l'enseignant et planifier. (GD)

Consultation afin de mettre en place ou de réviser les plans d'intervention. Plusieurs participant·e·s disent collaborer avec les enseignant·e·s afin d'établir les objectifs d'intervention ou les consulter quant aux moyens d'adaptation à placer au plan d'intervention. Les participant·e·s peuvent collaborer avec tou·te·s les enseignant·e·s, mais la majorité affirme que ce sont les enseignant·e·s de mathématiques et de français qui sont principalement consulté·e·s lors des plans d'intervention, car il s'agit des matières qui sont priorisées dans les interventions orthopédagogiques. Les besoins sont présents dans les autres matières, mais pour plusieurs raisons, ces orthopédagogues collaborent moins fréquemment avec les enseignant·e·s des autres matières scolaires. Les participant·e·s expliquent qu'il est parfois nécessaire de négocier pour faire approuver certaines adaptations :

Parfois, on a des discussions parce que les enseignants ne sont pas toujours à l'aise avec certaines adaptations et certains moyens.

On intervient plus en mathématiques et en français, mais ça ne veut pas dire que les enseignants des matières comme en sciences ou d'histoire ne viennent pas nous voir, c'est plus par faute de temps. Je n'interviens pas en anglais, en histoire ou en sciences, mais ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de besoins. (GD)

Échanges d'informations lors de rencontres de concertation de niveau. Selon les participant·e·s, les enseignant·e·s participent souvent aux rencontres de concertation. Ce sont des rencontres plus formelles avec les orthopédagogues, la direction et les autres professionnel·le·s qui ont lieu à des moments fixes dans l'année. Or, pour les participant·e·s, ils n'assistent pas automatiquement à toutes les rencontres, celles-ci n'étant pas toujours à la même fréquence :

Nous aussi, on a des concertations avec les enseignants. Elles ne sont pas obligatoires pour les orthopédagogues, mais nous, ce sont plus des concertations pour partager de l'information, ce ne sera pas nécessairement pour les élèves, c'est une fois par mois.

On a quatre rencontres par année avec [chaque niveau], mais, comme je suis la seule orthopédagogue, j'ai demandé à la direction d'assister [aux rencontres d'un niveau]. (GD)

3.1.2 Collaboration entre les orthopédagogues et les membres de la direction d'école

Échanges d'informations avec la direction lors de rencontres formelles. Les participant·e·s ont mentionné collaborer principalement avec les membres de la direction lors de rencontres formelles telles que la présentation du plan d'action en début d'année, les rencontres d'arrimage primaire-secondaire, les tables de concertation, le comité d'élèves HDAA, etc. La direction est souvent responsable de ces rencontres formelles :

La direction participe aux tables de concertation, c'est quand même une fois par mois.

C'est quand même la direction, somme toute, qui va généralement animer ces belles rencontres-là, à quelques exceptions près. (GD)

Rôle-conseil des orthopédagogues auprès de la direction d'école. Les participant·e·s semblent être des personnes-ressources importantes pour la direction d'école. Pour les participant·e·s, les directions se tournent souvent vers l'orthopédagogue pour mieux connaître le dossier de certains élèves. Elles leur confient parfois des cas d'élèves. Plusieurs participant·e·s ont mentionné jouer un rôle pivot entre les différents intervenants, ils s'assurent de transmettre l'information entre ceux-ci :

On est le carrefour entre plein de services, entre les enseignants, les directions, les autres professeurs et les élèves. Tout le monde vient finalement nous voir pour différentes raisons.

C'est vraiment plus en conseil justement comme je disais pour le classement et la formation des groupes, des trucs, comme ça, plus spécifiques. (GD)

La direction facilite certaines interventions ou communications entre les intervenants. Plusieurs participant·e·s ont rapporté que la direction facilite l'application de certaines mesures ou interventions qu'ils proposent lorsque des enseignant·e·s semblent moins ouverts à appliquer certaines mesures adaptatives ou à ce que des élèves s'absentent de leurs cours pour des suivis en orthopédagogie. De plus, la direction est également amenée à prendre part à la communication entre l'école et certains parents quand celle-ci devient problématique :

On consulte souvent la direction pour des mesures adaptatives qui sont peut-être moins bien appliquées auprès de certains enseignants, des fois c'est plus délicat.

