

Revendiquer sa légitimité en contexte de réclamation d'un ordre professionnel : le cas des orthopédagogues du Québec

Laurie Bergeron

Université du Québec à Montréal

Gustavo Barallobres

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article a pour objectif d'étudier la démarche de légitimation à travers le discours d'un groupe de travailleurs dans le cadre de la réclamation d'un ordre professionnel. Plus particulièrement, cette recherche se propose d'étudier cette démarche chez les orthopédagogues du Québec, à travers la façon dont ils se définissent et se positionnent par rapport à leur rôle, à leur pratique ainsi que par rapport aux autres professionnels du milieu éducatif. L'analyse des dimensions discursive et argumentative du discours nous informe

que ce groupe est plus particulièrement en construction et en définition de son image qu'en promotion de bienfaits liés à un ordre professionnel.

Mots-clés : orthopédagogue, éducation spécialisée, ordre professionnel, éthos collectif, légitimité, discours

Abstract

The purpose of this paper is to study the legitimization process through the discourse of a group of workers in the context of attempts to create a professional college. More specifically, this research studies this process among Quebec's remedial education specialists through the way they define and position themselves in relation to their role and their practice, as well as to other education professionals. The discourse analysis shows us that this group of workers is more involved in constructing and defining a professional identity rather than in promoting the benefits associated with the creation of a professional college.

Keywords: remedial educators, special education, profession college, collective ethos, legitimacy, discourse

Introduction

Au cours des dernières années, le gouvernement libéral du Québec, prenant des mesures pour réduire les déficits publics et diminuer l'endettement de la province, a assuré à la population du Québec que les mesures d'austérité mises en place n'auraient pas de conséquences sur le plan des services offerts aux citoyens (IRIS, 2016). Force est de constater que la politique de rigueur budgétaire a obligé plusieurs changements ayant de lourdes conséquences dans différentes sphères sociétales malgré les dires dudit gouvernement. Parmi ceux-ci, l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS) recense de nombreuses suppressions de postes chez le personnel de soutien enseignant (psychologues, orthophonistes, orthopédagogues, etc.), une diminution des heures d'accompagnement pour les élèves en difficulté, etc.

Ces multiples changements ont eu comme répercussion de mettre à l'avant-plan l'importance des services éducatifs complémentaires. En effet, dans la sphère médiatique, plusieurs journalistes et groupes de citoyens se sont employés à dénoncer les compressions en éducation. Si c'est particulièrement cet aspect de l'éducation qui a été traité dans les médias (pensons notamment à la série de chroniques dans *La Presse*, de Patrick Lagacé, *Si l'école était importante*¹), c'est parce que les multiples compressions, dans ce secteur, ont eu comme principales conséquences d'amoindrir les services auprès des élèves en difficulté (IRIS, 2016).

Au Québec, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) ne cesse de s'accroître d'année en année (selon les dernières données disponibles 2003-2013) (Kalubi et al., 2015). Le besoin de professionnels de l'éducation se fait ressentir autant dans les classes « ordinaires », où des élèves en difficulté sont intégrés, mais également dans les classes « spéciales² ». Le ministère de l'Éducation mise sur la collaboration entre tous les intervenants du milieu scolaire et, en ce sens, conseille fortement d'avoir un nombre suffisant et une variété d'intervenants dans chaque milieu afin d'offrir des conditions propices aux apprentissages et à la réussite

1 <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/patrick-lagace/201505/16/01-4870189-si-lecole-etait-importante.php>

2 Une classe spéciale peut prendre plusieurs formes et être constituée selon différents critères (le diagnostic, le retard scolaire, des particularités comportementales, etc.), et ces modalités de regroupement sont définies au sein de chaque commission scolaire (MELS, 2007). Les classes spéciales regroupent donc des élèves ayant, en principe, des caractéristiques similaires sur le plan des apprentissages, sur le plan cognitif ou comportemental (MELS, 2009).

de tous les élèves (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999, 2002 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017).

Dans ce contexte, un groupe de travailleurs de l'éducation, les orthopédagogues, joue un rôle fondamental (Office des professions du Québec [OPQ], 2014) et, depuis un certain temps, réclame la création d'un ordre professionnel.

Cet article a pour objectif d'étudier la démarche de légitimation de cette réclamation, à travers l'analyse des dimensions discursive et argumentative du discours. Il s'agit d'étudier cette démarche chez les orthopédagogues du Québec, à travers la façon dont ils se définissent et se positionnent par rapport à leur rôle, à leur pratique, ainsi que par rapport aux autres professionnels du milieu éducatif.

L'orthopédagogie, une profession en réponse à un besoin

Depuis les années 1960, l'augmentation des élèves en difficulté, en particulier par la multiplication de diagnostics, a entraîné la création d'une nouvelle pratique, l'orthopédagogie, afin de répondre aux besoins des institutions scolaires (Gonçalves et Lessard, 2013). Le développement de l'orthopédagogie est inspiré des approches dites « rationnelles » et « planifiées » des problèmes scolaires qui sont préconisées par des professionnels tels que les psychologues, les médecins et les psychiatres (Gonçalves et Lessard, 2013 ; Tardif et Lessard, 1992).

À l'heure actuelle, l'orthopédagogie se définit comme la science de l'éducation visant l'évaluation et l'intervention auprès d'élèves susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage (Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2016). Parmi les intervenants offrant ce que le Ministère nomme *les services éducatifs complémentaires* (aide et soutien à la réussite), l'orthopédagogue est celui qui participe à la rééducation des élèves en difficulté (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires [DASSC], 2002).

Il semble important de spécifier que, jusqu'à ce jour et contrairement à la majorité des professionnels de l'éducation, les orthopédagogues ne sont pas contraints d'effectuer d'études particulières (une maîtrise en orthopédagogie, par exemple) et ils ne sont pas sujets à des évaluations de dossier puisque leur adhésion à l'ADOQ est volontaire (OPQ, 2014). Ainsi, les préalables requis pour être orthopédagogue sont les mêmes

que pour devenir enseignant en adaptation scolaire et sociale (OPQ, 2014). De plus, les interventions en orthopédagogie ne sont pas encadrées formellement par le Ministère ni par l'ADOQ.

La création des services éducatifs complémentaires a fait en sorte que de plus en plus d'intervenants agissent auprès des élèves dans les milieux scolaires (DASSC, 2002) : il n'est pas rare de retrouver dans une seule école de quatre à cinq professionnels de l'éducation (orthopédagogues, orthophonistes, psychoéducateurs, etc.). Ces acteurs sont susceptibles de se confronter dans une lutte de pouvoir et d'idées afin de défendre leur place, mais également pour influencer sur l'élaboration et la mise en place des politiques dans le champ de l'adaptation scolaire (Gonçalves et Lessard, 2013). Ces tensions sont notamment liées aux différentes conceptions quant au projet éducatif, aux perceptions qu'ont les acteurs de leur mission et de la représentation que chacun a du rôle des autres acteurs (Delalande, Dupont et Filisetti, 2015).

