

**ANALYSE DU MODÈLE D'INTÉGRATION
DES ÉLÈVES HANDICAPÉS
OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE**

Par

**Frédéric Legault, professeur
Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM**

Janvier 2013



Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu



Analyse d'un modèle d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Nous remercions toutes les personnes ayant collaboré à cette recherche : le Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu et la Fédération des syndicats de l'enseignement en collaboration avec le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. Enfin, nous remercions les enseignants et enseignantes membres du Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu qui ont accepté de participer à cette étude.

Recherche :

Frédéric Legault, Ph.D., Professeur au Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Assistants et assistant de recherche :

Valérie Arseneau, étudiante au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Martine Bouliane, étudiante au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Fany Desrochers, étudiante au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Jean-Sébastien Dion, étudiant au Baccalauréat en sciences politiques

Maude Nadeau, étudiante au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Composition du comité d'encadrement :

Jacinthe Côté, Présidente du Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu (SEHR) (CSQ)

Pauline Ladouceur, Conseillère à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

Frédéric Legault, Ph.D., Professeur au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM

Martine Blanc, Agente de développement, Service aux collectivités de l'UQAM

Cette recherche a été réalisée pour le Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu et la Fédération des syndicats de l'enseignement dans le cadre du protocole UQAM/CSN/CSQ/FTQ. La recherche a été financée par le programme d'aide financière à la recherche et à la création, volet 2 et soutenue par le Service aux collectivités de l'UQAM.

Table des matières

Résumé	7
1. Description du projet	8
2. Problématique	11
3. Déroulement de la recherche	13
3.1. Type de recherche	13
3.2. Brève description des trois études de la recherche	13
4. Présentation des trois études	14
4.1. Enquête sur les conditions de l'intégration des élèves HDAA dans les classes du primaire	15
4.1.1. Objectifs	18
4.1.2. Méthodologie	18
4.1.2.1. Échantillon	19
4.1.2.2. Instruments	20
4.1.2.3. Déroulement	24
4.1.3. Analyse des résultats	24
4.1.3.1. Analyses descriptives	25
4.1.3.2. Analyses inférentielles	32
4.1.4. Discussion	35
4.2. Deuxième enquête sur les conditions de l'intégration des élèves HDAA dans les classes du primaire	38
4.2.1. Méthodologie	39
4.2.1.1. Échantillon	40
4.2.1.2. Instruments	41
4.2.1.3. Déroulement	47
4.2.2. Résultats	48
4.2.2.1. Analyses descriptives	49
4.2.2.2. Analyses inférentielles	55
4.2.3. Discussion	58

4.3. Le vécu d'enseignantes qui intègrent des élèves en difficulté dans leur classe	62
4.3.1. Méthodologie	63
4.3.2. Résultats	66
4.3.3. Discussion	87
5. Discussion générale	93
Bibliographie	102
Annexes	107

Liste des tableaux

Tableau 4.1 Nombre moyen d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire	26
Tableau 4.2 Niveaux de satisfaction aux sept composantes du questionnaire sur les conditions d'intégration des élèves en difficulté	29
Tableau 4.3 Énoncés reflétant les plus faibles niveaux de satisfaction . . .	30
Tableau 4.4 Énoncés reflétant les niveaux de satisfaction les plus élevés.	31
Tableau 4.5 Corrélations entre les différentes facettes de la satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des élèves en difficulté et l'indice de détresse psychologique	33
Tableau 4.6 Corrélations entre les sept indices de satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des EHDAA, le nombre d'élèves intégrés et la détresse psychologique	34
Tableau 4.7 Nombre moyen par classe d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire	49
Tableau 4.8 Niveaux de fréquence des cinq échelles du questionnaire portant sur les conditions de l'intégration des élèves en difficulté	52
Tableau 4.9 Énoncés dont les réponses indiquent les plus hautes et les plus basses fréquences	53
Tableau 4.10 Niveaux de fréquence se rapportant aux énoncés de l'échelle d'état affectif des enseignantes et de l'échelle de détresse psychologique .	54
Tableau 4.11 Corrélations entre les caractéristiques personnelles, la composition des classes, les conditions d'intégration des élèves en difficulté et l'état affectif des enseignantes	56
Tableau 4.12 Effets modérateurs de l'expérience et de la fréquence des pratiques pédagogiques sur les liens entre les conditions d'intégration des EHDAA et la qualité de l'affect	58

Liste des figures

Figure 4.1 Distribution des scores à l'IDPESQ-14	32
Figure 4.2 Modèle circomplexe des états affectifs (Russel, 1980)	46

Résumé

La commission scolaire des Hautes-Rivières, pour des raisons essentiellement financières, a réorganisé son modèle des services offerts aux élèves. Le syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu (SEHR-CSQ), mandaté par ses membres, remet en question la mise en place de ce modèle qui s'appuie principalement sur des données administratives et qui ne répondrait pas aux véritables besoins d'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire.

Par cette recherche, le SEHR (CSQ) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) veulent faire l'analyse des retombées du modèle implanté par la commission scolaire et proposer des solutions et des moyens pour que l'intégration scolaire puisse se réaliser de manière efficace, tant pour le personnel enseignant que pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves HDAA.

Le programme de recherche se décline en trois temps. Tout d'abord, une recherche exploratoire et descriptive, amorcée au printemps 2010, visait à présenter les conditions dans lesquelles les enseignantes du primaire accueillent des élèves en difficulté dans leur classe. L'année suivante, à l'hiver 2011, une deuxième enquête portait à nouveau sur les conditions de l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire au primaire. Enfin, des entrevues semi-dirigées réalisées peu après la deuxième enquête, au printemps 2011, permettaient de développer une compréhension plus fine des retombées du modèle de service de la commission scolaire sur le travail des enseignantes¹.

¹ L'emploi du féminin sera privilégié lorsque nous présenterons les résultats de la recherche étant donné que les enseignantes constituent plus de 90% des effectifs de nos échantillons.

1. Description du projet

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire soulève des débats depuis plusieurs années. De l'intégration de type *mainstreaming* à l'inclusion totale (*full inclusion*), plusieurs recherches se sont penchées sur les conditions d'intégration et leurs effets sur la réussite scolaire (Wolfensberger et Thomas, 1988; Stainback et Stainback, 1992; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Vienneau, 2004). L'organisation des services et des ressources mises à la disposition des élèves, de leurs parents et du personnel enseignant représente un des défis majeurs de l'intégration scolaire. Alors qu'un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO (2008) avance que l'inclusion est la voie de l'avenir, sa mise en œuvre pose encore problème pour les milieux scolaires. Les syndicats d'enseignants sont d'accord avec l'intégration, mais ils considèrent qu'elle peut occasionner une surcharge de travail et les enseignantes ont alors la perception que leur tâche s'alourdit considérablement et que les conditions dans lesquelles elles exercent leur profession ne favorisent pas la réussite scolaire des élèves. Ce surcroît de travail associé au sentiment d'impuissance ressenti entraîne des répercussions sur leur santé mentale et physique.

Depuis les années 2005, les syndicats affiliés à la FSE-CSQ se montrent critiques à l'égard des conditions dans lesquelles se réalise l'intégration et demandent que des balises et des limites lui soient posées, cela, afin de répondre véritablement aux besoins de tous les élèves et particulièrement de ceux qui sont intégrés. Les enseignantes et les enseignants voient des contradictions possibles entre la réussite du groupe et les besoins particuliers des élèves HDAA. Auparavant, les élèves en difficulté d'apprentissage étaient dirigés dans des groupes fermés ayant un ratio moindre. La plupart de ces groupes ont été dissous et les élèves ont été réintégrés en classe ordinaire,

mais avec un soutien jugé insuffisant. Depuis, le personnel enseignant se trouve dépourvu devant les élèves qui éprouvent un grand retard et ceux qui montrent des troubles du comportement.

Le problème est important, car, dans le milieu scolaire, c'est le principal objet des revendications nationales depuis 2003 et, parallèlement à ces demandes, les parents d'élèves HDAA et les organisations de défense des droits revendiquent que le MELS et les commissions scolaires répondent véritablement aux besoins de leurs élèves.

Il s'avère difficile pour les écoles de se voir accorder les ressources financières et humaines en fonction des besoins réels du milieu. La flexibilité du travail devient alors un mot d'ordre récurrent de la part des gestionnaires, alors que l'école s'efforce de pallier les difficultés éprouvées. En juin 2008, la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport, Michèle Courchesne, dévoilait son *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (MELS, 2008) qui, malheureusement, ne comprenait pas de véritables actions pour une intégration réussie. Dernièrement, en s'alliant à des partenaires sociaux, elle dévoilait son nouveau *Plan d'action pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire* (MELS, 2009) où plusieurs mesures étaient proposées, sans toutefois donner de moyens précis pour encadrer le soutien offert aux enseignantes et aux enseignants dans la classe.

Face à ce constat, il est important que l'on accorde l'aide nécessaire au personnel enseignant pour favoriser la réussite scolaire tant des élèves ordinaires que des élèves HDAA. Le décrochage scolaire est sur toutes les tribunes, mais les moyens qui sont proposés touchent peu ce qui concerne la composition de la classe et l'organisation de services adéquats.

Le SEHR (CSQ) souhaite que des mesures soient prises pour améliorer les conditions de travail du personnel qui enseigne aux élèves HDAA intégrés en

classe ordinaire. Il a entrepris une évaluation du modèle de service mis en place par la commission scolaire pour y apporter des modifications afin qu'il réponde adéquatement aux besoins des élèves de la classe ordinaire. Une enquête préliminaire a été effectuée en 2008-2009 afin de déterminer le nombre d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire et d'évaluer les services qui leur sont offerts. Cette enquête a permis de tracer un portrait détaillé, école par école, de l'organisation des services aux élèves HDAA. Elle constitue une première base sur laquelle évaluer les différentes stratégies mises en place pour répondre aux besoins des élèves. Cependant, comme elle ne fournit que des données chiffrées, elle ne renseigne pas le lecteur sur les conditions dans lesquelles se font les interventions des enseignantes et enseignants.

2. Problématique

Constatant les limites de leurs connaissances relatives à l'organisation des services aux élèves en difficulté, des intervenants de la FSE-CSQ ont réalisé en 2007 une recension d'écrits exhaustive portant sur l'intégration des élèves HDAA en analysant les cadres légaux, juridiques et ministériels et en identifiant les éléments de la recherche en éducation qui se rapportent à ce problème. Par cette analyse, ils ont pu identifier les balises et les limites de l'intégration et produire un document (FSE, 2008) pour aider le personnel enseignant à reconnaître les besoins des élèves à risque ou intégrés. Ce document présente les principales caractéristiques des élèves, explique comment leurs difficultés peuvent se manifester en classe, énonce leurs besoins pour apprendre et précise le soutien qui leur est nécessaire. Le SEHR (CSQ) est conscient des rôles et des obligations des différents intervenants en milieu scolaire et considère qu'il y a certaines divergences de vues avec la commission scolaire à propos de l'intégration. Cette dernière a développé un modèle de service (CSHR, 2009) qui implique un financement accru pour l'engagement d'enseignantes et d'enseignants supplémentaires, les heures allouées étant déterminées selon la taille de l'école et le nombre d'élèves qui y reçoivent de l'enseignement. Toutefois les intervenants scolaires estiment que cet ajout n'est pas suffisant pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

L'intégration en classe ordinaire est favorisée. Toutefois, elle ne doit constituer ni une contrainte excessive ni porter une atteinte importante aux droits des autres élèves. En effet, «...la Loi privilégie clairement l'intégration à la classe ordinaire lorsqu'il est établi qu'elle est profitable à l'élève» (MEQ, 1999). Cependant la Loi sur l'Instruction publique ne définit pas les concepts de «contrainte excessive» ni de «droits des autres élèves». L'intégration en classe ordinaire est favorisée, mais elle n'est pas une panacée si l'élève en difficulté a besoin d'une aide plus particulière. L'application du modèle en cascade, modèle

qui donne la voie à suivre pour l'intégration, semble être délaissée par les commissions scolaires et, dès qu'un élève est reconnu en difficulté d'apprentissage, souvent associée à des difficultés d'adaptation, il est scolarisé en classe ordinaire sans analyse approfondie de ses besoins. Ce qui préoccupe particulièrement le SEHR (CSQ), c'est la possibilité que la commission scolaire ait réorganisé son modèle de services en 2008-2009, principalement pour des raisons financières, et qu'elle ait délaissé l'approche par besoins recommandée par le MELS pour venir en aide aux élèves HDAA. Cependant, plusieurs chercheurs attribuent les difficultés de l'intégration à des pratiques déficientes, comme le fait remarquer Lindsay (2007).

Dans un rapport évaluant l'application de la politique de l'adaptation scolaire au Québec, Gaudreau et ses collaborateurs (2008) font plusieurs recommandations dont celles de : a) fournir aux enseignantes et aux enseignants un soutien qui facilite significativement leur travail auprès de l'ensemble de leur classe lorsqu'un ou plusieurs élèves HDAA y sont intégrés, en tenant compte des résultats présentés auparavant sur le soutien offert aux enseignantes et aux enseignants (par exemple : nombre limite d'élèves HDAA dans une classe ordinaire, diminution significative du nombre d'élèves dans le groupe, présence en classe d'un accompagnateur); b) informer, former et outiller les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires en regard de l'enseignement dans une classe qui intègre des élèves HDAA.

La question générale de recherche est la suivante : Quelles sont les répercussions sur le personnel enseignant de l'organisation des services proposée par la Commission scolaire des Hautes-Rivières depuis 2008, visant une plus grande intégration des élèves HDAA en classe ordinaire?

3 Déroutement de la recherche

3.1 Type de recherche

Afin d'apporter les réponses les plus complètes possible à la question de recherche, nous avons adopté une stratégie de recherche mixte en trois composantes donnant lieu à plusieurs collectes de données étalées sur deux ans. Chacune des composantes correspond à une étude indépendante, avec ses propres objectifs, ses instruments et son échantillon. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous décrivons les grandes lignes de chaque étude, avant de rapporter plus en détails, dans le prochain chapitre, leurs objectifs spécifiques, leur méthodologie et leurs résultats.

3.2 Brève description des trois études de la recherche

La première étude est une enquête menée en 2010 auprès des enseignantes du primaire de la Commission scolaire des Hautes Rivières, qui visait à tracer un portrait détaillé de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, à estimer le degré de satisfaction des enseignantes face aux conditions de cette intégration, à évaluer leur niveau de détresse psychologique et à analyser les relations entre certaines données descriptives et le niveau de détresse des enseignantes. Le questionnaire proposé par l'équipe de recherche était composé de questions ouvertes commandant des réponses à court développement qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu et d'énoncés pour lesquels les choix de réponses étaient prédéterminés (réponses oui-non, échelles de Likert, etc.) qui ont conditionné des analyses quantitatives.

Une reprise de l'enquête précédente a été effectuée au printemps 2011 auprès des titulaires de classe au primaire. Quelques ajustements au questionnaire précédent ont été effectués, de façon à mieux faire ressortir les liens entre les conditions de travail des enseignantes et leurs niveaux de satisfaction.

Elle était suivie d'une troisième étude qui visait à recueillir, par des entrevues semi-dirigées, les témoignages de dix enseignantes du primaire qui avaient répondu au questionnaire de 2010 et qui avaient donné par écrit leur accord pour participer. Les questions portaient, entre autres, sur leur vécu au cours de l'année scolaire en lien avec l'intégration d'élèves en difficulté dans leur classe. Nous cherchions aussi à obtenir leurs points de vue sur l'organisation des services aux élèves en difficulté dans leur école et à mieux comprendre de quelle manière elles et leurs collègues ont pu faire face aux défis qui se présentaient à elles.

4. Présentation des trois études

Ces études ont été effectuées séparément, entre 2009 et 2011. Elles peuvent être considérées de façon indépendante, avec chacune ses objectifs, sa méthodologie et ses résultats. Elles sont présentées en ordre chronologique et elles sont suivies, dans une cinquième section, par une synthèse et par des éléments de réflexion pouvant aider à orienter des recommandations sur l'organisation des services aux élèves en difficulté dans la commission scolaire.

4.1 Enquête sur les conditions de l'intégration des élèves HDAA dans les classes du primaire

Les changements sociaux qui sont survenus dans le monde de l'éducation entre les années 1960 et 2000 sont marqués par le passage d'une perspective humaniste, curative, à une perspective de justice sociale (Forlin et Hattie, 1996). Ainsi, le mouvement vers une éducation inclusive résulte de l'importance considérable qui a été mise sur les droits de l'enfant.

Le mouvement pour l'intégration scolaire s'implante au Canada dans les années 1970, remettant ainsi en cause les pratiques scolaires et sociales d'exclusion à l'égard des personnes HDAA (Ladouceur, 2012). En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie une mise à jour de sa politique de l'adaptation scolaire qui privilégie l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire. En 1999-2000, le MEQ présente une nouvelle politique de l'adaptation scolaire qui réitère cet engagement.

Ces changements affectent les rôles de l'enseignant régulier et ceux de l'enseignant en adaptation scolaire, qui sont aujourd'hui moins clairement définis. Ainsi, les connaissances et les compétences requises des spécialistes de l'adaptation scolaire et des orthopédagogues ne sont plus les mêmes. Leur rôle consistant à dispenser des services spécialisés à l'élève est maintenu, mais on leur demande aussi de plus en plus d'exercer un rôle de consultant et de soutien à l'enseignant du régulier. Le rôle de l'enseignant régulier est aussi en train de changer du fait des nouvelles pratiques d'intégration. Ils doivent désormais prendre en charge des populations d'élèves de plus en plus diversifiées.

La réorganisation du modèle de services offerts aux élèves par la commission scolaire des Hautes-Rivières se situe en conformité avec la politique du ministère. Elle fixe les modalités : (1) d'évaluation et d'identification des élèves

HDAA, (2) de leur intégration en classe ordinaire, tenant compte des services d'appui à l'intégration et de soutien à l'enseignant, (3) de regroupement dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés, et (4) d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention adaptés (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2003). Ces changements font l'objet de critiques de la part du Syndicat de l'enseignement des Hautes-Rivières, qui se questionne sur les conditions dans lesquelles se réalise l'intégration.

Cette étude vise tout d'abord à fournir, pour la première fois, une description des conditions dans lesquelles se fait l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté du primaire dans la commission scolaire. Elle vise aussi à déterminer le niveau de satisfaction des enseignantes face aux conditions dans lesquelles elles travaillent et le degré de stress qu'elles éprouvent.

Dans la littérature de recherche, la satisfaction au travail est considérée comme un jugement positif ou négatif que l'on pose sur son travail (Weiss, 2002, in Skaalvik et Skaalvik, 2011). Pour ces chercheurs, il n'y a pas de consensus sur la mesure de la satisfaction des enseignants. Certains la mesurent en tenant compte des différentes facettes du travail, alors que d'autres recourent à des mesures plus générales de satisfaction. Il nous apparaît intéressant de recourir à une mesure qui tienne compte des facettes du travail enseignant.

