Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 101 - 137

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

Romina Rinaldi
Université de Mons
Philippe Tremblay,
Bianka Corbin
Université Laval
et Marie Joiret
Université de Mons
Belgique

RÉSUMÉ

Cette analyse comparée porte sur les titres, formations et fonctions des orthopédagogues au Québec et en Belgique. Pour ce faire, une analyse des encadrements légaux et paralégaux portant sur la formation et le travail des orthopédagogues a été réalisée, avec un intérêt particulier sur le plan d'intervention (PI). Au terme de cette analyse, le constat est celui d'une profession restant en émergence et en évolution et définition constante. Le métier d'orthopédagogue est constamment divisé entre classe et intervention individuelle, enseignement et rééducation, approche catégorielle et non catégorielle, approche clinique et approche pédagogique, ce qui ne facilite pas la tâche de définir clairement son positionnement et ses fonctions. Cette tâche est d'autant plus fragilisée par l'absence d'appui légal qui ne permet pas l'émergence d'une identité professionnelle forte et homogène ni la valorisation de la formation et/ou du titre professionnel d'orthopédagogue. Les analyses permettent toutefois de donner une image globale de la situation actuelle et de faire émerger des éléments méta

pour contextualiser la pratique professionnelle de l'orthopédagogue en milieu scolaire.

MOTS CLÉS

Orthopédagogie ; Québec ; Fédération Wallonie-Bruxelles ; Belgique ; éducation comparée

ABSTRACT

This comparative analysis focuses on the titles, training, and functions of remedial teachers in Quebec and Belgium. To do so, an analysis of the legal and paralegal frameworks concerning the training and missions of these professionals was carried out, with a particular focus on the intervention plan (IP). At the end of this analysis, the observation is that the profession is still emerging and in constant evolution and reframing. It is constantly divided between classroom and individual intervention, teaching and re-education, categorical and non-categorical approaches, clinical and pedagogical methods, which does not make it easy to clearly define one's position and functions. This task is further weakened by the absence of legal support, which does not allow for the emergence of a strong and homogeneous professional identity, nor for the promotion of the training and/or professional title of remedial teacher. The analyses do, however, provide an overall picture of the current situation and highlight meta-elements for contextualizing the professional practice of the remedial teacher in the school setting.

KEYWORDS

Orthopedagogy; Remedial teacher; Quebec ; Wallonia-Brussels Federation ; Belgium ; comparative education

1. Introduction

L'orthopédagogie constitue une discipline scientifique traitant des situations d'éducation et de vie problématiques (Legendre, 2005). Historiquement, elle est née sous l'appellation néerlandaise *orthopedagogiek* en 1949, date à laquelle ce terme fut préconisé lors d'un congrès aux Pays-Bas. On entend aujourd'hui que le terme recouvre des réalités au croisement de ces deux approches, en tant que discipline ciblant un large éventail de situations de vie problématique qui ne sont ni limitées à l'âge, ni au contexte de l'enseignement (Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale, 2017).

Composé des morphèmes *ortho* (du grec ancien *orthos* signifiant droit; au sens figuré, correct) et « pédagogie », le sens étymologique premier

de l'orthopédagogie renvoie à l'idée d'un *enseignant correcteur*, rééducateur dans la lignée dans l'orthopédie et de l'orthophonie. On peut également comprendre l'orthopédagogie comme une bonne (une meilleure) pédagogie. L'orthopédagogue serait dans ce cadre, celui qui en sait plus, qui a plus de compétences, qui peut mieux enseigner. En somme, dans ces deux tendances, l'orthopédagogue serait ainsi soit un enseignant correcteur/rééducateur, c'est-à-dire un enseignant différent et/ou un bon enseignant, un enseignant mieux et plus qualifié que l'enseignant ordinaire, c'est-à-dire un enseignant meilleur.

Toutefois, il n'y a pas de définition universellement acceptée de l'orthopédagogie en langue française. Les quelques rares définitions existantes sont très situées ou comportent des lacunes ou des erreurs conceptuelles. Par ailleurs, dans les systèmes scolaires francophones, le Québec et la Communauté française de Belgique, sont les deux seuls à former des orthopédagogues. A l'heure actuelle, au sein des systèmes scolaires, l'orthopédagogie est soumise à des évolutions considérables qui amènent les autorités académiques comme les professionnels à adopter de nouvelles perspectives et positions épistémiques et pratiques.

Dès lors, les objectifs de cet article, sont de mettre en perspective les contextes sociohistoriques liées à la pratique de l'orthopédagogie en milieu scolaire, ainsi que les conditions de formation et de pratiques professionnelles à l'heure actuelle dans une démarche comparative et croisée. Ceci afin de faire émerger les points d'attention et enjeux futurs relatifs à la formation des orthopédagogues scolaires. Pour ce faire, une analyse des textes encadrant ces professions sera effectuée sur la base d'une typologie (Higgins et Barresi, 1979; Poirier, Goguen et Leslie, 1988; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay et Bellay, 2017). Dans ce cadre, les questions des titres académiques et professionnels, de la formation, des compétences professionnelles et des fonctions seront analysées.

2. Contextes sociohistoriques

2.1. Contexte sociohistorique en Belgique francophone

À l'échelle nationale, l'histoire de l'éducation des enfants aux besoins spécifiques remonte à la loi de 1914 et rendant obligatoire l'instruction des enfants de 6 à 14 ans. Cette loi prévoyait à l'article 28 que chacune des communes (municipalités) était dans l'obligation d'organiser des

classes pour enfants « *faiblement doués ou arriérés ou enfants anormaux* » si « *l'importance de la population le permettait* ». Toutefois, force est de reconnaitre que l'obligation scolaire reste morale et non un fait de droit ; le père de famille étant alors jugé responsable de décider si son enfant sera ou non scolarisé. La mise en place de classes adaptées, intégrées aux écoles ordinaires, s'est alors construite progressivement et formalisée jusqu'en 1970 (Franssen et coll., 2004). Parallèlement, quelques rares institutions se spécialisent vers certains publics (ex. aveugles et sourds). En 1970, le Gouvernement belge vote une législation, la loi sur l'enseignement spécial, qui met en œuvre la création d'un réseau d'écoles spéciales, séparé de l'école ordinaire, destinées à accueillir les élèves présentant un handicap. Cet enseignement spécial est divisé en huit types d'enseignement, en relation étroite avec les troubles et déficiences des élèves (approche catégorielle). En 2000, le décret sur l'enseignement spécialisé, purement cosmétique, met à jour les différents amendements formulés depuis 1970 (ex. possibilités d'intégration) et modifie le terme d'usage d'enseignement *spécial* à enseignement *spécialisé*. En 2017-2018, l'enseignement spécialisé compte environ 37 000 élèves en maternelle, primaire et secondaire (soit environ 5% de l'ensemble des élèves), dont environ 13% sont intégrés en classe ordinaire (FWB, 2020) .

Concernant la formation des enseignants spécialisés, en 1924, un arrêté ministériel institue des *cours normaux* (formation des enseignants) préparant au *Certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux*; alors même qu'à l'époque, l'enseignement spécialisé n'existe pas encore en tant que tel. Au point de départ, la philosophie de la loi de 1924 était de former des enseignants à l'exercice en enseignement spécialisé. Les enseignants étaient alors incités par les directions et au sens large, les pouvoirs organisateurs scolaires (communes, provinces, diocèses, etc.), à passer des épreuves afin de valider ces compétences spécifiques. La pratique était donc de légitimer leur profession à la fois au niveau des compétences et du salaire. Toutefois, la loi de 1970 ne stipule aucune disposition particulière pour la formation du personnel qui allait exercer dans l'enseignement spécialisé. Par la suite, un arrêté ministériel du 26 septembre 1985 viendra modifier l'arrêté ministériel du 10 mai 1924. Le *Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants anormaux*, dont la formule est jugée désuète, y est rebaptisé *Certificat d'aptitude à enseigner dans l'enseignement spécial*. Le nom changera encore par la suite en *Certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques.* Ce certificat n'est cependant pas

un titre obligatoire pour pouvoir enseigner dans l'enseignement spécialisé.

Le décret du 27 février 2003 (modifié par le décret du 11 avril 2014) établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française de Belgique reprend dans son article 72, la création d'une spécialisation en orthopédagogie qui est désormais classée dans l'enseignement supérieur pédagogique de type court. Ces formations sont destinées à former les professionnels à intervenir auprès des huit types d'enseignement spécialisé. Des formations complémentaires en fonction du handicap, comme la formation en langue des signes étant disponible également, mais au sein de filières de promotion sociale différenciées. Toutefois, ces formations ne constituent pas une obligation pour l'engagement d'enseignant spécialisé.