La réclamation d'un ordre professionnel par les orthopédagogues

À ce sujet, depuis 2009, le projet de loi 21, accordant le droit d'évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage, entre autres aux psychologues, audiologistes et orthophonistes, soulève la controverse auprès des orthopédagogues puisque cela remet en question la définition même de leur rôle (OPQ, 2014). En effet, cette loi réserve certains actes considérés à haut risque de préjudices à plusieurs professionnels de la santé et oblige ainsi l'affiliation à un ordre professionnel pour réaliser certaines pratiques, puisque celui-ci garantit que le professionnel détient les compétences nécessaires et que sa pratique est suffisamment encadrée pour accomplir ces actes réservés (OPQ, 2014). Cette clause de réserve fait en sorte que le rôle d'évaluation des orthopédagogues est remis en cause. D'ailleurs, un groupe de travail s'est penché sur la situation des orthopédagogues dans le but de clarifier la situation et a conclu que même si plusieurs recherches se sont intéressées aux interventions orthopédagogiques, il n'en reste pas moins que cette pratique demeure complexe, variable et peu documentée (OPQ, 2014).

Depuis déjà plusieurs années, le projet de réclamation d'un ordre professionnel (ADOQ, 2018b) provoque le débat entre les orthopédagogues travaillant dans le secteur

privé et ceux qui œuvrent au sein des commissions scolaires (secteur public). Ce débat se joue principalement sur le plan syndical (Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2013) où circulent certains dépliants ayant pour objectif de dissuader les acteurs de l'éducation (enseignants et orthopédagogues, par exemple) de s'engager dans un processus de réclamation d'un ordre professionnel. Les organisations syndicales y font ressortir que les bénéfices avancés dans l'argumentaire des regroupements de professionnels revendiquant un ordre ne sont pas si importants et qu'un ordre professionnel contribue plutôt à une augmentation des contraintes, de la structure et à une perte d'autonomie professionnelle (FAE, 2013). Il semble impératif d'ajouter que des intérêts politiques forts sont en jeu dans ce débat, puisque, par exemple, les organisations syndicales deviendraient obsolètes à la suite de la création d'un tel ordre (Bourdoncle, 1991 ; FAE, 2013).

Les récents événements liés à la politique d'austérité ont permis aux orthopédagogues de se positionner, dans la sphère publique, quant à l'importance de leur présence pour favoriser la réussite des élèves. Ainsi, puisque ce sont particulièrement les conséquences auprès des élèves en difficulté qui ont été abordées dans les médias au cours des dernières années, ceci a contribué, d'une certaine manière, à la construction de l'identité professionnelle des orthopédagogues. En effet, cette couverture médiatique a permis à l'association des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2018a) de défendre leur position dans les milieux scolaires, de souligner l'importance de leurs compétences pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de se différencier des autres acteurs de l'éducation. Ainsi, au terme d'une année mouvementée en éducation (2015-2016), l'ADOQ (2018b) a réitéré son désir de déposer une requête à l'OPQ dans le but de réserver leurs actes et ainsi protéger le public.

La démarche de légitimation est un processus comportant plusieurs étapes et est vécue relativement de la même façon chez différents groupes de professionnels (Demaret, 2014 ; Jacob, 2011 ; Vézinat, 2010).

Les aspects théoriques : la revendication de la légitimité chez les professionnels

Le concept de *légitimité* est polysémique puisqu'il se rapporte à des systèmes de valeurs et au jugement humain (Demaret, 2014). De façon générale, chez les divers auteurs consultés, être « légitime » reviendrait à apporter une réponse pertinente à la question : « de quel droit agissons-nous ? » (Demaret, 2014 ; Laufer et Ramanantsoa, 1982 ; Vézinat, 2010 ; Wittorski, 2008). La légitimité est un concept qui varie d'une société ou d'une culture à l'autre, selon les valeurs qui la sous-tendent (Vézinat, 2010). Les notions de légitimité et de pouvoir symbolique sont intimement liées, mais c'est la valeur sociale de l'exercice de ce pouvoir qui les différencie. En effet, les travaux d'Arendt (1972) et d'Habermas (1987) font ressortir que la légitimité ne peut être réduite à la justification d'une domination, car elle émerge d'interactions (un construit social) au sein desquelles des individus se concertent pour attribuer (reconnaître) le droit d'agir et une valeur sociale à d'autres (Demaret, 2014).

La quête de légitimité est en quelque sorte un processus discursif de confirmation du droit d'agir d'un groupe d'individus (ou d'un individu) qui est argumenté par ce groupe (ou cet individu) pour les autres (Demaret, 2014 ; Vézinat, 2010 ; Wittorski, 2008). Il s'agit, dans une certaine mesure, d'une activité de transaction (négociation) entre des individus dans laquelle les principaux intéressés reconnaissent leurs intérêts ainsi que ceux de leurs interlocuteurs, et la relation qu'elle implique (Demaret, 2014). La légitimation est associée, non pas à une acquisition, mais à une construction quotidienne par le biais de l'action (du langage) et se fonde sur les représentations communes d'un groupe à propos des actions et de leur bien-fondé.

La légitimité d'un groupe peut être analysée du point de vue de l'image, du statut et également de l'identité professionnelle. Comme le souligne Demaret (2014, p. 45) : « "Ce que je suis" est très lié à "de quel droit j'agis" ». L'identité professionnelle se construit à partir de l'image souhaitée et de celle qui est perçue (Wittorski, 2008), et est ainsi étroitement en lien avec le concept d'éthos collectif (Kerbrat-Orecchioni, 2002a ; Orkibi, 2008) : l'image discursive d'un groupe à laquelle les membres s'identifient, se positionnent par rapport aux autres groupes et peuvent recruter des membres potentiels (Orkibi, 2008). L'éthos collectif d'un groupe professionnel s'analyse à travers les échanges verbaux et les interactions entre les individus. Selon Kerbrat-Orecchioni

(2002a), les individus formulent leurs énoncés conformément aux valeurs partagées par le groupe auquel ils appartiennent.

Dans notre cas spécifique, la légitimation s'exprime par l'entremise de la réclamation d'un ordre professionnel par un groupe de travailleurs ; le débat au cœur de cette démarche est principalement orienté autour de la protection du public et de l'obtention du monopole légal de la pratique (Demaret, 2014 ; Vézinat, 2010). La professionnalisation conduit ainsi à l'institutionnalisation d'une pratique accordant un statut particulier au groupe (Vézinat, 2010) envisageant l'amélioration de la qualité du travail ainsi que le respect de principes éthiques entourant les activités professionnelles. La mobilisation du public cible semble être un élément important d'appui à cette démarche (Jacob, 2011).

Bourdoncle (1991) désigne la professionnalisation comme le regroupement de trois processus dont résultent trois états : le développement professionnel (la professionnalité), la professionnalisation (le « professionnisme » ou corporatisme) et la socialisation professionnelle (le professionnalisme). Ces états sont distingués par leurs différentes visées et leur mise en œuvre (Bourdoncle, 1991). La professionnalité renvoie à l'élévation et l'amélioration des capacités, des connaissances et des savoirs dans l'exercice professionnel. Concernant le professionnisme, cet état correspond aux visées de promotion des professionnels représentés par les syndicats, associations professionnelles et corporations :

On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. (Bourdoncle, 1991, p. 76)

Il s'agit ainsi d'un processus de professionnalisation « statutaire ». Finalement, le professionnalisme désigne l'adhésion et l'acceptation des membres aux normes collectives, aux valeurs ainsi qu'à la rhétorique du groupe, constituant ainsi le processus de socialisation professionnelle.

Objectif de la recherche

La question de la réclamation d'un ordre professionnel par les orthopédagogues est particulièrement importante du point de vue du système éducatif puisque cette réclamation entraîne avec elle des changements, des tensions et plusieurs questions concernant le rôle de chaque intervenant du milieu scolaire. L'objectif de cet article est d'analyser la quête de légitimité (d'identité professionnelle) des orthopédagogues dans leur discours de réclamation d'un ordre professionnel (justification de la démarche). Plus particulièrement, cette recherche envisage de décrire la façon dont les orthopédagogues, par le biais de leur représentante, se positionnent et se définissent comme groupe professionnel par rapport à leur rôle, leur pratique ainsi qu'en fonction des autres intervenants des milieux scolaires.

Les aspects méthodologiques : dimensions analytiques

La quête de légitimité est d'abord une quête identitaire, étroitement liée à la notion d'éthos collectif puisque la présentation de soi reflète les valeurs, l'image qu'un groupe veut projeter (Wittorski, 2008). Cette notion prend une importance considérable puisqu'il s'agit d'un cadre «invisible» associé aux habitudes locutoires qui sont partagées par les membres d'un groupe (manière de se comporter et d'interagir en lien avec l'image que l'on veut projeter de soi) (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 1997, 2002a). Le choix d'explorer deux dimensions impliquées dans la construction de cet éthos collectif : la dimension discursive et la dimension argumentative au sein de l'approche sociodiscursive de l'argumentation (Amossy, 2012), permet de dégager les différents arguments et de les rapporter à une situation de discours ainsi qu'à des rapports de place.

La dimension discursive est celle du contenu et de la façon dont le locuteur se positionne et se met en scène par rapport à ce qu'il énonce ainsi que du pouvoir illocutoire permettant d'accomplir certaines actions (Laforest, 2012). Dans un tel contexte, le discours a une visée argumentative (Amossy, 2008) puisqu'au-delà du fait que tout discours a tendance à vouloir orienter les façons de voir et de penser des interlocuteurs, celui-ci a de toute évidence une visée de persuasion qui est programmée (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1992).

Ces dimensions permettent de cerner la façon dont les orthopédagogues se définissent en tant que groupe professionnel, et se positionnent (« s'associent » ou « se dissocient » avec autrui) dans leur discours ainsi que dans leur façon d'argumenter pour défendre leur légitimité. C'est entre autres dans les interactions (la construction collective du sens de l'énonciation) qu'il est possible de saisir comment se construit et se justifie l'identité de ces professionnels.

Sélection du corpus

Compte tenu du peu d'entrevues accordées sur le sujet, et également parce que l'ADOQ n'a pas encore déposé de manifeste sur leur plate-forme web (ADOQ, 2018a), un corpus assez restreint a pu être sélectionné pour répondre à l'objectif du présent projet. Certains critères sont considérés pour assurer la pertinence du corpus : le discours doit porter sur la réclamation d'un ordre professionnel par les orthopédagogues ; il peut s'agir d'un discours direct ou rapporté, mais celui-ci doit absolument provenir d'un membre du conseil d'administration de l'ADOQ (interview ou discours rapporté).

En ce sens, deux discours traitant de la création d'un ordre professionnel pour les orthopédagogues ont été sélectionnés. Il est important de noter que plusieurs autres articles ont été repérés, mais que ceux-ci rapportaient les propos des deux articles choisis dans le cadre de ce projet. Le premier consiste en une entrevue radiophonique avec la présidente de l'ADOQ, ayant eu lieu le 16 mai 2016 à la station 107,7 (Estrie), dans le cadre de l'émission *Midi actualité* animée par Martin Pelletier. Le second est un discours de type rapporté (journalistique) et a été publié le 15 mai 2016, dans le *Journal de Montréal*, par la journaliste Daphnée Dion-Viens. Elle y rapporte les propos de la présidente de l'ADOQ.

Démarche méthodologique

Les analyses ont été conduites en plusieurs temps. Tout d'abord, plusieurs lectures du corpus ont été effectuées afin de déterminer les principales catégories d'analyse en lien avec l'objectif de ce projet et les dimensions analytiques retenues. Par la suite, le corpus a été analysé et codé à la lumière des catégories présentées dans les pages suivantes. Ce premier codage a été validé par un second chercheur, puis ajusté à la lumière de

plusieurs lectures théoriques et méthodologiques. Concernant l'analyse des marques de la justification de la légitimité, une fois les différentes justifications répertoriées dans les différentes catégories, une analyse des types d'arguments a été effectuée (Plantin, 2016). Finalement, une analyse des occurrences (en pourcentage) a été conduite pour chacune des catégories d'indicateurs (nomination, qualification, rapport entre soi et les autres, types d'arguments).

Les catégories d'analyse : la construction d'un éthos collectif. Tout d'abord, au sein de la dimension discursive, ce sont les marques de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002b) dans le langage qui sont considérées pour cerner le positionnement des orthopédagogues par rapport à ce qu'ils énoncent.

Tableau 1. Système catégoriel en lien avec la présentation de soi

Dimension discursive	Indicateurs	Réalisation discursive
A. Présentation de soi Par le groupe concerné ou par un tiers (l'intervieweur, le journaliste)	Nominations, désignations : termes (pronom formes nominales) en référence à :	Pronoms
	A1 Un groupe (25 %) A2 Les orthopédagogues, ou représentante des orthopédagogues (50 %) A3 Des professionnels (25 %)	Formes nominales Expressions
	Qualifications	Qualifications
	A4 Termes subjectifs et jugements axiologiques ou de certitudes pour se désigner comme étant de bonne foi, ayant de bonnes intentions (23 %). A5 Termes subjectifs et jugements axiologiques ou de certitudes pour se désigner comme des professionnels compétents (32 %). A6 Jugements de certitudes pour se mettre en scène comme figure d'autorité (45 %).	Verbes axiologiques de sentiment et de perception Groupes de mots induisant une qualification

Le Tableau 1 présente les différentes catégories d'indicateurs qui permettent de relever, dans le discours, la façon dont les orthopédagogues se présentent ou sont présentés par l'intervieweur, ainsi que la manière dont ils se mettent en scène et se qualifient. Plus particulièrement, c'est à l'aide d'une analyse des déictiques (Benneville, 1966) et des subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 2002b) qu'il est possible de révéler des stratégies de mise en scène de soi, des autres, mais également des logiques de positionnement dans leur discours. Sont donc considérées, dans l'analyse, les différentes marques de subjectivité du langage (marqueurs : de rôle, des instances de l'interaction

[proximité, distance], de mise en scène des tiers, etc.). Plusieurs lectures du corpus ont permis de préciser les indicateurs de ces catégories (Tableau 1 : A et Tableau 2 : B) en fonction des principales désignations et des qualificatifs utilisés pour décrire et mettre en scène soi ou autrui. Il est important de considérer que les indicateurs ne se retrouvent pas toujours textuellement dans les discours et que parfois certaines réalisations discursives contiennent implicitement la valeur de l'indicateur. D'où l'importance du travail de contextualisation effectué dans l'introduction de cette recherche afin de mieux comprendre les énoncés en les rattachant à leur contexte de production.

Tableau 2. Système catégoriel en lien avec la présentation d'autrui et la mise en relation entre soi et les autres

Dimension discursive	Indicateurs	Réalisation discursive
B. Présentation d'autrui (tiers)	Nominations, désignations : termes (pronom formes nominales) en référence à : B1 Des personnes de l'éducation (syndicat, ministre, direction...) (62 %) B2 Des enseignants (24 %) B3 Une figure d'autorité (14 %)	Pronoms Formes nominales Expressions
	Qualifications B4 Termes subjectifs et jugements axiologiques ou de certitudes pour désigner autrui de façon méliorative (36 %) B5 Termes subjectifs et jugements axiologiques ou de certitudes pour désigner autrui de façon péjorative (64 %) A6 Jugements de certitudes pour se mettre en scène comme figure d'autorité (45 %).	Qualifications Verbes axiologiques de sentiment et de perception Groupes de mots induisant une qualification
C. Mise en relation entre soi et autrui	Rapport entre soi et les autres C1 Association (27 %) C2 Opposition (73 %) C2P Prolepse/concession C2C Contraste/contradiction	C1 : Pronoms à la 1re personne du pluriel pour parler de soi en relation avec un autre, qualification méliorative d'autrui C2 : Conjonction, adverbe, antithèse, phrases de forme négative

Le Tableau 2 présente les différentes catégories d'indicateurs permettant de catégoriser la façon qu'ont les locuteurs de présenter et de se mettre en relation avec les différents acteurs impliqués dans le cadre de la réclamation d'un ordre professionnel. L'analyse de la mise en relation entre le locuteur et autrui permet de concevoir la façon dont les orthopédagogues s'associent ou se dissocient de leurs interlocuteurs (présents ou absents de la conversation) dans l'argumentation et dans les échanges (Kerbrat-Orecchioni, 2002b). Si l'analyse de la construction d'un éthos collectif requiert de considérer la façon dont les orthopédagogues se présentent, il importe également de considérer la présentation qu'ils font « des autres » afin de se construire une image discursive de groupe. En effet, cette analyse est révélatrice des acteurs concernés dans leur démarche et de la façon dont, dans leur discours, les orthopédagogues s'associent et se dissocient de certains.

Lorsque le locuteur se dissocie d'autrui, il peut mettre en place certains procédés ou certaines techniques (techniques préventives) ayant pour résultante de protéger à la fois sa « face » et celle de ses interlocuteurs (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1997). Les indices permettant de repérer ces positionnements se retrouvent en partie dans les différents qualificatifs et jugements (axiologique et de certitude) utilisés pour se mettre en scène avec autrui (Tableau 2 : B). Également, les procédés discursifs de politesse négative (Kerbrat-Orecchioni, 1997) — par exemple, les prolepses et les concessions — évitent d'effectuer des actes qui pourraient être menaçants pour la « face » (Goffman, 1991) de celui qui les accomplit et celle de l'autre, mais constituent tout de même des actes de dissociation (Tableau 2 : C). Certains actes sont toutefois plus directs tels que l'utilisation du contraste et de la contradiction. Puisque les discours analysés ont une visée de persuasion, il semble impératif de considérer ces marques qui ont pour objectif, entre autres, de préserver la face des interlocuteurs et d'analyser les moments où elles se retrouvent dans le discours afin de relever les logiques de positionnement des orthopédagogues. Ces premières catégories d'analyse permettent de préciser la façon dont les orthopédagogues se définissent dans leur langage ordinaire et la façon dont ils se représentent en tant que collectif, et ce, en comparaison avec d'autres.

La justification de la légitimité de la professionnalisation. La seconde portion de l'analyse vise à caractériser la démarche argumentative (persuader un public cible ou même ses propres membres) dans le discours de légitimation des orthopédagogues.

Tableau 3. Système catégoriel en lien avec la justification pour appuyer une réclamation d'ordre professionnel

Dimension argumentative	Indicateurs (types d'arguments)	Réalisation discursive
Justification de réclamation d'un ordre professionnel	E. Justification conjoncturelle (71 %) E1 Justification par la preuve E2 Justification par la conséquence E3 Justification par la cause	Mention de l'insatisfaction liée à la situation actuelle : E1 : preuve scientifique, factuelle E2 : identification d'un « dommage », usage de qualificatifs E3 : identification d'une cause, identification d'une personne responsable, d'une situation, de conditions comme étant responsable de...
	F. Justification de principe (29 %) F1 Justification de principe (non-malveillance) pour la protection du public F2 Justification pour la compétence des professionnels (de valeurs)	Mention de la nécessité d'un ordre professionnel avec une justification : F1 : identification de la population concernée et des avantages liés à la création d'un ordre F2 : mention des professionnels concernés et des bienfaits de la création d'un ordre pour la garantie des compétences « adéquates »

C'est notamment à partir de la justification qu'il est possible de préciser la façon dont les orthopédagogues se distinguent des autres professionnels, défendent l'accès à leur pratique et argumentent leur droit d'agir (Demaret, 2014 ; Vézinat, 2010 ; Wittorski, 2008). D'ailleurs, l'analyse de l'argumentation permet de distinguer dans quel type de démarche de professionnalisation les acteurs se trouvent puisque ce processus est parallèle à l'argumentation (Bourdoncle, 1991).

Le système catégoriel présenté dans le Tableau 3 met en évidence deux grandes catégories d'arguments présentes dans le corpus analysé : des justifications de type conjoncturel (E) et de principe (F). Ces deux catégories ont été identifiées à la suite de multiples lectures du corpus permettant l'identification des arguments. Au sein de ces deux catégories, différents types de justifications ont été considérés. Les justifications apportées dans le cadre d'une justification conjoncturelle (à propos de l'évaluation de la situation actuelle) sont particulièrement en lien avec la preuve (par

l'exemple ou l'autorité), la conséquence ou la cause (raisonnement causal). Pour ce qui est des justifications relatives aux fondements qui président la constitution d'un ordre professionnel (de principe), il s'agit de justifications portant sur la protection du public (principe éthique de non-malveillance) et avec la promotion des compétences des professionnels (valeurs professionnelles). Il s'agit donc de vérifier par quel type de justification (conjoncturelle ou de principe) les orthopédagogues mettent principalement en place leur argumentaire pour réclamer un ordre professionnel, mais également de vérifier quels types d'arguments et de raisonnements (Plantin, 2016) sont choisis pour leurs justifications.

Les résultats et leur interprétation

Dans la section suivante, nous abordons les résultats ainsi que les interprétations selon les trois systèmes catégoriels présentés précédemment. Nous présentons ainsi la façon dont les orthopédagogues se présentent ou sont présentés, la mise en relation entre soi, les autres et la présentation d'autrui, et finalement, la justification pour appuyer la réclamation d'un ordre professionnel.

Se présenter comme groupe partageant des valeurs

Le locuteur et les travailleurs qu'elle représente se présentent et sont présentés (par l'intervieweur ou la journaliste) comme : des orthopédagogues (A2 : 50 %), des professionnels (A3 : 25 %) et un groupe (A1 : 25 %). Dans ce contexte, se désigner et être nommé comme professionnel accorde un statut plus élevé aux locuteurs puisqu'il s'agit du statut auquel ils veulent parvenir. « Ouais hum, la grosse problématique du réseau scolaire puis je le mentionnais tantôt, c'est la rareté de ces professionnels que vous êtes les orthopédagogues » (intervieweur, Pelletier, 2016).

Ce groupe se met en scène, et est mis en scène, comme des professionnels agissants de bonne foi (A4 : 23 %), compétents (A5 : 32 %) et qui détiennent une certaine position d'autorité (A6 : 45 %). Les différents jugements qui sont émis par la représentante du groupe sont des jugements de certitude (valeur de vérité, jugement de perception et d'opinion) ayant une valeur locutoire parfois forte : « "On a à cœur d'être de bons professionnels qui font une bonne job de qualité. On ne veut pas que cette image

soit entachée par ceux qui ne le font pas correctement”, résume Mme Gadbois » (Dion-Viens, 2016)³.

Ces différentes mises en scène de sa personne et de son groupe visent à promouvoir une image positive des principaux intéressés. Les orthopédagogues inventent même un verbe, *ADOQuer*, ce qui est très fort sur le plan identitaire, puisque cela contribue à consolider l’effet de groupe et les valeurs partagées par ceux-ci (construction d’un éthos collectif : être un orthopédagogue, c’est être membre de l’ADOQ et donc, *ADOQuer*) : « D’ailleurs, vous savez, on a créé un nouveau verbe hein ça s’appelle *adoquer*... Alors on a *adoqué* parce qu’on est l’ADOQ donc on s’est dit on va *adoquer* le soir, *adoquer* le weekend » (présidente de l’ADOQ, Pelletier, 2016).

Présenter et mettre en scène les tiers pour se mettre en relation avec ceux-ci

La présentation des tiers, quant à elle, est encore plus révélatrice que la présentation des orthopédagogues. Les tiers mentionnés sont notamment les acteurs de l’éducation comme les organisations syndicales, le ministre de l’Éducation, les universités, des gens œuvrant en éducation, etc. (B1 : 62 %), les enseignants (B2 : 24 %) et quelques figures d’autorité (B3 : 14 %). Ces figures d’autorité sont notamment des chercheurs universitaires et sont exclusivement utilisées en discours dans le but d’appuyer des arguments d’autorité pour défendre des arguments conjoncturels : « nous ce qu’on veut c’est qu’on veut s’asseoir avec tous les acteurs de l’éducation » (présidente de l’ADOQ, Pelletier, 2016) ; « “depuis novembre seulement, huit enseignants non qualifiés pour être orthopédagogues ont voulu adhérer à l’ADOQ. Les demandes de ces profs d’éducation physique, de musique ou d’arts plastiques ont toutes été refusées”, indique Isabelle Gadbois » (Dion-Viens, 2016) ; « et le MELS lui-même le dit clairement que les élèves qui présentent des, des difficultés au premier cycle du primaire vont prendre graduellement du retard par rapport à leurs pairs » (présidente de l’ADOQ, Pelletier, 2016).

Outre les figures d’autorité, les tiers désignés sont mis en scène et qualifiés de façon péjorative, en grande partie (B5 : 64 %), par les acteurs des discours.

3 La présence de guillemets dans les références de Dion-Viens (2016) indique qu’il s’agit de discours rapportés d’Isabelle Gadbois par la journaliste et non de discours directs.

Ces qualificatifs ont comme effet de placer les enseignants et des « gens » de l'éducation qui font de l'orthopédagogie sans être orthopédagogues comme des « intrus » n'ayant pas les compétences nécessaires : « Des gens qui ouvrent des cliniques pour offrir des services d'orthopédagogue sans être qualifiés, il en pleut ! » (Dion-Viens, 2016) ; « Ouais, hum, parce que comme vous le disiez d'entrée de jeu ces gens-là sont peut-être hum euh, ont peut-être de bonnes intentions, mais malheureusement ils pourraient causer plus de torts que d'avantages » (intervieweur, Pelletier, 2016) ; « On a à cœur d'être de bons professionnels qui font une bonne job de qualité. On ne veut pas que cette image soit entachée par ceux qui ne le font pas correctement » (Dion-Viens, 2016).

Toutefois, la représentante des orthopédagogues du Québec va également user de qualificatifs ainsi que de jugements axiologiques et de certitudes qui sont à tendance méliorative (B4 : 36 %). Ceci pourrait être interprété comme des actes valorisants pour celui qui les produit (Goffman, 1974). Ces déclarations de valeurs mélioratives participent ainsi à la construction d'une bonne image pour le locuteur et les professionnels qu'elle représente.

« J'ose espérer que la majorité des gens qui le font le font de bonne foi c'est-à-dire qu'ils ont à cœur d'aider la personne et hum avec tout ce qu'ils ont comme bagage ils veulent le mettre au service de l'élève. » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016)

Bien que les tiers soient parfois présentés de façon méliorative, ceci est souvent mis dans un contexte de concession ou de prolepse dans lequel on associe deux faits dont le premier consiste à exprimer une idée par anticipation, mais le second, plus important que le premier, consiste à le réfuter. « J'ose de faire cette profession-là de foi de dire oui il y a probablement cette intention-là *toutefois* hum, *malheureusement* on constate des préjugés qui sont *très clairs* » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016).

Ainsi, il est possible de constater que, dans la grande majorité des cas (C2 : 73 %), les orthopédagogues vont se dissocier des enseignants et de certaines figures de l'éducation (entendus comme : *les intrus*, *les imposteurs*) en utilisant le contraste ou la contradiction (C2C) pour affirmer leur position par rapport à ces gens. Comme nous l'avons déjà mentionné, le contraste et la contradiction sont des procédés de dissociation qui sont plus directs que la concession et la prolepse tout en étant plus dommageables pour la face du groupe qui les subit. Dans la construction de leur identité professionnelle

(éthos collectif), il est possible de constater que cette construction se fait en comparaison avec certaines figures de l'éducation et, dans ce cas-ci, les enseignants. Ce groupe se définit et se positionne en s'opposant aux enseignants sur le plan des compétences.

« [...] un professeur en éducation physique en musique en arts plastiques ou en sciences, ce n'est *pas un spécialiste de l'apprentissage et des difficultés d'apprentissage* en lecture écriture mathématiques *donc* comment se fait-il qu'ils peuvent *se retrouver à faire de l'orthopédagogie* dans nos écoles ! » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016)

Il est important de noter que la moitié des associations (C1), dans la mise en relation des orthopédagogues avec autrui, ne s'établit pas en lien avec les tiers représentant les gens de l'éducation, mais plutôt avec des figures d'autorité qui leur permettent d'introduire certains éléments de justification en lien avec leur argumentaire de réclamation d'un ordre professionnel. Ces associations visent à encourager la discussion entre les différents acteurs du milieu éducatif et contribuent à l'élaboration d'une image positive pour les orthopédagogues qui se présentent comme ayant de bonnes intentions.

Comprendre les justifications

Dans un second temps, il est question de mieux comprendre les justifications en appui à la proposition de création d'un ordre professionnel par les orthopédagogues du Québec. L'analyse du corpus a permis de cerner deux grandes catégories de justifications : les justifications conjoncturelles et celles de principe. Nous présenterons, dans un premier temps, la catégorie des justifications conjoncturelles.

Dans leur démarche argumentative ayant pour but de défendre leur légitimité et de convaincre un auditoire de la nécessité de l'octroi d'un ordre professionnel pour les orthopédagogues, la grande majorité des arguments ont une visée évaluative de la situation actuelle en matière d'éducation (E : 71 %). C'est notamment par le biais d'arguments, par la preuve, la conséquence et la cause qu'ils justifient leur proposition en réfutant la situation actuelle. Les justifications par le biais de preuves (montrant l'inefficacité de la situation actuelle) sont les plus nombreuses et les types d'arguments qui s'y retrouvent sont particulièrement des arguments d'autorité (sophisme) : « le

MELS lui-même le dit clairement que les élèves qui présentent des, des difficultés au premier cycle du primaire vont prendre graduellement du retard par rapport à leurs pairs aux autres élèves » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016). Voici un exemple de justifications fondées sur l'exemple et sur des témoignages :

« [...] la mère d'une élève de 2^e année qui avait des difficultés en français a lancé un appel à l'aide sur Facebook, puisqu'elle n'arrivait pas à avoir de services pour sa fille à l'école. En utilisant seulement deux textes rédigés par l'élève, qui ont été "postés" sur internet, des orthopédagogues ont indiqué à la mère que sa fille était dyslexique via Facebook. » (Dion-Viens, 2016)

Il est également important de mentionner qu'à seulement une reprise la présidente de l'ADOQ va conclure un argument de preuve par généralisation. En général, ce type de conclusion restera implicite dans le discours de réclamation d'un ordre professionnel des orthopédagogues.

« [...] au niveau de la société canadienne là il y a une étude très *claire* qui a démontré que hum une augmentation de 1 % de l'analphabétisme au *Canada* a un impact direct évalué à une diminution de 32 milliards du produit intérieur brut canadien on enrichi on appauvri la société selon qu'on intervient ou pas sur *la lecture...* et là les orthopédagogues définitivement on est là pour ça. » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016)

Il est important de remarquer, dans ce dernier extrait, que la preuve en question est strictement centrée sur des indicateurs économiques. Bien que, dans le cadre de cette situation de communication, le destinataire soit un public large et varié (heure de grande écoute) et que l'argument économique puisse paraître comme étant une porte d'entrée facile pour convaincre, il est tout de même étonnant que des liens cause-effet (orthopédagogie et pauvreté) soient évoqués sans une analyse plus profonde.

Les justifications de causes et de conséquences, moins nombreuses, font partie d'un raisonnement causal visant à réfuter/déplorer la situation actuelle en éducation et à démontrer qu'un changement est nécessaire. Ces justifications sont particulièrement en lien avec les conséquences vécues par les élèves liées au manque d'encadrement de la pratique orthopédagogique.

« parce que la formation initiale de base n'est pas suffisante la formation spécialisée n'est pas suffisante et parce que, aussi on ne peut pas prendre pour différents arguments de considération d'aménagement d'organisation du travail ou encore de disponibilité de services et là tous les lieux confondus public, privé, hospitalier, carcéral ou autres ! [...] vous savez nous là tout ce qu'on veut là c'est qu'on *lève* le drapeau pour dire ça l'a pas de bon sens que des élèves subissent ça. » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016)

Concernant les justifications de principe (F : 29 %), cette catégorie en minorité, en comparaison avec les justifications conjoncturelles, vise particulièrement à justifier les fondements relatifs à la proposition de création d'un ordre professionnel. Ces justifications concernent particulièrement la protection du public et l'accès au monopole de la pratique par la promotion des compétences des professionnels. Ces arguments sont principalement des arguments de principes éthiques en référence à des valeurs communes (Plantin, 2016) et le principe de non-malveillance, arguments très présents dans le domaine de la médecine (Ricœur, 2016). D'ailleurs, selon Laforest (2012), les justifications (importance des orthopédagogues pour la réussite ou même l'économie) sont particulièrement évocatrices de la fragilité de la position institutionnelle de la profession. Puisque ces justifications sont réalisées dans un contexte où l'interlocuteur n'a pas été attaqué ni remis en question, elles peuvent être associées à la position minoritaire qui est ressentie par le groupe (Laforest, 2012).

« [...] un ordre professionnel monsieur Pelletier c'est que ça *protège* le public d'éviter d'être lésé puis d'avoir des préjudices. [...] on veut aller chercher tous les acteurs dans le milieu de l'éducation parce qu'il y a une grande confusion présentement c'est que les gens confondent le fait qu'un ordre professionnel va garantir la compétence des professionnels donc protéger le public. » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016)

Les dimensions énonciative et argumentative nous informent que bien que les orthopédagogues tentent de s'émanciper en créant un clivage entre eux et ceux qui prennent implicitement le statut d'« imposteurs, intrus » en justifiant que certaines compétences sont nécessaires à leur pratique, les orthopédagogues ont à la fois besoin de ces acteurs de l'éducation pour les appuyer dans leur démarche de réclamation d'un

ordre professionnel : « c'est important qu'on mette nos considérations puis nos opinions *personnelles* puis que chacun arrête de tirer son bord de couverture pour se rappeler qu'au centre de tout ça c'est les élèves » (présidente de l'ADOQ, Pelletier, 2016).

Dans la démarche argumentative ayant comme objectif de réclamer un statut professionnel, plusieurs recherches mentionnent que l'un des arguments prégnants est celui de l'accès au monopole d'une pratique (Demaret, 2014 ; Jacob, 2011 ; Vézinat, 2010). Or, avec l'adoption de la loi 21 qui a fait en sorte que certains actes d'évaluation sont maintenant réservés à certaines professions (OPQ, 2014), il serait attendu que les orthopédagogues défendent leur droit à ces actes en se comparant avec les professionnels de l'éducation en justifiant l'apport de leurs compétences, notamment. Toutefois, à l'instar d'une comparaison à un groupe de professionnels comme les orthophonistes ou les psychoéducateurs, très présents dans les milieux scolaires et faisant partie d'un ordre professionnel, les orthopédagogues priorisent une comparaison avec les enseignants. Ceci peut être expliqué du fait que la formation d'un orthopédagogue ne se distingue pas ou peu de celle des enseignants et, comme il a été mentionné dans le rapport de 2014 portant sur le rôle d'évaluation des orthopédagogues, la pratique orthopédagogique reste variable et peu encadrée (OPQ, 2014). D'ailleurs, il est également mentionné que dans plusieurs cas, il est possible d'occuper cette fonction sans même en avoir la formation.

Plusieurs recherches montrent que la comparaison est la stratégie par excellence de construction discursive de l'identité professionnelle, de singularité et donc de l'éthos collectif (Dubar, 2000 ; Hugues, 1958 ; Laforest, 2012). En se comparant à d'autres, le groupe affirme l'ensemble des valeurs, des croyances et des attitudes qu'ils partagent collectivement en tant que professionnels, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance au groupe (Dubar, 2000 ; Hugues, 1958 ; Laforest, 2012).

L'argumentation de principe se situe plutôt sur le plan de la protection du public de façon explicite, mais également implicite lorsque les justifications conjoncturelles mettent en relief les défauts de la situation actuelle dans une visée de démontrer la nécessité d'un changement. L'analyse nous informe également que les orthopédagogues se définissent et se positionnent majoritairement par rapport aux enseignants. Sur le plan discursif, cela vient les placer en position de pouvoir puisqu'ils se placent en position d'autorité face à ceux-ci comme étant plus compétents pour régler les difficultés d'apprentissage des élèves. Si Bourdoncle (1991) décrit la « professionnalité » comme une démarche de développement professionnel axée sur l'acquisition de savoirs et de

connaissances plus élevés par les membres d'un groupe, il importe de préciser que, dans ce cas, la démarche rhétorique entreprise vise plutôt à faire reconnaître la valeur de leurs services afin d'argumenter un accès au monopole d'une pratique et que cela fait plutôt référence au « professionnisme ». Malgré tout, la démarche de justification des orthopédagogues se situe davantage en réaction à la situation actuelle qu'en promotion de l'établissement d'un ordre professionnel. Les bénéfices liés à l'élaboration d'un ordre sont peu mis de l'avant. Ceci peut être, en partie, expliqué par le contexte entourant les entrevues. En effet, le mois de mai 2016 mettait fin à une année particulièrement mouvementée pour le milieu de l'éducation québécoise (diminution de services aux élèves en difficulté, compression dans les budgets, etc.). Or, ceci a pu teinter le discours de la représentante des orthopédagogues et faire en sorte qu'elle ait bâti son argumentaire principalement en réponse au contexte difficile vécu dans le milieu éducatif (public).

Il semble ainsi que les orthopédagogues soient principalement en démarche de construction d'éthos collectif (identifié professionnelle), étant donné que cette profession semble encore fragile, ce qui s'exprime dans le discours par le fait que la comparaison prend le dessus sur la justification (Laforest, 2012).

D'ailleurs, les dimensions de la professionnalisation désignées par Bourdoncle (1991) apportent un éclairage particulier sur la démarche adoptée par la représentante des orthopédagogues. En effet, il semble que ceux-ci se trouvent dans une démarche rhétorique de transformation de l'activité en profession afin d'accéder à un statut plus élevé (professionnisme). Comme en témoignent les analyses précédentes, cette transformation, principalement défendue par l'association, ne porte ainsi pas sur les capacités et connaissances nécessaires pour accéder au groupe, mais plutôt, la rhétorique déployée vise à revendiquer une élévation de statut (Bourdoncle, 1991). Le choix de la comparaison avec des enseignants plutôt qu'avec des professionnels affirmés du milieu éducatif en est un exemple.

Certaines questions adressées à la représentante des orthopédagogues demeurent alors en suspens : un ordre professionnel des orthopédagogues est-il nécessairement la solution pour contrebalancer la situation actuelle qui est déplorée par ceux-ci ? Et si oui, pourquoi ? Quels sont les bénéfices associés à ce changement et comment la question de l'autonomie professionnelle est-elle abordée ? Y a-t-il un consensus sur les aspects techniques ainsi que sur ceux concernant une intelligence professionnelle de la pratique orthopédagogique ?

Conclusion

La dimension discursive nous permet de mettre en évidence que les orthopédagogues se construisent une image de professionnels/groupe en comparaison avec les enseignants, et ce, de façon à préserver l'image (en général) des tiers pour construire une image valorisante de soi. Pensons par exemple aux bonnes intentions qu'accorde l'interviewée à « ces gens-là » qui font de l'orthopédagogie sans être « qualifiés ». Cette formulation fait en sorte que l'image du groupe ciblé est préservée (d'une certaine façon), mais le plus important est que cela propose une image positive des orthopédagogues comme étant miséricordieux (« J'ose de faire cette profession-là de foi de dire oui il y a probablement cette intention-là »). La question de la qualification (compétences) est mise de l'avant à plusieurs reprises, mais dans l'intention de préserver l'image des tiers, la distinction entre « œuvrer de bonne foi » et « être qualifié pour effectuer la tâche » semble être relativisée. Cependant, la question de la nature desdites compétences n'est pas évoquée.

Quant à la dimension argumentative, celle-ci nous informe que les justifications appuyant la démarche de réclamation d'un ordre professionnel sont davantage en réaction à une situation (actuelle) qu'en promotion des bienfaits concernant la création dudit ordre professionnel. D'ailleurs, la nature des arguments avancés ne réfère que latéralement à la qualité des pratiques en question. Mentionnons néanmoins que le cadre organisationnel entourant l'entrevue contraint les participants à se conformer à certains schémas d'action relatifs au contexte de l'entrevue médiatique afin de maintenir le contrat de communication (Goffman, 1991). Au sein d'un contexte différent, les propos, les arguments et les justifications avancés pourraient être modifiés, en partie, puisque le public cible ne serait pas le même.

Cependant, dans le mémoire déposé par l'ADOQ dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative du ministre de l'Éducation, les arguments présentés au regard d'un possible ordre professionnel pour les orthopédagogues ne sont guère différents :

« C'est pourquoi L'ADOQ demande au Ministre de s'assurer, dans sa nouvelle politique, de considérer l'aspect opérationnel permettant la réussite éducative, incluant la création d'une ou des instances indépendantes, telles qu'un ordre professionnel des orthopédagogues, un ordre professionnel des enseignants et un

Institut National de l'Excellence en Éducation, qui baliseront et encadreront tous les acteurs de l'éducation et les rendront imputables de leurs décisions, de leurs actions ou de leurs inactions. » (ADOQ, 2016, p. 7)

L'intention de « baliser » et d'« encadrer » les acteurs de l'éducation rejoint l'argument de protection du public mis de l'avant dans le cadre des entrevues analysées. Encore une fois, les arguments proposés se situent sur le plan de l'impact global (qui pourrait être contre la protection du public ?), mais présupposent des éléments fondamentaux qui ne sont pas mis en discussion. En effet, pour « baliser » et « encadrer » l'ensemble des acteurs de l'éducation, il faudrait qu'il existe un consensus à propos « des bonnes pratiques » éducatives (orthopédagogiques), ce qui est loin d'être le cas (Lessard, 2006).

Bien que les différentes dimensions soient riches pour interpréter les discours, il ne faut guère négliger l'importance du cadre contextuel dans lequel se situent et évoluent les acteurs. En effet, celui-ci permet d'apporter un éclairage nouveau sur les résultats et de les interpréter plus finement. Dans ce cas-ci, la prise en compte de l'historique du développement de la pratique orthopédagogique et de son contexte actuel permet de mieux saisir les raisons qui font en sorte que les orthopédagogues priorisent une comparaison avec les enseignants et des justifications conjoncturelles. Il est toutefois important de mentionner que cette analyse mérite d'être approfondie vu la taille restreinte du corpus analysé et qu'en ce sens, cet article représente le début d'un travail visant à documenter le champ de l'orthopédagogie. Il sera, par ailleurs, intéressant de suivre cette démarche afin de vérifier si le discours des orthopédagogues évolue au fil du développement de leur demande.

Références

- Amossy, R. (2008). Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et analyse du discours*, 1. doi: 10.4000/aad.200
- Amossy, R. (2012). Faut-il intégrer l'argumentation dans l'analyse du discours ? Problématiques et enjeux. *Argumentation et analyse du discours*, 9. doi: 10.4000/aad.1346
- Arendt, H. (dir.). (1972). Sur la violence. Dans *Du mensonge à la violence, essais de politique contemporaine* (p. 105–208). Paris, France: Calmann-Lévy.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2016). *Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative*. Repéré à http://www.adoq.ca/sites/default/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018a). S'associer pour se professionnaliser. Repéré à <http://www.ladoq.ca/>
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018b). De l'ordre pour les orthopédagogues ! Repéré à <http://delordrepourlesorthopedagogues.com/>
- Benneviste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris, France: Gallimard.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73–91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Delalande, J., Dupont, N. et Filisetti, L. (2015). L'expérience éducative et la participation des acteurs — adultes, enfants et jeunes — dans le partage des responsabilités. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 48(1), 7–22. <https://doi.org/10.3917/lstdle.481.0007>
- Demaret, J. (2014). *Le processus de construction de légitimité des contrôleurs de gestion* (Thèse de doctorat). Université François Rabelais de Tours, France.

- Dion-Viens, D. (2016, 15 mai). Les orthopédagogues réclament un nouvel ordre professionnel. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2016/05/15/nouvel-ordre-professionnel-reclame>
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris, France: Armand Colin.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2013). *Un ordre professionnel enseignant*. Montréal, QC: l'auteur. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2013/05/ordre-professionnel-enseignant_201305.pdf
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York, NY: Harper and Row.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Montréal, QC: Les éditions de minuit.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 36(4), 327–373.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, France: Fayard.
- Hugues, E. (1958). *Men and their Work*. Glencoe, Écosse: Free Press.
- Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS). (2016). *Observatoire des conséquences des mesures d'austérité au Québec*. Repéré à <https://austerite.iris-recherche.qc.ca/education-primaire-et-secondaire#accompagnement-pour-ehdaa-a-la-commission-scolaire-de-laval-12-2016>
- Jacob, S. (2011). L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique. *Les cahiers de la performance et de l'évaluation*, (3), 1–53.
- Kalubi, J.-C., Guillemette, S., Leroux, J. L., Chatenoud, C., Larivée, S. J. et Couture, M. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, France: Le seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). L'analyse des conversations. *Sciences humaines, Hors série*, (16), 24–27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002a). Système linguistique et éthos communicatif. *Cahiers de praxématique*, (38), 35–57.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002b). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris, France: Armand Colin.
- Laforest, M. (2012). De l'intérêt d'articuler les dimensions discursive et interactionnelle de la conversation. Le cas d'une profession en voie de légitimation. *Langue française*, 3(175), 91–109.
- Laufer, R. et Ramanantsoa, B. (1982). Crise d'identité ou crise de légitimité. *Revue française de gestion*, (37), 18–26.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 31–52. <https://doi.org/10.7202/013475ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *À la même école : Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>

- fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Office des professions du Québec (OPQ). (2014). *Rapport : La situation des orthopédagogues au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Orkibi, E. (2008). Ethos collectif et Rhétorique de polarisation : le discours des étudiants en France pendant la guerre d'Algérie. *Argumentation et analyse du discours* [en ligne], (1). Repéré à <http://aad.revues.org/438>
- Pelletier, M. (2016, 16 mai). Entrevue avec Isabelle Gadbois : Un ordre professionnel pour les orthopédagogues. Dans Cogeco Média (prod.), *Midi actualité*. N'est plus disponible.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1992). *Traité de l'Argumentation. La nouvelle rhétorique* (5e éd.). Bruxelles, Belgique: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation : une introduction aux études d'argumentation*. Lyon, France: ENS éditions.
- Ricœur, P. (2016). Éthique. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants. *Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233–267.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. *Sociologie*, 1(3). Repéré à <http://sociologie.revues.org/517>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9–36.