Selon Dinham et Scott (1998), les sources de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants peuvent être classées en trois domaines : 1) les facteurs intrinsèques à leur travail, 2) les facteurs liés à l'école et 3) les facteurs extrinsèques à l'école. Les facteurs intrinsèques au travail comprennent le travail en classe, les comportements des élèves, le fait de voir les élèves progresser et tout ce qui constitue les motivations premières pour devenir enseignant. Les facteurs liés à l'école incluent les relations avec les collègues, celles avec les parents, avec la direction, de même que le climat général de l'école. Les facteurs extrinsèques englobent les changements dans les

politiques éducatives, l'image des enseignants telle que proposée dans les médias, leur statut social, etc. Notre étude cherche à examiner la satisfaction des enseignants par rapport aux deux premiers facteurs.

En ce qui concerne le stress, on sait que depuis quelques dizaines d'années, de plus en plus de recherches rapportent une augmentation des symptômes de stress et une plus grande proportion d'enseignants qui abandonnent la profession (Kyriacou, 1987 ; Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Selon Farber (1991), le stress des enseignants est un processus interactif qui survient entre l'enseignant et l'environnement scolaire qui impose sur lui une pression excessive, résultant en une détresse physiologique et psychologique. Selon Aldwin (1994), le stress enseignant est un concept qui peut être décrit comme un processus complexe qui implique une interaction entre l'enseignant et l'environnement. Pour Eloff, Englebrecht et Swart (2002), le stress peut être défini comme la réaction des enseignants face à des demandes difficiles ou excessives en contexte d'intégration scolaire. Les principaux facteurs de stress des enseignants sont de plusieurs ordres : les aspects administratifs, le soutien reçu, la santé, la sécurité, les comportements des apprenants, la situation de la classe, les parents, les professionnels et les propres perceptions de compétence des enseignants.

Forlin et Hattie (1996) rapportent que trois types de stressseurs potentiels sont fréquemment mentionnés dans la littérature scientifique : les stressseurs d'origine administrative, ceux provenant de la classe et les stressseurs personnels. Englebrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003) soutiennent que les sources de stress enseignant telles que rapportées dans les écrits scientifiques peuvent être groupées en quatre grandes catégories : (a) les difficultés éprouvées avec les élèves ; (b) le manque de temps ; (c) un climat difficile dû à de mauvaises relations entre les membres du personnel de l'école ; (d) de mauvaises conditions de travail (charge de travail trop lourde, classes surchargées, cumul

de responsabilités administratives, manque de soutien et d'encouragements, manque de ressources).

Les pratiques d'intégration des élèves rendent l'enseignement plus difficile qu'avant et sont susceptibles d'augmenter le stress des enseignants. En effet, le fait d'intégrer un ou deux élèves souffrant de problèmes importants contribue à l'exacerbation du stress imposé sur l'enseignant. Notre étude vise à estimer l'importance du stress subi par les enseignantes de la commission scolaire et à déterminer les liens entre le stress et les conditions dans lesquelles elles travaillent en contexte d'intégration.

4.1.1 Objectifs de l'étude

Cette enquête propose quatre objectifs généraux. Le premier est de tracer un portrait détaillé des effectifs scolaires et des conditions d'intégration des élèves en difficulté dans les classes du primaire. Le deuxième objectif vise à déterminer le niveau de satisfaction des enseignantes par rapport à différents aspects relatifs à l'intégration des élèves en difficulté dans leur classe. Le troisième objectif consiste à évaluer les niveaux de détresse psychologique des enseignantes et le quatrième vise à vérifier à quel point les niveaux de détresse sont reliés à leurs conditions de travail.

4.1.2 Méthodologie

Dans la section qui suit, nous décrivons les caractéristiques de l'échantillon, l'instrument de collecte des données et le déroulement de la recherche.

4.1.2.1 Échantillon

170 enseignantes nous ont retourné un questionnaire rempli. Sachant qu'il y a environ 650 enseignantes au primaire dans la commission scolaire, on obtient ainsi un taux de retour des questionnaires de 26%. Ces enseignantes provenaient de 34 établissements d'ordre préscolaire-primaire sur les 40 que comprend la commission scolaire (soit 85% des établissements). 149 personnes étaient du genre féminin, 10 du genre masculin et 11 ne l'ont pas mentionné.

Sur l'ensemble des questionnaires reçus, neuf provenaient d'enseignantes qui travaillaient dans des classes spécialisées (troubles du comportement, difficultés d'apprentissage, troubles envahissants du développement) ou d'enseignantes qui exerçaient comme orthopédagogues ou comme enseignantes spécialistes. Ces neuf questionnaires ont été exclus des analyses, car c'est un portrait des classes ordinaires fait par les enseignantes titulaires que nous voulions obtenir. Ces 161 enseignantes titulaires représentent sans doute un pourcentage plus élevé que 26% de l'ensemble des titulaires en maternelle ou au primaire.

147 des 161 enseignantes ont accepté d'inscrire leur nombre d'années d'expérience en enseignement. La moyenne s'établit à 16,97 années (écart-type de 7,57) et la médiane est de 16 ans. L'enseignante la moins expérimentée enseignait depuis moins d'un an, alors qu'à l'autre extrême, trois enseignantes témoignaient de 34 années d'expérience.

157 participantes ont indiqué le cycle et le degré de leur classe. 15 enseignantes intervenaient en maternelle, 49 au premier cycle, 49 au deuxième cycle et 44 au troisième cycle du primaire.

4.1.2.2 Instruments

Le questionnaire était divisé en quatre grandes sections. La première section intitulée «Informations personnelles» demandait le nom de l'enseignante (facultatif), le nom de l'école où elle travaillait et le nombre total d'années d'enseignement.

Dans la deuxième section, l'enseignante faisait un portrait chiffré de sa classe : nombre d'élèves, nombre d'élèves avec un plan d'intervention adapté (PIA), nombre d'élèves qui devraient en avoir un, implication du personnel professionnel (techniciens en éducation spécialisées, orthopédagogue, psychoéducateur, autre personnel). Ensuite, l'enseignante décrivait brièvement les élèves HDAA intégrés dans sa classe en mentionnant pour chacun s'il avait reçu les services suivants : un PIA, une évaluation ou un bilan de ses besoins et capacités, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire. Cette section se terminait par deux questions demandant si l'élève bénéficierait d'un placement en classe spéciale ou d'un placement en classe ressource. Il faut noter que nous avons réservé dans cette section six emplacements pour décrire les élèves en difficulté dans la classe, mais que 30 enseignantes ont ajouté des élèves au verso du questionnaire, certaines allant jusqu'à ajouter six élèves de plus.

La troisième section du questionnaire demandait à l'enseignante de répondre à certaines questions selon qu'il y avait différents types d'élèves intégrés dans sa classe (élèves avec des difficultés comportementales, avec des difficultés d'apprentissage ou avec des handicaps) en décrivant les services reçus pour chacun : services et soutien reçus (professionnels, formation, matériel, temps de libération, classe répit, etc.).

La quatrième section visait à mesurer le niveau de satisfaction de l'enseignante au sujet des conditions dans lesquelles se faisait l'intégration des élèves en

difficulté. Il s'agissait d'un questionnaire à échelle de Likert adapté de Forlin, Keen et Barrett (2008). Le questionnaire comprenait 81 énoncés divisés en sept sous-échelles. Les participantes répondaient sur une échelle de satisfaction en cinq points (de 1. très insatisfaite à 5. très satisfaite).

Sous-échelle 1 : Administration

Cette sous-échelle comprend les aspects administratifs liés aux services reçus pour les élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle contient 16 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,90.

Exemples d'items :

«Le plan d'intervention pour chacun de mes élèves HDAA est établi tôt dans l'année.»

«Les services complémentaires aux élèves HDAA de ma classe sont bien coordonnés.»

Sous-échelle 2 : Soutien reçu

Il s'agit du soutien reçu dans la classe. L'échelle contient 10 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,79.

Exemples d'items :

«Le temps alloué en soutien direct dans ma classe (ex. TES).»

«Le temps pour discuter avec des collègues de la situation de mes élèves.»

Sous-échelle 3 : Comportements des élèves

Il s'agit ici des dérangements causés par des comportements des élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle contient 18 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est supérieur à 0,96.

Exemples d'items :

«Les agressions verbales dirigées vers moi.»

«Les problèmes de comportement en dehors de ma classe (couloirs, escaliers, cour d'école).»

Sous-échelle 4 : Situation dans la classe

Cette sous-échelle porte sur des situations dans la classe qui sont en lien avec les élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle comprend 9 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,91.

Exemples d'items :

«Les relations interpersonnelles des élèves HDAA avec les autres élèves de la classe.»

«Le temps dont je dispose pour les autres élèves.»

Sous-échelle 5 : Parents

La sous-échelle réfère au niveau de satisfaction à l'égard des parents des élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle contient 9 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) s'élève à 0,89.

Exemples d'items :

«Des contacts limités avec un (des) parent(s).»

«Les tensions entre le(s) parent(s) et l'enseignant-e.»

Sous-échelle 6 : Compétences professionnelles

Les participantes indiquent leur degré de satisfaction par rapport à leurs propres compétences professionnelles en lien avec leurs élèves HDAA intégrés dans la

classe. L'échelle contient 12 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,87.

Exemples d'items :

«La formation continue que je reçois en ce qui concerne les besoins éducatifs des élèves HDAA.»

«La contribution que j'apporte lors de l'élaboration, avec les autres intervenants, du plan d'intervention.»

Sous-échelle 7 : Compétences personnelles

Les participants indiquent leur degré de satisfaction par rapport à leurs compétences personnelles en rapport avec les élèves HDAA de leur classe. L'échelle contient 7 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,80.

Exemples d'items :

«Je sais comment parler aux parents des élèves HDAA.»

«J'assure la sécurité des élèves HDAA.»

La dernière section portait sur le niveau de stress manifesté par les enseignantes. Il s'agit d'un indice de détresse psychologique, le IDPESQ-14, développé et validé au Québec par Michel Prévile, Richard Boyer, Louise Potvin, Chantal Perrault et Gilles Légaré pour Santé Québec en 1992.

Cet instrument est inspiré du Psychiatric Symptom Index (PSI) de Ilfeld (1976) et du Hopkins Symptoms Distress Checklist (Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth et Covi, 1974). Cet indice fournit des informations sur l'état de santé mentale de la population en mesurant des symptômes associés à la dépression

à l'anxiété, à l'irritabilité et aux troubles cognitifs. Plus l'indice est élevé, plus les risques pour la santé sont grands.

Les répondants indiquent la fréquence d'occurrence de symptômes liés à la détresse psychologique sur une échelle en quatre points allant de Jamais à Très souvent. L'échelle utilisée comporte 14 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est égal à 0,90.

Exemples d'items :

«Au cours de la dernière semaine...

- avez-vous ressenti des peurs ou des craintes?»

- vous êtes-vous senti négatif envers les autres?»

4.1.2.3 Déroulement

Les questionnaires ont été remis dans une enveloppe aux délégués syndicaux des écoles primaires accompagnés d'un formulaire de consentement éclairé. Il y avait aussi, incluse, une enveloppe-retour adressée au chercheur principal. La participante pouvait soit renvoyer par la poste l'enveloppe-retour, soit, après l'avoir cachetée et contresignée, la remettre au délégué syndical, qui se chargeait d'aller porter toutes les enveloppes recueillies dans son école au local du syndicat. Le chercheur principal est allé les chercher lorsque l'opération tirait à sa fin. Celle-ci a duré environ deux mois au printemps 2010.

4.1.3 Analyse des résultats

Deux types d'analyses ont été effectuées : tout d'abord, des analyses descriptives visant à tracer un portrait de la situation générale dans les classes du point de vue des enseignantes; ensuite, des analyses inférentielles visant à mettre en relation les différents construits de la recherche et à vérifier si la force des liens obtenus dépassait un seuil de probabilité correspondant à une chance sur 20 ou moins ($p < 0,05$), nous permettant ainsi d'affirmer que les résultats n'étaient sans doute pas dus au hasard.

4.1.3.1 Analyses descriptives

Dans un premier temps, nous avons tracé un portrait des classes de l'échantillon, ainsi que des services et du soutien reçus. Ensuite, nous avons rapporté les niveaux de satisfaction des enseignantes à l'égard de différents aspects relatifs à l'intégration des élèves HDAA dans la classe, puis nous avons examiné les niveaux de détresse psychologique exprimés par les enseignantes.

Portraits des classes

Le nombre moyen d'élèves est de 22,05 par classe (écart-type de 3,82 et médiane de 22). Les enseignantes rapportent en tout 778 élèves HDAA intégrés dans les 161 classes pour une moyenne de 4,83 élèves par classe (é.t. = 2,55). Ces 778 élèves constituent en moyenne 22,1% de l'ensemble des élèves de l'échantillon. Les descriptions des élèves HDAA faites par les enseignantes étant très variées, nous avons entrepris de les regrouper en catégories plus générales, pour, finalement, obtenir quatre grands types incluant la majorité des élèves en difficulté. Ces quatre types sont : des élèves éprouvant des troubles du comportement ou des troubles graves du comportement (TC et TGC), des élèves avec des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA et TDAH), des élèves avec un trouble envahissant du développement et des élèves dysphasiques (TED et DYS) et, enfin, des élèves éprouvant des

difficultés d'apprentissage, des problèmes de dyslexie, des doubleurs, des élèves dits à risque et des élèves avec une déficience intellectuelle légère (DA). Le tableau 4.1 présente ces données.

Tableau 4.1
Nombre moyen par classe d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire

	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
TC et TGC	1,24	1,31	0	6
TDA et TDAH	1,11	1,70	0	11
TED et DYS	0,54	0,72	0	3
DA	2,43	2,55	0	9
Total	4,83	2,02	0	12

NB : le total ne correspond pas à la somme des quatre types d'élèves en difficulté, car certains élèves pouvaient être classés dans plus d'une catégorie.

À la question demandant combien d'élèves avaient un plan d'intervention, les réponses des enseignantes ont permis d'en dénombrer 474, soit 61% des élèves qui en auraient eu besoin selon elles. De plus, 336 élèves (43,2% du total des élèves en difficulté) avaient reçu une évaluation ou un bilan de leurs besoins et de leurs capacités et 218 de ces bilans (soit 64,8% des bilans) contenaient les mesures d'adaptation nécessaires à l'intégration des élèves en difficulté en classe.

88 enseignantes affirmaient qu'un ou plusieurs élèves de leur classe auraient bénéficié d'un placement en classe spéciale. Lorsqu'on leur a demandé de donner les raisons pour lesquelles elles pensaient cela, la majorité d'entre elles ont répondu que des élèves de leur classe avaient des difficultés à suivre le groupe, qu'ils avaient des difficultés d'apprentissage importantes (N = 50). D'autres ont parlé de violence, d'impulsivité ou d'opposition (N = 27), alors qu'un nombre plus restreint (N = 12) a mentionné des difficultés langagières ou des troubles envahissants du développement. Nous avons recueilli plusieurs

témoignages affirmant que les critères utilisés pour faire admettre leurs élèves dysphasiques en classe spécialisée étaient trop sévères. Enfin, 77 enseignantes estimaient qu'un ou plusieurs élèves de leur classe bénéficieraient d'un placement en classe ressource en français ou en mathématiques. Les principales raisons fournies pour justifier ce type de placement étaient le manque de soutien à la maison, le manque de soutien en classe et le manque de places en classe spéciale.

La section suivante du questionnaire portait sur les services à l'élève et le soutien à l'enseignement reçus pour trois types d'élèves : les élèves en difficulté de comportement, ceux en difficulté d'apprentissage et les élèves handicapés. Les données chiffrées proviennent de réponses à des questions fermées.

Tout d'abord, 22 enseignantes qui avaient des élèves en difficulté de comportement les ont référés à la classe répit et, sur ce nombre, 14 ont été acceptés. 25 enseignantes ont aussi fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire. Sur 23 commentaires reçus concernant ces services, 13 se sont avérés positifs, soulignant la qualité du service et celle de l'accueil, quatre étaient négatifs, soulignant surtout que le service n'apportait rien de nouveau et six étaient partagés, laissant entendre que le service était efficace à court terme, mais que le suivi était difficile. À la question demandant si d'autre soutien était reçu pour ces élèves, 63 enseignantes ont répondu ne recevoir aucun autre soutien, alors que 55 ont répondu qu'elles recevaient les services de personnes-ressources (surtout des techniciens en éducation spécialisée) et un petit nombre a mentionné avoir reçu du temps de libération (N=6), de la formation (N=4) ou du matériel déjà préparé (N=2).

En ce qui concerne les enseignantes qui avaient dans leur classe des élèves en difficulté d'apprentissage (N=156), 154 ont mentionné recevoir les services d'une orthopédagogue pour 574 de leurs élèves, alors que 155 élèves étaient en attente d'en voir une. Les élèves de 19 enseignantes ont reçu les services

d'un technicien en éducation spécialisée. Pour ce qui est du soutien à l'enseignement, 29 disent en avoir reçu, alors que 20 ont reçu du soutien d'une personne ressource. Enfin, huit ont reçu de la formation, huit du matériel déjà préparé et neuf du temps de libération. Pour terminer, 12 enseignantes ont fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire, Une petite majorité s'étant montrée satisfaite et quelques unes disant qu'elles avaient éprouvé des difficultés à rencontrer les intervenants. Il est à noter que six personnes ont avoué ne pas connaître ce service.

Enfin, 69 enseignantes avaient au moins un élève handicapé dans leur classe. 19 d'entre elles n'avaient reçu aucun service à l'élève et 50 en avaient reçu : 26 de la part d'une orthopédagogue, 26 de la part d'une technicienne en éducation spécialisée et 16 d'autres personnes. En ce qui concerne le soutien à l'enseignement, 52 affirmaient n'avoir reçu aucune forme de soutien, alors que 17 en avaient reçu sous diverses formes : soutien d'une personne ressource (N=10), formation (N=8), temps de libération (N=2) et matériel déjà préparé (N=1). Cette section portait sur le recours au service d'intervention-conseil. Cinq enseignantes avaient fait appel à ce service.

Une dernière question s'adressait aux enseignantes qui faisaient partie d'une école d'expertise. 26 enseignantes en faisaient partie et 20 d'entre elles ont répondu qu'elles avaient des places disponibles dans leur classe.

Résultats au questionnaire de satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des élèves en difficulté

En ramenant les scores sur une échelle allant de zéro à quatre, nous obtenons des moyennes qui varient d'un faible niveau de satisfaction, avec 1,20 sur 4 pour les énoncés portant sur la situation dans la classe et 1,39 pour ceux relatifs aux comportements des élèves, à un fort niveau de satisfaction, avec 2,66 pour

l'échelle portant sur les compétences personnelles et 2,27 pour celle portant sur les compétences professionnelles.