Enfin, une réforme de la formation initiale des enseignants devrait être prévue prochainement et impliquera le passage d'un bachelier professionnalisant (de trois ans) à un master en enseignement (prévu en quatre ans) à la suite duquel il serait possible de réaliser une année complémentaire offrant trois orientations possibles (technopédagogique, orthopédagogique ou remédiation scolaire). Cette 5e année donnerait également accès à la recherche, au doctorat et à la fonction de formateurs de futurs enseignants. Les formalités de la nouvelle formation ont été adoptées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants du 7 février 2019. Les points d'attention de cette nouvelle structure de formation relèvent, dans l'intention politique, notamment d'une volonté de permettre aux enseignants d'être formés à la détection et la prise en charge des besoins spécifiques, ainsi qu'à l'application d'une pédagogie différenciée.

Notons enfin, que, depuis la loi du 10 juillet 2016 réformant les professions de soins de santé mentale, le titre *d'orthopédagogue clinicien* est reconnu à un niveau national et relève désormais d'un organe fédéral indépendant qui délivre, en fonction de la formation et/ou de l'expérience professionnelle justifiée dans des milieux d'exercice compatibles, l'agrément nécessaire à la pratique autonome de la profession (non supervisée ou en contexte libéral). Sont éligibles à cet agrément les étudiants en Sciences psychologiques et/ou en Sciences de l'Éducation ayant complété un master, validé un ensemble de crédits spécifique-

ment identifiés comme relevant des domaines transversaux et spécifiques à l'orthopédagogie clinique (proche de la psychologie du handicap), et finalisé un stage professionnalisant d'une durée de 1680 heures. Sans cet agrément, l'étudiant diplômé peut exercer hors du cadre de la loi sur les professions de soins de santé mentale. Coexistent donc désormais une orthopédagogie *clinique* et « *non clinique* ».

2.2. Contexte sociohistorique au Québec

L'orthopédagogie apparait officiellement au Québec avec la réforme scolaire des années 1960 et le rapport Parent (1966). En effet, avant les années 1960, il n'existait pas de professionnel spécialisé dans les besoins spécifiques (Tardif et Lessard, 1992). Les élèves à besoins spécifiques étaient plutôt recommandés aux professionnels de la santé et étaient souvent exclus du système scolaire québécois (Prud'homme, 2018). L'obligation scolaire étant votée tardivement (1944) et le rôle du père de famille étant central, aucune obligation n'était faite aux écoles d'accueillir ces élèves. Quelques rares écoles spécialisées anglophones ou francophones, souvent liées au clergé, prenaient en charge ce type d'élèves. La réforme du système d'éducation des années 1960 amène une démocratisation de l'école qui aura un impact considérable sur la scolarisation des élèves dits *exceptionnels*. On crée un système d'enseignement spécialisé public permettant de scolariser la quasi-totalité des élèves à besoins spécifiques ce qui n'était pas le cas dans la situation précédente. En 1968, une convention collective, dans laquelle on retrouve une politique formelle de *l'enseignement inadapté*, est signée. On commence alors à considérer l'importance de désigner un professionnel compétent spécialisé dans *l'enfance inadaptée* pour répondre aux besoins de cette vaste clientèle, mais surtout pour catégoriser ces élèves qui ne sont maintenant plus seulement envisagés sous l'angle de la déficience mentale (Prud'homme, 2018). Les universités délaissent alors leurs programmes d'enseignement à l'enfance inadaptée au profit de nouveaux programmes en orthopédagogie. C'est à partir de 1967 que le terme *orthopédagogue* fait son apparition dans les milieux de formation universitaire québécois. Il faudra toutefois attendre le début des années 1970 pour que ce titre soit utilisé dans les milieux scolaires. Toutefois, la majorité des finissants en orthopédagogie seront alors engagés en tant

qu'enseignants spécialisés pour l'enfance inadaptée (Tardif et Lessard, 1992).

On retrouve alors deux types de formations dans les universités: l'une orientée sur l'enseignement en *classe d'inadaptés* et l'autre axée sur le diagnostic et l'évaluation. Les programmes d'orthopédagogie ont alors un objectif spécifique : celui de « *former des cliniciens, chargés de l'évaluation des élèves en difficulté et de l'intervention individuelle à des fins de correction cognitive* » (Prud'homme, 2018, p. 39). Les orthopédagogues sont engagées par les Commissions scolaires (pouvoirs organisateurs des écoles) pour pourvoir des postes très hétérogènes : ceux de diagnosticien, d'enseignant de classe spéciale et de professionnel chargé des consultations cliniques ponctuelles auprès des élèves de la classe spéciale (Prud'homme, 2018).

En 1974, le rapport de la Commission provinciale sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) suggère entre autres de freiner la ségrégation systématique des élèves à besoins spécifiques et prône donc la normalisation et le soutien en classe ordinaire. La formation en orthopédagogie, jugée par le Ministère de l'Éducation (MEQ) comme étant trop orientée vers une approche clinique, fusionnera avec le programme en adaptation scolaire/enseignement spécialisé formant plutôt des enseignants spécialisés titulaires de classe spéciale ou aides-conseils (Tardif et Lessard, 1992). L'approche clinique, sévèrement critiquée, sera graduellement remplacée par une approche systémique, plutôt centrée sur les besoins et les capacités de l'élève en relation avec son environnement » (Gonçalves et Lessard, 2013).

Malgré cette volonté d'intégration des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire, aucun financement n'est prévu pour l'aménagement des classes ordinaires pour l'accueil des élèves à besoins spécifiques, le diagnostic est obligatoire pour obtenir un financement ou un service et l'orthopédagogue se voit affecté à la co-intervention externe. Le manque de transparence quant aux missions de l'orthopédagogue, l'indistinction qui leur est faite par rapport aux intervenants en adaptation scolaire et l'approche clinique catégorielle persistent dès lors jusque dans les années 1990 (Prud'homme, 2018).

Dès 1999, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire est publiée, mettant l'accent sur l'intégration en classe ordinaire, la prévention, l'intervention précoce et l'évaluation. Elle favorise une différenciation pé-

dagogique basée sur les capacités et les besoins des élèves HDAA (Gonçalves et Lessard, 2013). Cette politique amène également des directives moins catégorielles concernant le financement accordé aux EHDAA, qui se divisent maintenant en deux groupes : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Prud'homme, 2018). Parallèlement, la formation de 1er cycle universitaire en orthopédagogie est abolie et remplacée par un baccalauréat en adaptation scolaire qui prépare tant aux classes spéciales qu'au soutien des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire. Le rôle de diagnosticien de l'orthopédagogue est clairement mis de côté au profit de l'identification des élèves en difficulté d'adaptation (comportement) ou d'apprentissage et l'octroi de plan d'intervention pour ces élèves. Malgré cette nouvelle politique et l'abolition du rôle de diagnosticien de l'orthopédagogue, cela ne réduira pas le nombre de diagnostics posés; d'autres professionnels (psychologues, orthophonistes/logopèdes, etc.) reprendront ce mandat, si bien que le nombre de diagnostics augmentera de façon considérable dans les années 2000 (ADOQ, 2018), la plupart provenant des milieux de santé, mais engendrant tout de même la création de classes spéciales et l'embauche d'intervenants spécialisés. On passe ainsi de 10% d'élèves EHDAA en 2000 à près de 20 % aujourd'hui (Québec, 2020[1]), c'est-à-dire les élèves qui ont un plan d'intervention actif, avec ou sans diagnostic.

Dans les milieux scolaires, toujours après l'an 2000, la prévalence des diagnostics amène un nouveau type d'orthopédagogue, soit l'*orthopédagogue professionnel*. Celui-ci effectue davantage d'évaluation et de suivis individuels, contrairement à celui qu'on appelle *orthopédagogue enseignant*, qui travaille également à l'école ordinaire, mais avec de petits groupes ponctuels de remédiation ou encore en classe.

À partir de 2007-2008, le MEQ recommande la création de nouveaux programmes universitaires de 2e cycle en orthopédagogie qui mène à la création, modification de formations de 2e cycle universitaire en orthopédagogie. En 2014, en réponse à l'une des propositions du MEQ dans son « plan d'action pour la réussite des EHDAA » de 2008, un comité

1https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERSU1V1513-20033188315aF8Y:&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1

interuniversitaire établit le Référentiel de compétences pour une maitrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et coll., 2015), proposant une définition « à la fois « professionnalisante » et « non catégorielle de l'orthopédagogie » (Prud'homme, 2018, p. 170).

