

**RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES
POUR UNE MAÎTRISE PROFESSIONNELLE EN ORTHOPÉDAGOGIE**

Document déposé à

**l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
(ADEREQ)**

Par le

Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie

10 avril 2015

Table des matières

INTRODUCTION	3
HISTORIQUE DE LA FORMATION EN ORTHOPÉDAGOGIE AU QUÉBEC	4
MOTIFS DE CRÉATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EN ORTHOPÉDAGOGIE	6
Pertinence sociale	6
Pertinence socioéconomique	7
Pertinence scientifique	9
DÉROULEMENT DES TRAVAUX DU COMITÉ	10
ORIENTATIONS DU RÉFÉRENTIEL	12
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ORTHOPÉDAGOGIE	15
AXE 1 : Évaluation-intervention spécialisées	16
AXE 2 : Collaboration et soutien à l’enseignement-apprentissage	20
AXE 3 : Éthique, culture et développement professionnel	22
VOIES D’ACCÈS À LA MAÎTRISE PROFESSIONNELLE EN ORTHOPÉDAGOGIE	24
CONCLUSION	24
RÉFÉRENCES	25
ANNEXE 1 - MEMBRES DU SECOND COMITÉ DE TRAVAIL (2012-2015)	27
ANNEXE 2 - LISTE DES ACRONYMES	28

INTRODUCTION¹

L'orthopédagogie est la profession qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés² ponctuelles ou persistantes sur le plan des apprentissages, tout au long du cheminement scolaire³, de l'enfance à l'âge adulte. Ces difficultés d'apprentissage concernent en particulier la lecture, l'écriture et les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation impliquées dans les apprentissages scolaires.

Le présent référentiel définit l'ensemble des compétences devant être développées au terme d'une maîtrise professionnelle spécialisée en orthopédagogie, laquelle s'inscrit dans la foulée d'un baccalauréat en enseignement, en particulier en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. 205-211). Ce référentiel se veut inclusif à maints égards : il tient compte de tous les ordres d'enseignement et de la variété des contextes de pratique orthopédagogique, tout en laissant place à une diversité d'approches, de recherches et de théories scientifiques⁴.

Ce document décrit tout d'abord le contexte historique de la formation en orthopédagogie au Québec, puis il expose les motifs de création de ce référentiel au regard de sa pertinence sociale, socioéconomique et scientifique. Par la suite, il relate le déroulement des travaux du comité interuniversitaire et il définit les orientations adoptées. Le document se poursuit par l'énoncé des compétences et de leurs composantes respectives, déclinées selon trois axes : 1) évaluation-intervention spécialisées; 2) collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage; 3) éthique, culture et développement professionnel. Les voies d'accès à la maîtrise professionnelle en orthopédagogie sont finalement exposées.

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

² Dans le présent document, l'expression « difficulté d'apprentissage » est utilisée de façon générique et inclut par conséquent les troubles d'apprentissage.

³ À moins de précision contraire, dans le présent document, le cheminement scolaire implique les milieux de la formation générale des jeunes – de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire –, de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle, de même que la formation postsecondaire, collégiale ou universitaire. Ce cheminement scolaire peut s'actualiser dans différents contextes, en milieu scolaire ou non, au secteur public comme au secteur privé.

⁴ C'est afin de respecter cette ouverture épistémologique que le présent document ne comporte pas de références à des fondements scientifiques spécifiques.

HISTORIQUE DE LA FORMATION EN ORTHOPÉDAGOGIE AU QUÉBEC

Dès 1978, sur les bases du rapport COPEX, les premières politiques ministérielles en matière d'adaptation scolaire prenaient forme. Progressivement, ces politiques ont misé sur l'intégration et l'inclusion scolaires des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). À l'instar de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a maintes fois réitéré ces orientations en précisant, notamment, la nécessité de soutenir l'intégration et l'inclusion de ces apprenants. Au cours des dernières années, plusieurs organismes ont également adopté des politiques s'inscrivant dans ce courant.⁵ En vue de relever ce défi de l'intégration et de l'inclusion, il devient essentiel d'assurer la formation adéquate des professionnels intervenant auprès de ces apprenants qui ont des besoins éducatifs particuliers. La « réussite pour tous » crée l'obligation de « former des professionnels pour tous ». C'est dans cette perspective que le présent référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie a été élaboré.

Dans les années 1960 et 1970, le Québec systématise déjà l'attention portée à « l'enfance en difficulté » et accélère la différenciation des rôles éducatifs. C'est ainsi qu'en 1967, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke lancent les premiers programmes de baccalauréat en orthopédagogie. À partir de 1976, une spécialisation en orthopédagogie est offerte dans le cadre de la maîtrise et du doctorat en éducation à l'Université de Montréal. Les constituantes de l'Université du Québec développent de leur côté des programmes d'enseignement en adaptation scolaire (et sociale). Par ailleurs, en 1974, l'Université Laval implante un profil de formation initiale en orthopédagogie dans son baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire. Enfin, en 2002, dans le cadre de la réforme en profondeur des programmes de formation à l'enseignement, selon les orientations du MEQ, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) n'agrée plus les baccalauréats en orthopédagogie.

Ce faisant, depuis 2003, seuls les baccalauréats en enseignement dans le domaine de l'adaptation scolaire sont offerts dans les universités québécoises. Ces programmes conduisent à l'obtention d'un brevet d'enseignement qui constitue une autorisation légale d'enseigner. Ils visent le développement des mêmes compétences professionnelles que tous les autres programmes de formation à l'enseignement, avec une spécialisation ciblant la population des EHDA.