Parfois, il y a des parents qui sont très insistants. Quand je n'arrive plus à gérer un parent, je vais faire appel à la direction pour voir si elle peut m'aider dans ce dossier-là, pour mettre les choses en perspective et pour mettre les choses au point avec certains parents.

Je vais demander à la direction si elle peut envoyer un courriel à l'ensemble des enseignants, ça passe moins mal, pour dire que tel élève n'ira pas en éducation physique pendant une certaine période. Ça passe mieux quand ça vient de la direction. (GD)

3.1.3 Collaboration entre les orthopédagogues et les autres professionnels à l'école

Échanges d'informations et partage du matériel avec les collègues orthopédagogues.
Les orthopédagogues interrogés ont dit consulter leurs collègues lors de la passation des dossiers. Certain·e·s participant·e·s expliquent collaborer ou bénéficier de l'élaboration de supports d'intervention. Selon les propos rapportés, le matériel d'enseignement-apprentissage bâti pour le secondaire s'avère beaucoup plus rare, moins accessible qu'au primaire. Aussi, une participante a dit qu'elle est heureuse de former une équipe avec sa collègue orthopédagogue pour effectuer certaines tâches :

Passation de mes dossiers ensuite vers le deuxième cycle pour qu'il y ait continuité du suivi orthopédagogique s'il y a lieu.

On est amené beaucoup à créer du matériel entre nous ou qu'on va se partager.

Bien maîtriser Lexibar, WordQ, Antidote, comment entraîner avec ces outils-là. La majorité des orthopédagogues voient ça sur le terrain ou on va se former entre nous. (GD)

Appel à d'autres professionnel·le·s pour l'évaluation et le dépistage des difficultés des élèves. Afin de bien identifier les difficultés et les besoins de l'élève pour mieux cibler les interventions, certains orthopédagogues disent faire appel à d'autres professionnel·le·s pour des évaluations diagnostiques ou pour obtenir plus d'informations. Les participant·e·s ont mentionné rencontrer les autres professionnel·le·s (psychologues, orthophonistes, psychoéducateur·rice·s, technicien·ne·s en éducation spécialisée, conseiller·ère·s pédagogiques, conseiller·ère·s d'orientation, etc.) de façon formelle (tables de concertation, comité d'élèves HDAA, etc.) ou informelle lorsqu'ils ont un besoin de soutien ponctuel. Les professionnel·le·s travaillent parfois à l'école ou au CSS :

Je fais une petite évaluation pour cibler les difficultés plus au niveau de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, mais si je vois que c'est autre chose que ça, c'est sûr que je vais référer au psychologue ou à un autre intervenant à l'intérieur de l'école.

On a quand même des ressources qui sont aussi disponibles à l'extérieur, à qui on peut demander du soutien. Tantôt, on a parlé des conseillers pédagogiques, eux, on les appelle et on échange quand même souvent avec ces personnes-là. (GD)

Consultation fréquente auprès des psychoéducateurs et des techniciens en éducation spécialisée pour mieux cibler leurs interventions auprès des élèves en difficulté. Plusieurs participant·e·s ont mentionné collaborer étroitement avec les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée (TES) afin de mieux cibler les interventions auprès des élèves et d'aider ces derniers à être plus disponibles aux apprentissages :

Lorsqu'il y a une situation complexe avec un élève dans laquelle on relève des difficultés sur le plan émotionnel ou comportemental, je m'assois avec la psychoéducatrice, on travaille vraiment en étroite collaboration. C'est la même chose avec les TES.

Les TES sont d'une aide incontournable dans nos écoles. Les TES vont me dire les bons moments pour travailler avec l'élève, on a autre chose à mettre en place avant. La TES est la deuxième personne avec qui je travaille en étroite collaboration. (GD)

Facilitation des transitions primaire-secondaire et secondaire-cégep. Afin de mieux connaître le dossier des élèves qui arrivent au secondaire ou de mieux outiller les élèves qui se dirigent vers le cégep, plusieurs participant·e·s ont dit faire appel aux différent·e·s professionnel·le·s pour obtenir de l'information ou des diagnostics :

Ils [orthopédagogues, enseignant·e·s et directions du primaire] nous présentent les élèves en difficulté, mais aussi avec le TES. C'est comme une table multiservice où on parle des nouveaux élèves.