Tableau 4.2
Niveaux de satisfaction aux sept composantes du questionnaire sur les conditions d'intégration des élèves en difficulté

Échelle	Moyenne	Écart type	Min.	Max.	N
1. Administration	1,85	0,66	0,00	3,31	141
2. Soutien reçu	1,88	0,66	0,10	3,71	140
3. Comportements des élèves	1,39	0,73	0,06	3,13	105
4. Situation dans la classe	1,20	0,74	0,00	3,00	139
5. Attitudes des parents	1,84	0,73	0,14	3,33	128
6. Compétences professionnelles	2,27	0,63	0,00	3,45	154
7. Compétences personnelles	2,66	0,59	0,71	4,00	150

Les niveaux de satisfaction concernant l'administration, le soutien reçu et les attitudes des parents se situent à un niveau intermédiaire. Nous avons aussi relevé, parmi les 81 énoncés inclus dans les sept échelles, ceux qui se sont mérité les plus hauts taux de satisfaction et ceux qui ont recueilli les plus bas taux. Les tableaux 4.3 et 4.4 les présentent. En examinant le tableau 4.3, on constate que les énoncés qui engendrent les plus faibles niveaux de satisfaction concernent en premier lieu certains comportements dérangeants des élèves (recherche d'attention, problèmes de comportement, etc.). En second lieu, ce sont les aspects administratifs et le soutien reçu (accès à des professionnels, à des services éducatifs et à des ressources communautaires) qui entraînent aussi une assez forte insatisfaction chez les enseignantes.

Tableau 4.3

Énoncés reflétant les plus faibles niveaux de satisfaction

Énoncés	Échelle	Moyenne
1. Les dérangements causés par des élèves ayant des difficultés d'attention.	3	0,74
2. L'accès à des professionnels (orthophoniste, psychologue, etc.).	2	0,85
3. Les dérangements causés par des élèves qui recherchent beaucoup d'attention.	3	0,91
4. Les dérangements causés par les problèmes de comportement en dehors de ma classe.	3	0,94
5. La possibilité d'encadrer les autres élèves quand j'interviens auprès d'un élève HDAA.	4	0,95
6. Les dérangements causés par des élèves ayant des comportements dérangeants.	3	0,97
7. Les services éducatifs aux élèves HDAA sont adaptés par la commission scolaire.	1	1,05
8. J'obtiens de l'aide professionnelle suffisante pour mes élèves HDAA.	1	1,06
9. Des liens établis avec les ressources communautaires pour aider les élèves HDAA.	2	1,10

Ce qui ressort du tableau 4.4 est que les sources des plus grandes satisfactions proviennent des qualités personnelles et des attitudes et compétences professionnelles que les enseignantes perçoivent chez elles-mêmes. Les relations avec la direction de l'école fournissent aussi de bons motifs de satisfaction chez les enseignantes de l'échantillon

Tableau 4.4

Énoncés reflétant les niveaux de satisfaction les plus élevés

Énoncés	Échelle	Moyenne
1. Mes recommandations sont prises en considération par la direction durant l'élaboration du plan d'intervention.	1	3,22

2. J'assure la sécurité des élèves HDAA	7	3,12
3. J'assure la sécurité des autres élèves.	7	3,06
4. J'accepte mes élèves en difficulté quelle que soit leur personnalité.	7	3,05
5. J'apporte une contribution utile lors de l'élaboration du plan d'intervention.	6	3,01
6. La direction d'école écoute mes suggestions.	2	2,88
7. Je distingue ce qui est dû à un manque de motivation de ce qui est dû à des incapacités.	6	2,75
7. Je sais comment parler aux parents des élèves HDAA.	7	2,75
9. La possibilité de discuter avec la direction de la situation de mes élèves.	2	2,73

Résultats à l'Indice de détresse psychologique de Santé Québec (IDPESQ-14)

La moyenne obtenue à cet indice est de 27,88 (écart type de 7,86). Le score le plus faible est de 14, alors que le plus élevé est de 51. Selon la plus récente enquête de Santé Québec (1998), 20% de la population québécoise de 15 ans et plus se classait dans la catégorie élevée (indice supérieur à 26,2). Le nombre d'enseignantes de notre étude qui ont un indice supérieur à 26,2 est de 81 sur 155 répondantes. Ce nombre est très élevé. Il représente 52,3% de l'échantillon, ce qui dépasse de plus du double celui de la population adulte du Québec lors de l'enquête de 1998.

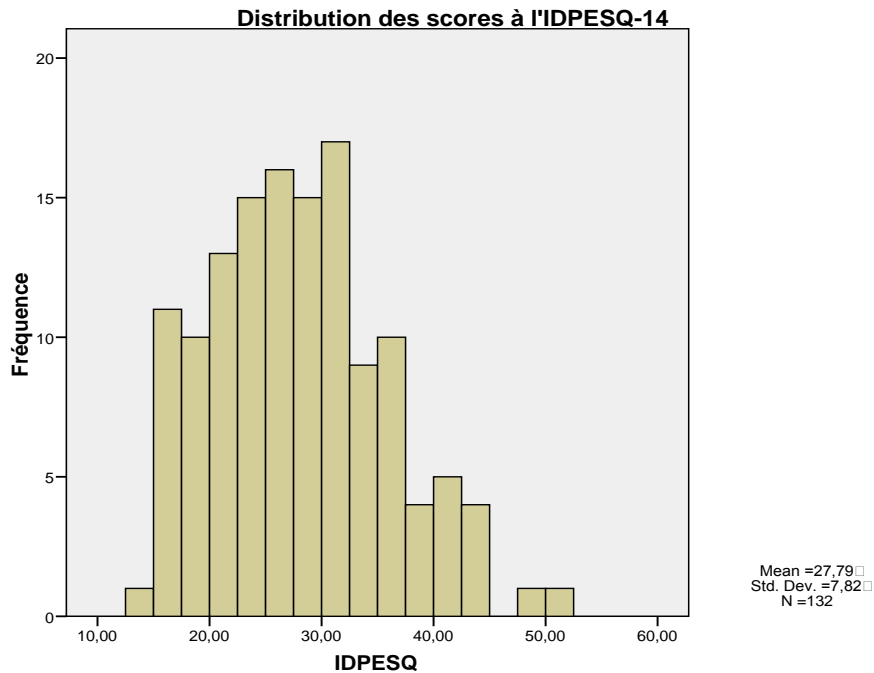


Fig. 4.1 Distribution des scores à l'IDPESQ-14

4.1.3.2 Analyses inférentielles

Ces analyses ont cherché à vérifier s'il y avait des corrélations significatives entre les différents indices de satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des élèves en difficulté, le nombre d'élèves intégrés et la détresse psychologique ressentie par les enseignantes.

Corrélations entre la satisfaction à l'égard des conditions de l'intégration, le nombre d'élèves intégrés et l'indice de détresse psychologique

Nous avons tout d'abord calculé les corrélations des sept indices de satisfaction entre eux, puis avec la détresse psychologique. Le tableau 4.5 présente les résultats. Plusieurs indices de satisfaction présentent des corrélations

significatives entre eux. Ainsi, la satisfaction à l'égard de l'administration dans les écoles et celle à l'égard du soutien reçu pour les élèves en difficulté intégrés sont assez fortement corrélées entre elles ($r = 0,65$). Il en est de même pour les liens entre les degrés de satisfaction par rapport à trois dimensions : les comportements dérangeants en classe, diverses situations vécues en classe en lien avec l'intégration des EHDA et les comportements des parents. Les corrélations entre ces trois facteurs sont toutes très significatives et varient entre 0,46 et 0,69.

Tableau 4.5
Corrélations entre les différentes facettes de la satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des élèves en difficulté et l'indice de détresse psychologique

	1	2	3	4	5	6	7
1. Administration	--						
2. Soutien reçu	,65c	--					
3. Comportement	,41c	,13	--				
4. Situation en classe	,54c	,35c	,69c	--			
5. Parents	,40c	,25b	,64c	,46c	--		
6. Compétences professionnelles	,38c	,38c	,19	,20a	,25b	--	
7. Compétences personnelles	,25b	,19a	,19	,16	,28b	,63c	--
IDPESQ	-,30c	-,25b	-,37c	-,49c	-,25b	-,33c	-,28c

a $p < ,05$ b $p < ,01$ c $p < ,001$

Enfin, les corrélations concernant la satisfaction au sujet des compétences personnelles et des compétences professionnelles est de 0,63. Tous ces indices de satisfaction sont négativement corrélés avec la détresse psychologique exprimée par les enseignantes, les deux plus fortes concernant les situations vécues en classe et les comportements dérangeants ($r = -0,49$ et $r = -0,37$).

Nous avons ensuite calculé les corrélations entre le nombre d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire, la satisfaction concernant les conditions de cette intégration et l'indice de détresse psychologique. Les résultats sont présentés au tableau 4.6.

Tableau 4.6
Corrélations entre les sept indices de satisfaction à l'égard des conditions d'intégration des EHDA, le nombre d'élèves intégrés et la détresse psychologique

	N. TC	N. TDA-H	N. TED-DYS	N.DGA	N. TOTAL
Administration	-,04	,13	-,12	,04	-,01
Soutien reçu	,02	,01	-,07	-,04	-,08
Comportement	-,21a	,03	-,15	,21a	,06
Situation-classe	-,27a	-,04	-,22a	-,03	-,28a
Parents	,01	-,06	-,06	,14	,08
Compét. profes.	,12	,04	,03	,03	,10
Compét. person.	,03	-,05	,09	,00	-,02
IDPESQ	,09	,05	,11	,06	,17a

a $p < ,05$

Tout d'abord, plus le nombre d'élèves présentant des difficultés qu'une enseignante accueille est élevé, plus celle-ci est insatisfaite de la situation dans sa classe ($r = -,28$) et plus elle présente de symptômes de détresse psychologique ($r = ,17$). Ces corrélations sont significatives quoique modestes. Aussi, plus les enseignantes intègrent des élèves avec des difficultés comportementales, moins elles sont satisfaites de la situation dans leur classe et des comportements de leurs élèves ($r = -,27$ et $r = -,21$). Les enseignantes qui intègrent plus d'élèves avec un TED ou dysphasiques sont peu satisfaits de ce qui se passe dans leur classe ($r = -,22$). Enfin, plus les enseignantes accueillent

d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, plus elles sont satisfaites des comportements des élèves de leur classe ($r = ,22$).

4.1.4 Discussion

L'analyse des données de cette enquête nous permet de faire plusieurs constats. Tout d'abord, le taux élevé de participation, soit un échantillon de 161 enseignantes titulaires au primaire, représente plus du quart des enseignantes de la commission scolaire des Hautes-Rivières. Ce nombre nous autorise à considérer les résultats comme représentatifs du point de vue des enseignantes sur la situation de l'intégration des élèves HDAA dans les classes du primaire de cette commission scolaire.

En ce qui concerne les descriptions des classes fournies par les enseignantes, nous constatons que celles-ci intègrent en moyenne 4,83 élèves en difficulté, soit 22% des élèves de leur classe. Cette proportion est élevée, mais elle reste comparable à ce que rapportent les statistiques officielles du MELS, portant sur les populations de l'adaptation scolaire, qui constituaient 18,4% de l'ensemble des élèves du secteur régulier et 17,9% des élèves au primaire en 2010-2011.

Nous remarquons aussi que des plans d'intervention ont été élaborés pour 61% de ces élèves, que 43% ont reçu une évaluation ou un bilan de leurs besoins et capacités et que seulement 28% ont reçu une évaluation contenant des mesures d'adaptation nécessaires à leur intégration. Ces pourcentages apparaissent très faibles, si l'on compare aux proportions supérieures à 90% d'EHDA qui avaient un plan d'intervention selon l'évaluation faite par Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008). Les témoignages rédigés par les enseignantes laissent entendre que la plupart de leurs élèves en difficulté d'apprentissage ont reçu les services d'une orthopédagogue. Cependant, parmi les 118 enseignantes qui avaient un élève

éprouvant des difficultés comportementales, 63 affirmaient ne recevoir aucun soutien.

Pour ce qui est des conditions d'intégration des élèves en difficulté, on constate que les enseignantes expriment des niveaux de satisfaction qui se rapprochent de la zone neutre (2 sur une échelle allant de 0 à 4) dans les sept domaines étudiés. Les niveaux tendent vers le côté positif de l'échelle pour les dimensions liées aux compétences personnelles et aux compétences professionnelles pour bien intégrer les élèves en difficulté, telles que manifestées par les enseignantes. Par contre, les cinq autres dimensions du questionnaire révèlent des niveaux de satisfaction qui se situent en deçà du point neutre. C'est particulièrement le cas pour les situations en classe en lien avec l'intégration d'élèves, les comportements dérangeants et les dynamiques diverses, dont la moyenne des cotes se rapproche de la catégorie «plutôt insatisfait». Les trois autres dimensions évaluées, soit les aspects administratifs, le soutien reçu et les attitudes des parents reçoivent des cotes qui se rapprochent du point neutre, du côté négatif. Ces ensembles d'indices contribuent à dresser le portrait d'enseignantes qui ont une assez bonne confiance en leurs compétences, mais qui se montrent plutôt insatisfaites de ce qui se passe dans leur classe et qui se sentent plus ou moins appuyées dans leurs démarches.

Le sondage cherchait aussi à connaître les niveaux de détresse ressentis par les enseignantes. Les réponses à cette échelle montrent que plus de 50% de l'échantillon exprime des niveaux élevés de détresse, un taux qui est deux fois et demi plus élevé que la moyenne générale au Québec. Ce résultat va dans le même sens que l'étude de Houlfort et Sauvé (2009), qui affirment que «19% des enseignants évaluent leur santé mentale comme étant moyenne ou médiocre. Ce taux est deux fois plus élevé que ce qui est recensé auprès de la population générale du Québec.»(p. 66). Parmi les facteurs de stress occupationnel, la charge de travail élevée est le principal déterminant, suivi, dans l'ordre, par la

gestion de classe, les difficultés relationnelles avec la direction, les parents et les collègues.

Celui-ci n'est cependant pas significativement lié au nombre d'élèves intégrés, mais plutôt à l'insatisfaction éprouvée face aux conditions d'exercice de la profession et, en particulier, la perception de la situation vécue en classe. En effet, selon Friedman (1995), certains comportements des élèves, comme l'absence de motivation et le manque de respect, sont associés à l'épuisement professionnel.

4.2 Deuxième enquête sur les conditions de l'intégration des élèves HDAA dans les classes du primaire

Cette deuxième enquête cherche en partie à répliquer les analyses de l'enquête précédente, mais elle apporte aussi certaines modifications permettant d'atteindre des objectifs supplémentaires. Plusieurs instruments ont été modifiés. Les premières sections du questionnaire ont subi des modifications mineures. Douze places ont été réservées pour décrire les élèves en difficulté dans la classe au lieu de six dans le premier questionnaire, mais les autres éléments sont restés tels quels. L'échelle portant sur les conditions d'intégration des élèves en difficulté a été considérablement réduite. En effet, elle est passée de 81 à 38 énoncés et certaines catégories ont été fusionnées. De plus, le format de réponse a été modifié de façon importante. Dans la première enquête, nous avons une échelle de satisfaction en cinq points, que nous avons transformée en échelle de fréquence en cinq points. Le questionnaire sur la détresse psychologique a été conservé tel quel, mais deux nouveaux instruments ont été ajoutés. Tout d'abord, nous avons adapté une échelle mesurant les émotions ressenties dans l'exercice de la profession (Job-Related Affective Well-Being Scale de Van Katwyk, Fox, Spector et Kelloway, 2000). Nous avons choisi une mesure générale du bien-être et de la satisfaction afin d'éviter de recourir à une mesure qui tienne compte de chaque facette du travail enseignant, car celles-ci n'ont pas la même importance pour chaque enseignant étant donné que chacun vit une situation professionnelle qui lui est personnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2010).

Enfin, nous avons développé pour cette recherche un inventaire des pratiques pédagogiques favorisant l'intégration des élèves en difficulté. Comme Snell et Brown (2000), nous sommes convaincus de l'importance de développer des pratiques pédagogiques efficaces qui soutiennent l'intégration des élèves en difficulté. Selon Browder et Cooper-Duffy (2003), même si la recherche sur

l'enseignement aux élèves en difficulté offre des exemples de pratiques efficaces, peu d'enseignants appliqueraient ces pratiques. Les raisons alléguées par les enseignants interviewés par ces chercheurs portent sur les contraintes de temps et le manque de soutien administratif. Cependant, Cushing, Carter, Clark, Wallis et Kennedy (2009) estiment qu'on ne sait pas vraiment jusqu'à quel point ces pratiques sont implantées dans les écoles. Notre étude tente de vérifier à quel degré les enseignants de la commission scolaire des Hautes-Rivières recourent, selon leurs dires, à des pratiques pédagogiques fondées sur la recherche. Elle cherche aussi à comprendre si le recours à ces pratiques est corrélé à la satisfaction des enseignantes.

La présente étude propose quatre objectifs de recherche. Le premier objectif est de réaliser à nouveau un portrait détaillé des effectifs scolaires et des conditions d'intégration des élèves en difficulté dans les classes du primaire. Le deuxième objectif vise à déterminer la fréquence à laquelle se produisent différents événements et pratiques pédagogiques en lien avec l'intégration des élèves en difficulté dans les classes. Le troisième objectif consiste à évaluer l'état affectif et le niveau de détresse psychologique des enseignantes et à vérifier à quel point ils sont reliés à leurs conditions de travail (composition de la classe et conditions d'intégration des élèves en difficulté). Enfin, le quatrième objectif vise à vérifier l'effet modérateur de l'expérience et de la fréquence des pratiques pédagogiques des enseignantes sur les liens entre l'état affectif des enseignantes et les conditions dans lesquelles se fait l'intégration de leurs élèves en difficulté.

4.2.1 Méthodologie

Dans la section qui suit, nous décrivons les caractéristiques des participantes, l'instrument de collecte et le déroulement de la recherche.

4.2.1.1 Échantillon

58 enseignantes du primaire nous ont retourné un questionnaire rempli. Ce nombre représente environ 10% de la population des enseignantes titulaires au primaire. Elles proviennent de 22 établissements différents d'ordre préscolaire-primaire sur les 40 que comprend la commission scolaire (soit 55% des établissements).

56 des 58 enseignantes ont inscrit le nombre d'années d'expérience qu'elles avaient cumulé en enseignement. La moyenne s'établit à 18,37 années (écart-type de 6,81) et la médiane est de 18 ans. Quatre enseignantes enseignaient depuis huit ans, alors qu'à l'autre extrême, deux enseignantes oeuvraient depuis 32 ans.

55 participantes ont indiqué le cycle et le degré de leur classe. Trois enseignantes intervenaient en maternelle, 17 au premier cycle, 17 au deuxième cycle et 18 au troisième cycle du primaire.

4.2.1.2 Instruments

Le questionnaire est divisé en sept grandes sections. Les trois premières sections étaient presque identiques à celles du questionnaire qui a servi à la première enquête effectuée au printemps 2010.

Informations personnelles et description de la situation en classe

La section «Informations personnelles» était la même, alors que la seconde section, intitulée «Portrait de votre classe», visait les mêmes informations que dans le premier questionnaire, mais les questions ont été disposées différemment. Ainsi, pour chaque élève identifié en difficulté, on posait six questions relatives au soutien qu'il recevait. Enfin, douze emplacements réservés aux descriptions des élèves en difficulté ont été prévus dans le questionnaire, au lieu de six. La troisième section du questionnaire, identique à celle du premier questionnaire, portait sur les élèves avec des difficultés

comportementales, d'apprentissage ou avec des handicaps : services et soutien reçus (professionnels, formation, matériel, temps de libération, classe répit, etc.).