⁵ Assemblée nationale du Québec, Comité des recteurs et des principaux des universités québécoises, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Office des personnes handicapées du Québec, etc.

Bien que les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire ne constituent pas une formation spécialisée en orthopédagogie, près de 20 % des finissants de ces programmes se voient attribuer un poste dans ce domaine, dans lequel il leur est très fréquemment demandé tant de faire l'évaluation-intervention auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, que de soutenir l'enseignant de la classe ordinaire qui reçoit ces élèves (Legault *et coll.*, 2006).

En 2008, dans le cadre du *Plan d'action pour la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) invite les universités à mettre sur pied des programmes de 2^e cycle « permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie », selon des formules variées. Déjà en 2007, l'Université du Québec en Outaouais (UQO) offre une maîtrise professionnelle avec un cheminement en orthopédagogie. En 2009, l'Université de Montréal lance à l'intérieur de sa maîtrise professionnelle en éducation, une option en orthopédagogie, alors que l'Université du Québec à Montréal (UQAM) voit sa maîtrise professionnelle en orthopédagogie autorisée par la ministre de l'Éducation, sur recommandation favorable de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ). Également, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) propose un diplôme d'études supérieures spécialisées en orthopédagogie (DESS). Par ailleurs, l'Université Laval offre un DESS en adaptation scolaire – difficultés d'apprentissage – difficultés de comportement, qui s'adresse notamment à des personnes qui veulent travailler en orthopédagogie. Finalement, en 2010, l'Université de Sherbrooke propose un cheminement en orthopédagogie dans le cadre de ses programmes de 2^e cycle en adaptation scolaire et sociale, et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ajoute une concentration orthopédagogie à la maîtrise en éducation. Il existe donc actuellement une variété de programmes de 2^e cycle, comportant un nombre plus ou moins important de crédits spécialisés en orthopédagogie, d'où la nécessité d'une concertation entre les différentes universités québécoises.

MOTIFS DE CRÉATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EN ORTHOPÉDAGOGIE⁶

Afin de comprendre le rationnel sur lequel s'appuie le présent référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie, il importe de mettre en évidence les différents facteurs qui ont conduit les universités québécoises francophones à se concerter en vue de produire ce référentiel. Ces facteurs sont liés à la pertinence sociale, socioéconomique et scientifique d'une telle démarche.

Pertinence sociale

La nécessité d'une formation spécialisée doit être mise en lien avec les besoins sociaux en matière d'éducation. À cet égard, si l'on trace brièvement l'évolution de l'effectif scolaire déclaré depuis le début des années 2000, on remarque que les EHDAA connaissent une croissance marquée et constante (MELS, 2009, 2010a). En effet, selon le MELS, bien que l'effectif scolaire diminue de 14 % entre 1999-2000 et 2009-2010 dans le système scolaire québécois – eu égard au préscolaire, au primaire et au secondaire –, la population des EHDAA, quant à elle, augmente de 23 % durant la même période. Cette tendance, observée depuis 1999, se poursuit en s'accroissant. Or, parmi les EHDAA, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, incluant un trouble d'apprentissage, constituent historiquement la population dont la prévalence est la plus élevée.

De son côté, la formation générale des adultes montre également une augmentation importante des effectifs scolaires inscrits à temps plein et à temps partiel. Si en 2005-2006 on dénombrait 199 148 apprenants adultes, en 2009-2010 on en comptait 269 902, une augmentation de 36% en cinq ans (MELS, 2013). Selon diverses observations, cette augmentation pourrait être attribuable au passage de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage du secteur de la formation générale des jeunes ou de la formation professionnelle à celui de la formation générale des adultes. Ainsi, les adultes qui s'inscrivent en formation de base commune (FBC) proviennent en grande partie des classes pour EHDAA du secondaire, ou des programmes de formation à un métier semi-spécialisé (FMSS), qui n'ont pu accéder à un 3^e secondaire régulier à cause d'échec(s) en français ou en mathématiques. Certains autres adultes proviennent également du secteur régulier, parce qu'ils n'ont pas réussi à compléter les apprentissages requis pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

⁶ Dans le présent document, le terme « orthopédagogie » est utilisé de façon générique; il englobe à la fois les dimensions orthopédagogiques et les dimensions orthodidactiques.

Également, au niveau de la formation postsecondaire, le nombre d'étudiants présentant des besoins particuliers croît d'une façon fulgurante. Au niveau collégial, entre 1995 et 2007, on observe une augmentation de 330 % du nombre total d'étudiants ayant des besoins particuliers, toutes catégories confondues (MELS, 2010b). Plus spécifiquement, le nombre d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage au cégep passe de 194 en 2004 à 692 en 2007, soit une augmentation de 256 % (MELS, 2010b). Dans les universités québécoises, la population des étudiants ayant des besoins particuliers connaît une croissance importante depuis 2005 avec une augmentation de 193 % entre cette période et l'année scolaire 2012-2013. Une telle explosion s'explique, en grande partie, par une proportion croissante des étudiants qui présentent l'un ou l'autre des troubles suivants : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble d'apprentissage, trouble du langage et de la parole, trouble du spectre de l'autisme (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2014).