Actuellement, l'orthopédagogue travaille majoritairement en milieu scolaire, plus souvent dans les écoles primaires et secondaires. Il n'existe pas d'ordre professionnel pour les orthopédagogues. Plusieurs sont regroupées sous l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), mais leur adhésion est volontaire. La pratique de l'orthopédagogue est essentiellement balisée par la Loi sur l'instruction publique (LIP) (L.R.Q., chapitre I-13.3), par la Politique de l'adaptation scolaire et les autres politiques afférentes et les conventions collectives négociées entre patronat (Commissions scolaires et écoles privées) et syndicat sous l'égide du gouvernement. Toutefois, la plupart des documents légaux n'utilisent toujours pas le terme « orthopédagogue », mais plutôt l'appellation « enseignant spécialisé » ou « enseignant-ressource », rendant la pratique de l'orthopédagogue encore plus floue.

3. Méthodologie

L'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparative des titres académique et professionnel, de la formation initiale, des compétences professionnelles et des fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire en Belgique et au Québec. Pour ce faire, une analyse des lois et des politiques scolaires entourant l'orthopédagogie a été effectuée à l'aide d'une typologie qui présente les différents types de politiques scolaires (Higgins et Barresi, 1979; Poirier, Goguen et Leslie, 1988; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay et Bellay, 2017). Plus précisément, les textes du type 1 incluent les législations, les traités internationaux et les composantes constitutionnelles. Ces textes ont été votés au Parlement et ont reçu la sanction royale[2]. Les textes du type 2 sont constitués des politiques, des énoncés officiels relatifs à l'orthopédagogie, des circulaires ministérielles, des programmes, etc. Ces textes donnent des directives administratives jugées nécessaires à la formation et

2 Le Canada étant une monarchie constitutionnelle, la Reine du Canada est Élisabeth II. Elle est représentée par un gouverneur à Ottawa et des lieutenant-gouverneurs dans les provinces qui sanctionnent les lois.

au cadre du travail des orthopédagogues, ils traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles, etc. Enfin, les textes de type 3 sont constitués des guides et référentiels de compétences pour la formation des orthopédagogues.

3.1. Collecte des données

Aux fins de la présente analyse, la collecte de données a été orientée en fonction des textes de types 1 et 2 uniquement. Cette collecte a permis de répertorier et de colliger l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques au Québec ainsi qu'à la fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)[3] à partir de leur parution originale sur les sites gouvernementaux. Cette première orientation a permis de répertorier en 2019-2020 un total de 15 textes. Le tableau 1 permet d'illustrer les diverses données collectées et considérées par cette étude à des fins d'analyse.

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

Voir page suivante

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

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

3.2. Méthodes d'analyse des données

Une analyse de contenu a été réalisée selon une catégorisation permettant l'identification de thèmes à partir desquels il est possible de faire

ressortir les ressemblances et les différences, et ce, pour chaque état étudié. Ainsi, pour chacun des thèmes à l'étude (titres académique et professionnel, formation, compétences professionnelles et fonctions), la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées.

Une démarche en trois étapes est proposée dans cette analyse comparée. La première étape consiste en la définition et clarification de concepts à l'étude. Cela permet de se doter de termes communs permettant la compatibilité. La deuxième étape est constituée des données présentées sous forme de tableaux. Les concepts définis sont ainsi documentés par les données issues des deux systèmes scolaires et les notes développées en bas de tableau viennent donner des nuances et les exceptions au contenu répertorié au sein de ceux-ci. Enfin, la troisième partie consiste en l'analyse comparative proprement dite de ces données.

4. Résultats

4.1. Les titres

Dans l'enseignement, on parle de *titres* pour désigner les diplômes requis pour dispenser un enseignement et de *fonctions* pour caractériser les emplois (FWB, 2017). On peut, par ailleurs, distinguer les titres académiques qui correspondent aux titres du diplôme obtenu et les titres professionnels qui correspondent au titre de l'emploi occupé. Dans certaines situations, ces deux titres peuvent être identiques (ex. : un diplôme d'instituteur primaire qui ouvre la voie au titre professionnel d'instituteur primaire) ou être différents (ex. : un diplôme d'instituteur primaire qui ouvre la voie à un titre professionnel de conseiller pédagogique).

Tableau 2 – Les titres académiques et professionnels

	Belgique		**Québec**	
Titre académique	**Bachelier de spécialisation en orthopédagogie**	**Certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques**	**Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale**	**DESS ou maitrise en orthopédagogie**
	Orthopédagogue	**Orthopédagogue**	**Orthopédagogue**	**Orthopédagogue**

Titre professionnel	Enseignant (en enseignement ordinaire inclusif ou en enseignement spécialisé)	Enseignant (en enseignement ordinaire inclusif ou en enseignement spécialisé)	Enseignant en adaptation scolaire ou Orthopédagogue (enseignant en orthopédagogie ou orthopédagogue professionnel)	Orthopédagogue (enseignant en orthopédagogie ou orthopédagogue professionnel)
Reconnaissance pécuniaire		Oui	Aucun	Aucun
Reconnaissance du titre	Non	Non	Non	Non

Note 1 : Au Québec, les appellations des diplômes universitaires relatifs à L'orthopédagogie varient d'une université à l'autre. Ainsi, le terme d'orthopédagogie n'est pas toujours explicitement utilisé dans le titre de ces formations (ex. : adaptation scolaire). De plus, ces diplômes sont le plus souvent enchâssés dans une maitrise en psychopédagogie avec majeure ou orientation en orthopédagogie.

Concernant le titre académique, on observe que le terme d'orthopédagogue est utilisé dans le titre académique en FWB et au Québec, mais pas pour l'ensemble des formations. En effet, seules les Hautes Écoles en Belgique et les études de 2e cycles universitaires au Québec décernent ce type de diplôme. L'enseignement de Promotion sociale en FWB et le 1er cycle universitaire au Québec ont des terminologies plus proches de celle de l'éducation spécialisée (adaptation scolaire, besoins spécifiques). Au Québec, la plus grande partie de ces programmes sont logés en Sciences de l'éducation. Toutefois, certains programmes portent le titre d'orthopédagogie, d'adaptation scolaire ou de psychopédagogie tandis que d'autres proposent un profil, une option ou une concentration en orthopédagogie ou en adaptation scolaire (OPQ, 2014). Il est toutefois à noter que les titres académiques, au Québec, sont variables d'une université à l'autre, car cette formation n'est pas régie directement par la loi ni par un ordre professionnel, ce qui explique entre autres la

divergence entre les formations des orthopédagogues québécois (Office des professions du Québec, 2014 ; ADOQ, 2017; Houle, 2016; Prud'homme, 2017). Par ailleurs, les contenus de formation en Promotion sociale en FWB et en adaptation scolaire au Québec font explicitement référence à l'orthopédagogie dans certains de leurs intitulés de cours (par exemple : *techniques orthopédagogiques et exercices didactiques appliqués aux différentes* disciplines pour le programme de Promotion sociale en FWB ou *Didactique et orthopédagogie de l'arithmétique* en adaptation scolaire au Québec (Université du Québec à Rimouski, 2020).

En Belgique francophone, le titre professionnel porté dans le contexte de l'exercice des fonctions en milieu scolaire est celui d'enseignant ou enseignant spécialisé (tant en contexte inclusif que spécialisé). En somme, les porteurs d'un diplôme d'orthopédagogie ne seront pas appelés *orthopédagogues* en milieu scolaire.

Au Québec, un diplômé du Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale peut être orthopédagogue dans une école ordinaire, mais également *enseignant en adaptation scolaire* (enseignant spécialisé) dans une classe ou une école spéciale. En cela, cette situation est assez proche de celle de la Belgique. Toutefois, la fonction d'orthopédagogue est également accessible à ceux qui ont une formation de 2e cycle en orthopédagogie. Dans ce cas, il s'agit, le plus souvent, d'enseignants ordinaires ou en adaptation scolaire qui suivent une formation complémentaire.

Toujours au Québec, deux types de catégories d'emploi sont utilisés pour désigner les orthopédagogues en contexte scolaire : les enseignants-orthopédagogues et les orthopédagogues professionnels. Ces deux titres professionnels ont des implications principalement dans l'horaire de travail et les congés (les premiers ayant un horaire enseignant alors que les seconds ont un horaire proche de celui d'une direction). Toutefois, les deux titres professionnels mènent aux mêmes fonctions (Tremblay et Granger, 2018 ; OPQ, 2014).