Les conditions de l'intégration des élèves en difficulté

La quatrième section, « L'intégration des élèves en difficulté dans votre classe » reprenait les mêmes dimensions du premier questionnaire adapté de Forlin (2006), portant sur les conditions d'intégration des élèves en difficulté. Deux modifications importantes ont cependant été apportées. Tout d'abord, l'échelle de satisfaction a été remplacée par une échelle de fréquence en cinq points allant de jamais à très souvent. Ensuite, le nombre d'énoncés, qui était de 81, a été réduit à 38 et le nombre de sous-échelles est passé de sept à cinq.

Sous-échelle 1 : Aspects administratifs

Cette sous-échelle touche le soutien et l'implication de l'administration dans l'allocation des services aux élèves HDAA intégrés dans la classe de l'enseignante. L'échelle contient 12 items, mais un item a dû être retranché. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,80.

Exemples d'items :

« Le plan d'intervention pour chacun de mes élèves HDAA est établi tôt dans l'année. »

« Les services complémentaires aux élèves HDAA de ma classe sont bien coordonnés. »

Sous-échelle 2 : Les comportements des élèves

Il s'agit ici des dérangements causés par des comportements des élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle comprend 8 items, dont un a été retranché. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,79. Exemples d'items :

« Les agressions verbales dirigées vers moi. »

« Les problèmes de comportement en dehors de ma classe. »

Sous-échelle 3 : La classe

Cette sous-échelle porte sur des caractéristiques de la classe qui sont en lien avec les élèves HDAA intégrés. L'échelle comprend 6 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,84. Exemples d'items :

« Les dérangements occasionnés par un élève HDAA. »

« Un grand nombre d'élèves à risque. »

Sous-échelle 4 : Les parents

La sous-échelle réfère à la fréquence des difficultés ou problèmes éprouvés avec des parents des élèves HDAA intégrés dans la classe. L'échelle contient 5 items. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) s'élève à 0,70. Exemples d'items :

« Des contacts trop rares avec un (des) parent(s). »

« Les tensions entre le(s) parent(s) et l'enseignant-e. »

Sous-échelle 5 : Compétences personnelles et professionnelles

La sous-échelle consiste en une autoévaluation des compétences personnelles et professionnelles perçues par l'enseignante. L'échelle contient 7 items, mais trois items ont été retirés. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,78. Exemples d'items :

« Je sais ajuster mes exigences aux capacités des élèves HDAA. »

« Je réponds correctement aux attentes des parents des élèves HDAA. »

Les pratiques éducatives des enseignantes

La cinquième section du questionnaire portait sur les pratiques éducatives des enseignantes au regard de l'intégration des élèves en difficulté dans leur classe. Cet instrument a été développé spécifiquement pour la présente recherche à partir d'un relevé des pratiques éducatives recommandées pour venir en aide de façon efficace aux élèves en difficulté, telles que recueillies suite à l'examen de plusieurs publications. Ces publications sont les suivantes :

- Cushing, Carter, Clark, Wallis et Kennedy (2009) ont développé un instrument servant à évaluer la qualité d'un programme destiné aux élèves en difficulté. Une partie de l'instrument présente 23 indicateurs de bonnes pratiques éducatives en classe.
- Jackson, Ryndak et Billingsley (2000) ont recueilli les réponses de 47 spécialistes de l'adaptation scolaire décrivant des pratiques éducatives qu'ils considéraient utiles à l'inclusion d'élèves en difficulté. Ces réponses ont été classées dans neuf catégories (ex : collaboration entre l'enseignante titulaire et l'éducateur spécialisé, planification de l'enseignement, stratégies pédagogiques, gestion des comportements, etc.).

- Ladouceur (2009) a développé un référentiel qui présente un ensemble de pratiques éducatives validées par la recherche. Ces pratiques s'adressent à trois grandes catégories d'élèves : des élèves en difficulté d'adaptation, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves handicapés. Chacune des parties du référentiel est subdivisée en six rubriques : une définition, une description des caractéristiques des élèves, les manifestations de leurs difficultés, leurs besoins pour apprendre, le soutien qui leur est nécessaire et le personnel qualifié pour donner le soutien.
- Burns et Ysseldyke (2009) ont examiné la fréquence à laquelle des enseignantes et des psychologues ont recours à différentes pratiques utilisées en adaptation scolaire et reconnues comme efficaces par la recherche, selon les résultats de plusieurs méta-analyses (Kavale et Forness, 2000).
- Rousseau (2006) présente une grille traduite et adaptée de celle de Goodman (1994), portant sur les meilleures pratiques visant l'inclusion des élèves en difficulté.
- Vienneau (2002) pose les fondements de la pédagogie de l'inclusion. Tout d'abord, il présente les composantes de l'inclusion (normalisation, participation, individualisation, unicité et intégralité) et il décrit leurs implications éducatives. Ensuite, il énumère des pratiques pédagogiques considérées comme appropriées dans ce contexte.

Une analyse de ces publications a permis de relever un ensemble de pratiques jugées appropriées dans le contexte de l'intégration d'élèves en difficulté dans la classe. À partir de cet ensemble d'énoncés, nous avons établi une liste de pratiques éducatives, certaines générales et d'autres qui répondaient à des besoins spécifiques, que nous avons soumises à deux spécialistes dans le but d'assurer une bonne validation de contenu à cette échelle. Le contenu de la liste

a été jugé suffisamment représentatif du domaine. La liste finale comportait 23 énoncés pour lesquels il fallait répondre sur une échelle de fréquence en cinq niveaux allant de *jamais* à *très souvent*. Des exemples d'items :

« J'utilise du matériel adapté pour les apprenants qui en ont besoin »

« Je donne un enseignement explicite des stratégies en lecture et en écriture à certains de mes élèves »

Une analyse de la consistance interne de l'échelle nous a amené à retirer quatre items. L'échelle finale comporte donc 19 items avec un coefficient de consistance interne de 0,81. Cette échelle touche différentes stratégies et pratiques éducatives, comme le développement de l'autonomie des élèves, la promotion des valeurs d'inclusion et la sensibilisation des élèves réguliers au vécu des élèves en difficulté, le recours à des méthodes d'enseignement systématique, l'individualisation de l'enseignement et de l'évaluation, la mise en place d'un encadrement structuré, le soutien de la motivation des élèves et celui des élèves éprouvant des problèmes de comportement.

Les réactions affectives au travail

Dans la sixième section du questionnaire, les enseignantes avaient à exprimer leur état affectif lié au travail. Pour ce faire, elles devaient remplir une adaptation en français d'une échelle développée par Van Katwyk, Fox, Spector et Kelloway (2000), fondée sur un modèle développé par Russell (1980), qui avance que les émotions sont interreliées et qu'on peut les représenter par un modèle circomplexe que l'on peut voir à la figure 4.2.

Ce modèle peut se réduire à deux dimensions bipolaires, soit le plaisir (continuum plaisir-déplaisir) et l'éveil ou l'activité (continuum activité-inactivité). Il a été validé empiriquement dans plusieurs recherches et une échelle a été développée dans trois études différentes (Van Katwyk et al., 2000).

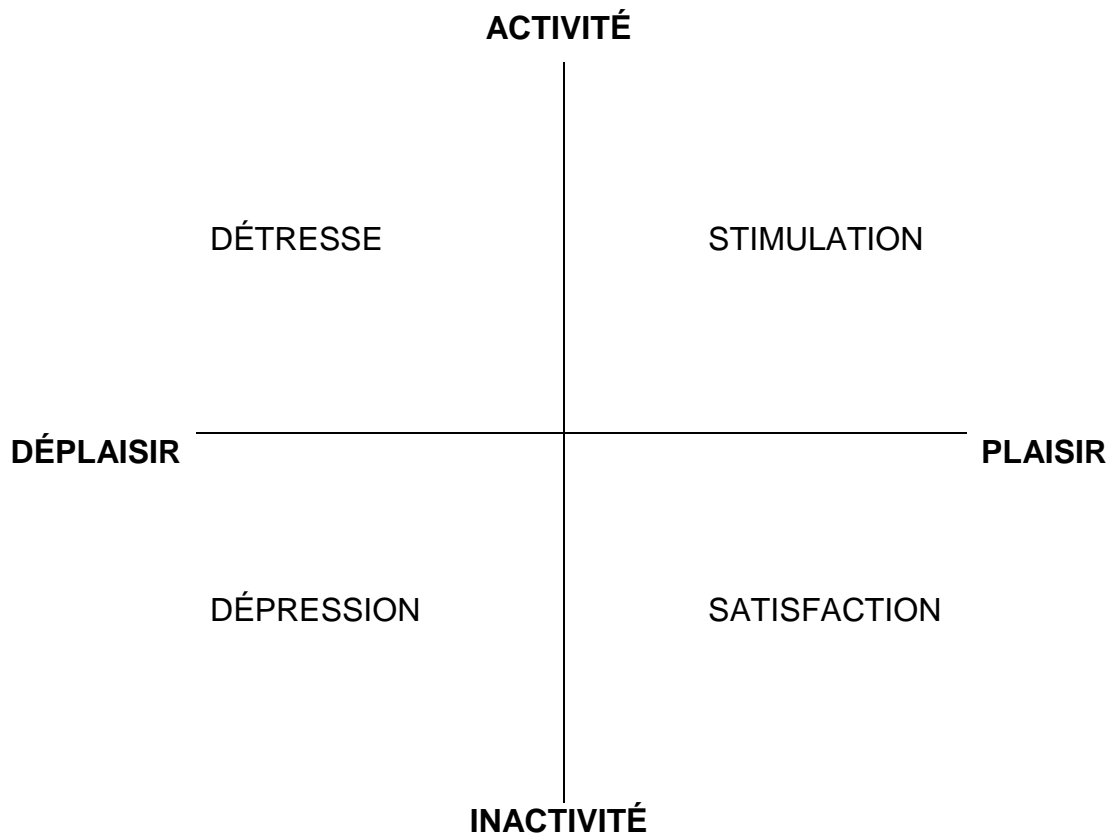


Fig. 4.2 Modèle circomplexe des états affectifs (Russel, 1980)

Cette échelle, le « Job-Related Affective Well-Being Scale » (JAWS) comprend 30 énoncés décrivant des émotions ressenties au travail (ex : « My job made me feel at ease »), au sujet desquels les participants indiquent la fréquence à laquelle ils ont ressenties ces émotions. L'échelle de fréquence est en cinq points, allant de *jamais* à *très souvent*. 15 énoncés décrivent un affect positif (satisfait, enthousiaste, etc.) et 15 un affect négatif (dégoûté, découragé, etc.). L'échelle a été traduite en français par un spécialiste du domaine, puis elle a ensuite été retraduite en anglais par un autre spécialiste et la version originale

en anglais a été comparée à la deuxième version anglaise, selon la méthodologie de validation transculturelle de Vallerand (1989).

Cinq scores peuvent être dérivés de cette échelle. Un score global est obtenu en additionnant les 15 énoncés positifs aux 15 énoncés négatifs recodés à l'envers. Un haut score représente un haut degré de bien-être affectif relié au travail. Les quatre autres scores sont issus des analyses multidimensionnelles faites par Van Katwyk et al. (2000), qui divisent l'échelle en quatre sous-échelles représentant chacune une combinaison des deux dimensions : stimulation (plaisir élevé et éveil élevé), satisfaction (plaisir élevé et éveil faible), détresse (plaisir faible et éveil élevé) et dépression (plaisir faible et éveil faible). Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) laissent entendre que les échelles s'avèrent suffisamment consistantes.

Le niveau de stress au travail

La dernière section portait sur le niveau de stress manifesté par les enseignantes. L'IDPESQ-14, développé et validé au Québec par Prévaille et al. (1992) est l'instrument que nous avons choisi dans la précédente étude. Ses caractéristiques ont déjà été décrites dans cette étude. Le coefficient de consistance interne avec notre échantillon s'élève à 0,83.

4.2.1.3 Déroulement

Comme dans la précédente enquête, les questionnaires ont été remis dans une enveloppe aux délégués syndicaux des écoles primaires accompagnés d'un formulaire de consentement éclairé. Certains questionnaires ont été retournés directement par la poste au bureau du chercheur principal et les autres ont été remis au syndicat dans une enveloppe cachetée pour chaque école. L'opération a duré environ deux mois entre janvier et mars 2011.

4.2.2 Résultats

Nous avons adopté le même le même ordre de présentation des résultats que pour la première étude. Tout d'abord, nous traçons un portrait des effectifs des classes de l'échantillon et des services et du soutien reçus. Ensuite, nous présentons des analyses descriptives relatives aux instruments utilisés. Enfin, nous rapportons les résultats des analyses inférentielles visant à mettre en relation les différents construits de la recherche et à vérifier si la force des liens obtenus dépassait un seuil de probabilité correspondant à une chance sur 20 ou moins ($p < 0,05$).

4.2.2.1 Analyses descriptives

Dans un premier temps, nous traçons un portrait des classes de l'échantillon et nous décrivons les services et le soutien reçus. Ensuite, nous présentons une analyse descriptive des conditions d'intégration des élèves en difficulté et de l'état affectif des enseignantes.

Portraits des classes

Le nombre moyen d'élèves est de 22,17 par classe (écart-type de 4,13 et médiane de 22). Les enseignantes rapportent en tout 255 élèves HDAA intégrés dans 53 classes pour une moyenne de 4,81 élèves par classe (é.t. = 3,16). Ces 255 élèves constituent en moyenne 21,7% de l'ensemble des élèves de l'échantillon. Ces statistiques sont très similaires à celles qui ont été présentées dans l'enquête de l'année précédente. Nous avons aussi retenu quatre types d'élèves, soit des élèves éprouvant des troubles du comportement ou des troubles graves du comportement (TC et TGC), des élèves avec des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA et TDAH), des élèves présentant des troubles du développement, soit une incapacité intellectuelle moyenne ou sévère, des troubles envahissants du développement ou de la dysphasie (TD) et, enfin, des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de dyslexie, des doubleurs, des élèves dits à risque ou des

élèves avec une déficience intellectuelle légère (DA). Le tableau 4.7 présente ces données.

Tableau 4.7
Nombre moyen par classe d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire

	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
TC et TGC	1,59	1,26	0	5
TDA et TDAH	0,81	0,79	0	7
TD	0,72	0,81	0	3
DA	3,12	2,43	0	10
Élèves en difficulté	4,81	3,16	0	12

NB : le total ne correspond pas à la somme des quatre types d'élèves en difficulté, car certains élèves pouvaient être classés dans plus d'une catégorie.

À la question demandant combien d'élèves avaient un plan d'intervention, les réponses des enseignantes ont permis d'en dénombrier 240, soit 94% des élèves qui en auraient eu besoin. 47 élèves avaient reçu une évaluation ou un bilan de leurs besoins et de leurs capacités et 34 de ces bilans contenaient les mesures d'adaptation nécessaires à l'intégration des élèves en difficulté en classe.

21 enseignantes affirmaient qu'un ou plusieurs élèves de leur classe auraient bénéficié d'un placement en classe spéciale. Les principales raisons pour lesquelles elles pensaient cela étaient les mêmes que dans la première enquête : difficultés à suivre le groupe, dérangement du groupe, retards en lecture, en écriture ou en mathématiques. Enfin, 22 enseignantes estimaient qu'un ou plusieurs élèves de leur classe bénéficieraient d'un placement en classe ressource en français ou en mathématiques. Pour chaque élève, une question ouverte était posée sur l'aide ou le soutien qu'il avait reçu. Les trois premières réponses ont été, en ordre de fréquence : l'orthopédagogue, aucune

aide, et le technicien en éducation spécialisée. Quelques répondantes ont aussi mentionné l'aide de psychologues, de travailleurs sociaux et d'orthophonistes.

La section suivante du questionnaire portait sur les services à l'élève et le soutien à l'enseignement reçus pour trois types d'élèves : les élèves en difficulté de comportement, ceux en difficulté d'apprentissage et les élèves handicapés. Les données chiffrées proviennent de réponses à des questions fermées.

Tout d'abord, trois élèves en difficulté de comportement ont été référés à la classe répit et, sur ce nombre, deux ont été acceptés. Six enseignantes ont aussi fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire. Les commentaires reçus concernant ces services se sont avérés plutôt négatifs. À la question demandant si d'autre soutien était reçu pour ces élèves, quatre enseignantes ont répondu n'en recevoir aucun, alors que 10 ont répondu qu'elles recevaient différents services : une personne-ressource (N=7), du temps de libération (N=2), de la formation (N=1).

En ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, 66 élèves ont rencontré une orthopédagogue, alors que 17 élèves étaient en attente. Les élèves de sept enseignantes ont reçu les services d'un technicien en éducation spécialisée, alors que ceux de neuf enseignantes n'ont reçu aucun soutien. Enfin, une enseignante a reçu du matériel déjà préparé et une autre du temps de libération. Pour terminer, deux enseignantes ont fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire, alors qu'une personne ne connaissait pas ce service.

Enfin, 11 enseignantes ont répondu avoir au moins un élève handicapé dans leur classe. Quatre d'entre elles n'avaient reçu aucun service à l'élève et sept en avaient reçu sous différentes formes : orthopédagogue (N=1), technicienne en éducation spécialisée (N=3), orthophoniste (N=3). En ce qui concerne le soutien à l'enseignement, deux affirmaient n'avoir reçu aucune forme de soutien et deux

avaient reçu soit de la formation, soit du matériel déjà préparé. Enfin, une enseignante avait fait appel au service Intervention-conseil.

Résultats concernant les conditions d'intégration des élèves en difficulté

Il faut rappeler que l'échelle utilisée cette fois-ci était une échelle de fréquence. En ramenant les scores sur une échelle allant de zéro à quatre, nous obtenons des statistiques qui sont présentées au tableau 4.8. On voit que ce sont les compétences des enseignantes qui obtiennent les scores de fréquence les plus élevés, suivis des scores concernant les événements difficiles en classe, suivis des scores concernant les appuis et le soutien de la part de l'administration. Plus loin, on retrouve les comportements difficiles des élèves et les difficultés dans les relations avec les parents.

Tableau 4.8
Niveaux de fréquence des cinq échelles du questionnaire portant sur les conditions de l'intégration des élèves en difficulté

Échelle	Moy.	Écart type	Min.	Max.	N
1. Soutien administratif	2,17	0,55	0,00	3,44	57
2. Comportements dérangeants des élèves	1,66	0,61	0,92	2,88	56
3. Problèmes en classe	2,25	0,89	0,38	3,75	57
4. Problèmes avec des parents	1,60	0,71	0,00	3,60	55
5. Compétences personnelles et professionnelles	2,56	0,48	0,60	3,43	57

Si on examine les résultats plus détaillés, en se centrant sur les énoncés extrêmes, on constate que le rôle de la direction d'école est jugé de façon assez positive, mais que les problèmes en classe ressortent clairement, quoique les problèmes les plus graves (agressions physiques ou verbales) soient peu fréquents. Enfin, les problèmes avec les parents sont plutôt rares.