En somme, la proportion des personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage n'a cessé d'augmenter au Québec depuis le début des années 2000, et ce, dans tous les secteurs et à tous les ordres d'enseignement. Il est à souligner que cette population est vulnérable, car à risque au regard de la persévérance et de la réussite scolaires. Il va sans dire que les besoins de ces personnes sont susceptibles de varier considérablement selon le contexte éducatif dans lequel elles évoluent. En conséquence, si pendant de nombreuses années, les services en orthopédagogie étaient presque exclusivement dispensés en milieu scolaire, au primaire, on assiste actuellement à une diversification croissante des milieux de pratique orthopédagogique. En fait, en plus de leur présence à la formation générale des jeunes, on retrouve actuellement de plus en plus d'orthopédagogues à la formation générale des adultes, mais également au collégial, à l'université, en milieu hospitalier, etc.; sans compter ceux qui œuvrent au secteur privé, de façon individuelle ou au sein d'une clinique. Cette diversification, tant des besoins des personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage que des milieux de pratique, requiert le développement d'un large éventail de compétences spécialisées en orthopédagogie.

Pertinence socioéconomique

Selon Sen (2000), prix Nobel d'économie en 1998, le capital humain est favorisé par l'éducation en fonction d'une valeur intrinsèque soutenant l'émancipation de l'être et de ses actions. Ce capital humain se situe au-delà de la simple valeur instrumentale limitant l'analyse économique à la capacité de production ou de rentabilité. Dans cette optique, il ressort que les besoins sociaux des apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage dans le système d'éducation du Québec justifient, à eux seuls, le soutien à mettre en place pour favoriser leur plein développement dans une perspective progressiste visant l'égalité des chances pour tous. Sans vouloir adopter une vision de l'éducation réduite à l'économisme, il n'en demeure pas moins que les difficultés scolaires

pouvant mener à l'échec, dans le contexte d'une société occidentale, engendrent également des coûts socioéconomiques énormes qu'il convient de mettre en relief.

En 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003 : tiré de Bernèche et Perron, 2006) révèle que 49 % des Québécois présentent de sérieuses difficultés en lecture-écriture et en mathématiques, soit environ 2,5 millions de personnes. Parmi celles-ci, environ 800 000 ont un très faible niveau de compréhension de texte. Un nombre aussi important de personnes en difficulté a une incidence énorme sur les plans social et humain, car la lecture, l'écriture et les mathématiques sont essentielles aux activités de la vie quotidienne. En outre, les incidences sont également monétaires, se chiffrant en milliards de dollars au Canada affirmait déjà Olson en 1998, puisque l'ostracisme social nuit à l'obtention d'un emploi, et par conséquent à la pleine contribution à l'économie.

Or, il semble qu'une diminution de 1 % de l'analphabétisme entraînerait une augmentation de 32 milliards de dollars du PIB canadien (Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), en 2008, propose dix mesures à mettre en œuvre pour accroître le niveau de littératie. Trois de ces mesures semblent prometteuses : 1) prévenir les difficultés en repérant rapidement les enfants qui prennent du retard à l'école afin de leur apporter une aide systématique (mesure 5); 2) renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents à soutenir la scolarisation de leur enfant (mesure 6); 3) déployer des ressources pour soutenir les dispositifs à la petite enfance (mesure 8). Ces mesures contribueraient également à diminuer les difficultés et le décrochage scolaires. Ces trois mesures rejoignent les études économiques les plus récentes dirigées par James Heckman, chef de file et prix Nobel d'économie en 2000, concernant l'impact de l'intervention éducative sur les indices économiques ultérieurs. Non seulement ces trois mesures « coûtent-elles moins cher » à l'État une fois l'âge adulte atteint, mais encore, elles incitent les citoyens à être plus actifs dans l'économie, en y contribuant pleinement.

Dans cette perspective, l'investissement pour soutenir la formation des professionnels intervenant auprès des apprenants à risque ou en difficulté, au premier chef les orthopédagogues, vise essentiellement la qualité et l'efficacité des interventions pédagogiques et orthopédagogiques en lecture, en écriture, en mathématiques et au regard des stratégies d'autorégulation, domaines déterminants pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires. Comme nous l'enseigne Heckman, dans un esprit de mesure économique progressiste, il est préférable, sur le plan économique, d'investir en amont plutôt qu'en aval.

Pertinence scientifique

L'évaluation et l'intervention efficaces, ajustées aux besoins de l'apprenant en contexte de scolarisation, reposent sur un important corpus de connaissances scientifiques. Ainsi, les apprentissages en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'au regard des stratégies d'autorégulation, sont des phénomènes hautement complexes soumis à de nombreux facteurs d'influence. Certains de ces facteurs relèvent de l'individu lui-même (dimensions affective, cognitive, comportementale, etc.), d'autres concernent les caractéristiques de l'objet d'apprentissage (système d'écriture alphabétique, système numérique, etc.), et d'autres, finalement, font partie de l'environnement sociofamilial (pratiques de littératie, pratiques mathématisantes, etc.) ou de l'environnement éducatif (approches pédagogiques et didactiques, etc.) En conséquence, l'évaluation et l'intervention mises en œuvre auprès des apprenants à risque ou manifestant des difficultés d'apprentissage doivent prendre en considération ces multiples facteurs et leur interaction, en vue de favoriser une progression optimale des apprentissages⁷.

