

TÂCHE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FONCTION DU SECTEUR DE TRAVAIL (PUBLIC OU PRIVÉ)

NOÉMIA RUBERTO *Université de Montréal*

JUDITH BEAULIEU *Université du Québec en Outaouais*

GENEVIÈVE BARAN *Université de Montréal*

ARIANNE MAURICE *Université du Québec en Outaouais*

Historique de l'article : Soumis 23 décembre 2022 | Accepté 16 février 2024 | Publié 18 septembre 2026

RÉSUMÉ. L'orthopédagogue est un professionnel scolaire ayant pour fonction de soutenir la réussite éducative de tous les élèves tant dans les écoles du secteur public que du secteur privé. La plupart des recherches décrivant le travail de l'orthopédagogue ont été menées au primaire sans prendre en compte les particularités des secteurs de travail (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025). Cet article vise à comparer le contexte de travail, les fonctions et les modalités de services déployées par 135 orthopédoques du secondaire selon leur secteur de travail. Pour ce faire, les participants ont répondu à un questionnaire en ligne. Les résultats montrent qu'il existe peu de différences dans la tâche des orthopédoques selon leur secteur de travail.

THE ROLE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO EMPLOYMENT SECTOR (PUBLIC VS. PRIVATE)

ABSTRACT. The special education teacher is a school professional whose role is to support the educational success of all students in both public and private schools. Most studies describing the work of special education teachers have been conducted at the elementary level and have not considered the specific characteristics of different employment sectors (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025). This article aims to compare the working conditions, roles and responsibilities, and service delivery models implemented by 135 secondary school special education

teachers according to their employment sector. To do so, participants completed an online questionnaire. The results indicate that there are few differences in the duties of special education teachers across employment sectors.

Le système éducatif québécois est divisé selon deux secteurs de travail, soit le secteur public et le secteur privé (Ministère de l'Éducation du Québec, s.d.). L'une des différences entre ces deux secteurs de travail s'illustre par le fait que les écoles privées, contrairement aux écoles publiques, peuvent sélectionner les élèves qu'elles admettent. De plus, les écoles privées peuvent cesser la scolarisation d'un élève, si, par exemple, son comportement ou le développement de ses compétences ne correspondent plus aux standards de l'établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 2020). L'une des conséquences de cette sélection est que la majorité des élèves vivant des difficultés scolaires serait alors scolarisée dans le système public. Pour l'année scolaire 2020-2021, si près de 80 % des élèves du secondaire étaient scolarisés dans le secteur public, environ 20 % d'entre eux étaient scolarisés dans le secteur privé (Institut de la statistique du Québec, 2021a). Ce système éducatif à deux vitesses aurait une incidence sur les risques de décrochage et de réussite éducative chez les élèves, puisque les classes des écoles publiques regrouperaient en trop grande proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Hurteau et Duclos, 2017). À ce sujet, la majorité des élèves HDAA sont scolarisés dans le secteur public (Institut de la statistique du Québec, 2021b). D'ailleurs, chaque centre de service scolaire et chaque école privée se doit d'adopter une politique concernant l'organisation des services éducatifs pour soutenir les élèves dits HDAA (Gouvernement du Québec, 2020). L'un des acteurs clés de l'inclusion des élèves HDAA est l'orthopédagogue (Boily et al., 2023; Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). Pour Langouët et Léger (1994), les différences entre le secteur privé et le secteur public modifient la tâche des professionnels scolaires. L'effet palmarès du classement des écoles privées influence aussi les perceptions des différents professionnels scolaires sur leurs fonctions (Lessard et Levasseur, 2007).

L'orthopédagogue est un professionnel en sciences de l'éducation spécialisé dans l'évaluation et l'intervention auprès des élèves HDAA (Brodeur et al., 2015; L'ADOQ, 2018). Au sein des écoles publiques et privées, les orthopédagogues ont la responsabilité de soutenir le développement de compétences et de favoriser la réussite de tous les élèves.

Or, il semble y avoir moins d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire et moins de travaux de recherche qui ont pour objet la pratique en orthopédagogie au secondaire en comparaison avec celle de l'orthopédagogie au primaire (Granger et al., 2021; Tremblay et Granger, 2020).

Au Canada, l'orthopédagogie est reconnue uniquement au Québec (Tremblay et Granger, 2018). Ailleurs au Canada, il est principalement question de « resource teacher », de « special needs teacher » ou de « special education teacher » (Tremblay et Granger, 2018). D'ailleurs, bien que Tremblay et Granger (2018) fassent valoir certaines ressemblances entre ces différents titres, les résultats de leur enquête mettent surtout de l'avant une grande diversité quant au déploiement de leurs fonctions. Ce faisant, il paraissait important de décrire la situation spécifique au Québec.

Les données recueillies par McLaughlin (2018) à propos de la tâche de l'orthopédagogue au secondaire montrent que cette dernière varie grandement d'un établissement scolaire à l'autre. Considérant que les secteurs public et privé sont des contextes différents, et ce, tout particulièrement à l'égard de l'inclusion des élèves HDAA (Institut de la statistique du Québec, 2021b), il est possible de formuler l'hypothèse que le travail de l'orthopédagogue diffère également selon le secteur dans lequel il travaille.

À ce jour, la plupart des travaux qui visaient à décrire la tâche de l'orthopédagogue ont essentiellement porté sur le contexte, les fonctions et les modalités de services à l'ordre d'enseignement primaire (Boily, 2020; Granger et al., 2021). Aussi, aucune étude n'a abordé les différences entre les secteurs privé et public. La portée de ce texte repose donc sur la description des rôles et des fonctions de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire, tant au privé qu'au public. Pour décrire la tâche de l'orthopédagogue, il importe de l'analyser selon différents axes : le contexte de travail, les fonctions et les modalités des services mises en œuvre. Cette description est une étape préalable essentielle à la tenue de recherches visant à explorer les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves et à poursuivre des recherches plus fines auprès des orthopédagogues du secondaire.

Contexte de travail de l'orthopédagogue au Québec

L'Office des professions du Québec (2014) rapporte qu'il y aurait une confusion quant à l'appellation d'emploi de l'orthopédagogue dans les différentes conventions collectives. Les résultats obtenus par Granger et al. (2021) permettent d'illustrer cette confusion. Dans cette étude descriptive,

les chercheurs ont fait passer un questionnaire électronique à plus de 130 orthopédagogues. Lorsque les personnes répondantes ont été interrogées quant à leur titre d'emploi, une grande variabilité a été observée : « orthopédagogue » (60 %), « orthopédagogue professionnel » (18 %), « enseignant orthopédagogue » (9 %), « enseignant en adaptation scolaire » (9 %) et « enseignant en dénombrement flottant » (4 %). Toutefois, seulement 17 % des personnes répondantes travaillaient à l'ordre d'enseignement secondaire. Bien que l'étude de Granger et al. (2021) avait pour objectif de broser un portrait du rôle et des fonctions des orthopédagogues du primaire et du secondaire, les résultats présentés ne permettent pas de contextualiser les variations quant au travail de l'orthopédagogue à l'ordre d'enseignement secondaire. De plus, la variabilité des appellations d'emploi soulève des questions quant aux fonctions et aux modalités de services orthopédagogiques mises en œuvre par les orthopédagogues.

De plus, les portraits du rôle et des fonctions des orthopédagogues ne donnent pas beaucoup de détails sur leur contexte de mise en œuvre (Granger et al., 2021; Office des professions du Québec, 2014). Ces données seraient pourtant nécessaires pour dresser un portrait précis de la tâche réelle des orthopédagogues selon les contextes où ils interviennent.