Pour l'arrimage secondaire-cégep, la conseillère d'orientation nous fournit cette liste-là, tel élève s'en va au cégep, c'est inscrit. Après, on fait du suivi avec la psychologue pour s'assurer qu'ils ont un diagnostic avant d'aller au cégep. (GD)

3.1.4 Collaboration entre les orthopédagogues et les parents des élèves suivis

Conseils aux parents pour mieux soutenir leur enfant. Les participant·e·s ont dit guider les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant :

Il y a certains parents qui me demandent conseil au niveau de l'organisation et des stratégies d'étude, parce que c'est très difficile à la maison.

Il y en a qui demandent pour faire évaluer au privé, des trucs comme ça. Je pense qu'on est là aussi pour rassurer les parents. (GD)

Informers les parents quant aux interventions mises en place à l'école et au plan d'intervention. Les participant·e·s mentionnent informer les parents quant au plan d'intervention et au cheminement de leur enfant. Toutefois, ils rapportent que tous les parents ne sont pas automatiquement contactés, car les plans d'intervention et les élèves suivis sont nombreux. Ces communications prennent différentes formes (courriels, appels téléphoniques, lettres, rencontres, etc.) :

On va parler avec les parents de l'organisation du service qu'on va offrir, ce qu'on va travailler avec leur enfant et la fréquence du service, puis la progression aussi, parce qu'il y a des parents qui nous interpellent pour savoir comment ça va.

Quand je révisé un plan d'intervention, je ne rencontre pas tous les parents parce qu'on en a... juste en 3^e, 4^e et 5^e secondaire, j'en ai près de 200. (GD)

3.2 Facilitateurs à la collaboration décrits par les participant·e·s

Tenue de rencontres formelles. Plusieurs participant·e·s nomment les rencontres formelles placées à l'horaire comme des facilitateurs à la collaboration entre les intervenants et aussi auprès des parents. L'animation des rencontres plus formelles semblerait influencer l'efficacité de celles-ci :

Un facilitateur, ce sont nos rencontres que nous avons aux deux semaines avec tous les enseignants-ressources et la psychoéducatrice, les orthopédagogues et la direction. J'apprécie énormément ce moment-là cette année.

Personnellement, j'apprécie beaucoup les rencontres qui sont productives et qui mènent vers quelque chose [...] On travaille en commun vers quelque chose. (GD)

Lien de confiance établi entre les différents intervenants. L'ouverture et le lien de confiance sont nommés à quelques reprises comme étant des facilitateurs à la collaboration entre les différents intervenants. Certain·e·s participant·e·s mentionnent qu'il est essentiel de posséder des aptitudes sociales pour créer ces liens et pour inciter ses collègues à collaborer davantage :

Si j'arrive avec un plan d'action, on me fait confiance dans ce que je propose.

Il y avait des enseignant·e·s avec qui il était facile de collaborer et d'autres pour qui c'était moins facile, donc il y a l'idée de relations humaines, de pouvoir entrer dans certaines classes, de nommer des choses.

La plus belle qualité chez un orthopédagogue, mis à part sa capacité d'analyse et d'interprétation au niveau des difficultés, ce sont ses compétences sociales. C'est vraiment la qualité recherchée chez les orthopédagogues dans une école. (GD)

Partage des tâches. Plusieurs participant·e·s ont dit aimer le partage des tâches avec leurs collègues orthopédagogues ou avec la direction. Lorsque la direction est impliquée et connaît leurs dossiers, ils se sentent davantage épaulés :

Parmi les facilitateurs, le réseau intranet (réseau informatique privé partagé par les employés du CSS), pour moi, c'est un facilitateur par le fait qu'on retrouve beaucoup de programmes. Il y a du matériel qui est partagé du CSS, donc il y a quand même une collaboration entre les orthopédagogues aussi, donc c'est intéressant.