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses disciplines scientifiques ont contribué à un essor remarquable des connaissances relatives à l'apprentissage – en particulier de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des stratégies d'autorégulation –, aux difficultés qui peuvent se manifester au cours de ces apprentissages, ainsi qu'aux pratiques pédagogiques et didactiques susceptibles d'en favoriser une progression optimale. Les sciences de l'éducation ont notamment permis de développer une perspective spécifique à la réalité des apprentissages scolaires et de leurs difficultés. Plus spécifiquement, la psychopédagogie, la didactique de la lecture-écriture et la didactique des mathématiques y ont contribué, parce qu'elles sont directement concernées par l'apprentissage comme phénomène relevant à la fois d'une intention pédagogique et didactique et de sa réalisation provoquée par un acteur, l'enseignant. Il convient également de souligner que les sciences de l'éducation s'appuient sur d'autres disciplines scientifiques, telles que la psychologie, la linguistique, les mathématiques, les neurosciences, les sciences cognitives, les sciences humaines et les sciences sociales; la contribution de celles-ci permet de prendre en considération l'ensemble des dimensions contributives à l'apprentissage.

⁷ Dans le présent document, l'expression « progression des apprentissages » ne réfère pas aux documents produits par le MELS en complément à chaque programme disciplinaire. Cette expression désigne plutôt le niveau de développement attendu des connaissances, des construits ou des processus liés à la lecture, l'écriture ou les mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation, en référence à la fois aux savoirs scientifiques et au programme de formation dans lequel la personne qui présente des difficultés d'apprentissage évolue (p. ex. Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire ou les ordres du primaire et du secondaire; programme de formation technique pour une formation collégiale, etc.)

Les pratiques orthopédagogiques requièrent d'être continuellement mises à jour en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines concernés, de façon à assurer le maintien d'une expertise professionnelle de haut niveau. En conséquence, il s'avère essentiel que les personnes qui désirent se spécialiser en orthopédagogie bénéficient d'une formation à la fine pointe des connaissances scientifiques sur l'évaluation et l'intervention relatives aux difficultés d'apprentissage, principalement en lecture, en écriture, en mathématiques, de façon à mettre à profit ces connaissances issues de la recherche dans leur pratique professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 2004, 2005).

DÉROULEMENT DES TRAVAUX DU COMITÉ

En 2008, reconnaissant le besoin de soutenir plus adéquatement les élèves ayant des besoins particuliers, le MELS publiait un *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Parmi les 21 mesures énoncées dans ce plan d'action, deux concernent directement la formation universitaire :

- 15) *Le MELS précisera, en collaboration avec les universités, les composantes de formation initiale visant à préparer tous les futurs enseignants à l'intervention auprès des EHDA, qu'ils soient intégrés en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire.*
- 16) *Le MELS invitera les universités à élaborer des formules souples pour les programmes de 2^e cycle permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie.*

Dans la foulée de ce plan d'action, chaque université francophone du Québec a été invitée par le MELS à l'automne 2008 à nommer un professeur impliqué dans la formation en enseignement afin de collaborer à l'opérationnalisation des mesures 15 et 16. Le sous-comité de la Mesure 15 a déposé, en juillet 2009, une proposition visant la « *Spécification des compétences professionnelles attendues chez tous les enseignants qui œuvrent dans l'école québécoise : de la classe ordinaire à la classe d'adaptation scolaire. Compétences pour tous.* » Les suites associées à cette proposition restent toujours à clarifier. En juin 2009, le sous-comité de la Mesure 16⁸ déposait une version provisoire d'un document intitulé « *Cadre de référence pour une formation de 2^e cycle spécialisée*

⁸ Les professeurs Line Laplante de l'Université du Québec à Montréal, Carole Boudreau de l'Université de Sherbrooke, et Alain Cadieux de l'Université du Québec en Outaouais, de même que madame Sylvie Turcotte, consultante en éducation mandatée par le MELS, et madame Marie-Josée Larocque, de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du MELS ont élaboré une première version d'un cadre de référence pour une formation de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie. Mesdames Christine Pruneau et Jacynthe Turgeon, respectivement présidente et vice-présidente de l'ADOQ, ont été consultées lors de la rédaction de ce document. Une première version a été déposée au grand comité en juin 2009. C'est cette version provisoire qui a servi d'assise au présent document. L'actuel comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie les en remercie.

en orthopédagogie ». Ce document a suscité des demandes de précisions de la part de certains milieux universitaires. À l'automne 2012, dans la foulée du projet de loi 21⁹, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) convient qu'il s'avère nécessaire de reprendre les travaux relatifs à une formation de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie. Pour ce faire, un nouveau comité est constitué. Le mandat attribué à ce comité est de poursuivre les travaux du premier comité, au regard de la Mesure 16. Chaque université francophone du Québec est sollicitée de nouveau afin de nommer un professeur impliqué dans la formation en enseignement en adaptation scolaire ou en orthopédagogie, pour participer aux travaux (voir la liste des membres de ce nouveau comité à l'annexe 1).

Lors des nombreuses rencontres de travail dudit comité, les membres ont discuté des orientations à donner à la formation de 2^e cycle qui permettrait de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie, en conformité avec l'énoncé de la Mesure 16. Au fil des travaux, les membres du comité en sont venus à la conclusion que cette formation doit relever d'une maîtrise professionnelle, étant donné la complexité de l'acte orthopédagogique et la spécificité des compétences professionnelles à développer.