Fonctions des orthopédagogues

Selon Moreau (2015), il existe différents rôles qui sont souvent liés à l'appellation d'emploi au sein des écoles, par exemple orthopédagogue-conseil ou orthopédagogue professionnel. Ces rôles ou ces appellations d'emploi orientent les interventions des orthopédagogues (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). En milieu scolaire, les fonctions, qui se déploient en différentes responsabilités et tâches, ont pour visée de permettre la réussite éducative de tous les élèves (Mittler, 2005). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) a invité les universités québécoises à travailler à l'écriture d'un référentiel de compétences professionnelles en orthopédagogie, soit la façon d'exercer le rôle de l'orthopédagogue. Dans la foulée, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec a publié le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). Trois axes de compétences y sont proposés :

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

De plus, en 2018, l'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) a aussi proposé son *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Ce référentiel propose quatre domaines de compétences : 1) Évaluation-intervention, 2) Professionnalisme-éthique, 3) Collaboration-coopération et 4) Communication-gestion.

Les référentiels de compétences proposés par Brodeur et al. (2015) et par l'ADOQ (2018) sont similaires à l'exception de la compétence « gestion » ayant été ajoutée à la version publiée par l'ADOQ. Dans le cadre d'une étude menée par Ruberto et al. (2025), ces référentiels ont servi d'assises théoriques pour la mise en œuvre de groupes de discussion visant la description du travail d'orthopédagogue au secondaire. Les résultats issus de ces groupes de discussion ont alors permis de faire ressortir quatre fonctions déployées par les orthopédagogues et qui sont utilisées dans le cadre de la présente recherche : intervention, collaboration, évaluation et l'administration (ou la gestion).

1. Intervention.

La nature de l'intervention porte principalement sur l'apprentissage du français et des mathématiques, mais pas exclusivement (Granger et al., 2021; Ruberto et Beaulieu, 2025). En effet, les orthopédagogues déclarent aussi intervenir auprès des élèves pour soutenir le développement des compétences d'ordre méthodologique ainsi que les compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Ruberto et Beaulieu, 2025). De plus, les orthopédagogues affirment accorder du temps à l'enseignement des stratégies d'autorégulation (Granger et al., 2021). Enfin, ces interventions doivent s'appuyer sur des moments de collaboration entre les différents acteurs impliqués auprès des élèves, dont les autres professionnels scolaires, les personnes enseignantes et les parents (Brodeur et al., 2015; Ruberto et al., 2025).

2. Collaboration.

L'inclusion scolaire modifie les fonctions de l'orthopédagogue (Granger et al., 2021). Ainsi, la vision de l'orthopédagogue au service des élèves à risque ou des élèves HDAA tend à changer, puisque l'orthopédagogue, par sa formation initiale en enseignement, peut non seulement soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés, mais également tous ceux évoluant au sein de la classe ordinaire (Ruberto et al., 2023). L'orthopédagogue joue un rôle de pivot dans la collaboration, se positionnant souvent entre la direction de l'établissement, les personnes enseignantes et les parents (Prud'homme, 2018; Ruberto et al., 2025; Tremblay et Granger, 2018).

Ainsi, souvent, il revient aux orthopédagogues de coordonner ce travail de collaboration autour des besoins des élèves afin de favoriser leur réussite (Brodeur et al., 2015). Si la collaboration est nécessaire pour l'intervention, elle l'est tout autant pour l'évaluation.

3. Évaluation.

Les travaux mettent de l'avant la nécessité d'opter pour une évaluation-intervention continue des élèves afin de favoriser la réussite éducative de tous (Desrochers, 2021). Ainsi, l'évaluation de l'orthopédagogue consiste à dépister les élèves HDAA (Granger et al., 2021), mais elle vise également à soutenir les apprentissages et à prévenir les difficultés en collaboration avec les différents acteurs scolaires (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2023). Ces observations peuvent notamment être consignées dans le plan d'intervention (Myara, 2021). La mise en place du plan d'intervention fait partie de la fonction d'administration scolaire.

4. Administration.

Les orthopédagogues jouent un rôle important dans la planification, l'écriture et l'évaluation du plan d'intervention des élèves HDAA (Granger et al., 2021). Cependant, le rôle administratif des orthopédagogues dépasserait la coordination du plan d'intervention (Granger et al., 2021). En effet, les orthopédagogues accorderaient, par exemple, un temps important à remplir des formulaires pour l'attribution des aides technologiques et à gérer les prêts et les bris liés aux outils technologiques (Ruberto et Beaulieu, 2025; Ruberto et al., 2025).

Les quatre fonctions décrites dans la présente section — à savoir l'intervention, la collaboration, l'évaluation et l'administration — peuvent être mises en œuvre au sein de différents modèles de service d'orthopédagogie.

Modalités de service d'orthopédagogie

Selon Trépanier (2005; 2019), le choix des modalités du service d'orthopédagogie à mettre en place pour un élève HDAA devrait avoir comme ligne directrice la réponse à ses besoins, par une application cohérente de son plan d'intervention issu d'un travail de collaboration entre la personne qui enseigne à l'élève, ses parents, l'orthopédagogue et la direction de l'école.

Au Québec, il est stipulé dans l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique que chaque centre de services scolaire doit préciser ses modalités générales d'offre de service d'orthopédagogie (Gouvernement du Québec, 2020). Dans ce contexte, les orthopédagogues se doivent de collaborer,

notamment avec la direction et les enseignants, pour planifier la manière dont l'intervention sera mise en œuvre (Myara, 2021). Par exemple, un orthopédagogue pourrait privilégier une intervention directe auprès des élèves à l'extérieur de la classe (dénombrement flottant) ou à l'intérieur de la classe (coenseignement). Un autre orthopédagogue pourrait aussi intervenir de façon indirecte auprès des élèves pour répondre à leurs besoins (orthopédagogue-conseil). Ces différentes modalités du service d'orthopédagogie ainsi que les principaux avantages et les principales limites qui y sont associés sont présentés au tableau 1 (Pelgrims, 2012; Villa et al., 2013).

TABEAU 1. Description des modèles de service d'orthopédagogie

Modèle	Définitions	Avantages	Limites
Coenseignement	Travail pédagogique, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2003; Tremblay 2020).	Moins de difficultés liées au transfert des apprentissages comme l'élève demeure dans sa classe. L'orthopédagogue peut accompagner l'ensemble des élèves de la classe (et non pas seulement les élèves rencontrant des difficultés).	Temps pour la planification accrue, puisque les orthopédaogues et les personnes enseignantes doivent coplanifier les enseignements.
Dénombrement flottant	Intervention auprès d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves ciblés à l'extérieur de la classe (Trépanier, 2019).	Particulièrement efficace avec les élèves rencontrant des difficultés persistantes pour mettre en œuvre des interventions intensives et ciblées (Allington, 2011).	Difficulté de transfert des apprentissages réalisés dans le local de l'orthopédagogue vers la classe dans laquelle évolue l'élève (Péladeau et al., 2005).
Orthopédagogie-conseil	Conseille les personnes enseignantes pour intervenir auprès de leurs élèves, il ne met pas en place d'interventions (Trépanier, 2019).	Les conseils peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves du groupe-classe et pourront être mis en œuvre tout au long de la carrière des personnes enseignantes (Trépanier, 2019).	Mis en œuvre seulement s'il y a des espaces-temps pour collaborer et s'il y a une ouverture de part et d'autre pour cette collaboration (Trépanier, 2019).

Pour l'ADOQ, l'orthopédagogue doit agir comme « agent pivot, comme médiateur entre l'apprenant, les objets de savoirs, de divers contextes d'enseignement-apprentissage et les différents intervenants scolaires ou extrascolaires gravitant autour de l'apprenant » (2018, p. 13). Ainsi, l'orthopédagogue doit s'adapter aux différents contextes dans lesquels il travaille (Office des professions du Québec, 2014). Dans ce texte, il est question des différences entre le secteur privé et le secteur public. À la lumière de ce qui a été présenté dans l'introduction, cet article vise à répondre aux objectifs spécifiques suivants :

1. Comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail;
2. Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail;
3. Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail.

MÉTHODOLOGIE

Ruberto et al. (2025) ont mené une recherche descriptive auprès de douze orthopédagogues qui a permis de décrire les fonctions et les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues au secondaire. Les résultats de cette recherche descriptive ont aussi permis la création du questionnaire servant d'outil de collecte de données pour ce projet. Ce questionnaire comporte 51 questions réparties en cinq sections : profil des personnes répondantes (14 questions), les fonctions de l'orthopédagogue (20 questions), les modèles de services orthopédagogiques (11 questions), les tâches administratives (cinq questions) et leur opinion sur leur situation en tant qu'orthopédagogue travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire (une question).