Travailler à deux, en plus d'avoir une direction adjointe qui connaît vraiment bien les dossiers, ça favorise... On dirait que tout se fait plus vite. (GD)

3.3 Obstacles à la collaboration décrits par les participant·e·s

Manque de rencontres formelles fixées à l'horaire. La majorité des participant·e·s ont mentionné manquer de temps pour rencontrer les différents intervenants qui gravitent autour des élèves suivis, pour échanger des informations ou collaborer avec eux. Aussi, certains participant·e·s soulèvent que les rencontres collectives formelles pourraient être plus efficaces :

Les obstacles, c'est le temps qu'on n'a pas pour pouvoir rencontrer les enseignant·e·s et avoir des pistes de solution pour les élèves qui sont en difficulté.

Il n'y en a pas, de temps, alors ça finit par des cadres de porte et ça ne devrait pas être ça.

Selon la direction, parfois ça ne s'en va nulle part ces belles rencontres-là. (GD)

Surcharge de travail, dont un manque de ressources. Le manque d'effectifs, le trop grand nombre d'élèves à suivre, le grand nombre de tâches à effectuer en peu de temps et la lourdeur des tâches administratives sont plusieurs raisons relevées par les participant·e·s pour expliquer une surcharge de travail. Ces derniers mentionnent un manque de ressources par rapport aux besoins, ce qui les force à trier les demandes des enseignant·e·s. Plusieurs participant·e·s rapportent que, malgré tout, ils ont du mal à refuser les demandes, ce qui les amènerait à être surchargés :

Notre plus gros obstacle, c'est tout ce qui est administratif parce que si on n'avait pas tant de tâches administratives, je serais beaucoup plus

satisfaite de mon travail. J'aurais l'impression d'aider encore plus... mais il y en a tellement!

Je pense que l'on fait du délestage en orthopédagogie parce qu'on n'a pas suffisamment de temps pour répondre aux besoins, c'est crève-cœur.

J'aide du mieux que je peux chacun des élèves qui arrive à mon bureau, ce qui fait en sorte que mon horaire est complètement surchargé. Puis, je manque vraiment de temps. Je travaille sur mes heures de dîner, je ne prends pas de pauses, je manque de temps. (GD)

Méconnaissance du rôle et des fonctions de l'orthopédagogue. Plusieurs participant·e·s ont la perception que la formation initiale des enseignant·e·s du secondaire ne contient pas assez de cours liés à l'adaptation scolaire et à la spécificité des élèves en difficulté. Selon plusieurs orthopédagogues interrogés, certain·e·s enseignant·e·s semblent ne pas comprendre le rôle et les fonctions de l'orthopédagogue ou sentent que leur travail pourrait être jugé. Ces éléments feraient obstacle, entre autres, à l'ouverture des enseignant·e·s par rapport au coenseignement :

On arrive avec beaucoup, beaucoup de réticence, ils ont l'impression qu'on va leur dire quoi faire, comment le faire et qu'ils n'effectuent pas leur travail.

Le manque de connaissance sur notre travail, ce qu'on fait vraiment, ça aussi c'est un obstacle à la collaboration.

La formation initiale est différente aussi au secondaire, ce qui fait en sorte qu'on a moins de place dans le cours du secondaire pour parler de différenciation, d'élèves HDAA. (GD)

DISCUSSION CONCLUSIVE

Les résultats de la présente recherche montrent que l'orthopédagogue joue un rôle central au sein des liens de collaboration entre les différents acteurs scolaires et avec les parents. Toutefois, on observe une certaine incompréhension de la part des **enseignant·e·s** par rapport aux différentes fonctions de l'orthopédagogue et à ce rôle central. À titre d'exemple, selon les participant·e·s, les enseignant·e·s manifestent le désir d'être soutenus par les orthopédagogues pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, mais ils ne semblent pas prêts à s'appuyer sur eux pour comprendre le contexte de la classe, les limites, les comportements des élèves en classe, etc. Dans le même ordre d'idées, les participant·e·s ont mentionné n'avoir d'autre choix que de privilégier le dénombrement flottant au détriment du coenseignement, puisque certain·e·s