Au printemps 2014, chacun des membres du comité a eu la responsabilité de soumettre une version de travail du référentiel aux professeurs concernés au sein de son université afin de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. À la suite de ces consultations intra-universitaires, le document a été ajusté. Dans un deuxième temps, l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), représentant les orthopédagogues, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), représentant les personnes ayant des troubles d'apprentissage et leurs parents, de même que madame Michelle Comeau, professeure retraitée de l'Université de Montréal et pionnière de l'orthopédagogie au Québec, ont été consultées lors d'une rencontre qui s'est tenue le 13 janvier 2015. Cette consultation a notamment confirmé la pertinence et la nécessité du référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle spécialisée en orthopédagogie.

⁹ Projet de loi 21 : http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pl21/PL21.pdf.

ORIENTATIONS DU RÉFÉRENTIEL

L'orthopédagogie est la profession qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés sur le plan des apprentissages en contexte de scolarisation, en particulier en lecture, en écriture et en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation. Les compétences spécifiques à l'orthopédagogie, dont le développement requiert une formation spécialisée de 2^e cycle, prennent appui sur les compétences développées dans le cadre du baccalauréat en enseignement, plus spécifiquement en enseignement en adaptation scolaire (et sociale). Elles sont présentées dans ce référentiel, peu importe les contextes, la nature du poste ou les conditions d'embauche dans lesquels ces compétences sont appelées à être mises en œuvre. Ce référentiel se veut inclusif à différents égards : il tient compte de tous les ordres d'enseignement, de la variété des contextes de pratique orthopédagogique, tout en laissant place à une diversité d'approches, de recherches et de théories scientifiques.

Tout d'abord, il importe de souligner que l'orthopédagogie s'inscrit dans une logique d'apprentissage plutôt que dans une logique d'acquisition. En effet, l'apprentissage relève à la fois d'une intention pédagogique et didactique, et de sa réalisation provoquée par un acteur; alors que l'acquisition est généralement considérée comme un processus « naturel », personnel, spontané. Si l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des stratégies d'autorégulation repose en partie sur des prédispositions biologiques, il n'en demeure pas moins que celui-ci est un phénomène complexe influencé par l'expérience de l'apprenant, orienté par ses buts ou ses intentions, au sein d'un environnement où les approches pédagogiques et didactiques jouent un rôle crucial. C'est dans cette médiation entre l'apprenant qui présente des difficultés et les apprentissages qu'il doit réaliser que prend toute l'importance du rôle de l'orthopédagogue. En effet, la personne qui détient les compétences en orthopédagogie possède l'expertise lui permettant de tracer la genèse des connaissances, des construits et des processus en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation chez les apprenants à risque ou en difficulté d'apprentissage. Cette expertise lui permet également de proposer ou de mettre en œuvre des interventions orthopédagogiques et orthodidactiques visant à favoriser la progression optimale des apprentissages auprès de l'apprenant concerné.

En conséquence, il convient d'insister sur la nécessité d'une conception dynamique de l'évaluation et de l'intervention dans une perspective orthopédagogique. Contrairement à une conception où l'évaluation consiste à dresser, à un moment donné, un portrait fixe des performances d'un apprenant, une conception dynamique de l'évaluation et de l'intervention orthopédagogiques s'intéressera à documenter les raisonnements et les processus déployés par l'apprenant, ainsi que le contexte dans lequel ces derniers sont mis en œuvre. Une telle évaluation permettra de circonscrire les interventions pédagogiques et didactiques propices à

soutenir la progression des apprentissages de l'apprenant. De plus, l'intervention ajustée aux besoins et caractéristiques de l'apprenant implique une évaluation constante de ce qu'il pense et exprime, ainsi que de la façon dont il procède pour réaliser une tâche *in situ*. Dans cette perspective, les évaluations et les interventions orthopédagogiques sont en mouvement et s'ajustent, de manière dynamique, en fonction de la progression des apprentissages, des besoins, de la motivation et des intérêts de l'apprenant.

Par ailleurs, l'orthopédagogue est également un observateur privilégié du processus d'enseignement-apprentissage dans divers contextes scolaires. C'est pourquoi celui-ci est en mesure de poser un regard expert sur des phénomènes d'enseignement, de manière à en évaluer l'impact sur la progression des apprentissages de l'apprenant, sur les difficultés observées ou celles susceptibles de survenir. Bien que l'enseignant soit le premier acteur concerné par la progression optimale des apprentissages et, par voie de conséquence, par la prévention¹⁰ des difficultés d'apprentissage, l'orthopédagogue joue également un rôle essentiel à cet égard. En effet, celui-ci peut être appelé à intervenir auprès de l'apprenant afin de réduire les difficultés d'apprentissage si les interventions mises en œuvre par l'enseignant ne s'avèrent pas suffisantes pour assurer cette progression. Pour ce faire, l'orthopédagogue doit donc aussi posséder des compétences lui permettant d'analyser les interactions enseignement-apprentissage pour identifier les phénomènes d'enseignement susceptibles d'interférer avec la progression des apprentissages, et de proposer les ajustements nécessaires.