Pour recruter des participants, un courriel a été envoyé aux Centres de services scolaires du Québec et aux différentes écoles privées. Ceux-ci devaient ensuite envoyer le questionnaire électronique aux orthopédagogues de leur établissement. Au total, 186 orthopédagogues du secondaire ont répondu au questionnaire au printemps de l'année 2022. Parmi toutes les réponses obtenues, 51 d'entre elles ont été écartées de la présente analyse puisqu'il était impossible de départager leurs réponses selon l'un ou l'autre des secteurs visés : cinq participants ont mentionné qu'ils travaillaient dans les secteurs public et privé, alors que 46 participants ont choisi de ne pas répondre à la question portant sur leur secteur de travail.

L'analyse comparative des résultats a donc été réalisée à partir des 135 questionnaires restants, dont 89 questionnaires d'orthopédagogues du secteur public et 46 provenant du secteur privé. Parmi les orthopédagogues du secteur public, 30 % des personnes répondantes avaient moins de 6 ans d'expérience, 36 % avaient entre 6 et 15 ans d'expérience, alors que 34 % avaient 16 ans et plus d'expérience. Quant aux orthopédagogues du secteur privé, 15 % des personnes répondantes avaient moins de 6 ans d'expérience, 50 % avaient entre 6 et 15 ans d'expérience et 35 % avaient 16 ans et plus d'expérience.

Enfin, il importe de préciser que les données disponibles ne représentent pas la proportion réelle d'orthopédagogues intervenant au secteur public et au secteur privé. En effet, il est estimé que 23 % des écoles secondaires seraient des établissements privés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2025). Au sein de l'échantillon d'orthopédagogues ayant accepté de remplir le questionnaire, c'est 34 % des orthopédagogues qui sont issus du secteur privé. L'analyse des données a d'abord été effectuée séparément par secteur. Ensuite, il a été possible de faire une analyse thématique afin de comparer les résultats du secteur privé et du secteur public. Cette façon de faire a permis de ne pas atténuer le poids des participants du secteur public. Pour déterminer s'il y avait des différences entre les différents secteurs de travail, des analyses de variance, des tests *t* à échantillons indépendants et des tests du chi-deux ont été menés. Lorsque des différences significatives étaient observées, des analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) ont été effectuées.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche décrits plus tôt : 1) comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail, 2) comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail et 3) comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail.

Objectif spécifique 1 : Comparer le contexte dans lequel l'orthopédagogue évolue selon le secteur de travail

Titre de l'emploi

Les orthopédagogues ont d'abord été questionnés sur le titre de l'emploi qu'elles occupent. Les résultats montrent qu'il existe différents titres d'emploi pour parler des orthopédagogues dans les écoles. Parmi ces différentes appellations, trois d'entre elles sont plus fréquemment utilisées. En effet, la majorité des personnes répondantes se disent « orthopédagogue », « orthopédagogue professionnel » ou « enseignant orthopédagogue », et ce, tant dans le secteur privé que dans le secteur public. Une minorité de personnes répondantes ont dit avoir une autre appellation d'emploi comme « intervenante en adaptation scolaire » ou « enseignante HDAA ».

Proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir à chaque niveau scolaire selon le secteur de travail

La figure 1 présente la proportion d'orthopédagogues déclarant travailler à chacun des niveaux scolaires (1^{re} secondaire, 2^e secondaire, 3^e secondaire, 4^e secondaire, 5^e secondaire) en fonction du secteur de travail (public, privé). Il importe de mentionner que les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'un niveau scolaire. Par exemple, un orthopédagogue pouvait répondre qu'il travaillait à la fois auprès d'élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire. C'est pour cette raison que les pourcentages ne totalisent pas 100 %.

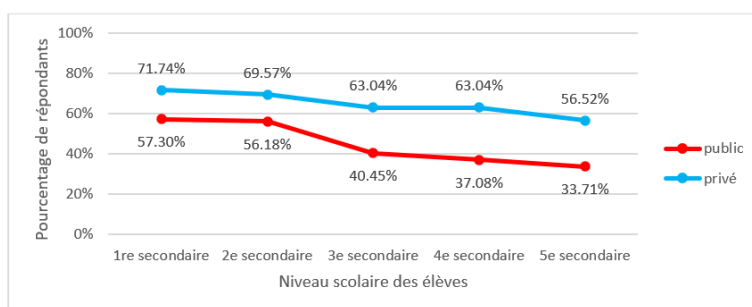


FIGURE 1. *Proportion de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon le ou les niveaux scolaires des élèves auprès desquels ils interviennent*

Pour déterminer si les résultats obtenus au secteur privé et au secteur public se différencient, une ANOVA à deux facteurs a été effectuée en considérant le secteur (public, privé) comme facteur intersujet, alors que le niveau scolaire (1^{re} secondaire, 2^e secondaire, 3^e secondaire, 4^e secondaire, 5^e secondaire) a été considéré comme un facteur intrasujet. L'ANOVA montre qu'il n'y a pas d'interaction entre le secteur et le niveau scolaire, $F(4 ; 532) = ,682$; $p = ,605$, $\eta^2 = ,005$. Indépendamment du niveau scolaire, la proportion d'interventions est plus élevée chez les orthopédagogues du secteur privé que celle du secteur public, $F(1 ; 133) = 9,473$; $p = ,003$, $\eta^2 = ,066$. Enfin, indépendamment du secteur, l'effet du niveau scolaire ne diffère pas, $F(4 ; 532) = 6,236$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,045$.

De manière plus précise, les analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre la proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir auprès d'élèves de 1^{re} et 2^e secondaire ($p = 1,000$), auprès d'élèves de 1^{re} et 3^e secondaire ($p = ,291$) ainsi qu'auprès d'élèves de 1^{re} et 4^e secondaire ($p =$

,137). Cependant, la proportion d'orthopédagogues déclarant intervenir auprès d'élèves de la 1^{re} secondaire est significativement plus élevée que la proportion d'orthopédagogues intervenant auprès d'élèves de 5^e secondaire ($p = ,013$). Il en va de même pour la proportion d'orthopédagogues déclarant travailler auprès d'élèves de 2^e secondaire; celle-ci étant significativement plus élevée que la proportion d'orthopédagogues intervenant auprès d'élèves de 5^e secondaire ($p = ,019$). Enfin, aucune différence n'est observée entre l'intervention effectuée auprès d'élèves de 2^e et de 4^e secondaire ($p = ,210$), auprès d'élèves de 3^e et 4^e secondaire ($p = 1,000$), auprès d'élèves de 3^e et 5^e secondaire ($p = ,394$), ainsi qu'auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaire ($p = ,457$).

Objectif spécifique 2 : Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail

La figure 2 représente la proportion de la tâche des orthopédagogues allouée à chacune des quatre fonctions présentées dans le cadre conceptuel : l'intervention, l'évaluation, la collaboration et l'administration.