Le titre d'orthopédagogue donne peu ou pas de reconnaissance pécuniaire dans les deux systèmes scolaires. En FWB seulement, la formation de l'enseignant en orthopédagogie peut donner droit à une reconnaissance sous forme de valorisation barémique. Toutefois celle-ci est très limitée (moins de 50€ par mois) et l'obtention d'une valorisation salariale n'est uniquement possible à travers une

convention-cadre conclue avec une institution de promotion sociale qui offre le Certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques.

L'accès à la fonction d'orthopédagogue ou d'enseignant spécialisé n'est toutefois pas conditionné à l'obtention d'un diplôme en orthopédagogie. Dans les faits, dans les deux systèmes scolaires, tout enseignant peut exercer les fonctions d'orthopédagogue/enseignant spécialisé. En Belgique, il s'agit d'un titre non protégé en ce sens que les titres *requis* et *suffisants*[4] de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire sont également valables pour l'enseignement spécialisé. Il en va de même au Québec où le diplôme d'enseignant seul peut donner accès à la fonction d'orthopédagogue. Ce sont les Commissions scolaires (CS) qui engagent ces professionnels et donnent les conditions d'accès au poste, donc au titre professionnel. Les critères peuvent ainsi être variables d'une CS à l'autre selon l'offre et la demande. Toutefois, les employeurs (les commissions scolaires ou les écoles privées) exigent souvent pour ces derniers, un certain nombre de crédits universitaires ou un diplôme/certificat de 2e cycle universitaire (certificat d'études supérieures spécialisées ou une maitrise en orthopédagogie). Les études du deuxième cycle universitaire ne sont donc pas un prérequis pour exercer en tant qu'orthopédagogue.

4.2. La formation initiale

La formation initiale concerne la formation qu'un individu entreprend avant d'entrer sur le marché du travail ou dans sa carrière professionnelle. Comme son nom l'indique, la formation initiale est destinée à l'étudiant qui souhaite apprendre les bases d'un domaine professionnel, et s'orienter vers une profession. Elle fournit ainsi les compétences et savoirs nécessaires pour exercer un métier et plus concrètement, donne l'accès à une profession en permettant l'obtention d'un diplôme à travers un cursus de durée variable. La formation

4 Selon la *réforme des titres et* fonctions en vigueur en Communauté Wallonie-Bruxelles le 1er septembre 2016, la justification de l'aptitude requise pour enseigner est définie légalement selon des titres requis, soit un diplôme de base dans la discipline enseignée et un certificat d'aptitude pédagogique. Toutefois, en dehors de ces titres, certains diplômes sont jugés suffisants; soit un diplôme de base de même niveau que le diplôme requis et un certificat d'aptitude pédagogique. Le certificat d'aptitude pédagogique peut être obtenu en filière de promotion sociale, ou sur avis d'un jury (ne dispensant pas les contenus didactiques).

continue, quant à elle, s'adresse à des personnes qui sont déjà pleinement intégrées dans le marché de l'emploi. Il s'agit ainsi de développer ou acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Cette formation pourra venir compléter une formation initiale terminée par le passé, ou bien différer complètement de domaine dans le cadre d'une reconversion professionnelle.

Deux grands modèles de formation initiale des enseignants existent (Eurydice, 2015). Dans le modèle simultané, le volet d'enseignement professionnel (ex. : didactique ou stage en enseignement) est dispensé d'emblée en parallèle du volet d'enseignement général. Dans le modèle consécutif, les étudiants effectuent d'abord leurs études dans une discipline donnée et suivent après l'obtention de leur diplôme, un programme de formation pédagogique.

Il existe généralement deux types de formation en enseignement supérieur : universitaire ou non. Alors que le système universitaire possède des caractéristiques communes entre la Belgique et le Québec, l'enseignement supérieur non universitaire en Belgique possède des caractéristiques singulières. Il existe ainsi deux filières différentes en Belgique délivrant des diplômes d'enseignement supérieur non universitaire. Tout d'abord, les Hautes Écoles sont des institutions qui dispensent des enseignements supérieurs de type court (baccalauréat) et des diplômes dits professionnalisants. Ensuite, les Instituts d'enseignement de Promotion sociale sont des institutions d'enseignement gérés par un décret spécifique (16 avril 1991). Ces Instituts de Promotion sociale proposent des formations variées, selon une politique de proximité et d'insertion socioprofessionnelle, ainsi qu'un horaire adapté compatible avec l'exercice d'une activité professionnelle en cours (ex. soirée).

Tableau 3 – La formation des orthopédagogues

	Belgique		**Québec**	
Titre académique	**Bachelier de spécialisation en orthopédagogie**	**Certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques**	**Baccalauréat en adaptation scolaire**	**DESS ou maitrise en orthopédagogie**

Système d'enseignement	Enseignement supérieur non universitaire de type court (Haute École)	Enseignement supérieur non universitaire (Promotion sociale)	Enseignement universitaire	Enseignement universitaire
Modèle	Consécutif	Consécutif	Simultané	Consécutif
Durée de formation	Diplôme d'enseignement (3 ans) + 1 an en horaire de jour	Diplôme d'enseignement (3 ans) + 2 ans en horaire adapté	4 ans	Diplôme d'enseignement (4 ans) 1 ½ ans (DESS) ou 2 ans (maitrise) 4+1 ou 4+2
Accès à la formation	Diplôme d'enseignement supérieur de type court (instituteur préscolaire, primaire ou agrégé de l'enseignement secondaire inférieur)[5].	Titre donnant accès à une fonction comme membre des personnels directeur et enseignant, auxiliaire d'éducation, paramédical, social et psychologique (avec attestation d'exercice dans une de ces fonctions dans l'enseignement)	Diplôme de CEGEP	Diplôme d'enseignement (4 ans), surtout en primaire

On observe que le Québec utilise les universités tant pour la formation des enseignants ordinaires que des orthopédagogues tandis que la Belgique, quant à elle, a recourt à l'enseignement supérieur non universitaire (les Hautes Écoles ou Instituts de Promotion sociale).

En Belgique, le modèle consécutif est utilisé dans les deux types d'institutions pour la formation des orthopédagogues. Les enseignants ordinaires peuvent ainsi obtenir une spécialisation en orthopédagogie. Le choix entre les Hautes Écoles ou les Instituts de Promotion sociale est souvent lié au statut professionnel de la personne. Les Hautes Écoles vont être davantage privilégiées par les enseignants qui viennent d'être diplômés et poursuivent leur cursus en horaire de jour avant de débuter

5 D'autres profils sont admis à cette formation, mais ne pourront prétendre à être désigné comme enseignant spécialisé. Exemple : éducateur (spécialisé), assistant social, logopède, ergothérapeute, etc.

leur carrière enseignante. La Promotion sociale est plus ajustée en forme et en contenu à des enseignants en exercice.

Au Québec, on observe la coprésence de deux modèles de formation initiale des enseignants spécialisés. Premièrement, le modèle simultané (1er cycle) permet de former des enseignants spécialisés (enseignement en adaptation scolaire et sociale) en 4 ans (soit 120 crédits). Cette formation est offerte dans la plupart des universités francophones. Celle-ci habilite les futurs enseignants en adaptation scolaire à enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) en école/classe spéciale. Les enseignants en adaptation scolaire sont formés sur un type de dispositif (classe spéciale) et différents types d'élèves. En effet, les classes spéciales accueillent principalement des élèves ayant des troubles du comportement, des troubles du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle modérée à sévère. Cependant, comme vu plus haut, il leur est également possible avec ce titre de devenir orthopédagogue en école ordinaire. En outre, au Québec, un modèle consécutif de formation d'orthopédagogues est aussi disponible. Certaines universités offrent un diplôme de 2e cycle (maitrise ou DESS) en orthopédagogie/adaptation scolaire (un à deux ans) (de 15 à 60 crédits). Ainsi, les enseignants qui détiennent déjà un baccalauréat en enseignement régulier primaire peuvent s'inscrire pour compléter leur formation et pouvoir intervenir plus adéquatement auprès des élèves à besoins spécifiques comme orthopédagogue à l'école ordinaire. Les horaires sont organisés, le plus souvent, en soirée.