La maîtrise professionnelle en orthopédagogie doit donc être articulée autour du rôle principal de l'orthopédagogue, c'est-à-dire celui d'agent pivot, de médiateur entre l'apprenant, les objets de savoir, les divers contextes d'enseignement-apprentissage et les différents intervenants scolaires ou extrascolaires¹¹ gravitant autour de cet apprenant. Cette maîtrise doit ainsi former des orthopédagogues aptes à intervenir selon diverses modalités, présentes dans les milieux éducatifs : intervention en individuel auprès des apprenants ayant des difficultés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation; intervention auprès de petits groupes, ou à l'intérieur même de la classe comme soutien aux apprenants et en collaboration avec le personnel enseignant. Cette formation doit aussi permettre l'apprentissage de l'exercice de son rôle professionnel dans différents contextes: la formation générale des jeunes – éducation préscolaire, primaire et secondaire –, la formation générale des adultes ou la formation professionnelle, de même que la formation postsecondaire, collégiale ou

¹⁰ Le terme « prévenir » réfère à la mise en place d'un ensemble de mesures pour empêcher que ne se produisent des phénomènes pouvant nuire à l'apprentissage d'un individu ou d'une collectivité. Le terme « prévention » réfère ainsi à cet ensemble de mesures menant à renforcer l'apprentissage et à atténuer les causes qui limitent ou nuisent à celui-ci. Il est à noter que ces mesures préventives interpellent tous les intervenants.

¹¹ Dans ce document, le terme « intervenant » englobe tout personnel scolaire ou extrascolaire concerné par l'apprenant.

universitaire, au secteur public comme au secteur privé. De plus, elle doit permettre au futur diplômé en orthopédagogie de situer de manière spécifique, rigoureuse et factuelle les forces et les difficultés de l'apprenant, et d'envisager les interventions orthopédagogiques permettant à celui-ci de progresser et de s'impliquer dans son parcours éducatif.

À cet égard, puisqu'elle s'inscrit dans une perspective de professionnalisation, la formation universitaire de 2^e cycle spécialisée en orthopédagogie doit relever d'une maîtrise professionnelle prenant appui sur les connaissances scientifiques des domaines liés aux difficultés d'apprentissage. Elle s'adresse aux personnes ayant complété une formation initiale en enseignement, plus spécifiquement en adaptation scolaire (et sociale), et désireuses de développer des compétences en orthopédagogie.

En somme, l'orthopédagogue est un acteur incontournable dans l'évaluation-intervention auprès des personnes qui présentent des difficultés sur le plan des apprentissages, notamment en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation. Dès lors, les programmes de maîtrise professionnelle spécialisée en orthopédagogie offerts dans les différentes universités québécoises doivent permettre le développement de compétences spécifiques et spécialisées, distinctes de celles visées par les programmes de 2^e cycle en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) ou par les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ORTHOPÉDAGOGIE

Le présent référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie fait état des compétences ainsi que des actions qui attestent de leur mise en œuvre. Bien que chacune de ces compétences en orthopédagogie soit présentée isolément, il est à considérer qu'elles sont, dans les faits, interreliées dans l'action professionnelle. Ancré aussi bien dans la pratique pédagogique et didactique que dans les connaissances scientifiques issues de recherches disciplinaires et interdisciplinaires, le développement des compétences en orthopédagogie se décline selon les trois axes suivants :

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

AXE 1 : Évaluation-intervention spécialisées

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.	<p>1.1.1 Analyser et prioriser les demandes d'évaluation en orthopédagogie sur la base, notamment, des productions scolaires (forces et faiblesses, p. ex. récurrence des erreurs), en vue de déterminer s'il y a lieu d'entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique.</p> <p>1.1.2 Établir un portrait initial de la situation globale de l'apprenant; par l'analyse de l'ensemble des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs) et de leurs interactions, susceptibles de jouer un rôle dans la progression attendue des apprentissages et dans les difficultés observées :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Dimensions individuelles (affective, cognitive, comportementale, etc.);✓ Dimensions familiales et sociales;✓ Dimensions scolaires (notamment les situations et les pratiques pédagogiques et orthopédagogiques, la complexité des objets d'enseignement-apprentissage, etc.) <p>1.1.3 Entreprendre, s'il y a lieu, une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Choisir et mettre en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation, standardisés ou non, contextualisés ou non, critériés ou non, selon le niveau scolaire et l'ordre d'enseignement concerné;✓ Analyser et interpréter les données recueillies, tout en tenant compte des limites relatives aux procédures, aux modalités et aux outils utilisés;✓ Établir le portrait de l'apprenant et situer celui-ci en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné.

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés affectant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture, l'écriture, les mathématiques, de même que les stratégies d'autorégulation.</p>	<p>1.1.4 Rédiger un rapport d'évaluation orthopédagogique tenant compte de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, où sont clairement exposés, dans une langue compréhensible pour les personnes qui en feront usage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les résultats des évaluations réalisées; ✓ Les interprétations qui en découlent; ✓ Les conclusions orthopédagogiques, incluant le portrait de l'apprenant sur les plans documentés, parmi ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> ➤ les connaissances, les construits, les processus utilisés en lecture, en écriture, en mathématiques, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation les dimensions susceptibles de rendre compte de ces apprentissages (situation globale de l'apprenant, approches pédagogiques et didactiques, famille, conciliation travail-études, etc.) ✓ Les recommandations : <ul style="list-style-type: none"> ➤ quant aux évaluations complémentaires, s'il y a lieu; ➤ relatives aux modalités d'aide et d'intervention pédagogique et orthopédagogique à mettre en place afin d'assurer la progression optimale de l'apprenant.

À RETENIR:

- Le rapport d'évaluation de l'orthopédagogue, professionnel spécialiste des apprentissages scolaires et des difficultés qui y sont associées, devrait obligatoirement être pris en considération dans tout processus d'identification ou de diagnostic d'un trouble d'apprentissage.