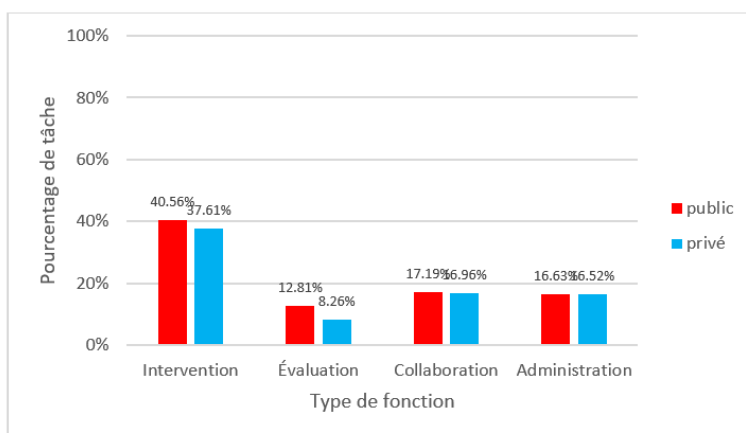


FIGURE 2. Pourcentage moyen de la tâche pour chaque fonction selon le secteur de travail

Pour déterminer si les résultats obtenus au secteur privé et au secteur public se différencient, une ANOVA à deux facteurs a été effectuée en considérant le secteur (public, privé) comme facteur intersujet, alors que la fonction déployée (intervention, évaluation, collaboration et administration) a été considérée comme un facteur intrasujet. L'ANOVA montre qu'il n'y a pas d'interaction entre le secteur et le déploiement de la fonction, $F(3 ; 399) = ,451$; $p = ,717$, $\eta^2 = ,003$. De plus, aucun effet du

secteur de travail n'est observé, $F(1 ; 133) = 1,042$; $p = ,309$, $\eta^2 = ,008$, mais indépendamment du secteur, le déploiement de la fonction diffère $F(3 ; 399) = 60,341$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,312$.

Les analyses post-hoc deux à deux (comparaisons multiples de Bonferroni) montrent que l'intervention prend une place significativement plus grande que les autres fonctions ($p < ,001$, dans les trois cas), et ce, peu importe le secteur de travail. L'évaluation est significativement moins déployée que la collaboration ($p < ,001$) et l'administration ($p = ,001$). Enfin, la collaboration et l'administration prennent une place qui est similaire au sein de la tâche des orthopédagogues ($p = 1,000$).

Caractéristiques du déploiement de la fonction « intervention »

La figure 3 présente les compétences que les orthopédagogues déclarent développer lorsqu'ils interviennent auprès des élèves. Des tests t sur échantillon indépendants montrent qu'il n'y a aucune différence en fonction du secteur de travail pour les compétences en français, $t(133) = ,682$; $p = ,497$, en mathématiques, $t(133) = ,565$; $p = ,573$, les compétences d'ordre méthodologique, $t(133) = -,589$; $p = ,557$, et les compétences liées à l'appropriation des TIC, $t(133) = ,255$; $p = ,799$.

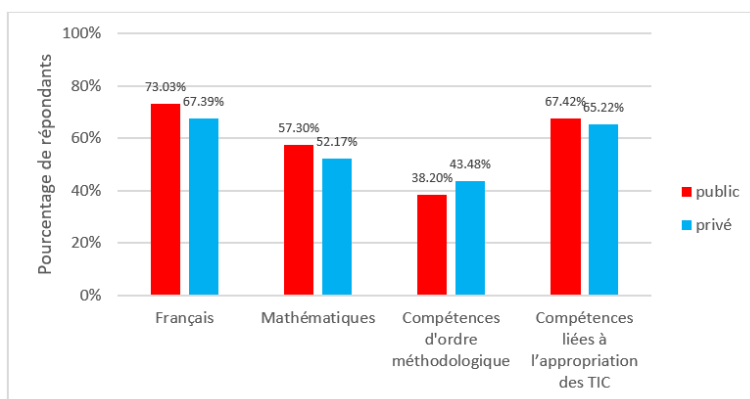


FIGURE 3. *Pourcentage de répondants selon le secteur de travail et selon les disciplines ciblées par leurs interventions*

La figure 4 présente la proportion d'orthopédagogues ciblant chacune des trois compétences en français lors de leur intervention auprès des élèves. Les résultats aux tests t sur échantillons indépendants montrent que les orthopédagogues interviennent autant sur la compétence « lire et apprécier des textes variés » au secteur privé qu'au secteur public, $t(133) = -,384$; $p = ,701$. Il en va de même pour la compétence « écrire des textes variés »,

$t(133) = ,404$; $p = ,687$ et la compétence « communiquer oralement », $t(114,988) = 1,408$; $p = ,162$. Il ne semble donc pas y avoir de différences selon le secteur de travail en lien avec les compétences ciblées en français lors de l'intervention.

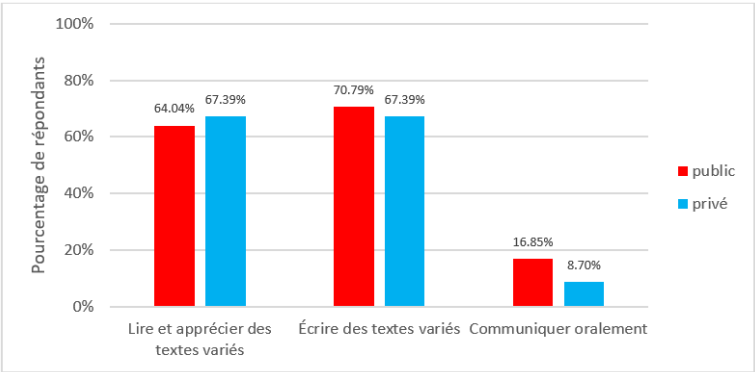


FIGURE 4. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur et selon les compétences en français

La figure 5 illustre la proportion d'orthopédagogues ciblant chacune des trois compétences en mathématiques. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative selon le secteur d'activité entre la proportion d'orthopédagogues disant viser le déploiement de la compétence « résoudre une situation-problème mathématique », $t(133) = ,900$; $p = ,370$, de la compétence « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques », $t(133) = 1,033$; $p = ,304$, et de la compétence « communiquer à l'aide du langage mathématique », $t(133) = ,381$; $p = ,704$.

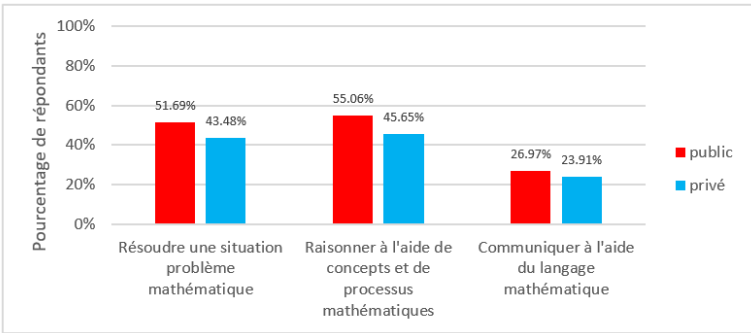


FIGURE 5. Pourcentage de répondants selon le secteur de travail et selon les compétences en mathématiques

La figure 6 présente la proportion d'orthopédagogues ciblant le développement de certaines compétences d'ordre méthodologique. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative selon le secteur de travail en lien avec la proportion d'orthopédagogues qui ciblent le développement des compétences associées à la prise de notes, $t(82,003) = -1,162$; $p = ,248$, à la gestion du temps, $t(133) = -,357$; $p = ,722$, et à l'organisation, $t(82,842) = -1,642$; $p = ,104$.

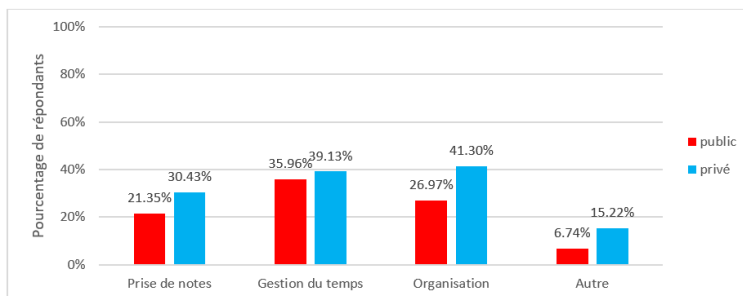


FIGURE 6. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les compétences d'ordre méthodologique ciblées par l'intervention

La figure 7 montre la proportion d'orthopédagogues ciblant le développement de certaines compétences liées à l'appropriation des TIC par les élèves. Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre la proportion d'orthopédagogues travaillant dans les secteurs public et privé qui ciblent l'appropriation technique des outils numériques, $t(133) = -,422$; $p = ,674$, et l'appropriation des fonctions d'aide à l'apprentissage, $t(133) = ,124$; $p = ,902$.