En Belgique, l'accès à la formation d'orthopédagogie n'est pas conditionné ni par la formation ni par l'exercice du métier d'enseignant. C'est pourquoi, à l'arrivée, l'étudiant ayant complété ce cursus d'un an ne voit pas délivré le titre *d'enseignant spécialisé*, sauf si toutefois il est engagé en tant que tel dans une école primaire ou secondaire d'enseignement spécialisé ou intégration scolaire. Au Québec, le brevet d'enseignement (droit légal d'enseigner délivré par le ministère de l'Éducation), obtenu dans un programme de premier cycle en Sciences de l'éducation ou en adaptation scolaire et sociale, est exigé pour accéder à cette formation, bien que des exceptions puissent être reconnues comme dans le cas d'étudiants étrangers ou pour des personnes n'ayant aucune charge d'enseignement (ex. orthopédagogue

professionnel) par exemple. Pour ceux qui ont une pratique privée (ex. : rééducation en soirée), le brevet d'enseignement n'est pas nécessaire.

4.3. Les compétences de la formation initiale

Tant en Belgique qu'au Québec, il existe un référentiel de compétences pour la formation initiale des orthopédagogues. En Fédération Wallonie-Bruxelles, pour les Hautes Écoles, le point de repère pour fixer les compétences est le référentiel de compétences de l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES), c'est-à-dire la fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique[6]. Ce référentiel succinct, de deux pages, définit 8 compétences visées par le *bachelier de spécialisation en orthopédagogie*. Il est à noter que sur la base de ce référentiel, chaque Haute École garde une autonomie dans l'opérationnalisation et la définition des contenus. Ce référentiel ne concerne donc que les Hautes Écoles et non les Instituts de Promotion sociale. Il n'a par ailleurs pas de valeur contraignante. Au Québec, le Référentiel de compétences pour une maitrise professionnelle en orthopédagogie a été élaboré par le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maitrise professionnelle en orthopédagogie[7]. Il a été ensuite déposé à l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Ce référentiel n'a pas été accepté officiellement et n'a pas été approuvé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Toutefois, les différentes universités francophones s'appuient sur ce document dans l'élaboration ou les modifications aux programmes en orthopédagogie. Au Québec, le document est plus long (29 pages). Chaque compétence est déclinée en composantes (4 à 8 par compétence) (voir annexe 1).

L'analyse de ces deux référentiels met tout d'abord en lumière que dans les deux cas, il s'agit de former les orthopédagogues à une évaluation et une intervention dite *systémique*, qui puisse tenir compte du contexte d'apprentissage et/ou de vie de la personne. Cette vision

6 https://www.mesetudes.be/fileadmin/sites/mesetudes/plugins/fwbhops/import/fichiers/RC180_BA-SP_Orthopedagogie.pdf

7 https://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf

peut être nuancée par les champs d'exercice du professionnel, mais il existe une volonté commune que l'orthopédagogue puisse considérer la personne sous l'angle des multiples facteurs qui vont influencer son apprentissage.

Cette notion *d'apprentissage* est le second point commun, avec l'idée d'orienter les interventions vers celui-ci. Toutefois, le champ conceptuel couvert par le terme *d'apprentissage*, au Québec, relève essentiellement des apprentissages scolaires (ex. : lecture, écriture, mathématiques) et l'intervention autour de l'apprentissage va se décliner au regard d'un programme scolaire qui fixe les curriculums ; alors qu'en Belgique, l'apprentissage couvre davantage la notion *d'action éducative*, de développement du potentiel humain à partir des ressources et besoins de la personne. En ce sens, en Belgique, le cadre de référence est plus large : celui des repères développementaux et rôles sociaux attendus pour la personne. Toutefois, si l'orientation didactique n'est pas à l'avant-plan du référentiel belge, étant donné la variété de contextes d'exercice potentiels, dans la pratique, qu'il s'agisse des Hautes Écoles ou de la filière de Promotion sociale, il existe des contenus didactiques spécifiquement dédiés à l'organisation de l'enseignement spécialisé ; voire, pour la promotion sociale, à *l'analyse comparative des systèmes d'enseignement* et *aux pratiquées liées à l'intégration*. Il semble cohérent que la Promotion sociale valorise davantage ces contenus dans la mesure où la formation y est prioritairement structurée autour de la pratique en contexte scolaire, qu'il s'agisse de l'intitulé de formation ou des conditions d'accès.

L'action éthique et responsable, la démarche de formation continue, de développement professionnel et d'appui scientifique à l'évaluation et à l'intervention sont des attendus communs au Québec et en Belgique. Par ailleurs, le *plan d'intervention* reste un outil partagé afin de pouvoir établir et suivre les interventions professionnelles. De plus, le travail en collaboration est prescrit dans les deux référentiels, mais s'actualisera différemment selon que le professionnel travaille effectivement en Belgique en contexte scolaire ou s'il fait partie intégrante d'une équipe pluridisciplinaire dans une institution dédiée à l'accueil des personnes en situation de handicap par exemple. À titre complémentaire, les orthopédagogues belges comme québécois sont engagés à promouvoir une certaine forme d'autonomie chez la personne; qu'il s'agisse d'une « autonomie dans l'apprentissage »

(*autorégulation*) dans le référentiel québécois ou du travail de l'autodétermination et de la citoyenneté dans le référentiel belge.

À contrario, plusieurs divergences sont observées entre les deux référentiels. Tout d'abord, les compétences professionnelles qui sont décrites en FWB relèvent davantage d'une vision biopsychosociale du handicap (notamment à partir des connaissances acquises sur les troubles développementaux et des apprentissages), centrée sur le développement du potentiel humain et l'intervention globale autour de la personne plutôt que de l'approfondissement de méthodologies pédagogiques adaptées aux élèves à besoins spécifiques (ex. la composante « Identifier les implications, en termes d'obstacles et de ressources de ces déficiences, troubles et handicaps dans les différents aspects du développement de la personne et de l'environnement »). En ce sens, les compétences visent à qualifier les professionnels pour des actions *éducatives*, dans un sens moins restreint que celui des procédures et actes purement pédagogiques, exercés au sein d'un dispositif scolaire. Le référentiel belge met ainsi en évidence une conception plus large de l'orthopédagogie orientée vers la notion de situation de handicap. Cette notion sert de point de repère pour la définition du public cible et du contexte d'exercice. Elle oriente également l'évaluation comme l'intervention, qui se conçoivent dès lors comme la mise en place de dispositif d'intervention à la fois *propre aux champs d'apprentissage d'individus en difficulté*, mais aussi sous forme de *plan individualisé incluant la personne et respectant son projet de vie.* En outre, l'orientation conceptuelle vers « le champ du handicap » se traduit également par une volonté explicite de rendre l'orthopédagogue capable de mobiliser *les ressources institutionnelles*-en un sens plus large que celui de l'école, par exemple au niveau du milieu de vie et de sensibiliser *aux approches culturelles et historiques du handicap.* On entend donc que le champ d'action de l'orthopédagogue s'inscrit à la fois à l'école, mais aussi dans les milieux de vie de la personne à besoins spécifiques au sens large; par exemple sur son lieu d'accueil, dans sa famille, dans ses loisirs, etc. en engageant le professionnel à pouvoir *identifier les ressources et obstacles* à l'inclusion de la personne dans *l'environnement proximal et distal*. Ce contexte de pratique implique de déployer des compétences spécifiques liées au travail en équipe, à la cohésion et à la communication avec la famille et les *autres milieux de vie*. En ce sens, l'apprentissage est considéré comme l'outil de

développement personnel, quel que soit le domaine ciblé, dans une vision éducative et les outils à acquérir sont notamment les méthodologies adaptées à l'apprentissage auprès de personnes en difficultés, mais aussi les référentiels liés à l'autodétermination et à la citoyenneté. Au Québec, la vision est plus didactique et pédagogique. Elle est centrée sur les difficultés d'apprentissage en lecture, écriture et mathématiques. On adopte une approche non catégorielle où il n'y a pas de référence explicite à des troubles ou des handicaps. En effet, dans les faits, la grande majorité des élèves avec lesquels il travaillera n'auront pas de diagnostic donnant droit à des ressources supplémentaires. Bien qu'ils puissent travailler avec des élèves ayant des handicaps et troubles diagnostiqués, ces derniers peuvent également être en charge par d'autres types de professionnels (éducateurs, orthophoniste/logopède, etc.).