enseignant·e·s refusent de les voir participer à leur classe. Ce constat abonde dans le même sens que Granger et al. (2021), qui mentionnent qu'un nombre important d'enseignant·e·s ne semble pas désirer que les orthopédagogues viennent dans leur classe et y interviennent. Ce constat soulève le besoin de sensibiliser les enseignant·e·s à la contribution des différents modèles de services lorsqu'il y a des problèmes à résoudre. En effet, en contexte de coenseignement, les enseignant·e·s pourraient également accompagner les orthopédagogues sur le plan didactique et leur transmettre de précieuses informations en se fondant sur leur connaissance du groupe-classe. Comme mentionné par Trépanier (2019), le dénombrement flottant est une modalité du service d'orthopédagogie qui peut potentiellement entraîner des difficultés de transfert. Une collaboration moins asymétrique entre l'orthopédagogue et l'enseignant·e permettrait, ainsi, une réelle collaboration au sein de l'intervention, pouvant ainsi diminuer ces problèmes de transfert.

L'orthopédagogue semble jouer un rôle plus près de la direction d'école qu'auprès des enseignant·e·s à l'ordre d'enseignement secondaire. Comme le type de leadership exercé par les **directions d'établissement** à l'ordre d'enseignement secondaire est substantiellement différent que celui à l'ordre d'enseignement primaire, cela peut influencer la nature des pratiques collaboratives mises en place entre l'orthopédagogue et la direction. En effet, comme les écoles secondaires sont d'ordinaire plus grandes que les écoles primaires, les directions d'établissement répartissent davantage leur leadership. Elles consacrent donc plus d'efforts à la coordination et plus de temps aux défis associés aux ressources humaines. En contrepartie, les directions d'établissement doivent collaborer avec les autres acteurs scolaires, dont les orthopédagogues. Par exemple, l'orthopédagogue est en quelque sorte le bras droit de la direction d'école, en ce qui a trait aux élèves dits HDAA. C'est souvent à l'orthopédagogue qu'est déléguée la coordination de l'élaboration du plan d'intervention. Ce rôle induit une collaboration avec les autres professionnel·le·s scolaires, les enseignant·e·s et les parents pour la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du plan d'intervention.

Tout comme à l'ordre d'enseignement primaire, les orthopédagogues ayant participé à cette recherche déclarent travailler étroitement avec les **autres professionnel·le·s de l'école** en ce qui a trait à l'évaluation des besoins des élèves et aux interventions à prioriser. La recherche menée a toutefois permis de mettre de l'avant un élément n'ayant pas réellement été abordé précédemment dans la littérature, soit le fait que les orthopédagogues œuvrant au deuxième cycle du secondaire (secondaire 3

à 5) travaillent de près avec la conseillère en orientation et la psychologue pour assurer une transition harmonieuse entre le secondaire et le cégep.

La présente étude a permis de montrer que les pratiques collaboratives entre les orthopédagogues ayant participé au projet et les **parents** des élèves sont moins fréquentes qu'à l'ordre d'enseignement primaire. Les orthopédagogues pointent le trop grand nombre d'élèves à suivre en orthopédagogie, ce qui aurait une incidence sur la fréquence avec laquelle ils sont appelés à collaborer avec leurs parents. Par exemple, l'une des participantes mentionnait qu'elle ne pouvait pas rencontrer tous les parents lorsqu'elle révise un plan d'intervention, car elle a près de 200 plans à réviser. Conséquemment, comme le nombre d'élèves à soutenir est plus important, le temps alloué pour discuter avec les parents est moindre. Dans un autre ordre d'idées, ce résultat peut aussi s'expliquer par le fait que l'implication parentale est généralement moins importante à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (Jensen et Minke, 2017).