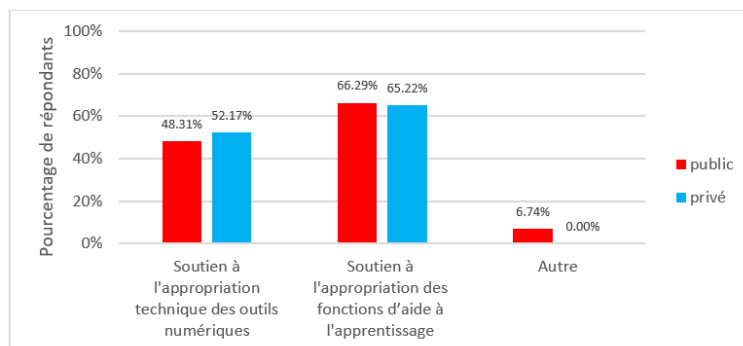


FIGURE 7. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les compétences liées à l'appropriation des TIC ciblées par l'intervention

Caractéristiques du déploiement de la fonction « collaboration »

Tant au secteur privé qu'au secteur public, lorsque les orthopédagogues déclarent collaborer, elles collaborent avec les personnes enseignantes, les parents, la direction et les autres professionnels. Les orthopédagogues ont été invités à décrire le contexte le plus fréquent dans lequel se déroule la collaboration avec les différents acteurs avec lesquels ils sont appelés à travailler, soit les personnes enseignantes, la direction, les autres professionnels et les parents. Parmi les choix proposés, les orthopédagogues avaient l'option de répondre que les conditions de collaboration étaient « déterminées » (ex. : rencontre-cycle, moments de concertation fixes, etc.), « plus ou moins déterminées » (ex. : de façon parfois informelle) ou « variables » (ex. : sur l'heure du diner, lors de pauses, etc.). Le tableau 2 présente les conditions de collaboration selon le secteur de travail et selon les différents acteurs.

TABEAU 2. Conditions de collaboration les plus fréquentes selon le secteur de travail et selon les différents acteurs.

Conditions de collaboration	Secteur public	Secteur privé
Avec la personne enseignante		
Conditions déterminées	16,85 %	17,39 %
Conditions plus ou moins déterminées	24,72 %	34,78 %
Conditions variables	41,57 %	32,61 %
Non-réponse	16,85 %	15,22 %
Avec les parents		
Conditions déterminées	21,35 %	32,61 %
Conditions plus ou moins déterminées	28,09 %	32,61 %
Conditions variables	33,71 %	17,39 %
Non-réponse	16,85 %	17,39 %
Avec la direction		
Conditions déterminées	22,47 %	26,09 %
Conditions plus ou moins déterminées	30,34 %	39,13 %
Conditions variables	30,34 %	19,57 %
Non-réponse	16,85 %	15,22 %
Avec les autres professionnels		
Conditions déterminées	23,60 %	28,26 %
Conditions plus ou moins déterminées	35,96 %	32,61 %
Conditions variables	23,60 %	21,74 %
Non-réponse	16,85 %	17,39 %

Quatre tests chi-deux ont été menés pour déterminer si les conditions de mise en œuvre de la collaboration de l'orthopédagogue avec les différents acteurs (personnes enseignantes, parents, direction, autres professionnels) se différencient selon le secteur de travail. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre les conditions de collaboration, et ce, que ce soit pour la collaboration avec les personnes enseignantes, $\chi^2 = 1,709$; $df = 2$, $p = ,426$, $V = ,123$, avec les parents, $\chi^2 = 4,613$; $df = 2$, $p = ,100$, $V = ,203$, avec la direction, $\chi^2 = 2,167$; $df = 2$, $p = ,338$, $V = ,138$, et avec les autres professionnels, $\chi^2 = 4,613$, $df = 2$, $p = ,100$, $V = ,203$.

Caractéristiques du déploiement de la fonction « évaluation »

Pour décrire le déploiement de la fonction « évaluation », les orthopédagogues ont été invités à répondre à la section suivante : « Lorsque vous évaluez ou lorsque vous contribuez à l'évaluation des apprentissages, quelle(s) tâche(s) effectuez-vous? » Les réponses à cette question sont présentées dans la figure 8. Les orthopédagogues ayant coché la case « autre » ont indiqué qu'ils vérifiaient les acquis des élèves, qu'ils identifiaient les ressources supplémentaires dont ils avaient besoin et qu'ils effectuaient des évaluations standardisées.

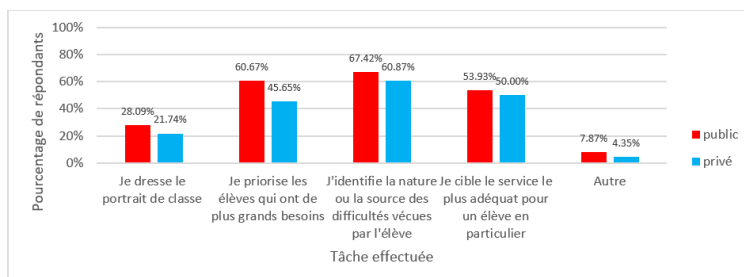


FIGURE 8. Pourcentage de personnes répondantes selon le secteur de travail et selon les tâches associées à l'évaluation

Les résultats aux tests t montrent qu'il n'y a pas de différences significatives selon le secteur de travail en lien avec la proportion d'orthopédagogues dressant un portrait de classe lors de l'évaluation, $t(133) = ,794$; $p = ,429$, priorisant les élèves qui ont de plus grands besoins lors de l'évaluation, $t(133) = 1,670$; $p = ,097$, identifiant la nature ou la source des difficultés vécues par l'élève lors de l'évaluation, $t(133) = ,753$; $p = ,453$, et ciblant le service le plus adéquat pour un élève particulier lors de l'évaluation, $t(133) = ,431$; $p = ,667$. En résumé, il n'y a pas de différence selon le secteur en lien avec les tâches liées à l'évaluation mises en œuvre par les orthopédagogues.

Caractéristiques du déploiement de la fonction « administration »

La planification, l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'intervention individualisés sont une part importante de la fonction « administration » des orthopédagogues. Le tableau 3 illustre le nombre moyen de plans d'intervention pris en charge par chaque orthopédagogue.

TABLEAU 3. Nombre de plans d'intervention à gérer selon le secteur de travail

Nombre de plans d'intervention	Pourcentage de personnes répondantes (%)	
	Secteur public	Secteur privé
1 à 80	39,33	26,09
81 à 160	16,85	28,26
161 et plus	14,61	10,87
Aucun	4,49	15,22
Sans réponse	24,72	19,57

Pour vérifier s'il y avait des différences quant à la gestion des plans d'intervention des orthopédagogues selon le secteur de travail, un test chi-deux a été calculé. Le test chi-deux montre qu'il n'y a pas de différence significative en lien avec le nombre de plans d'intervention à gérer par chacune des personnes répondantes selon le secteur de travail, $\chi^2 = 6,435$; $df = 3$, $p = ,092$, $V = ,249$.

Les responsabilités assignées à l'orthopédagogue en lien avec la gestion du matériel informatique en fonction du secteur de travail sont présentées au sein de la figure 9. Les résultats au test t montrent que, tant au secteur public qu'au secteur privé, il n'y a pas de différences significatives entre la proportion d'orthopédagogues qui distribuent et récupèrent les ordinateurs, $t(98,762) = 1,821$; $p = ,072$, qui assure le prêt de matériel, $t(133) = ,252$; $p = ,801$, et qui planifie l'achat de matériel, $t(133) = -,793$; $p = ,429$. Par contre, il y a une plus grande proportion d'orthopédagogues du secteur privé que d'orthopédagogues du secteur public qui n'ont aucune responsabilité d'ordre administratif, $t(75,616) = -2,051$; $p = ,044$.