Une seconde différence importante est qu'au Québec, il n'existe pas d'entrée par les troubles, les déficiences ou le handicap. Comme le contexte d'exercice principal est l'école ordinaire et que la législation est non catégorielle pour une grande partie des élèves, le diagnostic ne conditionne pas l'intervention de l'orthopédagogue; contrairement à la Belgique puisque, qu'il s'agisse d'enseignement spécialisé ou d'intégration scolaire, l'élève est déjà diagnostiqué et c'est à ce titre qu'il est accompagné par l'orthopédagogue. Cela a pour conséquence d'autres points de divergence. Au Québec, l'orthopédagogue va être amené à prévenir et repérer les difficultés d'apprentissage, alors qu'en Belgique, il intervient lorsque celles-ci sont d'ores et déjà présentes et diagnostiquées (même s'il peut mener une évaluation sur des aspects complémentaires et notamment évaluer l'effet de ses interventions).

Tout d'abord, la fonction d'évaluation, tout comme celle de prévention, sont relativement peu développées en termes de contenus en Belgique, puisque l'évaluation est faite par les CPMS ou d'autres services. Ils n'ont pas la fonction d'identification des élèves. Les orthopédagogues belges travaillent alors auprès d'élèves déjà identifiés. Toutefois, au Québec, cette approche non catégorielle a des implications sur la fonction de prévention des orthopédagogues. Le contexte d'exercice est scolaire et comme l'orthopédagogue est présent dans chaque école, il s'agit de l'avant-identification. Cela implique une tension dans la relation évaluation/intervention qui est moins présente en Belgique. Par ailleurs, la formation des orthopédagogues québécois

va s'articuler autour de notions liées aux difficultés d'apprentissage et à la façon de les évaluer et de les accompagner; alors qu'en Belgique, la formation va délivrer des contenus relatifs aux différents types de handicap dans la perspective de pouvoir mieux comprendre ceux-ci pour intervenir (sans forcément évaluer, ou en tout cas pas dans une perspective diagnostique); potentiellement par ailleurs auprès de tous les types de handicap (l'enseignement spécialisé comme inclusif étant relativement indifférencié à cet égard).

4.4 Les fonctions

En Belgique en au Québec, les contextes d'exercice de personnes ayant un titre académique d'orthopédagogue et/ou professionnel d'orthopédagogie sont sensiblement différents. En FWB, les contextes sont très larges et recouvrent à la fois le milieu scolaire, mais également tout le secteur de l'accueil et l'accompagnement de la personne en situation de handicap. Il existe donc des orthopédagogues enseignants et des orthopédagogues non enseignants. Concernant les orthopédagogues enseignants, ils pourront intervenir soit en enseignement spécialisé, soit en contexte d'inclusion scolaire. Au Québec, les orthopédagogues travaillent essentiellement en contexte scolaire et les orthopédagogues sont quasi exclusivement des enseignants (ils ont un brevet d'enseignement). Toutefois, au Québec, il n'y a aucune description de l'emploi d'enseignant orthopédagogue disponible dans les textes officiels consultés.

Ainsi, les personnes ayant une formation donnant accès aux titres d'orthopédagogue peuvent travailler tant en enseignement ordinaire que spécialisé. Ces enseignants sont plutôt appelés *enseignants spécialisés* dans ce contexte d'exercice. Dans les deux systèmes scolaires, les fonctions des enseignants spécialisés (enseignant en adaptation scolaire au Québec) sont relativement similaires. Il s'agit de faire classe à un petit groupe d'élèves avec des séances de co-intervention externe

exercées par un ou des professionnels spécialistes (ex. psychologue, orthophoniste/logopède, etc.).

Il existe trois modalités d'intervention et de collaboration en orthopédagogie: la consultation, la co-intervention et le coenseignement (Trépanier, 2005; Tremblay, 2012). Dans un modèle de consultation, l'orthopédagogue peut intervenir pour l'élève en difficulté de façon indirecte, et ce, en conseillant l'enseignant régulier concernant les pratiques à adopter ou les adaptations à mettre en place pour un ou des élèves en difficulté par exemple. L'orthopédagogue peut également opter pour une intervention directe à l'élève, qui peut prendre la forme de co-intervention externe ou interne. On parle de co-intervention externe lorsque l'orthopédagogue sort un ou des élèves de la classe pour une intervention individuelle. La co-intervention interne se caractérise plutôt par un soutien de l'orthopédagogue à même la classe, mais toujours auprès d'un ou quelques élèves. Dans ce cas, l'orthopédagogue adapte l'enseignement qui est donné par l'enseignant, mais ne le modifie pas. Aucune planification conjointe n'est réalisée au préalable. La dernière modalité, soit le coenseignement, se caractérise par la présence en classe de l'orthopédagogue, mais elle implique cette fois une planification conjointe avec l'enseignant et une répartition des tâches ou des rôles entre les deux individus. Le coenseignement permet un soutien direct à l'élève de même qu'un soutien à l'enseignement (Tremblay, 2012). Bien qu'il s'agisse « de la forme de collaboration entre enseignants et orthopédagogues la plus aboutie et la plus cohérente dans le cadre d'une pédagogie inclusive » (Tremblay, 2012, p. 71), ce dispositif est encore nouveau et n'était implanté au Québec, en 2010, que dans la moitié des écoles (Gaudreau, 2010).

Les autres tâches qui peuvent être gérées en tout ou en partie par les orthopédagogues sont notamment l'élaboration et le suivi d'un plan d'intervention (PI), les démarches d'identification des élèves en difficultés d'apprentissage, notamment dans une démarche préventive, ou encore la contribution au développement d'un modèle de service, dans le contexte où l'orthopédagogue viendrait participer de façon active à la configuration de sa pratique au sein de l'école dans laquelle il exerce (ex. pouvoir définir en concertation avec la direction les modalités de son intervention parmi les trois formules décrites ci-dessus).

Tableau 4 - Fonctions des orthopédagogues au Québec et en Fédération Wallonie-Bruxelles

Prov.	Mentions dans les documents recencés	Coenseignement					Co-intervention			Consultation			Administration/identification				
		Coconcevoir	Coplanifier	Coenseigner	Coévaluer	Évaluer/observer	Prise en charge externe à la classe	Prise en charge individuelle dans la classe	Former aux technologies de soutien	Diffuser l'information au sein de l'école	Mettre en relation l'école et la famille	Formation du personnel	Contribuer au développement d'un modèle de service	Responsable du plan d'intervention	Participant au plan d'intervention	Identifier les élèves en difficulté	
QC	Orthopédagogue-enseignant	•	•	•		•	•		•	•			•		•	•	
	Orthopédagogue professionnel						•		•	•			•		•	•	
BE	Enseignant spécialisé en intégration scolaire		•	•		•	•	•	•		•				•		

Comme vu plus haut, au Québec, il n'existe pas de description officielle et légale du poste d'orthopédagogue dans les écoles. Toutefois, le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) (2015), dans son *Plan de classification*, spécifie les fonctions de l'orthopédagogue comme étant les suivantes : le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves HDAA ou à risque et l'identification de leurs capacités et besoins, la conception et la réalisation de programmes de rééducation et le rôle-conseil et de soutien pour les enseignants, intervenants et parents (p. 29). À quelques différences près (ex. tenue de dossier), l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2020) va dans le même sens.

Dans les différentes écoles, les variations peuvent être importantes dans la façon de travailler des orthopédagogues. De plus, peu de données sont disponibles sur le travail effectif des orthopédagogues et le choix des modèles de service. Un rapport d'évaluation de la Politique québécoise de l'adaptation scolaire (Gaudreau et coll., 2008) montre que la co-intervention (tant interne qu'externe) semble être la plus utilisée dans les écoles des différentes commissions scolaires (84 % des commissions scolaires utilisent ce modèle dans la totalité ou plus de la moitié de leurs écoles). Le rapport indique également, sans chiffrer, que seulement quelques écoles primaires et secondaires utilisent le coenseignement avec l'enseignant-orthopédagogue (quelques écoles) ou l'enseignant-ressource en secondaire.

D'autres modalités d'organisation sont également utilisées. Par exemple, quelques CS ont développé un service-conseil (modèle de consultation) pour soutenir les équipes-écoles dans leur travail avec les élèves ayant des retards d'apprentissage et des troubles de comportement (plus de la moitié des écoles). Les orthopédagogues au sein de ce service agissent comme consultant auprès des écoles de la CS. On peut également observer que des écoles spécialisées pour un groupe/type d'élèves développent une expertise et en font profiter d'autres écoles. Dans le même ordre d'idées, certaines CS favorisent des rôles d'enseignants experts pour soutenir les autres enseignants. On peut également observer des décloisonnements par groupe de besoins, pairage par cycle, groupes de motivation dans quelques écoles, l'orthopédagogue prend en charge un groupe d'élèves. Enfin, on peut également observer, dans des cas plus rares, des orthopédagogues travaillant en co-intervention externe avec une classe spéciale au sein

d'une école ordinaire. Par exemple, on peut constituer des classes de communication et pour des difficultés graves de comportement dans lequel les élèves sont scolarisés en y recevant des services externes (orthopédagogue, psychologue, technicienne en éducation spécialisée et autres) (Gaudreau et coll., 2008).