Enfin, de manière plus fine, l'analyse des données précise aussi quels facteurs contribuent à la mise en place d'une bonne collaboration entre l'orthopédagogue et les différents acteurs travaillant de près ou de loin avec l'élève (Boily, 2019; Boudreau et al., 2014). Tout d'abord, le soutien offert par la direction de l'établissement est essentiel afin de favoriser une mise en place de temps ou de dispositifs formels de collaboration ainsi qu'une saine gestion du temps et des ressources mises à la disposition de l'orthopédagogue (Boudreau et al., 2014; Reynolds et al., 2006). La présente étude a permis de préciser que les orthopédagogues souhaitent avoir une période fixe à l'horaire pour la concertation planifiée avec l'équipe-école, car cela facilite leur travail. Ils relèvent également que la direction s'appuie sur leurs compétences en orthopédagogie et en lien avec les élèves HDAA pour prendre des décisions. Cette sensibilité de la direction à l'égard des orthopédagogues va dans le sens du processus de collaboration qui se fonde sur la confiance, la communication ouverte et le respect mutuel, comme explicitée par Griffiths et al. (2021).

En résumé, la collaboration est une compétence transversale qui se trouve au cœur du service orthopédagogique, des différentes relations et des contextes des pratiques orthopédagogiques; ce qui a déjà été souligné par Beaumont et al. (2010). Cependant, les résultats obtenus montrent que les fonctions de l'orthopédagogue à l'égard des autres acteurs (notamment auprès des enseignant·e·s) sont à préciser et à faire connaître. En contexte d'équipe collaborative, les fonctions de l'orthopédagogue peuvent être mises de l'avant par (a) une communication basée sur l'ouverture, la

confiance et le respect mutuel; (b) une concertation et une interdépendance de valeurs et de croyances partagées, par exemple l'objectif de la réussite en apprentissage de chaque élève; (c) un engagement actif qui passe par l'échange de savoir-faire, de connaissances et de compétences; et (d) et un effort ultime de collaboration ouvrant à la résolution de problèmes partagés (Griffiths et al., 2021). Ce processus collaboratif, qui exige une démarche itérative, semble être une voie prometteuse pour actualiser et pour faire connaître les différentes fonctions de l'orthopédagogue dans sa communauté scolaire.

4.1 Limites et perspectives de recherche futures

Une des limites de cette étude concerne l'échantillon étudié, qui était composé de 12 orthopédagogues provenant du même CSS. Comme chaque CSS doit adopter sa politique d'organisation des services éducatifs (Gouvernement du Québec, 2020), le service d'orthopédagogie et les pratiques collaboratives qui en découlent varient nécessairement d'un CSS à l'autre. Donc, pour avoir une vision globale de la situation, il serait intéressant d'interroger les orthopédagogues des différents CSS, mais à l'aide d'un questionnaire. En effet, cet outil présente l'avantage d'être un moyen rapide et abordable d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de personnes réparties sur un vaste territoire. De plus, son caractère impersonnel et son uniformité assurent la fidélité de l'instrument (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, l'anonymat des réponses peut inciter les participant·e·s à exprimer leur opinion plus librement.

Une autre limite associée à la réalisation de cette étude relève de la façon dont les données ont été collectées. En effet, pour documenter les pratiques collaboratives des orthopédagogues, il a été décidé de s'appuyer sur les propos de ces derniers, propos pouvant être teintés de leurs perceptions (Creswell et Creswell, 2020). Pour peindre un portrait plus précis de la situation, il serait non seulement important de s'appuyer sur les propos des orthopédagogues, mais il serait souhaitable de faire corroborer leurs propos avec des observations effectuées sur le terrain. Également, il serait pertinent d'interroger les parents, les enseignant·e·s et les directions d'école afin de collecter les points de vue des différents acteurs impliqués dans la collaboration avec les orthopédagogues.

En conclusion, peu de recherches s'intéressent aux fonctions de l'orthopédagogue et à ses interactions avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève, soit auprès des enseignant·e·s, de la direction, des autres professionnel·le·s et des parents. Ces études sont d'autant plus rares à l'ordre d'enseignement secondaire. Or, nos résultats montrent que les fonctions de l'orthopédagogue sont hétérogènes. Ce faisant, il importe de

documenter avec précision les fonctions et les besoins des orthopédagogues en contexte de collaboration au secondaire afin de revoir l'offre de service dans une perspective de réussite en apprentissage de tous les élèves.