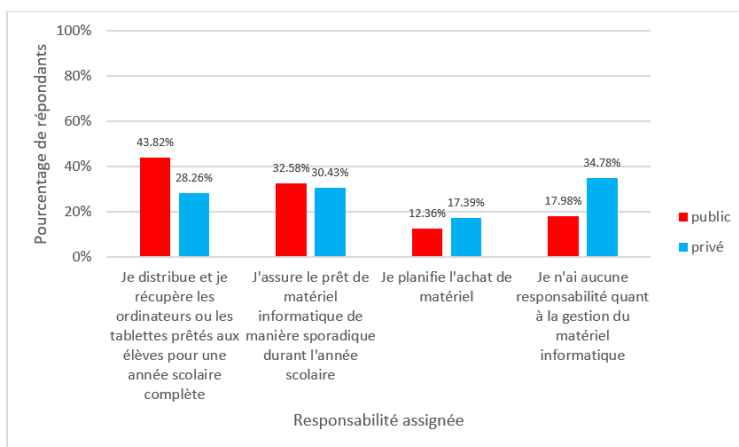


FIGURE 9. Responsabilités quant à la gestion du matériel informatique selon le secteur de travail

Objectif spécifique 3 : Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail

Pour cette partie, quatre modalités sont analysées, soit le coenseignement, le dénombrement flottant individuel, le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves et l'orthopédagogie-conseil.

Coenseignement

La figure 10 présente la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement en fonction du secteur de travail public ou privé. Un test chi-deux a permis de montrer qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement selon le secteur de travail, $\chi^2 = 6,670$; $df = 5$, $p = ,246$, $V = ,246$. La figure 10 montre que le coenseignement est davantage mis en œuvre quelques fois par année et jamais par les orthopédagogues, tant du secteur privé qu'au secteur public.

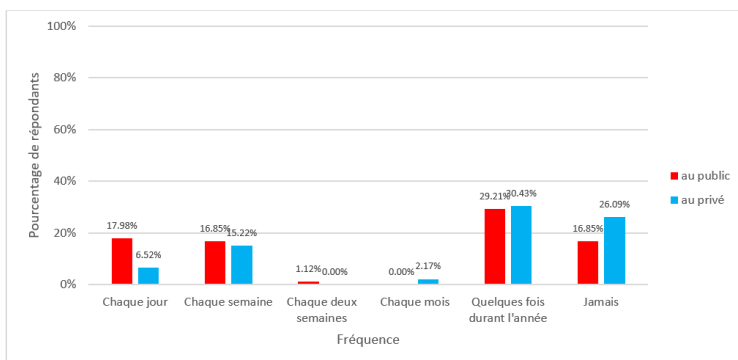


FIGURE 10. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le coenseignement selon le secteur de travail*

Les orthopédagogues ont ensuite été interrogés quant aux différents rôles qu'ils peuvent jouer lorsqu'ils sont appelés à faire du coenseignement. D'une part, le rôle lié au coenseignement le plus mis en œuvre par les orthopédagogues est de soutenir les élèves en difficulté inclus dans la classe. D'autre part, le rôle lié au coenseignement le moins mis en œuvre par les orthopédagogues est d'enseigner une leçon devant la classe. Ces deux constats sont valables tant pour les orthopédagogues du secteur privé que du secteur public.

Dénombrement flottant individuel

La figure 11 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant en individuel selon le secteur de travail. Un test chi-deux a été utilisé pour vérifier s'il y a des différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un seul élève selon le secteur de travail. Ce test a permis de montrer qu'il y a des différences significatives $\chi^2 = 19,704$; $df = 5$, $p = ,001$, $V = ,423$. La figure 11 montre que les orthopédagogues du secteur privé mettent davantage en œuvre cette modalité chaque jour, alors que les orthopédagogues du secteur public mettent davantage en œuvre cette modalité chaque semaine.

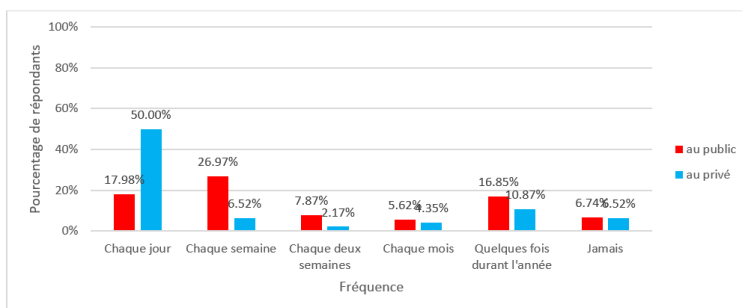


FIGURE 11. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant individuel selon le secteur de travail*

Enfin, les orthopédagogues ont été invités à décrire les différents contextes dans lesquels ils sont appelés à faire du dénombrement flottant en individuel (ex. : lorsque l'horaire de l'élève permet uniquement des interventions selon ce modèle de service, pour soutenir les élèves lors des périodes d'examen, pour faire le dépistage en début d'année, etc.). L'analyse de leurs réponses montre que le dénombrement flottant en individuel est similaire selon leur secteur de travail.

Dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves

La figure 12 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon leur secteur de travail. Un test khi-deux a permis de vérifier qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon le secteur de travail, $\chi^2 = 7,232$; $df = 5$, $p = ,204$, $V = ,259$. La figure 12 montre que cette modalité de service est davantage mise en œuvre chaque jour ou chaque semaine, et ce, tant au secteur public qu'au secteur privé.

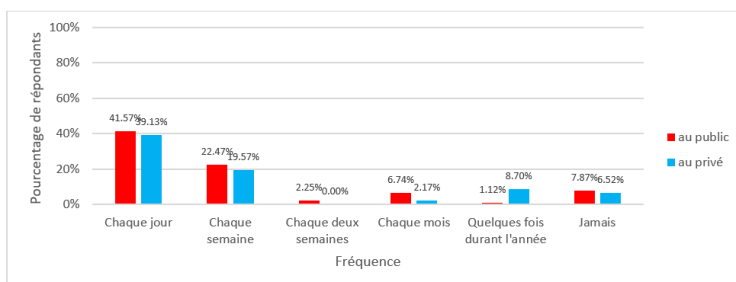


FIGURE 12. *Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves selon le secteur de travail*

Orthopédagogue-conseil

La figure 13 décrit la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon leur secteur de travail. Un test khi-deux a permis de vérifier qu'il n'y a pas de différences quant à la fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon le secteur de travail, $\chi^2 = 2,744$; $df = 5$, $p = ,739$, $V = ,158$. La figure 13 montre que l'orthopédagogie-conseil est davantage mise en œuvre chaque jour et chaque semaine par les orthopédagogues tant au secteur privé qu'au secteur public.

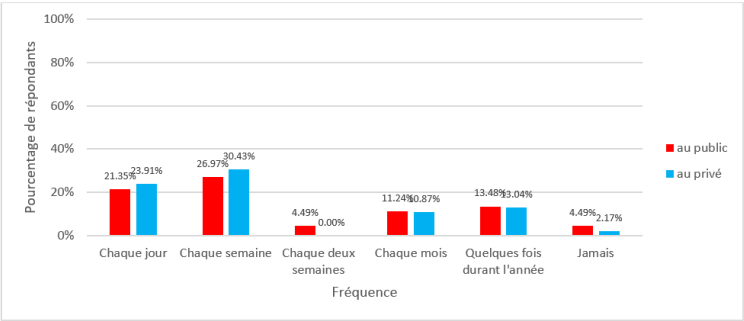


FIGURE 13. Fréquence à laquelle les orthopédagogues mettent en œuvre l'orthopédagogie-conseil selon le secteur de travail

Synthèse des résultats

Le tableau 4 présente la synthèse des résultats en fonction des trois objectifs spécifiques de recherche.