L'orthopédagogue québécois remplit également diverses tâches reliées à l'administration. Le CPNCF (2015) souligne entre autres le rôle de l'orthopédagogue quant à l'élaboration et la révision du plan d'intervention de l'élève. On y spécifie également son rôle quant à la rédaction de rapports (d'expertise, d'évaluation, de bilans) dans lesquels il fournit des recommandations pour l'intervention et quant à la préparation et la mise à jour des dossiers, c'est-à-dire la rédaction des notes évolutives de ses suivis, de même que le bilan des interventions, etc. L'identification des élèves en difficulté fait également partie des fonctions remplies par l'orthopédagogue; celui-ci *« contribue au dépistage et à la reconnaissance des élèves vivant des difficultés, et ce, dans une optique de prévention et d'intervention »* (CPNCF, 2015, p. 29).

Afin de pouvoir mener une analyse comparative plus stricte sur le plan des fonctions, le contexte belge est ici restreint à la pratique de l'enseignant en milieu scolaire inclusif; laquelle a lieu de façon privilégiée dans un format dit *d'intégration scolaire.* Il n'est pas possible, pour le contexte belge, d'appuyer notre analyse sur une définition opérationnelle et communément acceptée de la pratique de l'orthopédagogue en intégration scolaire. Concrètement, l'intégration scolaire prévoit, entre autres, le détachement du personnel de l'enseignement spécialisé pour une période plus ou moins étendue (4 heures en moyenne par élève intégré) selon la formule d'intégration choisie.

La formule de coenseignement sera rarement pratiquée au sens strict pour les enseignants spécialisés belges en intégration scolaire et n'interviendront donc que peu dans la coconception des contenus. Il s'agira davantage, pour la formule d'intégration notamment, d'une forme de co-intervention interne au sein de laquelle l'orthopédagogue accompagnera un ou plusieurs élèves, mais pas le collectif classe. Il existe toutefois d'importantes disparités dans les formules proposées et la liberté d'initiative des pouvoirs organisateurs qui peuvent éventuellement organiser s'ils le souhaitent une forme d'inclusion « groupée » qui est alors plus proche du coenseignement. Il semblerait

que les amorces des référentiels pour l'enseignement fondamental à paraitre s'orientent d'ailleurs vers cet objectif partagé. De plus, l'enseignant spécialisé belge en contexte d'intégration scolaire ne va que peu intervenir à l'heure actuelle sous une forme de consultation, si ce n'est pour faciliter la concertation avec la famille.

En Belgique, contrairement au Québec, il n'existe pas de liberté quant à l'organisation des services. L'intervention de l'enseignant en milieu scolaire inclusif est alors conditionnée à des accords intersectoriels qui viennent poser un cadre légal « cadenassant » les options d'intervention. Aussi, son travail est avant tout régi par une relation interinstitutionnelle (entre une école d'enseignement spécialisé et une école ordinaire) qui va dans un second temps donner lieu à une relation interpersonnelle (au sein de la classe ordinaire, avec l'élève et avec l'enseignant de la classe ordinaire). Cela conditionne aussi le travail opéré par l'enseignant spécialisé en intégration scolaire quant au plan individuel d'apprentissage. En Belgique, la conception et l'actualisation du PIA sont sous sa responsabilité de l'enseignant qui dispose par ailleurs d'une tranche horaire dédiée à sa mise à jour régulière. En substance, cela engage à des différences fondamentales dans le contenu, l'utilisation et la portée de cet outil par rapport au Québec puisque son utilisation va être plus fréquente, donc les objectifs qui y sont décrits y seront pensés à plus court terme et avec un plus grand engagement direct de l'enseignant spécialisé.

Enfin, la formation en orthopédagogie n'est pas pensée pour outiller les enseignants à l'identification des troubles et difficultés d'apprentissage liées (dans une approche catégorielle), mais bien à leur compréhension vers un accompagnement adapté. Les orthopédagogues ne font d'ailleurs pas partie de la liste mise à jour au sein de l'arrêté du 17 juillet 2019 des professions reconnues pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des besoins en aménagements raisonnables (contrairement aux *orthopédagogues cliniciens*).

5. Conclusion

On peut aisément observer que la simple définition de l'orthopédagogie reste difficile dans les deux systèmes scolaires étudiés. Les voies de

formation sont multiples. De plus, le passage entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire (inclusif) reste fréquent pour ce type de professionnel.

Au-delà des divergences issues de cette analyse, certains points de convergence émergent. L'analyse comparée permet de clarifier ceux-ci. Tout d'abord, malgré des trajets de formation initiale hétérogène entre les deux systèmes, mais aussi au sein du même pays, l'intention relevée est que l'orthopédagogue ne soit pas le simple « enseignant spécialisé » travaillant à l'école ordinaire, mais puisse développer des savoirs et compétences propres lui permettant de soutenir l'inclusion dans toutes ses dimensions. Il convient également de distinguer l'orthopédagogie de l'orthopédagogue. L'analyse des titres académiques et professionnels semble faire émerger l'idée que, dans le contexte considéré, l'orthopédagogie est la science de l'éducation des élèves à besoins spécifiques et concerne donc tant les enseignants spécialisés que les orthopédagogues. L'orthopédagogue est quant à lui un professionnel enseignant (ou très lié comme éducateur) qui exerce cette fonction dans un contexte ayant une visée inclusive.

Concernant le public cible, les élèves à besoins spécifiques semblent au centre de la démarche professionnelle, que le contact s'opère à travers une approche catégorielle ou non. A ce titre, il est utile de préciser que l'orthopédagogue n'interviendra pas nécessairement auprès de tous les élèves en difficulté. Cela sera dépendant des causes probables de ces difficultés. Par exemple, au Québec, les élèves migrants en francisation recevront une intervention d'un enseignant de francisation et non d'un orthopédagogue, du moins dans un 1er temps. Dans le même ordre d'idée, un élève à besoins spécifiques peut recevoir des services non limités à l'orthopédagogie (orthopédagogue, orthophonistes/logopèdes, psychologue, etc.). La coordination de ces services est un enjeu central, quel que soit le pays concerné. Il y a actuellement une tension entre l'intérêt qui doit porter sur les causes des difficultés (approche catégorielle) ou sur la nature des difficultés (approche non catégorielle). On observe un continuum allant des élèves en difficulté aux difficultés des élèves (et des enseignants). Par ailleurs, au-delà du public cible qui est « partagé » entre l'intervention de plusieurs catégories de professionnels (psychologues, orthophonistes/logopèdes, etc.), il est utile de

penser l'orthopédagogie en termes de compétences et missions propres, afin de renforcer l'identité professionnelle.

Dans les deux pays, il existe un décalage entre les titres académiques et professionnels, avec une absence commune de protection du titre d'orthopédagogue dont l'exercice des missions est alors conditionné à des politiques scolaires ou institutionnelles plus larges. Cette absence de reconnaissance du titre implique par ailleurs des enjeux en termes de valorisation et d'identité professionnelles.

L'analyse comparée des titres, de la formation initiale, des compétences visées par celle-ci, mais aussi des fonctions nous permet de dégager plusieurs dimensions qui semblent, à l'heure actuelle, structurer la pratique de l'orthopédagogue en milieu scolaire.

Une première dimension concerne la temporalité. Sur cet axe, le champ de l'intervention de l'orthopédagogue est distribué sur un continuum allant de la prévention des difficultés à la postvention, en passant par l'intervention précoce sur une période qui est celle de la scolarité. A ce titre, des besoins croissants émergent pour l'intervention auprès des élèves à besoins spécifiques dans la transition et la continuité de leur cursus en enseignement supérieur/universitaire. L'espace des pratiques varie lui aussi : du modèle d'offre de service (l'orthopédagogue travaille avec un ou plusieurs élèves en dehors de la classe) au coenseignement. Dans une finalité purement inclusive, l'espace est toutefois circonscrit à l'école ordinaire, mais également à la classe ordinaire; quand bien même selon le pays, il peut s'agir d'une intention plus que d'une réalité. Enfin, le projet de l'école donne dans une large mesure les fonctions et rôles à l'orthopédagogue (inclusion, intégration, modèle de services, etc.).