Tableau 4.9
Énoncés dont les réponses indiquent les plus hautes et les plus basses fréquences

Énoncés	Échelle	Moyenne sur 4
Réponses indiquant les plus hautes fréquences		
1. La possibilité de discuter avec la direction d'école de la situation de mes élèves.	1	3,14
2. Les problèmes causés par des élèves qui recherchent beaucoup d'attention.	2	3,11
3. Les problèmes de comportement en dehors de ma classe.	2	2,91
4. Le fait de ne pas disposer d'assez de temps pour les autres élèves.	3	2,89
5. Je sais ajuster mes exigences aux capacités des élèves HDAA.	5	2,84
Réponses indiquant les plus basses fréquences		
1. Des attitudes négatives des élèves face aux problèmes de santé ou d'hygiène d'un élève.	3	0,72
2. Des agressions verbales dirigées vers moi.	2	0,79
3. Des attaques physiques (ex : coups, morsures, etc.).	2	0,93
4. Des tensions entre des parents et l'enseignant-e.	4	1,07
5. Un trop grand nombre de rencontres avec des parents.	4	1,14

Pour terminer cette section, nous avons examiné la fréquence des pratiques pédagogiques susceptibles de faciliter l'intégration des élèves en difficulté. La moyenne générale (sur 4) est de 3,05 (é.t. = 0,32) pour les 19 pratiques identifiées. Comme le troisième échelon correspond au niveau de fréquence «assez souvent», on peut conclure que les enseignantes affirment recourir assez souvent à des pratiques pédagogiques favorisant l'intégration de leurs élèves en difficulté.

Résultats concernant l'état affectif des enseignantes et leurs niveaux de détresse psychologique

La moyenne générale obtenue à l'échelle mesurant l'état affectif des enseignantes (moyenne de 14,47 sur une échelle allant de 4 à 20) montre que celui-ci est assez positif, sans être extrême. Les sous-échelles de stimulation et de satisfaction surpassent celles de détresse et de dépression. Quant à l'indice de détresse psychologique mesuré par l'IDPESQ-14, sa moyenne est de 24,08 (écart type de 5,38). Si l'on compare nos résultats à ceux de l'enquête de Santé Québec effectuée en 1998, où 20% de la population québécoise de 15 ans et plus se classait dans la catégorie élevée (indice supérieur à 26,2), le nombre d'enseignantes de notre étude qui ont un indice supérieur à 26,2 est de 18 sur 58, soit 31% de notre échantillon. Cette proportion est plus faible que celle de l'enquête précédente (52% de l'échantillon), mais elle reste plus forte que celle de l'échantillon de l'étude de 1998.

Tableau 4.10
Niveaux de fréquence se rapportant aux énoncés de l'échelle d'état affectif des enseignantes et de l'échelle de détresse psychologique

Échelle	Moyenne	Écart type	Min.	Max.	N
1. Bien-être général (sur 20)	14,47	2,01	10,20	18,80	56
a. Satisfaction (sur 5)	3,26	0,61	2,00	4,80	56
b. Détresse (sur 5)	2,22	0,63	1,00	3,60	58
c. Dépression (sur 5)	2,21	0,55	1,00	3,60	58
d. Stimulation (sur 5)	3,72	0,65	2,20	5,00	58
2. Détresse psychologique (IDPESQ-14) (sur 56)	24,08	5,38	14,00	37,00	58

4.2.2.2 Analyses inférentielles

Un examen général du tableau 4.11 montre que ce sont le nombre d'années d'expérience et le sentiment d'efficacité qui sont les plus fortement corrélés avec les différentes variables mesurant l'état affectif des enseignantes. Plus l'enseignante se sent efficace et plus son expérience est longue, plus les affects positifs reliés à l'exercice de sa profession sont élevés et, inversement, plus les affects négatifs sont bas.

Ensuite, nous remarquons que les effectifs de la classe (nombre d'élèves, nombre d'élèves en difficulté, etc.) ne sont en général pas reliés de façon significative aux affects. Seul le nombre d'élèves en difficulté est significativement corrélé négativement à la satisfaction au travail.

Nous remarquons aussi que la fréquence des pratiques pédagogiques favorisant l'intégration des élèves en difficulté n'est pas corrélée significativement aux affects. Tout au plus, sont-elles corrélées de façon marginalement significative à un affect positif ($p = 0,06$). Enfin, au plan des conditions dans lesquelles se fait l'intégration des élèves en difficulté, on remarque des corrélations significatives impliquant la fréquence des problèmes vécus en classe, des comportements dérangeants et des problèmes avec les parents, qui sont liés à une augmentation des affects négatifs ou à une diminution des affects positifs.

Tableau 4.11

Corrélations entre les caractéristiques personnelles, la composition des classes, les conditions d'intégration des élèves en difficulté et l'état affectif des enseignantes

	Affect positif	Satisfaction	Détresse	Dépression	Stimulation	Détresse psychol.
Années d'expérience	0,35**	0,35**	-0,24	-0,34**	0,41**	-0,27*
Pratiques pédagogiques	0,25	0,20	-0,17	-0,13	0,21	-0,18
Nombre d'élèves	0,08	0,09	-0,09	-0,08	0,08	-0,13
N. d'élèves en difficulté	-0,21	-0,27*	0,03	0,19	-0,14	-0,07
N. TC et TGC	-0,16	-0,07	0,19	0,22	0,10	-0,16
N. DA	-0,03	-0,13	-0,13	0,02	0,02	-0,10
N. DEV	-0,19	-0,21	0,13	0,16	0,02	-0,10
N. TDA(H)	-0,06	-0,09	0,11	0,01	0,03	-0,08
Soutien administratif	0,09	0,17	-0,07	0,04	-0,10	-0,11
Comportements dérangeants	-0,24	-0,25	0,28*	0,38**	-0,12	0,08
Problèmes en classe	-0,30*	-0,37**	0,28*	0,36**	-0,23	0,08
Problèmes avec les parents	-0,20	-0,13	0,30*	0,26	-0,07	0,16
Compétences	0,43**	0,34	-0,45***	-0,43**	0,41**	-0,19

a $p < ,05$

Une dernière série d'analyses a cherché à vérifier l'impact de deux variables modératrices, à savoir le nombre d'années d'expérience et la fréquence des

pratiques pédagogiques visant une meilleure intégration des élèves en difficulté, sur les liens entre les conditions de l'intégration des élèves HDAA et la qualité de l'affect au travail. Nous avons fixé le seuil de signification à $p = 0,05$, puis nous avons construit deux nouvelles variables dichotomiques, l'une à partir de l'expérience et l'autre à partir de la fréquence des pratiques pédagogiques. Pour chaque variable, une valeur de zéro était attribuée lorsque les scores d'expérience ou de pratiques étaient inférieurs à la médiane et un score de 1 lorsqu'ils étaient supérieurs à la médiane.

En ce qui concerne l'expérience, le tableau 4.12 montre que le nombre d'élèves avec un trouble du déficit de l'attention et la fréquence des problèmes en classe sont liés à un affect plus positif (stimulation ou satisfaction) chez les enseignantes qui ont moins d'expérience. En revanche, le soutien de l'administration est lié à un affect plus positif chez les enseignantes plus expérimentées. Ensuite, le nombre d'élèves avec des problèmes de comportement est lié à un affect négatif (dépression ou détresse) particulièrement chez les enseignantes qui ont moins d'expérience.

Quant à la fréquence des pratiques pédagogiques, l'effet modérateur s'applique à une seule situation. Ainsi, la fréquence des problèmes avec les parents est liée à un affect négatif en particulier chez les enseignantes qui ont des pratiques pédagogiques plus fréquentes.

Tableau 4.12
Effets modérateurs de l'expérience et de la fréquence des pratiques pédagogiques sur les liens entre les conditions d'intégration des EHDAA et la qualité de l'affect

	Expérience		Pratiques pédagogiques	
	Affect positif	Affect négatif	Affect positif	Affect négatif
Nombre d'élèves	NS	NS	NS	NS
N. d'élèves en difficulté	NS	NS	NS	NS
N. TC et TGC	NS	Expérience plus courte *	NS	NS
N. DA	NS	NS	NS	NS
N. DEV	NS	NS	NS	NS
N. TDA(H)	Expérience plus courte *	NS	NS	NS
Soutien administratif	Expérience plus longue *	NS	NS	NS
Problèmes en classe	Expérience plus courte *	NS	NS	NS
Problèmes avec parents	NS	NS	NS	Pratiques plus fréquentes *
Compétences	NS	NS	NS	NS

* $p < 0,05$

4.2.3 Discussion

Plusieurs constats découlant de cette étude rejoignent ceux que nous avons faits à la suite de la précédente étude, mais de nouvelles conclusions apparaissent aussi. Tout d'abord, nous constatons que l'échantillon actuel est plus faible que celui obtenu lors de l'enquête précédente (un peu plus du tiers). L'échantillon de 58 enseignantes correspond à environ 10% de la population des enseignantes titulaires au préscolaire-primaire de la commission scolaire des Hautes-Rivières. Cette proportion nous autorise à considérer les résultats comme représentatifs de la population, mais avec plus de prudence que dans l'étude précédente.

Pour ce qui est des portraits des classes fournis par les enseignantes, les statistiques descriptives confirment les résultats de la première enquête, soit 4,81 élèves en difficulté intégrés dans leur classe (au lieu de 4,83), soit 21,7% de leurs élèves (au lieu de 22%). Il s'agit d'une proportion élevée, qui dépasse quelque peu les statistiques provinciales, mais qui reste quand même comparable.

Quant aux plans d'intervention, les données de cette enquête indiquent que 90% des élèves HDAA en ont reçu un, ce qui est supérieur à ce que nous avons obtenu précédemment et plus conforme à ce que des enquêtes précédentes ont donné (Gaudreau et al., 2008).

Concernant les conditions d'intégration des élèves en difficulté, on constate que les degrés de fréquence sont proches du milieu de l'échelle (2 sur une échelle allant de 0 à 4) dans les cinq domaines étudiés. Les événements positifs (soutien de l'administration et perceptions de compétence personnelle) sont rapportés un peu plus fréquemment, alors que les événements négatifs le sont moins (comportements dérangeants des élèves et problèmes avec des parents), à l'exception des problèmes en classe qui sont rapportés un peu plus fréquemment. Ainsi, la possibilité de discuter avec la direction d'école de la situation des élèves est une situation qui arrive assez souvent. Parmi les comportements des élèves, les plus fréquents sont la recherche d'attention et les problèmes de comportement en dehors de la classe, alors que les moins fréquents sont les agressions physiques et verbales et les attitudes négatives à l'égard de certains camarades.

L'enquête cherchait aussi à évaluer les états affectifs des enseignantes ainsi que leurs niveaux de stress psychologique. Les états affectifs les plus fréquemment exprimés sont la satisfaction et la stimulation, dont les scores se situent un peu au-dessus du milieu de l'échelle (3 sur une échelle de fréquence allant de 1 à 5). La détresse et la dépression sont vécues beaucoup moins

fréquemment. Enfin, l'indice de détresse psychologique indique un niveau de détresse élevé pour 31% de l'échantillon, ce qui est moins que dans l'enquête précédente, mais qui reste quand même assez élevé.

Nous avons aussi cherché à mettre en relation les états affectifs des enseignantes avec les conditions dans lesquelles elles intègrent leurs élèves en difficulté. En ce qui concerne les caractéristiques personnelles, nous avons constaté que les perceptions de compétence des enseignantes et le nombre d'années d'expérience qu'elles possèdent sont significativement reliés aux affects positifs (satisfaction et stimulation). Ces deux mêmes caractéristiques sont négativement corrélées aux affects négatifs (détresse et dépression), mais ceci est particulièrement fort pour les perceptions de compétence. Pour ce qui est de la fréquence des pratiques pédagogiques favorisant l'intégration des élèves HDAA, les corrélations ne sont pas significatives, même si, tout au moins, elles vont dans le même sens que les deux autres caractéristiques, soit des corrélations positives avec des affects positifs et négatives avec des affects négatifs.

En ce qui concerne les conditions d'intégration des élèves, celles qui se rapportent aux nombres d'élèves et aux nombres d'EHDA dans les classes ne sont en général pas corrélées de façon significative avec les états affectifs des enseignantes, même si elles vont dans le sens prévu. Ce sont les comportements dérangeants des élèves, les mauvaises relations entre les élèves et, dans une moindre mesure les problèmes de relations avec des parents qui sont liés significativement aux états affectifs des enseignantes. Plus ces problèmes sont fréquents, plus les affects négatifs sont fortement exprimés.

Enfin, des effets modérateurs de l'expérience et de la fréquence des pratiques pédagogiques ont été constatés. Les principales sont au nombre de cinq. Tout d'abord, l'expérience est la variable qui intervient le plus souvent dans les relations entre les caractéristiques de la situation en classe et les états affectifs.

Chez les enseignantes moins expérimentées, le nombre d'élèves avec un TDAH et la fréquence des problèmes de comportement en classe sont liés à un affect plus positif que pour les enseignantes plus expérimentées. À l'inverse, le nombre d'élèves avec des troubles du comportement est lié à un affect plus négatif chez les enseignantes moins expérimentées. Pour les enseignantes plus expérimentées, nous constatons un lien plus fort entre le soutien administratif et un affect positif. Pour ce qui est de la fréquence des pratiques pédagogiques, une seule occurrence a été observée. Les problèmes avec des parents semblent affecter plus négativement les enseignantes qui privilégient des pratiques pédagogiques favorisant l'intégration des élèves en difficulté.

4.3 Le vécu d'enseignantes qui intègrent des élèves en difficulté dans leur classe

Cette étude est guidée par la volonté de comprendre la situation des enseignantes de façon plus approfondie et de se rapprocher de leur vécu de façon plus personnelle et authentique que ce que permet une approche quantitative traditionnelle. Les deux précédentes enquêtes ont permis de dresser un portrait précis et généralisable des effectifs dans les classes de la commission scolaire et d'évaluer le niveau de stress ressenti par les enseignantes en employant des instruments structurés qui imposaient un format de réponses préétabli. Cependant, le devis employé n'a pas permis d'établir des liens de cause à effet entre, d'une part, la composition et les caractéristiques des classes et, d'autre part, leurs répercussions sur le moral des enseignantes. De plus, nos questionnaires leur laissaient peu de place pour exprimer de façon précise leurs perceptions relatives à leur situation particulière. La présente étude se propose de donner la parole aux enseignantes avec une plus grande liberté, afin de mieux connaître leur vécu dans un contexte d'intégration d'élèves en difficulté dans leur classe tel qu'elles l'expriment de façon personnelle. Cet objectif général se décline en plusieurs objectifs spécifiques :

- 1- Décrire les caractéristiques des groupes classes, les particularités de leur fonctionnement, les difficultés éprouvées par les enseignantes et les formes de soutien reçu.
- 2- Dresser un portrait de l'organisation des services aux élèves en difficulté dans l'école, tel que perçu par les enseignantes.
- 3- Comprendre les stratégies employées par les enseignantes pour s'adapter aux situations vécues.

4- Connaître les propositions émanant des enseignantes quant à l'organisation des services aux EHDAA dans leur école et dans la commission scolaire.

4.3.1 Méthodologie

La posture épistémologique qui sous-tend cette étude se situe dans la famille des recherches qualitatives-interprétatives. C'est l'expérience vécue par les enseignantes au regard de l'intégration d'EHDAA dans leur classe qui en est le cœur. Selon Cresswell (2002), la recherche qualitative étudie les phénomènes dans leur contexte naturel en tentant de leur donner un sens ou une interprétation à partir des significations que les participants leur donnent. Comme l'affirment Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2006), son but est l'exploration d'un problème social ou humain. Dans cette veine, cette étude cherche à rapporter des points de vue personnels sur les conditions dans lesquelles travaillent les enseignantes.

Participants

Dix enseignants de neuf écoles primaires différentes de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, qui avaient répondu à l'enquête du printemps 2011 et qui avaient donné leur autorisation pour participer à un entretien semi-dirigé portant sur leur situation professionnelle ont été reçus dans un local du syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu par le chercheur principal, accompagné d'une assistante. Ces enseignants, neuf femmes et un homme, travaillaient au primaire, deux au premier cycle, quatre au deuxième cycle, trois au troisième cycle et une personne enseignait dans plusieurs classes de différents cycles. Les enseignantes intégraient en moyenne sept ou huit élèves en difficulté dans leur classe. Les tailles des écoles étaient variées, allant de moins de 200 élèves à plus de 500 élèves. Les milieux socio-économiques aussi étaient variés, certaines écoles bénéficiant de ressources supplémentaires en raison d'un haut

niveau de défavorisation, alors que d'autres étaient localisées en milieu assez favorisé. Certaines écoles se situaient en milieu urbain, d'autres en milieu rural.

Le choix des participants n'est pas fondé à proprement parler sur un échantillonnage théorique (Van der Maren, 1995), car il est constitué de volontaires. Nous pouvons cependant présumer que ces enseignantes représentent un groupe qui fait preuve d'une implication élevée dans cette recherche. Elles ont en effet d'abord accepté de remplir un questionnaire écrit, puis elles se sont portées volontaires pour une entrevue et ont accepté à nouveau d'y participer quand nous les avons contactés.

Collecte de données

Des entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure ont été proposées aux enseignantes qui avaient répondu au questionnaire de 2011 et qui avaient donné leur accord pour participer à cette étape de la recherche. Elles ont eu lieu aux mois de mai et de juin 2011. Les données recueillies à l'aide du questionnaire d'entrevue ont été enregistrées avec un magnétophone numérique, puis transcrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. L'analyse de contenu a été faite conformément aux étapes suggérées par L'Écuyer (1987, 1991).

Schéma d'entrevue

Les questions posées aux enseignantes avaient pour fonction de leur permettre de rendre compte de leurs expériences professionnelles en exprimant leurs points de vue de façon personnelle, tout en étant guidées par le chercheur sur les sujets d'intérêts pour la recherche. Elles portaient sur cinq grands points : a) une description générale de l'école et de son contexte, b) une description et une appréciation de l'organisation des services offerts aux enseignantes et aux élèves en difficulté dans l'école, c) un portrait du groupe d'élèves de la classe, incluant les principaux défis relevés durant l'année, les difficultés éprouvées et

le soutien reçu, d) Les situations vécues par certains de leurs collègues, et e) des propositions d'amélioration des services aux EHDAAs dans l'école.

Méthode d'analyse des données

L'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) a été retenue pour l'analyse des données de cette étude. Il s'agit d'un ensemble de procédures pour le traitement des données qualitatives, qui s'avèrent particulièrement utiles dans des recherches exploratoires, lorsque le chercheur n'a pas accès à des catégories préexistantes. Se fondant sur les travaux de Thomas (2006), Blais et Martineau (2006) présentent un ensemble de principes permettant d'analyser efficacement des données qualitatives dans un mode inductif. Ces principes se concrétisent dans un processus de réduction de données en quatre étapes, qui a été adopté pour cette étude :

- Préparation des données brutes de chaque entrevue sous forme de texte.
- Lecture attentive et approfondie des textes.
- Identification et description des premières catégories.
- Révision et raffinement des catégories.

Le but ultime de cette démarche est d'abord de faire des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse et ensuite de développer un cadre de référence général mettant en relation entre elles les catégories obtenues.