TABLEAU 4. Synthèse des résultats en fonction des différents secteurs de travail

Faits saillants	
Objectif 1	
Titre d'emploi	La majorité des personnes répondantes se disent « Orthopédagogue », « Orthopédagogue professionnel » ou « Enseignant-orthopédagogue » dans les deux secteurs.
Offre de service	Plus de services sont offerts aux élèves de 1 ^{re} et 2 ^e secondaire comparativement aux élèves de 5 ^e secondaire dans les deux secteurs.
Objectif 2	
Intervention	L'intervention est la fonction la plus prévalente dans les deux secteurs. Il n'y a pas de différence en fonction du secteur de travail pour les différentes compétences ciblées par l'intervention.
Collaboration	Les conditions de collaboration sont généralement semblables d'un secteur à l'autre, peu importe l'acteur scolaire avec lequel l'orthopédagogue collabore.
Évaluation	L'évaluation est la fonction la moins prévalente dans les deux secteurs. Les tâches liées à l'évaluation sont semblables dans les deux secteurs.
Administration	Le nombre de plans d'interventions à gérer par les orthopédaogues est semblable dans les deux secteurs. Il y a une plus grande proportion des orthopédaogues du secteur privé que des orthopédaogues du secteur public qui n'ont aucune tâche administrative. Les tâches liées à l'administration sont semblables dans les deux secteurs.
Objectif 3	
Coenseignement	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>quelques fois par année</i> ou <i>jamais</i> au sein des deux secteurs.
Dénombrement flottant (un élève)	La modalité est mise en œuvre plus fréquemment au secteur privé qu'au public. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>chaque jour</i> par les orthopédaogues du secteur privé alors qu'elle est plus fréquemment mis en œuvre <i>chaque semaine</i> par les orthopédaogues du secteur public.
Dénombrement flottant (sous-groupe d'élèves)	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre <i>chaque jour</i> ou <i>chaque semaine</i> au sein des deux secteurs.
Orthopédagogie-conseil	La modalité est mise en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs. Elle est plus fréquemment mise en œuvre par les orthopédaogues <i>chaque jour</i> ou <i>chaque semaine</i> au sein des deux secteurs

DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était de décrire la tâche des orthopédaogues du secondaire selon leur secteur de travail (public ou privé). Les résultats de la présente recherche mettent en lumière les ressemblances et les différences dans la tâche de l'orthopédagogue en fonction de leur secteur de travail. Pour réfléchir à l'offre de service dans

une optique de réussite éducative de tous les élèves, il importe de faire le portrait de la situation actuelle dans les écoles en fonction du secteur de travail. Ce portrait est nécessaire afin de contribuer à la réorganisation des services dans une perspective inclusive et prenant en compte les particularités associées à l'orthopédagogie à l'ordre d'enseignement secondaire.

Les ressemblances et les différences sont discutées en fonction des trois objectifs spécifiques de recherche. Les limites de l'étude et les perspectives de recherche sont également présentées.

Comparer le contexte de travail des orthopédagogues selon leur secteur de travail

D'abord, tant au secteur public qu'au secteur privé, les titres d'emploi sont variés, mais les plus fréquents sont « orthopédagogue », « orthopédagogue professionnel » ou « enseignant orthopédagogue ». Ces résultats abondent d'ailleurs dans le même sens que ceux évoqués par Granger et al. (2021). Ces appellations ne témoignent pas nécessairement d'une expertise spécifique ou ne permettent pas d'établir avec précision ce qui est demandé par le titre d'emploi. Ainsi, l'appellation d'emploi serait plutôt tributaire de l'employeur, c'est-à-dire du Centre de services scolaire pour les orthopédagogues travaillant au secteur public ou de la direction de l'établissement pour les orthopédagogues travaillant au secteur privé. Cette variabilité observée par rapport au titre de l'emploi peut contribuer à la confusion quant au rôle et aux fonctions déployées par les orthopédagogues dans le cadre de leur travail (Prud'homme, 2018).

Une autre similarité observée entre les secteurs public et privé est que les orthopédagogues travaillent davantage auprès des élèves du premier cycle du secondaire qu'auprès des élèves de la fin du secondaire. Ce résultat est cohérent avec la volonté du gouvernement de miser sur la poursuite des interventions mises en œuvre au primaire auprès des élèves (MEES, 2017). La visée de cette intervention tôt dans la scolarisation, ici au début du secondaire, est souvent la prévention des difficultés (Trépanier, 2019). Par exemple, au primaire, les services offerts aux élèves HDAA sont surtout déployés auprès des enfants d'âge préscolaire et du premier cycle du primaire (Beaulieu, 2019). Le même raisonnement semble avoir été appliqué, mais, cette fois, quant à la répartition des services orthopédagogiques offerts aux élèves évoluant à l'ordre d'enseignement secondaire, et ce, tant au secteur public qu'au secteur privé.

Comparer le déploiement des fonctions des orthopédagogues selon le secteur de travail

L'intervention est la fonction qui serait la plus déployée par les orthopédagogues, peu importe le secteur de travail. Quant aux fonctions collaboration et administration, les orthopédagogues déclarent y accorder sensiblement la même proportion du temps restant. Enfin, l'évaluation est la fonction pour laquelle les orthopédagogues accordent le moins de temps. Bien que les données recueillies montrent que l'intervention est la fonction la plus prévalente au sein de la tâche des orthopédagogues comparativement à la collaboration, à l'administration et à l'évaluation, cela ne veut pas nécessairement dire que les orthopédagogues accordent moins d'importance à ces trois fonctions. Cela signifie peut-être que le déploiement de l'administration, de la collaboration et de l'évaluation pourrait servir d'assise pour orienter les interventions. En effet, de plus en plus d'études tendent à montrer que, pour intervenir de manière précise et efficace, il importe que l'intervention soit basée sur un travail de collaboration et d'évaluation (Myara, 2021; Prud'homme, 2018). Il serait important de mener des projets de recherche pour explorer les raisons pour lesquelles les orthopédagogues semblent allouer plus de temps à l'intervention comparativement aux autres fonctions.

La façon dont les fonctions sont déployées diffère très peu selon le secteur de travail des orthopédagogues. Ainsi, à la lecture des travaux de McLaughlin (2018) voulant que la tâche de l'orthopédagogue varie beaucoup d'un établissement à un autre, il aurait été cohérent que la façon dont leurs fonctions sont déployées soit très différente selon le secteur. Or, les résultats de la présente étude montrent le contraire; le déploiement ne semble pas beaucoup varier selon le secteur de travail des orthopédagogues. De plus, comme il n'y a pas de différence significative en lien avec le nombre de plans d'intervention gérés par les orthopédagogues selon le secteur, il est permis de faire l'hypothèse que les orthopédagogues déploient leurs fonctions avec le même nombre d'élèves peu importe le secteur. Or, 80 % des élèves HDAA sont scolarisés dans le secteur public (Institut de la statistique du Québec, 2021b). Comme le déploiement des fonctions et le nombre de plans d'interventions à gérer ne sont pas significativement différents selon le secteur de travail, une question peut être soulevée. Est-ce que certains élèves HDAA au public ne reçoivent pas de services en orthopédagogie? Cette question semble tout à fait à propos et cohérente avec les résultats de Boily et al. (2023). En effet, dans leur recension intégrative, les autrices mettent de l'avant que les orthopédagogues dénotent le manque de ressources humaines et matérielles pour soutenir pleinement la réussite des élèves. De la même

façon, les orthopédagogues mentionnent faire face à une situation de surcharge considérant que le nombre trop important d'élèves à suivre complexifie leur travail. Autrement dit, ces orthopédagogues n'auraient pas le temps de déployer leurs fonctions auprès de l'ensemble des élèves qui devraient recevoir des services en orthopédagogie.

Enfin, l'une des rares différences observées entre les deux secteurs est que près de 35 % des orthopédagogues du secteur privé déclarent ne pas avoir de responsabilité administrative, contrairement à 18 % des orthopédagogues du secteur public. Comme une proportion importante d'orthopédagogues du secteur privé n'a pas de responsabilités sur le plan administratif, il serait intéressant dans des recherches futures de décrire spécifiquement le déploiement des fonctions de ces orthopédagogues n'ayant pas de responsabilités administratives et de vérifier si l'état de surcharge décrit par Boily et al. (2023) est aussi vécu dans leur situation. Par exemple, il serait intéressant de décrire si l'allègement de responsabilité administrative leur permet d'augmenter la fréquence des interventions auprès des élèves HDAA ou favorise la mise à l'horaire plus fréquente d'occasions de collaboration déterminées avec les différents acteurs.