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>1.2 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.</p>	<p>1.2.1 Élaborer, en cohérence avec le plan d'intervention s'il y a lieu et en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné, un plan d'action orthopédagogique dans lequel seront précisés, pour un apprenant donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'orientation de l'approche privilégiée; ✓ Le but et les objectifs poursuivis; ✓ Les modalités d'intervention : durée, fréquence, séquence des interventions, types d'aide, plan d'organisation de services, etc.; ✓ Les modalités de suivi des progrès. <p>1.2.2 Choisir, modifier ou élaborer des interventions ciblées visant le développement, l'actualisation et la consolidation des connaissances, des construits et des processus (lecture, écriture, mathématiques, stratégies d'autorégulation).</p> <p>1.2.3 Mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant.</p> <p>1.2.4 Assurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes.</p> <p>1.2.5 Planifier et mettre en œuvre des interventions permettant à l'apprenant de faire des liens entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et les autres contextes.</p> <p>1.2.6 Consigner de façon continue les progrès réalisés par l'apprenant et y référer pour réajuster les interventions en conséquence.</p> <p>1.2.7 Accompagner et guider l'apprenant dans sa responsabilisation pour actualiser ses stratégies d'autorégulation au regard de son projet de formation.</p> <p>1.2.8 Soutenir l'apprenant dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre et leur retrait progressif, le cas échéant.</p>

À RETENIR :

- En fonction des progrès de l'apprenant et de l'objet de savoir, l'orthopédagogue doit construire ou adapter des contextes pédagogiques et didactiques favorisant la progression optimale des apprentissages, en référence à l'état des connaissances scientifiques ainsi qu'au programme de formation concerné.
- L'orthopédagogue doit également soutenir l'apprenant dans la nécessité de réfléchir sur ses erreurs, sur ses stratégies et sur la pertinence ou non de recourir à de nouveaux raisonnements ou à de nouvelles façons de procéder.

AXE 2 : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage.</p>	<p>En collaboration avec le personnel enseignant et les différents intervenants, s'il y a lieu¹² :</p> <p>2.1.1 Identifier les facteurs de risque et de résilience pouvant influencer la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.2 Identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.3 Mettre à contribution son expertise au regard de tout projet éducatif visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires.</p> <p>2.1.4 Identifier les apprenants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage pouvant interférer avec le cheminement scolaire.</p>
<p>2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.</p>	<p>En collaboration avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants :</p> <p>2.2.1 Identifier les interventions différenciées, de nature pédagogique ou orthopédagogique, qui répondent aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.2 Proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.3 Soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, en contexte de classe, et celle d'autres mesures d'aide s'il y a lieu, et proposer les ajustements nécessaires, lorsque requis.</p>

¹² Dans ce document, le terme « intervenant » englobe tout personnel scolaire ou extrascolaire concerné par l'apprenant.

<p>2.2 Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant.</p>	<p>2.2.4 Identifier les modalités d'aide à l'apprentissage¹³ disponibles dans les différents contextes scolaires ou extrascolaires, qui répondent aux besoins de l'apprenant.</p> <p>2.2.5 Identifier les services offerts au sein de l'institution ou à l'externe.</p> <p>2.2.6 Contribuer à l'élaboration du plan d'intervention, s'il y a lieu, en partageant les informations de l'évaluation orthopédagogique ou les orientations du plan d'action orthopédagogique.</p> <p>2.2.7 Maintenir, de manière constante, le dialogue et les échanges d'information en cours d'intervention, et proposer des réajustements aux différents professionnels selon les progrès notés chez l'apprenant et selon l'évaluation de sa situation.</p> <p>2.2.8 Faire le suivi, s'il y a lieu, lors d'une transition d'un milieu à l'autre, d'une année scolaire à l'autre, d'un cycle à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, auprès du personnel enseignant et de toute autre personne amenée à intervenir auprès de l'apprenant.</p>
---	--

À RETENIR :

- La collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage offerts par l'orthopédagogue ont systématiquement lieu avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), ainsi qu'avec les différents intervenants.
- La collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage offerts par l'orthopédagogue varient en fonction des différents contextes éducatifs, que ceux-ci relèvent de la formation générale des jeunes, préscolaire, primaire et secondaire, de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle ou de la formation postsecondaire.

¹³ Les modalités d'aide à l'apprentissage peuvent être de nature diverse, telles que l'augmentation du temps de passation d'un examen, l'utilisation d'outils technologiques numériques, etc.

AXE 3 : Éthique, culture et développement professionnel

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
3.1 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	<p>3.1.1 Communiquer, dans le respect des personnes, avec le personnel enseignant, l'apprenant et ses parents (le cas échéant), et les différents intervenants.</p> <p>3.1.2 Assurer la confidentialité des informations relatives à la situation de l'apprenant et ne communiquer celles-ci que dans la mesure où elles permettent d'orienter les modalités d'aide et les interventions qui seront mises en place.</p> <p>3.1.3 Justifier ses actes professionnels auprès des personnes concernées, et en apprécier les impacts sur l'apprenant, de même que sur sa famille, s'il y a lieu.</p> <p>3.1.4 Affirmer et exercer pleinement son rôle et ses fonctions dans les limites de ses compétences professionnelles.</p> <p>3.1.5 Exercer pleinement son rôle et ses fonctions en conformité avec les encadrements légaux québécois et canadiens régissant l'exercice de la profession dans différents contextes.</p>

COMPÉTENCES	COMPOSANTES (ACTIONS CLÉS)
<p>3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel.</p>	<p>3.2.1 Mettre à profit son expertise professionnelle afin de soutenir l'avancement des pratiques en orthopédagogie.</p> <p>3.2.2 Mettre à profit son expertise professionnelle afin de favoriser la formation des futurs orthopédagogues et leur insertion dans le milieu.</p> <p>3.2.3 Contribuer au développement d'une culture de collaboration et de partage de l'expertise, en complémentarité avec les autres professionnels impliqués auprès de l'apprenant.</p> <p>3.2.4 Mettre à jour de façon continue ses connaissances en fonction de l'évolution des savoirs scientifiques dans les domaines liés à l'orthopédagogie et ajuster ses pratiques en conséquence, de façon à assurer le maintien d'une expertise professionnelle de haut niveau.</p> <p>3.2.5 Exercer son jugement critique au regard du degré de validité et de la pertinence des savoirs scientifiques disponibles.</p> <p>3.2.6 Exercer son jugement critique au regard de sa propre pratique professionnelle.</p>

À RETENIR :

- Si l'axe d'évaluation-intervention spécialisées ainsi que celui de collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage constituent des compétences spécifiques à l'orthopédagogie, ces compétences doivent toujours s'exercer dans un esprit d'éthique, de culture et de développement professionnel. C'est pourquoi les compétences de ce troisième axe sous-tendent la mise en œuvre de toutes les autres compétences spécifiques à l'orthopédagogie.

VOIES D'ACCÈS À LA MAÎTRISE PROFESSIONNELLE EN ORTHOPÉDAGOGIE

Considérant les axes et les compétences professionnelles présentées dans le présent document, la maîtrise professionnelle spécialisée en orthopédagogie s'adresse aux personnes qui ont complété un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (et sociale) et qui détiennent un brevet d'enseignement.

Pour les candidats qui détiennent un baccalauréat soit en enseignement préscolaire et primaire, en enseignement du français ou des mathématiques au secondaire, ou en enseignement du français langue seconde, et qui ont un brevet d'enseignement, une propédeutique est exigée pour être admis au programme de maîtrise professionnelle en orthopédagogie.

CONCLUSION

L'orthopédagogie est une profession actuellement en développement, considérant, d'une part, la diversification des milieux de pratique et, d'autre part, le nombre croissant de personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Cette profession doit s'appuyer sur un corpus scientifique disciplinaire et interdisciplinaire pour assurer une action professionnelle efficace auprès d'apprenants qui sont parmi les plus vulnérables. C'est pourquoi il est donc pertinent d'investir dans la formation en orthopédagogie, en vue de diminuer le taux d'échec scolaire, le taux d'analphabétisme fonctionnel et, par voie de conséquence, d'accroître la persévérance et la réussite scolaires.

Considérant notamment l'historique de la formation, le contexte social, socioéconomique et scientifique actuel, ainsi que la complexité de la pratique orthopédagogique, les membres du présent comité interuniversitaire ont convenu de la nécessité d'une maîtrise professionnelle spécialisée en orthopédagogie. Dans le but de baliser cette maîtrise, un référentiel spécifique a été élaboré, précisant les compétences attendues et leurs composantes au regard de trois axes : 1) évaluation-intervention spécialisées; 2) collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage; 3) éthique, culture et développement professionnel. Les compétences et les actions professionnelles, sous-jacentes à chacun de ces trois axes, prennent appui sur les 12 compétences requises pour l'obtention d'un brevet d'enseignement.

Les membres du présent comité interuniversitaire souhaitent que ce référentiel contribue à la qualité de la formation spécialisée en orthopédagogie. Ils espèrent également qu'il alimentera la réflexion entourant les services en orthopédagogie, de la formation générale des jeunes à la formation postsecondaire.

RÉFÉRENCES

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2014). Repéré de <http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports>
- Bernèche, F. et Perron, B. (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Mémoire sur le document de consultation: Vers une politique de la formation continue*. Québec, septembre 1998.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, septembre 2004.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Rapport annuel de gestion (2004-2005)*. Québec, novembre 2005.
- Coulombe, S., Tremblay, J-F. et Marchand, S. (2004). *International adult literacy survey: Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa, Ontario: Statistics Canada.
- Legault, F., Gosselin, C., Brodeur, M., Dion, É., Trépanier, N. et Mercier J. (2006). *La situation de l'emploi dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Rapport déposé au ministère de l'Éducation du Québec*. Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010a). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés, 25 octobre 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010b). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
-

OCDE (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Repéré de <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf>

Office des professions du Québec (2012). *Le projet de loi 21. Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*. Québec : L'Office des professions du Québec. Guide explicatif du projet de loi 21 :
http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_septembre_2012.pdf

Olson, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris : Éditions Odile Jacob.

ANNEXE 1 - MEMBRES DU SECOND COMITÉ DE TRAVAIL (2012-2015)

COORDINATION

Louise Poirier et Monique Brodeur

Pascale Blouin, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Carole Boudreau, professeure, Université de Sherbrooke

Jean-François Boutin, Université du Québec à Rimouski

Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Carole Côté, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Manon Doucet, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Line Laplante, professeure, Université du Québec à Montréal

Lyne Legault, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Hélène Makdissi, professeure, Université Laval

André C. Moreau, professeur, Université du Québec en Outaouais

Louise Poirier, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

SECRÉTAIRE

Line Laplante

ANNEXE 2 - LISTE DES ACRONYMES

ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
AQETA	Association québécoise des troubles d'apprentissage
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
FBC	Formation de base commune
FMSS	Formation à un métier semi-spécialisé
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Pour citer le document :

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