4.3.2 Résultats

Chaque entrevue a été transcrite à l'aide du logiciel Word en utilisant la police Times New Roman 12 pts, un interligne et demi. Au total, les transcriptions ont occupé 163 pages. Les textes ont été lus en détail à plusieurs reprises. Un résumé a été produit pour chaque entrevue et un autre pour chaque section du questionnaire d'entrevue.

L'étape suivante de l'analyse s'est opérée par le codage des données brutes. Quarante-deux codes ont été créés, puis classés provisoirement en fonction de leurs liens de parenté. Ainsi, par exemple, les énoncés qui référaient à des effectifs de professionnels (nombres d'orthopédagogues, de psychologues, etc.) étaient regroupés sous le vocable *Ressources humaines obtenues*. L'analyse inductive s'est poursuivie par regroupements, mais aussi en tenant compte des objectifs que nous avons au départ et de la grille d'entrevue qui découlait de ces objectifs. Ceci a permis le développement de quatre catégories conceptuelles liées à l'expérience des enseignantes qui intégraient des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. La première, « Les conditions dans lesquelles travaillent ces enseignantes », réfère à la situation vécue au quotidien dans leur classe. La deuxième, « Comment l'école et la commission scolaire offrent-elles du soutien aux enseignantes? », décrit comment sont vécus les rapports dans l'école et avec la commission scolaire et de quelle façon et avec quelle efficacité ceux-ci contribuent à soutenir le travail des enseignantes. La troisième, « Comment s'adaptent les enseignantes face aux défis à relever? », présente les diverses stratégies adaptatives par lesquelles les enseignantes tentent de relever les défis de l'intégration, en maintenant un bon moral. La dernière catégorie, « Bilan général et suggestions pour améliorer l'organisation des services aux EHDAA », sert tout d'abord à recueillir les évaluations que font les enseignantes de l'organisation des services aux EHDAA et du fonctionnement général de l'école

et de la commission scolaire, puis à dresser une liste des suggestions pour améliorer les services à ces élèves.

A- Les conditions dans lesquelles travaillent les enseignantes qui intègrent des élèves en difficulté

Les enseignantes interviewées intégraient, selon les réponses au questionnaire écrit, entre quatre et 12 élèves présentant des difficultés ou des troubles d'adaptation ou d'apprentissage variés : troubles du comportement, difficultés d'apprentissage, troubles envahissants du développement, troubles auditifs, etc. Plusieurs étaient médicamentés, certains auraient dû redoubler leur année précédente et d'autres avaient déjà une place réservée en classe spéciale pour l'année suivante. Cependant, il ressort des témoignages que ce sont les élèves qui éprouvent des problèmes de comportement qui provoquent le plus de bouleversements dans les classes. Nicole illustre très bien le dilemme dans lequel se trouvent plusieurs enseignantes qui intègrent ces élèves :

« Dans ma classe, j'ai deux élèves qui devraient être cotés douze et qui ne le sont pas (*il s'ensuit une description des attitudes et des comportements des deux élèves*). Quant à moi, ensemble, ces deux élèves en valent six. Je ne veux pas les envoyer dans une classe spéciale, mais je veux que ce soit écrit dans leur dossier qu'ils prennent beaucoup de place. Et puis, ce qui arrive, qui me désole et me frustre, ces deux-là me siphonnent toute mon énergie, je suis toujours en train de les replacer. Pendant ce temps-là, ti-coune, il lève la main des fois. Au bout de cinq minutes, il est tanné, il fait ce qu'il pense qu'il faut qu'il fasse. Je ne l'ai même pas vu. Ou encore il ne lève pas la main, il fait ce qu'il pense qu'il faut qu'il fasse, il passe à côté, il a de la peine, il est certainement déçu, mais je le sais même pas. Je voudrais me lever le matin en pensant à ces élèves-là et en me disant : tiens, on fait telle affaire, je vais m'occuper de Carl parce que je sais qu'il a de la misère là-dedans et je veux... Première nouvelle que j'ai, j'ai passé mon temps avec les deux autres. »

Par ailleurs, le nombre total d'élèves en difficulté intégrés dans la classe fait aussi problème. Il y a une limite qui semble souvent franchie. Sylvie exprime ses

préoccupations par rapport aux trop nombreux élèves en difficulté d'adaptation dans sa classe :

« Sérieusement, c'est épouvantable : sur 24 élèves, j'en ai 12 qui ont de la médication, de type Ritalin. C'est assez pour se demander si on leur offre les bonnes choses. »

Une enseignante enseignait dans une classe multi-âge, ce qui implique qu'elle avait peu d'élèves en difficulté, les enseignantes du même cycle privilégiant une répartition des élèves qui tienne compte du fait que cette enseignante devait couvrir deux programmes. Josée explique bien comment sont répartis les élèves lorsqu'il y a une classe multi-âge :

« Il ne faut pas qu'il y en ait trop dans ma classe (d'élèves en difficulté), vu qu'elle est multi-âge. Je ne suis pas supposée en avoir beaucoup, étant donné qu'il y a une autre classe de deuxième et une autre de troisième. Des fois, quand il y a quatre ou cinq classes, faire une multi, ce n'est pas si pire, parce qu'on enlève deux ou trois bons élèves dans chacune. Mais moi, je ne peux pas vider les deux autres classes, donc j'ai eu quelques élèves moyens. »

La situation complémentaire s'est présentée pour deux enseignantes de l'échantillon, qui avaient une collègue du même cycle travaillant dans une classe multi-âge. En conséquence, elles recueillaient les élèves les plus faibles et ceux qui présentaient les problèmes les plus sérieux.

Les participants ont aussi décrit la situation de leurs collègues. Quelques témoignages nous laissent entendre que c'est un peu plus du tiers des classes qui pouvaient être considérées comme difficiles. Cela était dû principalement au fait qu'elles comprenaient soit un nombre trop élevé d'élèves éprouvant des difficultés, soit un ou deux élèves en si grande difficulté qu'ils avaient un impact important sur le climat de la classe. En conséquence, certaines classes ont vécu plusieurs changements d'enseignantes au cours de l'année, la tâche s'étant

avérée insurmontable pour certains. En résumé, deux constats ressortent des témoignages : le trop grand nombre d'élèves en difficulté intégrés dans beaucoup de classes et la grande place qu'occupent les élèves avec des troubles du comportement dans les difficultés éprouvées par les enseignantes.

B- Comment l'école et la commission scolaire offrent-elles du soutien aux enseignantes?

Une question portait sur les ressources que fournissaient l'école et la commission scolaire pour soutenir le travail de leurs enseignantes. Il y avait certes quelques différences d'un établissement à l'autre selon la taille ou selon qu'ils hébergeaient ou non des classes spécialisées, mais, dans l'ensemble, ils présentaient plusieurs caractéristiques communes. Tout d'abord, chaque école disposait d'au moins un technicien en éducation spécialisée, parfois plus quand il y avait des classes spéciales. Quelques écoles complétaient à même leurs budgets discrétionnaires la partie de tâche qui manquait pour disposer d'un poste à temps complet. Dans certains milieux, la distribution du temps du technicien pouvait être un enjeu important pour les enseignantes et susciter des discussions âpres lors des réunions du comité ad hoc.

Chaque école disposait aussi d'au moins un orthopédagogue à temps complet. Plusieurs participants se sont plaints cependant de leur manque de disponibilité, ceux-ci étant pris dans des tâches cléricales à différents moments de l'année pendant plusieurs mois au total, ce qui implique qu'ils n'étaient vraiment disponibles que la moitié du temps pour le soutien direct aux enseignantes et aux élèves. Ici aussi, des budgets supplémentaires ont été accordés à l'occasion pour que l'orthopédagogue puisse compléter sa tâche. Certains d'entre eux adoptaient un modèle mixte d'intervention orthopédagogique, soit de retirer des élèves de la classe, mais aussi d'intervenir dans les classes régulières pour soutenir l'enseignante, souvent à sa demande. Dans ce cas, le niveau de satisfaction des enseignantes est apparu élevé; on appréciait les

ateliers en classe ainsi que le rôle de consultation exercé par ces orthopédagogues. Par ailleurs, le modèle le plus souvent préconisé par l'orthopédagogue s'est avéré le dénombrement flottant, à l'exclusion d'autres types d'intervention, un modèle qui consiste à sortir les élèves de leur classe en petits groupes, sans intervenir à l'intérieur des classes. Ce modèle faisait l'objet d'une satisfaction moindre, certains témoignages parlant de frilosité des orthopédagogues et d'autres allant jusqu'à parler de perte de temps.

En ce qui concerne les orthophonistes et les psychologues, les témoignages font ressortir la rareté des ressources disponibles. La plupart du temps, les écoles ne disposaient d'une orthophoniste que sur la base d'une journée ou deux par semaine. D'autres écoles devaient même avoir recours à des services privés. La situation était à peu près la même pour les psychologues. Tous les témoignages concordent pour dire que ces professionnels étaient disponibles seulement pour faire des évaluations mais pas pour donner des services directs à l'élève.

Par ailleurs, quelques écoles disposaient des services d'un psychoéducateur et un service d'aide aux devoirs était parfois mis en place à l'aide des budgets discrétionnaires. La présence de classes spéciales dans certaines écoles générait un supplément de ressources, qui pouvait occasionnellement être mis à la disposition des enseignantes du secteur régulier. Ainsi, plusieurs participants ont insisté sur le bénéfice pour les élèves des classes ordinaires d'avoir dans l'école un ou plusieurs professionnels spécialisés dans les troubles du comportement ou dans les troubles envahissants du développement. Marion fait valoir les ressources supplémentaires que la présence de classes spéciales apporte au secteur régulier :

« Un point fort pour l'organisation des services est qu'on ait de l'aide sur place pour nos élèves TC. Pour moi, c'est très positif, parce que je vais chercher de l'aide quand je ne l'ai pas et je vais lire sur internet au besoin. Je suis assez proactive à ce niveau-là, mais quand, en plus, tu as la

présence de quelqu'un qui travaille juste avec des élèves en trouble du comportement, c'est une source incroyable. »

Par ailleurs, Grace insiste sur la valeur exemplaire des classes spéciales dans une école :

« Oui, l'organisation des services est bonne. Ça se déroule assez bien dans cette école-là, ça se déroule assez bien. On ne niaise pas ici, parce qu'on a des exemples de l'autre côté, en adaptation scolaire. C'est parce que l'école est faite en deux ailes; le régulier dans une aile, l'adaptation scolaire dans l'autre. »

Les directions d'école sont en général jugées de façon assez positive, sauf quelques exceptions. Dans l'ensemble, on considère qu'elles sont à l'écoute des enseignantes, disponibles, humaines et transparentes. Cependant, plusieurs enseignantes déplorent leur manque de disponibilité, sachant qu'une bonne partie de leur temps est consacrée à des réunions à la commission scolaire. Leur travail apparaît comme très exigeant selon les participantes, qui révèlent que certains directeurs ont dû s'absenter pour des raisons médicales. Des témoignages soulignent la capacité de mobilisation des enseignantes qui se sont relayées pour occuper le bureau en permanence. A ce propos, quelques enseignantes font valoir la qualité de l'équipe-école, qui est qualifiée 'd'équipe qui se tient à 100%', ou 'de groupe très autonome qui règle plusieurs problèmes en assemblée'. Dans ces cas, l'ouverture de la direction à partager son pouvoir constitue un facteur favorable.

En réponse à une question portant sur l'identification des élèves en difficulté, le processus attendu pour les élèves éprouvant des troubles du comportement préconisait les étapes suivantes : observation à l'aide de grilles par l'enseignante ou par le technicien en éducation spécialisée, évaluation psychologique, rencontre avec les parents, élaboration d'un plan d'intervention

et mise en place d'un service accepté par les parents. Le processus était assez similaire pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans certaines écoles, le processus était suivi de façon rigoureuse, comme l'explique Michelle :

« Ici, le processus va vite. Je le sais parce que j'ai vécu des choses dans d'autres écoles. Ça trainait. Mais là, cette école là, tout de suite il y a un encadrement. C'est vraiment une bonne école pour ça. »

Or, dans d'autres écoles, il s'avérait plus informel, voire même rudimentaire. Josée décrit une situation insatisfaisante :

« On se dit qu'il va y avoir un processus bientôt, parce que ça fait plusieurs années qu'on se dit qu'on devrait tous suivre la même démarche. Il faudrait suivre une feuille toute prête, parce qu'actuellement, on va dire nos besoins à la direction ou à l'orthopédagogue, mais c'est assez informel. »

Cependant, un problème récurrent plus répandu encore, concernant l'identification des élèves HDAA, a été soulevé par plusieurs participantes. Il s'agit des nombreux problèmes qui ralentissent la mise en place de mesures pour venir en aide aux élèves en difficulté. Plusieurs situations étaient présentées : il était question, entre autres, de la lenteur du processus visant à attribuer une cote de difficulté, de cotes perdues dans le dossier de l'élève durant le passage d'un degré à l'autre, ou de dossiers qui ne suivaient pas d'une école à l'autre. Plusieurs témoignages rendent compte de ces problèmes. Parmi ceux-ci, ceux de Josée, de Françoise, de Sylvie et de Nicole soulignent de façon éloquente les nombreuses lacunes qui frappent l'identification des élèves en difficulté :

« Cette année, on a des élèves qui s'en vont l'année prochaine en classe de langage ou en classe de comportement, mais cette année ils n'ont rien, ils n'ont même pas de cote. »

« En maternelle, ce que les gens déplorent, c'est qu'il y a des enfants très handicapés qui arrivent et qui étaient suivis, par exemple, dans un centre de réadaptation, dont les dossiers n'arrivent pas. Quand ils arrivent, c'est comme s'ils étaient des enfants normaux. Et pourtant, ils sont déjà évalués. Ils arrivent : dossiers vides. Ils sont obligés de tout recommencer et ils n'ont pas d'aide. »

« Ça va très très très pas bien (rire). Depuis les deux ans qu'on a notre nouvelle direction, elle n'est pas de mauvaise volonté, elle est bien ouverte à ce qu'on fasse des plans d'intervention. Si on suit ses conseils : « Remplissez le papier, la demande, je vais vous la signer ». J'en ai donné en novembre et je ne les ai pas encore. »

« L'élève auquel je pense, c'est tout un cas. Il a passé deux ans en classe de langage et il est revenu au régulier. Deux ans dans une classe à effectif réduit, à son rythme, et quand il est revenu, c'était un cas. Alors lui, aujourd'hui, dans son dossier, il n'y a aucun code, ni de langage, ni difficultés d'apprentissage, ni de comportement, ni rien. C'est sûr que cet enfant-là aurait besoin de beaucoup plus de services qu'il n'en a. »

Dans la même veine, plusieurs enseignantes rapportent que leur direction d'école contribue parfois aussi au ralentissement, voire à l'arrêt des processus visant la mise en place de mesures de soutien. Voici les témoignages de Josée et de Sylvie :

« Ça peut donner l'impression d'injustice si toi, ta demande n'a pas été acceptée et l'autre oui, parce que j'ai entendu que pour certains, leurs demandes n'avaient pas toujours été acceptées. Dans mon cas, je ne me suis jamais fait dire non, mais certains profs plus expérimentés que moi se sont fait dire : 'Non, tu n'as pas besoin d'aide'. »

« C'est sûr qu'eux autres (les élèves des classes spéciales) passent avant nous. Quand ça arrive à notre tour, c'est : 'Oui oui, fais-moi la demande'. Mais après avoir fait la demande c'est : 'Mais en as-tu vraiment besoin? Peut-on s'arranger autrement?'. J'avoue que c'est tellement long avant que l'enfant soit vu que je n'attends pas que se règle le problème, j'ai déjà mis des choses en place : j'ai déjà appelé le parent, j'ai déjà parlé avec l'orthopédagogue, etc. Alors, finalement, ça s'est replacé. Quand elle

te demande 'en as-tu vraiment besoin?', bien lui, non, on peut le mettre de côté, mais tel autre est devenu plus important, et pour lui, tout s'est arrangé. »

Ces problèmes conduisent plusieurs intervenants à conseiller aux parents de recourir à des services privés, comme en témoignent Nicole, Lucie et Raymonde :

« Il y a quelques situations où les parents font appel au privé, pour des évaluations TDAH entre autres, parce que la psychologue de l'école ne fournit pas. Qu'est-ce que j'ai vu? On a des rapports de l'extérieur absolument catastrophiques quant à moi. (...). Le rapport en question, c'était du copié-collé. Il y avait le nom de notre élève qui des fois, arrivait. (...) Je l'ai pas dit aux parents, parce que je ne voulais pas qu'ils aient l'impression d'avoir dépensé dans le beurre. On était très sceptiques, l'orthopédagogue et moi, quand on a reçu ça. Entre autres, il disait qu'il était dyslexique Très peu de chances d'après ce qu'on en sait, nous autres. Mais les parents aiment ça, quand les enfants sont dyslexiques. »

« Oui, qui va demander aux parents : pouvez vous aller consulter en privé, je crois qu'il aurait besoin d'une rééducation. On va donner des noms de spécialistes quand on en trouve en passant par l'orthopédagogue : 'As-tu des références?'. Des gens qui vont travailler avec ce type d'enfant-là. Même chose en orthophonie. On va dire : il y a des services, mais si vous avez les moyens d'aller consulter au privé, allez-y, c'est votre enfant, c'est important. Nous, on y croit. C'est un peu là l'écueil. »

« Maintenant, ils (i.e. : les orthopédagogues) demandent souvent aux parents s'ils sont allés au privé. C'est la grosse tendance, parce qu'on a de la difficulté à avoir des psychologues dans les écoles. On a une psychologue qui ne vient pas souvent. Ils demandent aux parents s'ils sont allés voir un neuropsychologue pour avoir le diagnostic de dyslexie-dysorthographe. J'ai un enfant provenant d'une famille nombreuse qui n'a pas l'argent pour ce type de service. Mais, l'école ne le fait pas. La commission scolaire n'offre pas le service. »

Les attitudes des parents constituent aussi un facteur qui peut favoriser ou contrarier les efforts des enseignantes pour assurer des services aux élèves HDAA. Certains parents sont craintifs ou démissionnaires lorsque le « verdict » tombe pour leur enfant, d'autres sont démunis face au rôle qu'ils ont à jouer, alors que d'autres familles s'avèrent carrément dysfonctionnelles. Quelques témoignages rendent compte d'avis divergents entre les parents et les enseignantes concernant la prise en charge des enfants en difficulté. D'autres parents offrent cependant une bonne collaboration, mais exercent beaucoup de pressions sur les enseignantes, notamment dans les écoles en milieu plus favorisé.

C- Comment s'adaptent les enseignantes face aux défis à relever?

Les nombreux défis qui s'imposent aux enseignantes sollicitent leurs capacités d'adaptation à divers degrés et induisent chez eux diverses réactions. Certaines enseignantes affrontent les situations difficiles et tentent de résoudre par eux-mêmes les problèmes auxquels ils sont confrontés. D'autres ne peuvent tout simplement pas résister au stress et tombent malades. D'autres encore cherchent à éviter ou à fuir la situation qui les accable, alors que certains tentent de mettre une distance entre eux et la situation, en renonçant à adresser le problème, en le minimisant ou en le niant tout simplement. Plusieurs réagissent en demandant du soutien ou en négociant des allègements de tâche avec la direction. Enfin, un certain nombre d'entre eux réclament d'une voix forte que les personnes en charge prennent leurs responsabilités et que le soutien requis soit accordé. Tout d'abord, Josée explique comment une collègue a dû absorber le choc d'une intégration qui s'est finalement avérée un échec :

« Au début de l'année, je sais qu'il y a une élève qui est rentrée qui venait d'une école spéciale. Je pense que cette petite fille était dans un groupe de quatre élèves avec beaucoup d'intervenants. Je pense trois intervenants pour quatre élèves. La prof, ça l'a découragée pendant quelques semaines. Elle recevait une élève qui n'était pas capable... elle

était bien gentille la petite fille, mais zéro fonctionnelle. Dans une classe, quand tu en as plusieurs autres qui ont de la misère... En tout cas, je pense que ça l'a découragée beaucoup. Il n'y avait pas nécessairement le service qui allait avec cette petite fille. Auparavant ils étaient quatre élèves avec trois intervenants. Elle, elle l'a eue avec dix autres élèves et sans aide. »

Lucie explique que même si les défis relatifs à l'intégration de certains élèves exigent un maximum de ressources personnelles, beaucoup d'enseignantes acceptent cette situation et adoptent une attitude volontaire :

« Mais mon dieu, après avoir mis mes pieds dans une classe de titulaire, c'est de la frustration constamment. Un moment donné, on ne veut pas que ces enfants-là aillent dans des classes de troubles de comportement. Les classes de trouble de comportement, c'est des melting-pots horribles. On les aime ces enfants-là, on ne veut pas qu'ils aillent vivre ça. On ne veut pas prendre le risque de les envoyer dans un cul-de-sac. »

Françoise, parmi d'autres, fait valoir que l'expérience ou une formation en adaptation scolaire constituent des atouts importants qui permettent d'assumer des tâches difficiles :

« Et la raison pour laquelle c'est comme ça, c'est, entre autres, parce qu'on doit avoir la moitié des enseignantes qui viennent de l'adaptation scolaire. Nous avons toutes travaillé ensemble quelque part. La moitié de l'école. Ça fait du monde qui sont donc aguerris, qui sont capables d'intégrer des élèves jusqu'à ce que ce soit faisable de les intégrer, parce qu'il y a une certaine limite... qui est atteinte depuis longtemps. »

Par ailleurs, nous avons été surpris par le nombre de cas de congés de maladie rapportés par les participantes. Un bon nombre d'entre eux rapportent des situations qu'ils ont vécues ou dont ils ont été témoins durant l'année. Ainsi, Nicole explique dans quelles circonstances des collègues qui revenaient de congés de maternité ont dû ajouter des congés de maladie :

« L'année prochaine, les deux ont décidé de revenir à temps plein, quitte à défoncer leur banque de congés de maladie si elles en avaient besoin. Elles ne les prennent pas, elles se les font donner. Le professeur de deuxième année cette année, elle n'est pas revenue, elle est vraiment allée au bout de son rouleau, elle a pris quasiment l'année et demie pour se relever. C'est qu'il n'y a pas seulement le travail. C'est une balance, il faut qu'il y ait un peu de repos dans l'un de tes deux axes de vie. Quand les deux sont difficiles, ça ne fonctionne pas. »

Pour sa part, Françoise affirme que le travail des enseignantes est devenu très difficile, pour de multiples raisons et il ne lui semble pas que cette situation soit susceptible de s'améliorer dans les prochaines années :

« C'est rendu difficile, c'est rendu stressant. Il y a beaucoup de pression de la part des parents et je ne parle pas juste des enfants en difficulté, les enfants réguliers aussi. Ça amène beaucoup de stress. Ce qu'on voit, ce sont des congés de maladie, pas juste des allègements. Ça va jusque là. Quand je vois des jeunes qui me disent qu'ils veulent aller dans l'enseignement, je me dis : 'J'espère qu'elle est bien ferrée et qu'elle a une bonne carapace.' »

La perspective de vivre des situations stressantes amène plusieurs enseignantes à adopter des comportements d'évitement. Certaines demandent un changement d'école quand elles sont insatisfaites du soutien reçu, alors que d'autres demandent une affectation qui leur semble moins problématique. Enfin, plusieurs révèlent qu'elles préfèrent avoir plus d'élèves dans leur classe plutôt que d'avoir à accueillir certains élèves en grande difficulté. Les témoignages de Michelle, de Nicole et de Marion illustrent bien ces situations :

« Le processus d'identification des EHDAA va vite dans mon école. Je le sais parce que j'ai vécu des choses dans d'autres écoles. Ça trainait. Parce que dans d'autres écoles, ils prennent du temps. Moi j'avais un gros TC, et il a même fallu que je porte plainte dans mon ancienne école. C'est pour ça que je suis partie de là. Il a fallu que je porte plainte au niveau syndical. »

« En cinquième année, la TES passe des parties de journée depuis quelques semaines parce que la prof a dit : écoute je ne suis plus capable d'enseigner. J'ai encore de l'ouvrage à faire. Ça ne marche plus, je ne suis plus capable. Elle était rendue là. Elle change de niveau l'an prochain, car elle sait qui s'en vient en cinquième. Elle a comme donné. Elle va s'en aller en deuxième, parce que le groupe de première est facile Elle a le goût de faire sshhhhh un peu. »

« Il y a des enseignantes qui ne veulent pas intégrer. J'ai fait des échanges avec une collègue de 3^e année l'an passé, et c'est ce qu'on risque de faire l'année prochaine. Elle avait pris un peu plus d'élèves. Elle avait dit : 'J'aime moins intégrer'. Certains font ça, surtout en 5 et 6. Ils prennent un peu plus d'élèves pour ne pas intégrer, s'il y a une intégration à faire, fais la. On s'entend comme ça, parce qu'il y a en a qui ne veulent rien savoir. »

Une autre forme d'évitement que nous avons constatée pourrait être assimilée à de la négation, ou à de l'autocensure. Face aux difficiles conditions dans lesquelles elles sont plongés pour donner les services requis, certaines enseignantes font une évaluation à la baisse des besoins de leurs élèves HDAA. Françoise donne deux illustrations de cette pratique. Dans le premier exemple, elle explique comment des enseignantes ajustent leurs évaluations en minimisant les problèmes de certains de leurs élèves :

« Ce sont des cas très lourds que nous avons, compte tenu qu'il reste très peu de classes spéciales. Souvent, on s'arrange au niveau du plan d'intervention pour que ce qui ressorte soit ce qu'on est capable de donner. Il y a une autocensure. Et cette autocensure concerne autant les enseignantes que la direction, en fonction des ressources qu'on a vraiment. Tu ne demandes pas la lune, tu ne pourras pas l'obtenir. On concède parce que c'est un niveau de pression qu'on ferait sur la direction auquel elle ne pourrait pas répondre de toute façon. »

Dans le deuxième exemple, elle explique comment une élève en grande difficulté est arrivée dans sa classe de troisième année sans que ses antécédents lui aient été communiqués.

« En première année, elle a eu des difficultés. Elle avait un plan d'intervention. En deuxième année, elle a fini avec 80%. J'ai eu des discussions avec la direction et je vais vous dire que j'ai été très choquée parce que ça ne reflétait pas du tout ses apprentissages, mais on n'a pas d'uniformité dans les évaluations. Et moi, maintenant qu'elle est en troisième année, je passe pour la grosse méchante auprès des parents, puis je mange de la 'shnout'. Le niveau de difficulté augmente, on parle de 2^e à 3^e année, on commence la grammaire. »

La presque totalité des participantes affirment qu'à chaque année, dans leur école, plusieurs enseignantes demandent des allègements de tâche. Ces allègements prennent diverses formes. Certaines prennent une journée de congé par semaine ou par six jours, d'autres prennent quelques semaines durant l'année, alors que d'autres prennent une demi-année aux cinq ans. Les témoignages de Grace et de Françoise nous donnent une bonne idée de la situation dans leur école respective.

« La majorité des enseignantes chez nous ont des allègements. On réussit à donner du travail à deux personnes et demie en comblant les contrats d'allègement. Dans notre coin, les gens se permettent d'avoir des allègements de tâches parce qu'au niveau financier, ils sont capables aussi. Il y a peut-être beaucoup de gens qui ne peuvent pas le faire. C'est quand même une réduction importante. »

« Il y a beaucoup d'allègements de tâche chez nous. Souvent, ils vont prendre 90% de tâche plutôt que 100%. C'est surtout ça. Des parties de journées. Celle qui est en deux et trois, qui est nouvelle chez nous. Elle avait fait l'an dernier un gros burn-out. Elle a commencé et elle s'est aperçue que ce serait difficile. Elle a des enfants en bas âge elle aussi. Là, elle a pris une journée complète. Il y a aussi les deux filles de classes spécialisées qui ont chacune une journée complète par six jours. On a une fille en première qui a 90%. Chez nous, c'est assez fréquent. Ça a presque toujours été. Ça dépend des années. Ça va de deux trois profs jusqu'à six.

Souvent, ça va arriver à des mamans en bas âge. Là, on en a quatre chez nous. Ces quatre-là sont déjà avec ce congé-là. La fille de six a toujours été en allègement de tâches. On comprend aussi, c'est la sixième. Une fille de première est en allègement de tâches, elle fait une fois aux deux ans. Son mari a pris sa retraite, donc pour avoir du temps aussi. Il était dans l'enseignement. Elle a pris un allègement de tâche. La fille de quatrième, elle a toujours pris des allègements de tâches. »

Enfin, d'autres enseignantes font face à des situations difficiles et sont déterminées à obtenir du soutien en le réclamant d'une voix forte. Ainsi Marion explique qu'elle met de la pression sur la direction de son école pour obtenir qu'un plan d'intervention soit mis en place pour un élève :

« Moi, j'ai fait de l'orthopédagogie pendant 2 ans et demi. Je sais comment monter un dossier, j'ai fait beaucoup de plans d'intervention. Quand j'ai un élève pour lequel de soupçonne quelque chose où j'ai besoin de faire un plan, je suis portée à venir voir la direction souvent et à pousser pour que l'enfant ait son suivi, ait de l'aide. J'en parle à la directrice à chaque fois que je la croise. Je suis presque fatigante, pour être certaine que ce soit fait. »

Quant à elles, Carole et Françoise font valoir leur expérience comme déléguée syndicale :

« Dans mon école, avec moi, ça va très bien. Je suis déléguée syndicale. J'ai de la voix, je cogne à la porte et je suis harcelante. J'ai du service moi! J'en ai plein qui se plaignent. Entre autres, j'ai une collègue qui est en attente. Elle a beau demander, ils remettent à plus tard. Des fois, des plans d'intervention sont faits en mars. C'est dommage. »

« C'est parce que je suis sur le comité EHDAA de l'école, donc je connais les ressources. Ils savent que j'ai été déléguée pendant longtemps, ce qui fait que je n'ai aucun problème à aller plus loin s'il le faut. »

D- Bilan général et suggestions pour améliorer l'organisation des services aux EHDA

Nous avons demandé aux enseignantes à quelques reprises durant l'entrevue d'évaluer plusieurs dimensions de l'organisation des services dans leur école. De plus, à la fin de l'entretien, nous leur avons demandé de faire des propositions qui amélioreraient ces services. Les bilans se sont avérés plutôt positifs, mais avec quelques bémols. Nous n'avons retenu que les catégories qui avaient été abordées par au moins deux participantes. Pour ce qui est du bilan, ce qui ressort au premier plan est la qualité de l'équipe-école, son efficacité et l'esprit d'entraide qui règne dans l'école. Josée décrit cette dernière qualité :

« Il y a une très belle dynamique entre les enseignantes et il y a beaucoup d'entraide. En quelque part, ça aide, parce que, quand tu es découragé, tu as l'autre à côté qui te donne une petite tape dans le dos et qui t'encourage. Des fois on dit : 'Amène-moi le si tu n'es plus capable avec ton élève.' On ne le fait pas si souvent, mais on sait qu'on est là l'un pour l'autre si on a besoin. »

Lucie fait les mêmes constats pour son école, mais en soulignant certaines lacunes. Ici, c'est le manque de ressources qui est identifié :

« Oui, c'est vraiment un travail de collaboration, on a une belle équipe, là-dessus, ça va bien. Il y a beaucoup d'entraide. Ce qui nous manque, les points faibles, c'est le manque de ressources, qui est là, qui est flagrant. Pas d'éducateur, pas de plan de rééducation pour les enfants TC. Les enfants TC sont laissés à eux-mêmes. »

D'autres participantes soulignent la qualité du travail de certains intervenants, comme l'orthopédagogue ou le technicien en éducation spécialisée. Voici ce qu'en dit Nicole :

« Pour ce qui est des élèves en difficulté d'apprentissage, on a une orthopédagogue très dévouée. Elle nous en demande beaucoup, ce qui n'est pas mauvais. Elle nous soutient beaucoup. Elle a toujours l'air d'une fille qui nous donne des claques dans le dos, mais finalement elle nous met à l'ouvrage. C'est vraiment très bien, c'est correct. Pour les troubles de comportement, on a une bonne TES, vraiment, elle fait bien son travail, elle est présente sur la cour. »

Un point de vue un peu plus mitigé est communiqué par Raymonde, qui, tout en appréciant le travail de l'orthopédagogue, déplore que l'accès à ses services soit si restreint :

« Le service est présent. Ce que je trouve insuffisant, c'est que ça commence tard. Ça ne commence jamais avant mi-septembre, sinon fin-septembre. Elles arrêtent de les voir en mai, parce qu'il faut faire les rapports. Je comprends qu'elle doit étudier les dossiers, rencontrer les enseignantes, etc. À part ça, le travail que mes élèves font avec elle n'est pas particulièrement en lien avec ce que je fais en maths et en français. Mais j'ai une belle communication avec l'orthopédagogue. On tente de travailler les mêmes stratégies. Est-ce que c'est efficace? Elles font ce qu'elles peuvent avec le temps qu'elles ont. Mais, elles voient beaucoup d'enfants je trouve. Il y a de plus en plus d'enfants en difficulté. »

Pour sa part, Carole fait valoir le manque de continuité d'une année à l'autre dans les services d'orthopédagogie :

« Les élèves qui se font suivre depuis trois ans, cette année n'ont pas la même orthopédagogue. Le temps qu'elle apprenne à les connaître... Ne refais pas passer une nouvelle situation d'écriture comme celle que j'ai déjà faite. Prend le portfolio, elles sont là les difficultés. Celle à temps plein prend les cas qu'elle aime bien. Celle qui est ajoutée vient environ deux après-midi dans l'école. Donc, j'ai deux fois par semaine, deux orthopédoques qui prennent certains de mes élèves. »

Un autre constat partagé par plusieurs participantes touche les difficultés que le personnel dans les écoles éprouve dans ses relations avec la commission

scolaire. Ce qui ressort touche la mauvaise organisation de la commission scolaire, la grande difficulté à trouver des répondants efficaces et stables, le manque d'initiative, si l'on compare avec d'autres commissions scolaires. Trois témoignages convergent à ce propos. Ce sont ceux de Grace, de Françoise et de Michelle :

« On a appelé le service d'aide de la Commission scolaire pour ce qui est de venir nous aider en classe à trouver des solutions, voir qu'est-ce qu'on pourrait faire, venir observer... Elle est venue trois fois. Elle nous a dit je vous recontacte bientôt pour prendre rendez-vous en classe, pour que je puisse vous aider, etc. On n'a pas eu d'autres nouvelles. On a rappelé, on n'a jamais eu de nouvelles. Au mois de décembre, on a rappelé. On n'a jamais eu d'autres nouvelles. Elle n'est jamais revenue. On a refait une demande qui n'a pas été acceptée, donc on a été un peu laissées avec ça. Par contre, on a un très grand soutien de la direction. »

« À date, dans notre commission scolaire, c'est comme ça. Le garçon qui a un handicap important est diagnostiqué et suivi depuis qu'il est très jeune. Le parent n'a pas encore le rapport de l'examen, même passé les fêtes. Il n'est pas capable de l'avoir. Il téléphone aux services et on lui répond que la personne a changé, on ne trouve plus le dossier. »

« Plein de paperasse. Si j'ai un reproche à faire à la commission scolaire, c'est vraiment les conseillers pédagogiques. Ça n'a pas de sens. On en avait des bons. Ils sont tous partis à leur retraite. Puis là on en a, ils sont partout. Il y a plusieurs conseillers qui sont devenus direction d'école. Pour sauver leur peau, parce que vraiment, ils leur en mettent beaucoup. Ils ont des dossiers à ne plus finir. Et on ne les voit pas dans les écoles. On est agressifs des fois (rire). Une formation allait être offerte par une sommité. J'étais toute contente et 'bang', c'est tombé à l'eau. Comme avec mes jeunes. Ça fait plusieurs années que je fais un festival, mais cette année, il n'avait pas les ressources pour libérer les professeurs. On va dans des colloques et on dit : 'Vous faites ça vous?'. Nous, à Saint-Jean, c'est comme mort. Je suis allée dans un colloque à Québec au mois d'avril. Il y avait des sites en mathématiques et je me suis dit : 'Comment ça se fait qu'on ne sait pas ça?'. »

Enfin, une demande qui est revenue à quelques reprises, concernant les plus petites écoles, consistait à pouvoir obtenir une direction à temps complet. On se plaignait du fait que les directions étaient souvent en réunion à la commission scolaire et qu'elles étaient peu disponibles pour la gestion pédagogique de l'école.

Les propositions d'amélioration des services rejoignent certains des constats faits précédemment. Si on résume, ce que voudraient avant tout les enseignantes, c'est une augmentation des ressources pour soutenir leurs interventions auprès des élèves en difficulté. À ce propos, la demande la plus fréquente est celle d'avoir plus de techniciens en éducation spécialisée, telle celle de Lucie, qui développe un discours bien argumenté :

« Je trouverais ça important qu'on ait des services en éducation spécialisée ou en psychoéducation. C'est sûr que si on avait beaucoup de sous, je dirais psychoéducation avant éducation spécialisée. Moi, je suis TES, mais j'ai travaillé en centre d'accueil. Souvent, ce qu'on a comme TES qui arrive dans la région, ce ne sont pas des gens spécialisés en trouble de comportement, mais en déficience intellectuelle. Ça serait bien d'avoir une offre de services qui soit assez uniforme, que ce soit en éducation spécialisée ou en psychoéducation. Ça, ce serait aidant. Le problème principal, c'est le manque de cette ressource-là. Manque en orthophonie aussi. Qu'on n'ait pas, en éducation spécialisée, si je reviens en arrière, que ce ne soit pas juste des pompiers, que ce soit des gens qui font aussi de la rééducation. Si on a juste des pompiers, on peut avoir des surveillants pour dîner. Il faut vraiment aller plus loin. »

Une autre forme de demande consiste à réclamer des modifications au modèle de service. On demande plus de classes spécialisées pour les élèves éprouvant des troubles du comportement et plus de classes pour les élèves en difficulté grave d'apprentissage, ou alors moins d'élèves par classe. En somme, ce qu'on demande, c'est un système qui se situerait plus ou moins à mi-chemin entre le système actuel et celui qui existait auparavant. Françoise est une des participantes qui exprime le plus clairement ses réflexions au sujet d'un modèle

de services souhaitable, tout en exprimant des regrets concernant l'abandon de certaines garanties par la partie syndicale lors des négociations sur le nouveau modèle de service.