Une seconde dimension est celle des objectifs et finalités de la profession. À ce titre, l'inclusion constitue tant une finalité commune qu'un processus favorisé. En effet, si les contextes socioprofessionnels passés et présents divergent sur l'intensité des mesures d'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire, le rôle de l'orthopédagogue est indéniablement orienté vers la finalité inclusive. En effet, l'inclusion est au centre de l'intervention orthopédagogique, en ce sens que l'orthopédagogue oriente sa pratique sur l'*optimisation des* possibilités de développement et la participation à part entière en proposant à tout un chacun des opportunités de développement intégral et en donnant des perspectives aux personnes confrontées à des situations

qu'elles estiment problématiques (Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale, 2017). En ce sens, c'est le contexte et la finalité inclusifs qui donnent son titre à l'orthopédagogue.

Une troisième dimension concerne les interventions orthopédagogiques, c'est-à-dire la façon dont à partir de la formation initiale, l'orthopédagogue va concrétiser les missions qui lui sont propres. À cet égard, les interventions de l'orthopédagogue peuvent aller d'un design universel (un aménagement/une adaptation permet à l'ensemble du groupe classe de progresser à partir de son niveau actuel dans la logique de réduction des obstacles à l'apprentissage et de mise en place de défis appropriés) à l'intervention individuelle (ces aménagements sont prévus exclusivement pour les besoins d'un élève et repris au sein de son plan d'intervention). Ce spécialiste est généraliste également. Il prend en charge toutes les difficultés, peu importe les causes. Il est formé sur plusieurs problématiques catégorielles (handicap, troubles, déficience) ou non (difficultés et lecture, écriture, mathématique). Il est polyvalent et doit pouvoir enseigner les contenus des matières de base. Ainsi, il est possible de constater que l'orthopédagogue est souvent un enseignant « généraliste » qui s'est spécialisé ; ce qui constitue une dimension importante. En effet, il possède le même référentiel que l'enseignant titulaire de classe ; ce qui constitue un levier en permettant une synergie plus efficace (notamment dans le contexte du coenseignement).

Enfin, la dimension de partenariat et de collaboration est au centre de la profession. Comme on le voit aisément, l'orthopédagogue est amené dans le cadre de ses fonctions à collaborer avec plusieurs partenaires. Son travail s'opérationnalise toujours en relation avec d'autres professionnels. Si le titulaire de classe a une grande autonomie, l'orthopédagogue dépend des autres dans son cadre de travail. Il y a une autonomie professionnelle différente, collégialement décidée. Il est ainsi beaucoup plus amené à collaborer que les autres professionnels ; même si c'est dans un modèle fragmenté. Par exemple, lorsqu'il est détaché de l'enseignement spécialisé pour l'intégration d'un élève à besoins spéci-

fiques, l'orthopédagogue doit réinterpréter ses pratiques dans le contexte de la classe ordinaire. L'intervention auprès des élèves à besoins spécifiques implique la collaboration par défaut.

Dans ces différentes dimensions, le plan d'intervention vient s'inscrire comme outil privilégié. D'une part, sa conception et son suivi sont valorisés au sein des deux référentiels de compétences disponibles et font donc partie des attendus transversaux de la profession. D'autre part, il fait partie intégrante de la culture et des pratiques scolaires et enseignantes et représente donc un socle existant pour articuler l'intervention orthopédagogique à différents égards. En effet, il permet de penser et de formaliser la place de l'orthopédagogue dans l'accompagnement; ce qui permet une position explicite et idéalement, collectivement acceptée, au regard du déploiement des missions de l'orthopédagogue en termes de temporalité (dimension 1), de posture professionnelle (dimension 3) et de collaboration/articulation entre les différents niveaux d'intervention, les différents services et les différents professionnels qui gravitent autour de l'apprenant à besoins spécifiques. Par ailleurs, il permet de poser des balises concrètes qui, en plus des objectifs relatifs à l'évolution de l'enfant, devraient permettre de garder une ligne d'orientation des actions vers la finalité inclusive (dimension 2); laquelle devrait être pensée comme un objectif *méta*. Cela implique de concevoir le plan d'intervention comme un support pour formaliser et valoriser les synergies autour de l'apprenant, y compris en termes de format et de suivi.

Bibliographie

Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale. (2017). *Orthopédagogie clinique en Belgique.*

Conseil Général pour l'Enseignement Spécialisé. (2008). *La formation complémentaire de spécialisation en orthopédagogie.*

Franssen, A., Vancompenhoudt, L., Lejeune, A., Huynen, P., Norro, M., Van Espen, A., & Hubert, G. (2004). *Consultation des personnels pédagogiques, éducatifs, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé.*

Le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. (2019). *Cahiers des revendications du CECP.*

AEQES (2014). Evaluation du cursus INSTITUTEUR(-trice) PIMAIRE en Fédération Wallonie-Bruxelles : Analyse transversale. http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIRE-MEP.pdf

Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2017). Chapitre 4. Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente… ou trop rapide. Dans : Julie Desjardins éd., Comment changent les formations d'enseignants : Recherches et pratiques (pp. 71-82). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

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 maitrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maitrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2015). *Plan de classification : Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. https://cpn.gouv.qc.ca/cpncf/negociations/plan-de-classification/personnel-professionnel/

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire, dans M.-F. Morin, D. Alarmagot et C. Gonçalves (éds), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 290-314.

Gonçalves, G., et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: Politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 36*(4), 327-373.

Houle, V. (2016). *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction* (Thèse de doctorat, Université de Québec à Montréal). Repéré à https://archipel.uqam.ca/10649/1/D3115.pdf

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM

Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. *Rire/CTREQ*. http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l%E2%80%99ecole-mieux-les-connaitre-pour-mieux-intervenir-version-integrale/

L'Association des Orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Repéré à https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_web.pdf

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3rd ed), Guérin, Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Office des professions du Québec (2014). *Rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec*. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. Québec : Gouvernement du Québec.

Office des professions du Québec (OPQ). (2019). *Les ordres professionnels et les professions réglementées*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/2019-20_017_Tab-ordres-pro-04-10-2019.pdf

Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir?: Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours. *Historical Studies in Education*, 4,(2), 232-267.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, *11*(1), 33-58.

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. 10.18162/fp.2018.479

Université du Québec à Rimouski (UQAR). Didactique et orthopédagogie de l'arithmétique, de la statistique et des probabilités au préscolaire et au primaire (ASS23010). Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. https://etudier.uqam.ca/programme?code=7088

Conseil Fédéral Supérieur des Soins de Santé Mentale. (2017). *Orthopédagogie clinique en Belgique.*

Conseil Général pour l'Enseignement Spécialisé. (2008). *La formation complémentaire de spécialisation en orthopédagogie.*

Franssen, A., Vancompenhoudt, L., Lejeune, A., Huynen, P., Norro, M., Van Espen, A., & Hubert, G. (2004). *Consultation des personnels pédagogiques, éducatifs, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé.*

Le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. (2019). *Cahiers des revendications du CECP.*

Annexe

Québec	Belgique
1. Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultésentravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	1. Développer la maitrise des repères liés aux différents troubles, déficiences, handicaps et leur impact sur la personne; ce compris en termes de ressources institutionnelles, d'approches culturelle et historique du handicap et d'implications, en termes de ressources et d'obstacles, au développement de la personne.
2. Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation.	2. Atteindre une expertise dans les contenus et méthodologies spécifiques à la profession; ce compris les méthodologies d'évaluation des dispositifs d'intervention, l'actualisation des connaissances scientifiques en autodétermination et citoyenneté (autonomie dans la vie) et l'utilisation des méthodologies et techniques propres aux champs d'apprentissage auprès d'individus en difficulté.
3. Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage.	
4. Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles	

de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant. 5. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. 6. S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel.	3. Créer et/ou développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences, où chacun se sent accepté dans ses différences; ce compris être capable d'identifier les caractéristiques (ressources, obstacles, réseau…) dans l'environnement proximal et distal de la personne. 4. Travailler en équipe, entretenir des relations de partenariat avec le bénéficiaire, la famille et les autres milieux de vie. 5. Agir et faire agir de façon éthique, démocratique et responsable et, de manière plus large, agir comme acteur social et culturel au sein de la société. 6. Entretenir un rapport critique et autonome avec les savoirs et oser innover. 7. Communiquer de manière adaptée dans les divers contextes liés à la profession. 8. Concevoir, conceptualiser, mettre en œuvre et valider un plan d'intervention individualisé incluant la personne et respectant son projet de vie.