Comparer les modalités de service mises en œuvre par les orthopédagogues selon le secteur de travail

Les modalités de service sont généralement mises en œuvre aussi fréquemment dans les deux secteurs, il n'y a pas de différence significative, à l'exception du dénombrement flottant en individuel. En effet, pour cette modalité de service, il est observé que les orthopédagogues du secteur privé déclarent faire du dénombrement flottant avec un élève plus fréquemment que les orthopédagogues du secteur public chaque jour. Les orthopédagogues du secteur public mettent en œuvre cette modalité davantage chaque semaine. Sachant qu'il y a moins d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (Granger et al., 2021; Tremblay et Granger, 2020) et que le dénombrement flottant en individuel est la modalité qui permet d'offrir des services auprès d'un nombre restreint d'élèves, il est permis de se questionner sur le choix de mettre en œuvre cette modalité de manière quotidienne au secteur privé et hebdomadaire au secteur public. En cohérence, le coenseignement, une modalité de service qui permet d'offrir du service à un nombre plus grand d'élèves, est mis en œuvre au sein des deux secteurs peu fréquemment, soit quelques fois par année ou jamais. Il serait intéressant de mener des projets de recherche pour comprendre les raisons qui poussent les orthopédagogues du

secondaire à privilégier des modalités de service plus individualisées, à l'extérieur de la classe, au détriment de modalités de service plus inclusives, à l'intérieur de la classe.

Limites et perspectives de recherche

Une des limites de cette étude concerne la taille de l'échantillon étudié qui était composé de 135 orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire dans deux secteurs différents, à savoir le public et le privé. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour valider et approfondir ce premier portrait comparatif du contexte de travail des orthopédagogues à l'ordre d'enseignement secondaire selon leur secteur de travail.

En continuité, d'autres recherches devront être menées pour mieux comprendre les enjeux qui se posent au sein des écoles et des centres de services scolaires quant à l'organisation du service d'orthopédagogie à l'ordre d'enseignement secondaire. Pour peindre un portrait plus précis de la situation, il serait souhaitable de corroborer les propos des orthopédagogues par des observations effectuées sur le terrain. Également, il serait pertinent d'interroger les personnes enseignantes et les directions d'école afin de recueillir les points de vue des différents acteurs impliqués dans la collaboration avec les orthopédagogues et d'évaluer les effets sur les élèves.

En conclusion, peu de recherches s'intéressent spécifiquement à décrire la tâche de l'orthopédagogue au secondaire. Ces études sont d'autant plus rares lorsque la tâche de l'orthopédagogue est comparée selon les différents secteurs de travail. Nos résultats montrent qu'il y a peu de variabilité dans le déploiement de la tâche des orthopédagogues entre les différents secteurs de travail (école publique et école privée). Ce faisant, il importe de continuer de documenter 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 éducative de tous les élèves.

RÉFÉRENCES

- Allington, R. L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, 68(6), 40–45.
- Beaulieu, J. (2019). Interventions orthopédagogues intensifiées et individualisées pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant des difficultés importantes ou persistantes. Dans N. Trépanier (dir.) *Des modèles de service d'orthopédagogie* :

une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire (p. 117-132). Les Éditions JFD.

Boily, E. (2020). *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. <https://archipel.uqam.ca/14341/>

Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.

Desrochers, A. M. (2021). *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*. Presses de l'Université du Québec.

Friend, M. P. et Cook, L. (2003). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Allyn and Bacon.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3., article 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

Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Institut de la statistique du Québec. (2021a). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERZ9CHB855_210195542011qiQC&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_dmn=825&p_id_rprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=7&tri_niv_scol=1&tri_lang=1

Institut de la statistique du Québec. (2021b). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERZ9CHB855_210195542011qiQC&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_dmn=825&p_id_rprt=3606

L'Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ]. (2018). *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

Langouët, G. et Léger, A. (1994). *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*. Éditions Fabert.

- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 337-354. <https://mje.mcgill.ca/article/view/2392>
- McLaughlin, D. (2018). *Des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire : la perspective d'orthopédagogues* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1505/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (s.d.). *Écoles privées*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-prives/administration/ecoles-privées/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Tableau de bord de l'éducation - Structure du réseau scolaire 2025-2026*. Gouvernement du Québec. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjlmLWZmZWQyYjYhIjOGUzYTM1MWVmIiwidCI6IjZThmYzE4LWE1YjArNDhlYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/rx-solrtyperecherchepublicationrx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rx_news_pi1%5Bnews%5D=34&cHash=c1fd2e7ea74d0c483e9593de5ea361ac
- Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education: The role of the United Nations. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing Inclusive Education* (p. 22-36). Routledge.
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 187-212). Presses universitaires du Québec.
- Myara, N. (2021). *Le plan d'intervention ou de transition : un processus et des ententes* (2^e éd.). Les Éditions JFD.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on? *Actes du 82^e séminaire de la CRoTCES*, Bienne-Macolin, Suisse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Ruberto, N., et Beaulieu, J. (2025). Fonctions et modèles de services déployés par les orthopédagogues du secondaire : soutenir la réussite de tous les élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(2), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1127584ar>
- Ruberto, N., Beaulieu, J., et Maurice, A. (2023). Conceptualiser le travail de l'orthopédagogue en s'appuyant sur le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2018). *Revue de l'Association des*

Orthopédagogues du Québec, 14, 5-18.

<https://www.calameo.com/read/007537822208b545c0ea1>

Ruberto, N., Beaulieu, J., Moreau, A. C., et Doré-Turgeon, F. (2025). Les pratiques collaboratives d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(2), 67-91.

<https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10139>

Tremblay, P. (2020). La coplanification, une composante essentielle du coenseignement. Dans N. Granger, G. Messier et L. Portelance (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire*. Les Éditions JFD.

Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98.

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56.

Trépanier, N. S. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. (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*. Les Éditions JFD.

Villa, R. A., Thousand, J. S. et Nevin, A. I. (2013). *Guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Sage Publications.

NOÉMIA RUBERTO est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Orthopédagogue de formation, elle a exercé dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années avant d'être professeure à l'Université du Québec en Outaouais de 2020 à 2026. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur le travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@umontreal.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. judith.beaulieu@uqo.ca

GENEVIÈVE BARAN détient un baccalauréat en adaptation scolaire ainsi qu'une maîtrise en didactique du français. Ses études de 2^e cycle portaient principalement sur la compétence en orthographe grammaticale des élèves de l'école québécoise. Elle poursuit présentement ses études au 3^e cycle en s'intéressant à la relation entre les connaissances à l'oral et à l'écrit d'élèves

présentant un trouble développemental du langage.
genevieve.baran@umontreal.ca

ARIANNE MAURICE détient un baccalauréat en adaptation scolaire ainsi qu'une maîtrise en orthopédagogie. Dans le cadre de ses études de 2e cycle, elle s'est intéressée principalement à la compétence en orthographe lexicale et à la compétence métaorthographique chez les élèves de secondaire 2. Elle est actuellement orthopédagogue au primaire au Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI).

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the Faculty of Education at l'Université de Montréal (Canada). She holds a Ph.D. and a Master's degree in French didactics, as well as a Bachelor's degree in Special Education. She worked in schools for approximately ten years before becoming a professor at the Université du Québec en Outaouais from 2020 to 2026. 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@umontreal.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. judith.beaulieu@uqo.ca

GENEVIÈVE BARAN holds a Bachelor's degree in Special Education and a Master's degree in French didactics. Her graduate research focused on the grammatical spelling competence among Quebec students. She is currently pursuing a Ph.D., investigating the relationship between oral and written language knowledge in students with developmental language disorders.
genevieve.baran@umontreal.ca

ARIANNE MAURICE holds a Bachelor's degree in Special Education and a Master's degree in Orthopedagogy. During her graduate studies, her research focused primarily on lexical spelling competence and metaorthographic competence among Secondary II students. She currently works as a special educator-teacher at the Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI).