

Introduction



Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire

Nathalie S. Trépanier (dir.)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour offrir au lecteur une vision d'ensemble des modèles de service d'orthopédagogie, nous amorçons cet ouvrage par la présentation d'une typologie de modèles de service. Ainsi, la typologie que nous présentons dans le premier chapitre¹ prend initialement appui sur les modalités de scolarisation du système en cascade popularisé aux États-Unis au début des années 1970, en particulier par les travaux de Dunn (1968) et de Deno (1970), puis au Québec (1976). Elle a été publiée en 2003 et révisée en 2005. L'ouvrage dans son ensemble propose aujourd'hui une actualisation où l'on ajoute certaines considérations pour l'organisation de la planification de l'intervention auprès des élèves en situation de handicap en précisant certains aspects du rôle et de la pratique de l'orthopédagogue.

La typologie de modèles de service d'orthopédagogie présentée au chapitre 1 (Trépanier) a pour but d'assurer un regroupement sensé et organisé des différents modèles de service d'orthopédagogie suggérés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEES²) et dans la littérature pratique et scientifique sur le sujet. Elle illustre différents modes

-
1. Le premier chapitre consiste en une réédition des deux versions précédentes de l'ouvrage *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*, paru aux Éditions Nouvelles en 2003 et en 2005.
 2. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) depuis 2016, précédemment appelé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, en 2015), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de 2005 à 2012 (parallèlement au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie – MESRST – et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science – MESRS); enfin, anciennement connu sous le nom de ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à partir de sa création en 1964 jusqu'en 2005. Information tirée de <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>

d'organisation du service d'orthopédagogie par un regroupement de quatre catégories de modèles de service qui se mettent en œuvre à partir de conditions générales. Chacun des modèles de service peut par la suite se décliner de différentes façons par des conditions de mise en œuvre spécifiques ou des modalités d'application, et cela même si, dans la pratique, leurs appellations ne sont pas toujours cohérentes lorsqu'on cherche à les comparer entre elles. En effet, les applications des modèles de service peuvent comprendre autant de conditions spécifiques que d'auteurs qui les mettent en œuvre souvent dans le cadre de programmes particuliers. Pour éviter de s'y perdre, nous proposons donc une manière simple d'y voir clair en utilisant une forme de regroupements qui permet d'établir clairement cette typologie de modèles de service d'orthopédagogie et de mieux situer ces diverses applications ou appellations retenues par des auteurs ou des milieux spécifiques.

Le deuxième chapitre (Trépanier) précise certains liens entre les modèles de service d'orthopédagogie, l'approche de la « réponse à l'intervention » (RAI) et l'organisation de services multipaliers.

Le troisième chapitre (Beaulieu) traite du 3^e niveau de l'approche de la RAI et des interventions orthopédagogiques intensifiées pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Enfin, le quatrième chapitre (Trépanier) aborde les plans de services, de transition et d'intervention en tant qu'outils incontournables pour guider et soutenir la pratique de l'orthopédagogue en complément d'autres ouvrages.

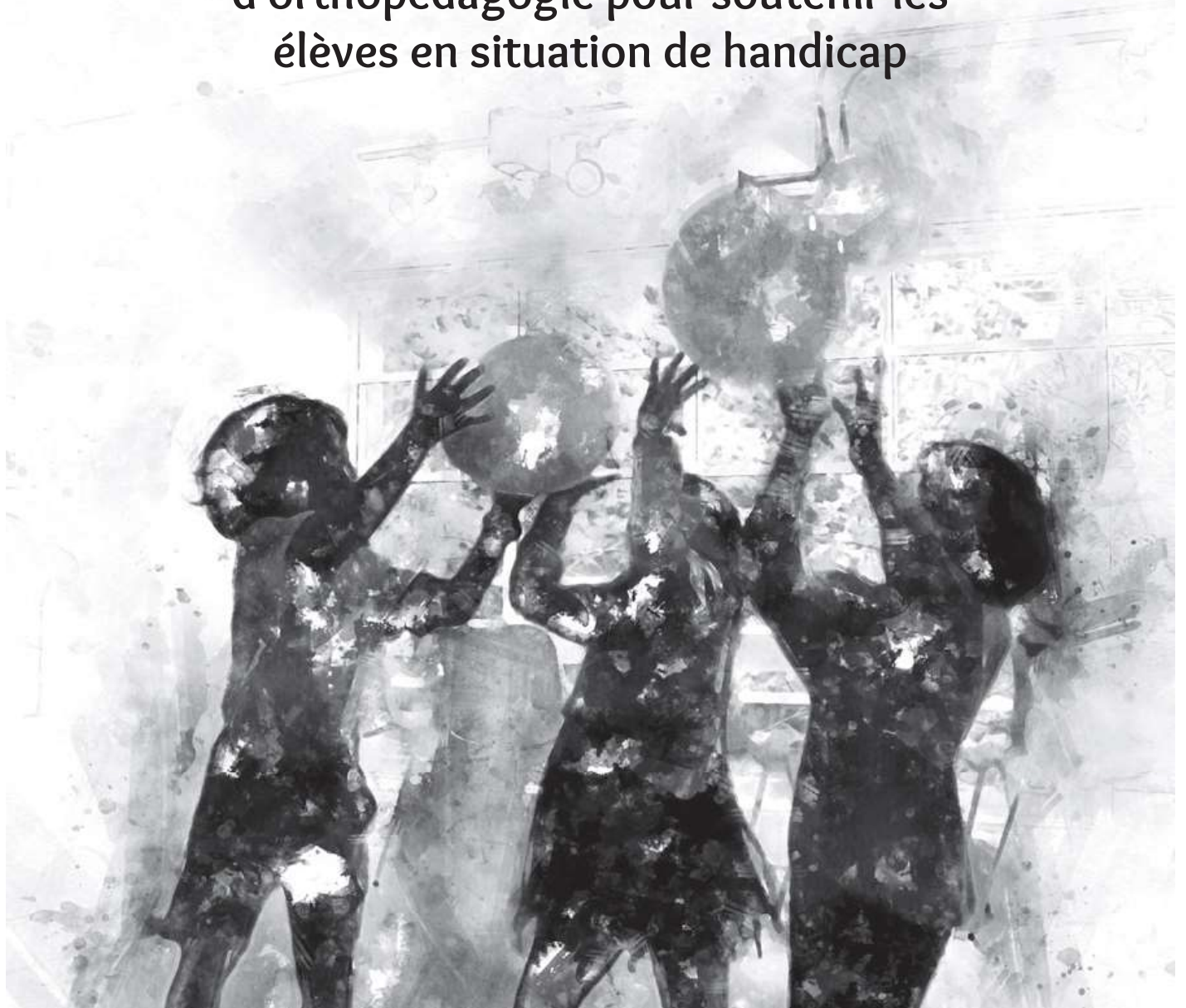
Ce livre s'adresse principalement aux étudiants en éducation. Il a été rédigé en particulier pour ceux qui se destinent à l'enseignement en adaptation scolaire ou à l'orthopédagogie, mais il est susceptible d'intéresser tout enseignant en formation initiale ou déjà en exercice, de même que les professionnels non enseignants et les administrateurs scolaires qui souhaitent réfléchir sur les modalités d'organisation des services aux élèves en situation de handicap.

CHAPITRE

1

Nathalie S. Trépanier

Une typologie de modèles de service
d'orthopédagogie pour soutenir les
élèves en situation de handicap



La typologie de modèles de service d'orthopédagogie que nous proposons dans ce chapitre peut servir de cadre commun pour aider à préciser les types de regroupements proposés par le ministère de l'Éducation ainsi que les modalités de l'offre de services éducatifs complémentaires touchant différents types de professionnels (p. ex. orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue...). Le choix du mot typologie n'est pas le fruit du hasard puisque, contrairement à une taxonomie où seraient hiérarchisées ses composantes, la typologie consiste plutôt en un regroupement non hiérarchisé de modèles de service. À titre indicatif, nous précisons qu'un modèle de service d'orthopédagogie est un ensemble de lignes directrices destinées à la mise en œuvre du service d'orthopédagogie. Cette typologie permet également de situer des composantes d'organisation des services et de programmes d'intervention proposés au fil des ans pour les élèves à risque d'échec scolaire ou encore les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage¹.

Dans ce chapitre, une mise en contexte précède la présentation de la typologie pour aider le lecteur à situer les considérations politiques et légales qui en ont soutenu l'élaboration. Des précisions terminologiques seront également apportées avant de présenter la typologie de modèles de service pour aider le lecteur à s'y retrouver quant à l'intégration ou à l'inclusion scolaires, à l'orthopédagogie comme domaine professionnel et aux élèves en situation de handicap.

1. Nous verrons un peu plus loin que les expressions « élèves à risque, élèves handicapés et élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » sont des expressions définies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Dans plusieurs sections de cet ouvrage, nous privilégierons plutôt l'utilisation des termes « élève ou étudiant en situation de handicap » (ESH) ou « élève ou étudiant en situation de handicap pédagogique » (ESHP), car ils représentent des appellations génériques qui focalisent davantage sur la situation de l'élève que sur l'une de ses caractéristiques individuelles.

1. MISE EN CONTEXTE

Au Québec, depuis l'adoption et la sanction de la Loi sur l'instruction publique en 1988 et celles du projet de loi n° 180 y apportant quelques modifications en 1997, on assiste à un partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le gouvernement où « chaque établissement pourra adapter ses services aux besoins de son milieu » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Depuis ce temps, les commissions scolaires doivent adopter une politique d'organisation des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) de leur territoire en privilégiant leur intégration scolaire (Gouvernement du Québec, 2019b; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). L'article 235 de la Loi sur l'instruction publique stipule à ce sujet que chaque politique de services éducatifs aux élèves HDAA doit indiquer les modalités d'évaluation supposant la participation active des agents d'éducation et de l'élève lui-même, selon ses capacités (Gouvernement du Québec, 2019b). Elle doit également préciser les modalités de l'offre de services pour ces élèves en appuyant leur intégration scolaire en classe ordinaire ainsi que dans des milieux spécialisés (écoles ou classes spéciales) en fonction des besoins et des capacités de chacun de ces élèves (Gouvernement du Québec, 2019b; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Enfin, la politique sur les services éducatifs destinée aux élèves HDAA de chaque commission scolaire doit présenter les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention de ces élèves (Gouvernement du Québec, 2019b).

Les services éducatifs sont élaborés en tenant compte des finalités de notre système d'éducation, c'est-à-dire instruire, socialiser et qualifier tous ses élèves dans une optique d'éducation citoyenne (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Le développement intégral de chaque élève ainsi que la participation active à la vie en société sont au cœur des buts ultimes de notre système d'éducation. C'est dans cette optique que sont proposés des services d'éducation préscolaire, des services d'enseignement primaire et secondaire, des services particuliers et des services éducatifs complémentaires (Gouvernement du Québec, 2019c). Les services éducatifs particuliers sont réservés aux

élèves ayant besoin de soutien en accueil et pour l'apprentissage du français ou, pour diverses raisons, de services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier (Gouvernement du Québec, 2019b).

Les services éducatifs complémentaires que doivent mettre en place les commissions scolaires font l'objet de programmes (de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève ou de prévention) mettant à contribution différents professionnels qui relèvent de la commission scolaire ou du milieu de la santé et des services sociaux lorsque nécessaire (p. ex. orthopédagogue, psychoéducateur, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.), pour « favoriser la progression de l'élève dans ses apprentissages » en répondant ainsi à ses besoins (Gouvernement du Québec, 2019b; Gouvernement du Québec, 2019c; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 31).

1.1 LES ÉLÈVES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE, LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE OU D'ADAPTATION (EHDA) : DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP PÉDAGOGIQUE

Selon les milieux d'éducation, les élèves que l'on dit en situation de handicap portent le nom d'élèves à risque d'échec scolaire, d'élèves handicapés ou d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDA). Dans la francophonie, on parle également d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers; dans les années 1970, on parlait plutôt d'enfance exceptionnelle ou inadaptée (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976). Les diverses appellations données à ces élèves relèvent d'abord de choix sociaux et politiques. Ainsi, à partir des orientations prescrites par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et endossées par les pays membres des Nations Unies, la conception du handicap sera d'abord définie à partir d'un modèle axé sur la personne qui présente le handicap de façon linéaire et causale (Wood, 1980, cité dans Chapiro, 2001; Fougeyrollas, 2007) pour en arriver à une conception explicative et interactive du handicap qui donne « une articulation nouvelle des modèles social et individuel » explicatifs du handicap à partir du milieu des années 1990 (Fougeyrollas, 2007, p. 13).

En d'autres mots, si initialement le handicap correspondait principalement aux limitations d'une personne, il s'explique plutôt aujourd'hui par l'inadaptation de son environnement à pallier les obstacles qu'elle rencontre lorsqu'elle réalise ses activités. En soi, une personne n'est donc pas handicapée, puisque toute situation de handicap peut s'expliquer par l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et celles de son environnement, lorsqu'elle est entravée dans la réalisation d'une activité de la vie courante (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998; Paré, Parent, Beaulieu, Letscher et Point, 2015).

En situation pédagogique, des aménagements doivent ainsi être proposés à l'élève en situation de handicap pour qu'il puisse réussir ses activités d'apprentissage et se retrouver en situation de réussite et donc de participation sociale, au même titre que les autres élèves (Trépanier, sous presse). Ces élèves qui rencontrent des obstacles à leur apprentissage, qu'ils soient au préscolaire, au primaire, au secondaire, adultes ou de niveau postsecondaire, se retrouvent ainsi en situation de handicap pédagogique (SHP) (Trépanier, sous presse). C'est pourquoi nous privilégions, à moins d'indications contraires, l'appellation élèves en situation de handicap pédagogique (ESHP). Dans cet ordre d'idées, les modèles de service d'orthopédagogie représentent un cadre pour proposer des aménagements destinés à soutenir l'élève dans la réalisation de ses activités d'apprentissage. Ils offrent un éventail de possibilités pour favoriser la réussite scolaire et la participation sociale de tous les élèves susceptibles de rencontrer des obstacles dans la réalisation de leurs activités d'apprentissage.

Avant 1999, le ministère de l'Éducation du Québec proposait 7 catégories de difficultés ou de handicaps subdivisées en 31 codes qui permettaient aux commissions scolaires de comptabiliser ces élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Au tournant des années 2000, le mouvement du Renouveau pédagogique apporte quelques changements dans la manière de concevoir les catégories de difficultés ou de handicaps des élèves. Il sera alors proposé de regrouper sous l'appellation « élèves à risque », les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, excluant ceux qui présentent des troubles graves du comportement et les élèves handicapés. Cette proposition aura au moins deux répercussions importantes.

La première touche la reconnaissance sociale et légale du droit des personnes reconnues comme handicapées au sens de la Loi², en ne s'assurant pas que le milieu scolaire détermine, prévienne ou pallie les obstacles à la réalisation d'activités d'apprentissage d'élèves déjà reconnus comme vulnérables (handicapés) dans notre société compte tenu d'une de leurs caractéristiques. Elle ne permet pas non plus d'envisager une structure d'accueil et de soutien précise en milieu scolaire pour ces élèves.

Par exemple, à cette époque, un élève qui présente un trouble développemental du langage diagnostiqué au sens de la Loi, sans correspondre aux critères de classification du code ministériel (34) de dysphasie sévère, aurait simplement été considéré comme « élève à risque » par son milieu scolaire. Selon la commission scolaire, cet élève pouvait donc se retrouver sans soutien spécifique dans ses apprentissages avant de présenter un retard scolaire. Les choses pouvaient se dérouler tout aussi aléatoirement pour un élève qui aurait reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage (p. ex. une dyslexie-dysorthographe), de déficit d'attention avec hyperactivité ou sans hyperactivité, ou encore de léger retard de développement (déficience intellectuelle légère). La catégorie des « élèves à risque » dans laquelle s'inscrivaient ces élèves ne correspondait à aucune obligation de réaliser un plan d'intervention pour assurer la réussite de leurs apprentissages, puisqu'ils n'étaient pas considérés au nombre des EHDA dans la *Politique de l'adaptation scolaire*; cette situation a fait en sorte que les commissions scolaires se sont retrouvées à adopter des pratiques variables (Vérificateur général du Québec, 2004).

En outre, dans les milieux scolaires, l'élève était considéré comme en difficulté seulement lorsqu'il présentait un cycle (c'est-à-dire deux ans) de retard dans les compétences attendues dans le programme de formation et comme vulnérable dans le cas où ce retard était moindre (Gaudreau, 2010). En bref, cette approche catégorielle en partie privilégiée (c.-à-d. une difficulté ou un handicap désignés par un code pour établir le financement des services qui s'y rattachent) ne permettait

2. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1> où l'on définit la personne handicapée comme « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (chap. E-20.1, chapitre 1.g).

pas de répondre effectivement aux besoins de l'ESHP puisque, dans les faits, les besoins pour réussir les apprentissages pouvaient différer grandement d'un élève à l'autre. De plus, les aménagements pédagogiques nécessaires devaient être mis en place le plus tôt possible pour éviter que se creuse le retard indépendamment des diagnostics possibles. Aujourd'hui, le plan d'intervention pour ces élèves à risque, de même que pour les autres EHDAA, est une pratique établie et comptabilisée dans toutes les commissions scolaires du Québec.

La deuxième conséquence de la modification des catégories d'EHDAA du début des années 2000 est celle de donner l'impression d'une baisse importante du nombre de ces élèves dans le milieu scolaire québécois entre 1999 et 2008, suivie d'une hausse spectaculaire jusqu'en 2015. Au-delà des définitions, il reste également le fait avéré que les élèves sans diagnostic sont ceux qui sont susceptibles de se retrouver sans services ou aménagements pédagogiques pour les soutenir dans leurs apprentissages.

Ainsi, pour l'ensemble des établissements d'enseignement du Québec, le réseau de la formation générale des jeunes voit ses effectifs d'EHDAA augmenter de 13 à 16 % pour la période 1999-2007 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009a). Avant 2007, le regroupement des « élèves à risque » s'effectue sans recension formelle et uniforme dans les commissions scolaires, faisant en sorte que ces élèves, auparavant comptabilisés dans les statistiques sur le nombre d'EHDAA, ne se retrouvent officiellement nulle part ailleurs que dans le nombre global d'élèves fréquentant les écoles québécoises. Une fois cette période de réajustement passée, toutefois, il semble que la hausse des EHDAA se soit poursuivie, atteignant 20,4 % en 2015 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018).

Cette admission administrative des EHDAA dans le milieu scolaire actuel représente bien une des limites de l'approche catégorielle où l'offre de service correspond à l'obtention d'un diagnostic plutôt qu'à la réponse effective aux besoins des élèves. Par ailleurs, depuis 2008, certaines catégories d'élèves sont à la hausse (p. ex. les élèves qui présentent un trouble du spectre de l'autisme³ ou les élèves qui

3. Catégorie nommée « troubles envahissants du développement » (code 50) par le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

présentent un type de trouble développemental du langage⁴), alors que d'autres sont à la baisse (p. ex., troubles relevant de la psychopathologie⁵) (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Une partie de l'explication de ces fluctuations peut se trouver dans la nosologie des différents troubles, déficiences ou handicaps qui permettent aux spécialistes de poser un diagnostic, mais également dans les liens qui se tissent ou de défont au fil du temps entre les catégories de difficultés et le financement octroyé pour l'offre de services à ces élèves (Prud'homme, 2018). Elles peuvent également s'expliquer par le fait que certaines caractéristiques de ce qui compose ces catégories ont pu être modifiées au fil des ans.

À partir de 2007, le ministère de l'Éducation convient avec les syndicats d'enseignants de continuer à privilégier une approche non catégorielle pour les élèves à risque en ne les incluant pas sous l'appellation « élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » pour le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), mais en les considérant comme tels sous certaines conditions pour la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2018). Dans les faits, on précise simplement que les caractéristiques des élèves à risque correspondent à un retard en français ou en mathématique, selon le niveau scolaire des élèves, pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage, auxquelles peuvent se conjuguer ou non des difficultés de comportement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Cet aspect permettra d'offrir des services professionnels à ces élèves afin qu'ils puissent bénéficier d'un plan d'intervention même sans avoir reçu d'évaluation diagnostique (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018).

4. Le ministère de l'Éducation nomme un type de trouble développemental du langage « déficience langagière » (code 34) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

5. Les troubles relevant de la psychopathologie (code 53) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Pour le ministère de l'Éducation, un élève est considéré comme handicapé ou ayant un trouble grave du comportement lorsqu'un diagnostic est posé par un personnel qualifié et qu'une évaluation des limitations sur le plan scolaire ou des incapacités engendrées par le trouble ou la déficience est telle que cet élève nécessite un soutien pour fonctionner en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Enfin, pour tous les élèves à risque ou HDAA, la Politique de l'adaptation scolaire et son Plan d'action rappellent leur droit à l'instruction en recommandant l'utilisation d'un plan d'intervention personnalisé⁶ (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999b). La Loi sur l'instruction publique prévoit également que « tout élève handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale » puisse être scolarisé jusqu'à l'âge de 21 ans (Gouvernement du Québec, 2019b, art. 1; Gouvernement du Québec, 2019a).

1.2 INTÉGRATION SCOLAIRE OU INCLUSION SCOLAIRE?

Notre système d'éducation favorise une éducation intégratrice ou inclusive au sens proposé par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2005; UNESCO, 2011). Ce mouvement d'éducation pour tous s'est vu renforcé en 1994 par l'adoption de la *Déclaration de Salamanque et de son cadre d'action* par les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales où l'on met l'accent sur la réponse aux besoins éducatifs spéciaux d'élèves considérés comme présentant un risque de marginalisation (UNESCO, 1994).

Avec le temps, dans le langage courant, l'inclusion scolaire a souvent été présentée en opposition à l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010). L'intégration scolaire est également présentée en amont de l'inclusion scolaire, comme l'une de ses étapes préalables (Ramel et Vienneau, 2016). Dans les faits, ce sont le sens et la portée

6. Les appellations suivantes sont également utilisées pour désigner le plan d'intervention personnalisé : plan d'intervention individualisé, plan d'intervention adapté, plan d'enseignement individualisé, plan de rééducation individualisé, etc.

attribués à chacun de ces termes qui peuvent différer. Lorsque l'inclusion scolaire est vue comme un droit fondamental de tout élève ou une finalité du système d'éducation, elle ne peut s'exercer que par une scolarisation en classe ordinaire. L'intégration scolaire prend alors une connotation négative ou administrative qui la limite à associer les déficits d'un élève à un code (approche catégorielle) se rattachant à une offre de services particulière où l'exclusion de la classe ordinaire devient la norme.

Cette vision « *mainstreaming* » de l'intégration ou de l'inclusion scolaires a été traduite en français dans les années 1970-1980 par « intégration scolaire ». Le terme « intégration scolaire » s'est ensuite vu graduellement proscrit, en particulier par différents mouvements de défense des droits des élèves handicapés, pour que devienne effective leur *inclusion totale* (Beauregard et Trépanier, 2010). À cette situation s'ajoutent les possibles termes choisis par les auteurs dans les traductions d'ouvrages portant sur l'intégration ou l'inclusion scolaires. Par exemple, dans un ouvrage publié simultanément en français et en anglais, l'UNESCO a présenté les termes « éducation intégratrice » et « *inclusive education* » comme étant synonymes (UNESCO, 2003).

Dans un autre ordre d'idées, en considérant l'inclusion scolaire comme une approche ou un moyen de mettre en œuvre les activités pédagogiques destinées aux élèves pour éviter qu'ils se retrouvent en SHP, la finalité de l'intervention se focalise sur la réussite scolaire et éducative des élèves. L'objet de notre texte ne porte pas sur les débats terminologiques, théoriques, pratiques, politiques ou idéologiques pouvant toucher l'inclusion scolaire. Par conséquent, nous considérerons simplement l'inclusion et l'intégration scolaires comme étant synonymes, dans la mesure où l'un et l'autre représentent un moyen ou un ensemble de moyens pour soutenir la réussite éducative de tous les élèves et, en particulier celle des élèves que l'on dit en situation de handicap (ESH), c'est-à-dire des élèves qui pourraient à priori présenter des limitations fonctionnelles pouvant entraver leurs apprentissages lorsque les conditions de l'environnement (pédagogique) ne sont pas harmonisées.

Dans cette optique, la scolarisation en classe ordinaire ou en école de quartier n'existe que pour soutenir l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, l'école ayant légalement pour mission d'instruire,

de socialiser et de qualifier ses jeunes. L'école doit également répondre à la mission plus large de soutenir ses jeunes dans leur participation actuelle et future à la vie en société. L'inclusion scolaire, qu'elle corresponde à la classe ordinaire ou à l'école de quartier, représente ainsi l'une des dimensions à considérer dans le choix d'un modèle de service d'orthopédagogie pour répondre aux besoins éducationnels de l'élève qui vit des SHP.

Le choix d'un lieu de scolarisation pouvant soutenir la réussite d'un élève devrait dépendre des besoins de l'élève en fonction de sa situation, de ses forces et de ses difficultés, de ce que souhaitent ses parents (et l'élève lui-même, selon son âge et ses capacités) et des ressources des milieux proches et élargis de la famille et de l'école où évolue le jeune. La classe ordinaire se présente alors comme l'un des contextes possibles pour soutenir l'apprentissage d'un élève et sa réussite scolaire au même titre que la classe ou l'école spéciale pourrait représenter un choix pertinent à un moment donné de son parcours.

Au Québec, le ministère de l'Éducation reconnaît le droit des élèves en difficulté de recevoir des services adaptés en tenant compte de leurs besoins (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, 2011; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a, 1999b). Toutefois, ni la Loi sur l'instruction publique ni sa Politique, son Plan d'action ou ses Lignes directrices ne rendent obligatoire l'intégration scolaire des élèves en difficulté, c'est-à-dire leur scolarisation en classe ordinaire. Le ministère indique aussi clairement qu'il souhaite que soit établie une organisation des services qui réponde adéquatement aux besoins des élèves tout en privilégiant leur intégration à la classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

1.3 L'ORTHOPÉDAGOGIE, L'ORTHOPÉDAGOGUE ET SES CONTEXTES D'INTERVENTION

L'orthopédagogie est un « domaine d'études, de savoirs et d'activités qui permet l'intervention du personnel enseignant et des parents auprès d'élèves en difficulté » (Legendre, 2005, p. 979).

Elle s'inscrit dans le domaine plus général de l'éducation; en langue anglaise, on la retrouve sous le vocable de *special education*. Au Québec, le terme « éducation spéciale » réfère à l'ensemble du domaine de l'adaptation scolaire qui se compose d'enseignants (y compris les orthopédagogues), de psychoéducateurs, de techniciens en éducation spécialisée ou d'autres professionnels intervenant auprès des ESHP (ou des élèves à risque ou EHDA, tel que les nomme le ministère de l'Éducation). Aussi, comme le soulignent Zigmond et Kloo (2017), l'éducation spéciale n'est pas un lieu, c'est un service⁷. Et ce service peut être offert par différents professionnels, dont l'orthopédagogue.

L'orthopédagogue est le professionnel de l'enseignement en adaptation scolaire. Cet enseignant est spécialiste de la modulation des pratiques pédagogiques à privilégier pour répondre aux besoins des ESHP afin de favoriser la réussite de leurs apprentissages. Sa formation initiale de premier cycle universitaire (c.-à-d. un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire) lui permet notamment d'analyser les SHP rencontrées par certains élèves et d'intervenir dans différents contextes (classe ordinaire, classe ou école spéciale, etc.), à différents degrés (interventions primaires, secondaires, tertiaires) et à différents niveaux scolaires (préscolaire, primaire, secondaire, postsecondaire) pour les soutenir dans leur réussite scolaire, voire éducative.

Au Québec, les enseignants comme les orthopédagogues ne relèvent d'aucun ordre professionnel. Par conséquent, la spécificité des actions professionnelles de l'un et de l'autre s'est étrangement construite au fil des conventions collectives. Cette situation a eu notamment pour effet de limiter la distinction entre les deux professionnels à l'état de titulaire ou de non-titulaire d'une classe. Pourtant, dans la formation et dans les axes d'intervention possibles auprès des ESHP, l'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue sont équivalents.

7. Textuellement, les auteures écrivent « *General education is a place; special education is a service* » pour expliquer que l'éducation spéciale devrait pouvoir être offerte partout, en tout lieu (Zigmond et Kloo, 2017, p. 258).