NOTES

1. Le modèle de réponse à l'intervention (RàI) est défini par le National Center on Response to Intervention (2010) comme une démarche qui intègre l'évaluation et l'intervention dans un système de prévention à plusieurs paliers pour maximiser la performance des élèves.
2. Ces informations ont été fournies par la conseillère pédagogique responsable du service d'orthopédagogie du CSS pour lequel les participant·e·s au projet de recherche travaillaient.
3. GD signifie que les données sont issues des groupes de discussion.

RÉFÉRENCES

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* [Rapport produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire]. Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Boily, E. (2019). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- Boudreau, C., Allard, M. et Bédard, M.-È. (2014). La collaboration enseignant-orthopédagogue : une mesure essentielle d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 58-60.
- Brady, P. (2008). Working towards a model of secondary school culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, 1-26.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makkissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* [document inédit]. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie et Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.

- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2020). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). Sage Publications.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Firestone, W. A. et Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. Dans Murphy, J. et Louis, K. S. (dir.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (2^e éd., p. 297-322). Jossey-Bass Publishers.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 392-414). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3., art. 235.
- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport_recherche_orthopedagogues.pdf
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. et Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Jensen, K. L. et Minke, K. M. (2017). Engaging families at the secondary level: An underused Resource for student success. *School Community Journal*, 27(2), 167-191. <https://www.adi.org/journal/2017fw/JensenMinkeFall2017.pdf>
- L'Association des orthopédagogues du Québec [L'ADOQ]. (2018). *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe de discussion focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (2008). *Working conditions: Experiences of elementary and secondary teachers in Ontario's public schools*. Elementary teachers' federation of Ontario.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- National Center on Response to Intervention [NCRTI]. (2010). *Essential Components of RTI - A closer look at response to intervention*. U.S. Office of Special Education Programs, avril, p. 1-13.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche*. Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

QSR international Pty Ltd. (2021). NVivo. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Reynolds, T., Murrill, L. D. et Whitt, G. L. (2006). Learning from organizations: Mobilizing and sustaining teacher change. *The Educational Forum*, 70, 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131720608984883>

Rousseau, N. et Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport déposé au FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integregation_inclusion.pdf

Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2351/2424>

Trépanier, N. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Éditions JFD.

NOÉMIA RUBERTO est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur la description du travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@uqo.ca

JUDITH BEAULIEU est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves et d'enfants dits en situation de handicap.

ANDRÉ C. MOREAU est professeur chercheur associé de l'Université du Québec en Outaouais et de l'Université du Québec à Chicoutimi, s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. Ses recherches et publications traitent des thèmes d'apprentissage de compétences en littératie, des facteurs le favorisant, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. Le professeur Moreau contribue actuellement à des recherches sur les compétences en littératie avec les apprenants en situation de handicap.

FANNIE DORÉ-TURGEON est enseignante au primaire depuis de nombreuses années. Dans le cadre de sa maîtrise en à l'Université du Québec en Outaouais, elle s'intéressait plus particulièrement à la collaboration entre les orthopédagogues et les enseignantes.

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the department of educational sciences at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She holds a PhD and a master's degree in French didactics and a bachelor's degree in special education. She worked as a special needs teacher in schools for about ten years. Her research focuses on the challenges related to reading and writing in French, as well as on describing the role of the special needs teacher. noemia.ruberto@uqo.ca

JUDITH BEAULIEU is a professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She is interested in the interaction between pedagogical tools, educational practices, and the characteristics of students living with disabilities. From the perspective of an individual interacting with their environment, she is particularly interested in the use of children's literature to teach reading and writing to students and children living with disabilities.

ANDRÉ C. MOREAU is an associate professor researcher at the Université du Québec en Outaouais and at the Université du Québec à Chicoutimi. He is interested in understanding the relationships between literacy learning and inclusive educational environments. His research and publications address literacy competency learning themes, facilitators of these competencies, school transitions, and professional learning communities. Professor Moreau currently contributes to research on literacy skills with learners living with disabilities. .

FANNIE DORÉ-TURGEON has been an elementary school teacher for many years. As part of her master's degree at the Université du Québec en Outaouais, she was particularly interested in the collaboration between special needs teachers and regular teachers.