« Je ne reviendrais pas au modèle où on avait presque le tiers des classes spéciales, mais je rehausserais un peu. Je vais vous dire qu'au niveau de la convention locale, ici, on avait un barème qui était une ortho par 13 ou 17 classes, je ne me rappelle pas exactement le nombre. Donc, ça nous assurait un minimum. Et là, dans les négociations, c'est quelque chose qui a été abandonné par la partie syndicale, parce que la commission scolaire nous a dit entre autres : 'Écoutez, c'est tellement important pour nous l'adaptation scolaire, les services aux élèves, on y croit, jamais on va toucher à ça.' Bien tiens-toi. Qu'est-ce qui est arrivé? Ils les ont coupés. Dans cette négociation, on ne parle pas de gains, jamais. En échange, c'est ce qui est parti, face à la promesse de maintenir les services. Si on veut faire de l'intégration, donnez-en dans les classes. »

Grace estime, quant à elle, qu'une augmentation des classes spéciales n'est pas une solution qu'il faut prendre sans qu'une réflexion approfondie soit faite au sujet du modèle de services :

« Je crois qu'il n'y a pas une solution meilleure que l'autre et on va juste avoir à s'adapter à celle qui va être mise en place. Plus il va y avoir du soutien dans l'école, plus on va se faire dire qu'on en a et qu'il faut qu'on arrête d'en demander et utiliser ce qu'on a. Si on a des classes spéciales, je trouve que c'est une béquille, parce que c'est de dire : 'L'enfant est marginal. On le transfère'. Il faut vraiment faire des évaluations pour être capable d'envoyer ces élèves là. C'est ardu, mais l'ardu est nécessaire pour ne pas qu'il y ait d'erreurs. »

D'autres recommandations concernent la commission scolaire. Comme le dit Grace, les enseignantes voudraient que leurs demandes soient mieux considérées :

« Moi, ce que je voudrais, c'est que la commission scolaire fasse son bout de chemin, qu'ils réalisent que leurs enseignantes ne sont pas des supers êtres qui vont tout régler et qui savent tout gérer et qu'il puissent se dire :

‘Cette enseignante nous demande de l’aide, c’est parce qu’elle en a besoin’. Je peux vous dire que quand une enseignante demande de l’aide, c’est parce qu’elle ne sait plus quoi faire, parce qu’on est orgueilleuse. On ne demande pas d’aide avant d’en avoir réellement besoin. »

Enfin, des demandes plus ponctuelles sont faites, comme celle de libérer les enseignantes quand ils participent à l’élaboration des plans d’intervention et d’autres concernent des situations particulières dans l’école, comme celle d’avoir une direction d’école à temps complet, ou une orthopédagogue plus présente.

4.3.3 Discussion

Cette étude est fondée sur dix témoignages d'enseignantes du primaire qui intègrent des élèves en difficulté. Leurs réponses nous ont permis de mieux comprendre la signification qu'elles donnent à leur expérience. Chacune des dix enseignantes nous a dit intégrer plusieurs élèves en difficulté dans sa classe, les nombres se situant entre quatre et 12 élèves. Ce nombre est très élevé, si on le compare à la limite de 10% d'élèves intégrés qui est préconisée dans l'étude de la Fédération des syndicats de l'enseignement (Ladouceur, 2012). Parmi les recommandations découlant de la recherche et soumises au Conseil fédéral, la 17^e porte sur la composition des classes. Il y est dit notamment (p. 326) :

 Pour rendre la tâche du personnel enseignant convenable, il est proposé que l'on tienne compte du nombre d'élèves à risque et d'élèves HDAA lors de la formation des groupes, du nombre de plans d'intervention, des maximums inscrits dans la convention collective, de la nature du handicap et de la norme que la recherche juge acceptable pour l'intégration (10% à 12%).

Ce sont les élèves éprouvant des difficultés de comportement qui exercent le plus de pressions sur les enseignantes. Or, selon les témoignages recueillis, plus d'un tiers des classes sont considérées comme difficiles et certaines dynamiques de classe freinent leurs efforts pour répondre aux besoins de l'ensemble de leurs élèves. Certaines situations vécues sont si inextricables qu'elles poussent certaines enseignantes à prendre des congés supplémentaires pour récupérer de situations qui leur posent des défis à la limite du supportable. Comme l'indique l'étude de Houlfort et Sauvé (2009), les facteurs les plus importants dans la prédiction de l'épuisement professionnel sont la charge de travail  lev e et les difficultés reli es à la gestion de classe.

Quant au soutien attendu de l'école et de la commission scolaire, les principaux constats qu'il est possible de tirer sont les suivants : en ce qui concerne la disponibilité des ressources humaines, les participants mentionnent la présence de techniciens en éducation spécialisée et d'orthopédagogues dans chaque école. Leur nombre est considéré généralement comme insuffisant, compte tenu des besoins exprimés, d'autant plus que les orthopédagogues sont très peu disponibles à certaines périodes de l'année. Quant aux psychologues et aux orthophonistes, ils sont tellement rares que le recours à des services privés devient une alternative envisagée de façon régulière. Tous les témoignages convergent pour dire qu'une grande partie de leur temps est consacrée à des tâches d'évaluation et qu'il en reste très peu pour l'intervention. Les directions d'école sont assez bien considérées, mais on estime qu'elles sont surchargées et, par conséquent, peu disponibles pour le soutien direct dans l'école. Dans l'étude de Fuchs (2010), les enseignants interrogés affirment de façon unanime qu'ils manquent de temps de planification et de collaboration pour faire face aux défis additionnels relatifs à l'intégration d'élèves en difficulté dans leur classe. Ils se plaignent aussi de l'augmentation des tâches et des projets particuliers qui ne sont pas compensés par des diminutions de temps de présence en classe, et d'un manque de soutien administratif pour pouvoir enseigner de façon efficace à des apprenants qui se situent à des niveaux très divers. Ils expriment aussi leur déception face à la pauvre qualité du soutien de la part des spécialistes de l'adaptation scolaire et du fait que la plus grande partie du fardeau lié à la planification de l'enseignement et à l'évaluation des apprentissages repose sur les épaules des enseignants réguliers.

Quant au processus d'identification des élèves en difficulté, il s'avérait rigoureux dans certaines écoles, mais beaucoup moins dans d'autres. De graves problèmes relevant de l'école ou de la commission scolaire sont soulignés. Ainsi, le processus s'avère parfois extrêmement lent, pouvant s'étaler sur plus de la moitié de l'année scolaire, alors que dans d'autres cas, des éléments dans

les dossiers de plusieurs élèves sont perdus. Tous ces problèmes affectent la qualité des services aux élèves HDAA. Ces lacunes étaient mises en évidence par le Vérificateur général du Québec (2004), qui affirmait que « le plan d'intervention n'est pas utilisé de façon optimale », faisant dire aux responsables de la rencontre des partenaires en éducation (2010), que « des améliorations devraient être apportées à la précision des objectifs, des échéanciers et des modalités de service planifiées pour l'élève » (p. 57). Nous rejoignons aussi leur constat selon lequel l'établissement de politiques de prévention et d'intervention rapide tout au long du parcours scolaire demeure un défi pour les milieux scolaires.

Nos résultats rejoignent aussi les constats faits par Heflin et Bullock (1999), selon qui les principaux problèmes liés à l'intégration des élèves HDAA, tels que dégagés des témoignages des enseignants interviewés, sont : un soutien et une formation insuffisantes, des ratios déséquilibrés, avec des classes qui comprennent trop d'élèves en difficulté, des difficultés à répondre aux besoins des élèves intégrés, la gestion des comportements, le temps qui manque pour ajuster la planification pédagogique et pour se concerter avec les collègues. Les enseignants interviewés dans cette étude identifient aussi certaines variables pouvant assurer une intégration réussie : une intégration qui se fasse dans des proportions qui respectent les capacités d'accueil de la classe, du soutien pédagogique, de la formation continue de tout le personnel scolaire, une implantation fondée sur une planification rigoureuse.

Les pressions de plus en plus fortes qui accompagnent les responsabilités des enseignantes sollicitent chez elles des ressources personnelles importantes, qui les amènent à développer divers mécanismes d'adaptation. Dans plusieurs cas, ces pressions viennent à bout de leur résistance. Dans les situations les moins graves, on voit des enseignantes prendre quelques journées de maladie, quitte à épuiser rapidement leur banque. Dans d'autres cas, on voit des enseignantes

s'absenter pendant plusieurs semaines au cours de l'année. Enfin, le stress vécu peut amener certaines à aller jusqu'à remettre en question leur engagement professionnel.

Par ailleurs, plusieurs enseignantes vont adopter des comportements d'évitement afin de diminuer le stress associé à des situations problématiques qu'elles peuvent difficilement résoudre. Ainsi, certaines vont quitter un milieu qui ne les soutient pas assez en demandant un changement d'école. D'autres, qui appréhendent la tâche d'avoir à répondre aux besoins d'élèves en grande difficulté, pour lesquels elles ne se sentent pas prêtes, proposent à leurs collègues d'accueillir plus d'élèves dans leur classe pour ne pas avoir à intégrer ceux qu'elles jugent trop difficiles. D'autres formes d'évitement sont plus subtiles, mais elles mènent à des conséquences possiblement plus graves pour les élèves. Il s'agit, par exemple, de situations où l'enseignante minimise les problèmes de certains de ses élèves, par découragement face à des résultats décevants, ou par crainte d'avoir à affronter des parents qu'elles perçoivent comme peu coopératifs. Les pratiques touchent par exemple le gonflement des résultats scolaires, ou l'absence de mesures visant à identifier des élèves en difficulté. Ces façons de faire sont peu documentées dans la littérature scientifique, même si plusieurs enseignantes nous ont dit qu'elles avaient hérité de problèmes qui n'avaient pas été réglés, voire même pas adressés l'année précédente.

Certaines stratégies sont plus adaptées que d'autres, selon Mitchell et Hastings (2001). Ainsi, le déni et le désengagement peuvent être considérés comme des stratégies peu adaptées, alors que la planification, la résolution de problème, le recadrage, la recherche de soutien et l'humour le sont plus. Hastings et Brown (2002) sont les premiers chercheurs à montrer empiriquement que des mécanismes psychologiques d'adaptation peuvent agir comme modérateurs du lien entre les comportements difficiles des élèves et l'épuisement professionnel.

Selon que ces mécanismes s'avèrent efficaces ou non, l'impact des comportements difficiles sur la santé et l'équilibre des enseignants risque d'être plus ou moins important. Englebrecht, Swart et Eloff (2001) proposent une typologie des stratégies d'adaptation efficaces mises en place par les enseignants pour faire face au stress lié à l'intégration d'élèves en difficulté, qui est applicable à notre propre recherche. Ils voient trois sortes de stratégies : celles qui sont centrées sur la résolution de problème, celles qui favorisent la collaboration et celles qui sont centrées sur les émotions, comme le recours à l'humour, ou à la pensée positive.

Le bilan que font les enseignantes du fonctionnement de leur école et de celui de la commission scolaire est assez diversifié. Plusieurs soulignent la qualité de l'équipe et le climat de soutien et d'entraide qui règne dans l'école. S'ajoute à cela la contribution essentielle de certains spécialistes, en particulier celles de l'orthopédagogue et du technicien en éducation spécialisée, surtout lorsqu'ils interviennent directement dans les classes. Cependant, d'autres témoignages déplorent le manque de disponibilité de certains professionnels et dénoncent le manque de continuité des services. Dans les petites écoles, les demandes concernent la possibilité d'obtenir une direction à temps complet, sachant qu'une bonne partie de son temps est consacrée à des réunions à la commission scolaire. Enfin, une évaluation plutôt négative est faite du rôle de la commission scolaire. On juge entre autres que son personnel est souvent difficile à rejoindre et qu'il manque de stabilité. D'autres déplorent un manque de suivi des demandes qui lui sont adressées et la lourdeur des procédures mises en place pour obtenir du soutien.

Plusieurs suggestions sont apportées. Tout d'abord, on demande plus de ressources professionnelles dans les écoles, surtout des techniciens en éducation spécialisée. D'autres estiment que le modèle de services est allé trop loin en ce qui concerne l'intégration des élèves en difficulté dans les classes

ordinaires. Il s'agit-là du dilemme qu'on connaît bien, qui touche l'organisation des services en adaptation scolaire. Si l'on promeut l'intégration des élèves, il faut l'accompagner d'un soutien professionnel suffisant. Enfin, on demande plus d'écoute de la part de la commission scolaire.

5. Discussion générale

La recherche qui est présentée ici tire son origine d'une demande du Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu et de la Fédération des syndicats de l'enseignement, suite à une réorganisation du modèle de services offerts aux élèves. Le syndicat, mandaté par ses membres, questionnait la mise en place de ce modèle qui semblait s'appuyer principalement sur des données administratives et qui ne répondait pas aux véritables besoins d'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire. En conséquence, nous avons procédé à une recherche visant à analyser les retombées du modèle sur les enseignantes et sur les élèves. Pour ce faire, nous avons effectué trois études différentes visant chacune à analyser des aspects particuliers de la situation vécue dans les écoles.

La première étude était une enquête menée en 2010 auprès de 161 enseignantes du régulier au primaire, dans la Commission scolaire des Hautes Rivières. Cette enquête visait en premier lieu à tracer un portrait détaillé de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Ensuite, elle cherchait à déterminer les niveaux de satisfaction des enseignantes (ou inversement les niveaux de détresse psychologique) face aux conditions de cette intégration. Les constats suivants ont pu être faits : tout d'abord, les enseignantes intégraient en moyenne près de cinq élèves en difficulté dans leur classe, mais qu'une proportion assez faible d'entre eux avaient obtenu un plan d'intervention ou un bilan de leurs besoins et capacités ou une évaluation contenant des mesures d'adaptation nécessaires à leur intégration. En ce qui concerne leur appréciation personnelle de leur situation, nous constatons qu'elles se montraient plutôt confiantes en leurs capacités à assumer leurs tâches, mais qu'elles se disaient insatisfaites de la dynamique de leur classe et

qu'elles se sentaient plus ou moins appuyées dans leurs démarches. Enfin, plus de 50% d'entre elles exprimaient des niveaux élevés de détresse psychologique.

La deuxième étude était aussi une enquête, effectuée l'année suivante, qui reprenait certains des éléments de la précédente enquête, mais qui visait aussi à la compléter. C'est ainsi que nous avons vérifié à quel point l'état affectif des enseignantes était relié à leurs conditions de travail (composition de la classe et conditions d'intégration des élèves en difficulté) et si l'expérience professionnelle et l'adoption de certaines pratiques pédagogiques pouvaient agir comme variables modératrices sur les liens entre les conditions dans lesquelles se faisait l'intégration des élèves en difficulté et l'état affectif des enseignantes. Les résultats factuels ont confirmé ceux que nous avons déjà obtenus. Nous avons aussi constaté que les perceptions de compétence et le nombre d'années d'expérience étaient significativement liés aux affects positifs des enseignantes, mais pas l'adoption de pratiques pédagogiques favorisant l'intégration des élèves en difficulté. Quant au lien entre les nombres d'élèves et d'EHDA en classe et les états affectifs des enseignantes, il va dans le sens prévu, mais sans atteindre un seuil de signification suffisant. En ce qui concerne le rôle modérateur de l'expérience et des pratiques pédagogiques, nous avons constaté qu'il était peu prégnant. Les quelques résultats significatifs ont été les suivants : les affects positifs ont été contrariés par les problèmes vécus en classe et par le nombre d'élèves avec un TDAH surtout chez les enseignantes expérimentées, alors que le soutien administratif perçu amenait un affect plus positif chez ces mêmes enseignantes. Pour les enseignantes plus jeunes, le nombre d'élèves éprouvant des difficultés de comportement entraînait un affect plus négatif. Enfin, les enseignantes qui adoptaient des pratiques pédagogiques efficaces réagissaient plus négativement lorsqu'elles vivaient des problèmes avec certains parents.

La troisième étude cherchait à recueillir les points de vue personnels des enseignantes sur leur expérience d'intégration d'élèves en difficulté et leur appréciation du soutien reçu et des mécanismes mis en place dans leur école pour venir en aide à leurs élèves. Comme elle était fondée sur des témoignages recueillis à partir d'entrevues semi-dirigées, cette étude avait plus de chances d'identifier les dimensions qui avaient le plus d'importance aux yeux des participantes. Les principaux résultats peuvent être résumés en quelques points. Tout d'abord, ce sont les élèves éprouvant des difficultés de comportement qui exercent le plus de pressions sur les enseignantes. Même si leur travail est apprécié, le nombre de techniciens en éducation spécialisée et d'orthopédagogues est considéré généralement comme insuffisant, compte tenu des besoins exprimés, d'autant plus que les ces derniers sont très peu disponibles à certaines périodes de l'année. Quant au processus d'identification des élèves en difficulté, il s'avérait rigoureux dans certaines écoles, mais beaucoup moins dans d'autres. Les pressions de plus en plus fortes qui accompagnent les responsabilités des enseignantes sollicitent chez elles des ressources personnelles importantes, qui les amènent à développer divers mécanismes d'adaptation plus ou moins adaptés selon les cas. Plusieurs suggestions sont proposées pour améliorer le modèle de service. Tout d'abord, on demande plus de ressources professionnelles dans les écoles, surtout des techniciens en éducation spécialisée. D'autres participantes estiment que le modèle de services est allé trop loin en ce qui concerne l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Ceci implique que si l'on promeut l'intégration des élèves, il faut l'accompagner d'un soutien professionnel suffisant. Enfin, on demande plus d'écoute de la part des responsables et des professionnels de la commission scolaire.

Dans le document d'appui à la réflexion distribué lors de la rencontre des partenaires en éducation (MELS, 2010), on identifie neuf défis à relever pour assurer à tous les élèves l'accès à une éducation de qualité, dans la perspective

d'un juste équilibre entre tous. Ces défis découlent de plusieurs sources qui traitent de l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Tout d'abord, le rapport du Vérificateur général du Québec en 2004, relevant différentes observations effectuées dans les commissions scolaires, se prononce sur diverses questions comme le plan d'intervention, la formation du personnel enseignant et l'évaluation des services. Ensuite, le MELS a organisé, en 2007, une série de rencontres avec les principaux partenaires et intervenants du milieu scolaire, social et de la santé, afin de faire le point sur les défis qui touchent l'intervention auprès des élèves en difficulté. Enfin, le rapport d'évaluation de l'application de la politique d'adaptation scolaire, publié en 2008, proposait 22 recommandations concernant notamment les méthodes pédagogiques, l'évaluation des services et la participation des parents.

Nous croyons qu'il peut être utile de référer à quelques uns de ces défis, de façon à pouvoir mettre en perspective ce qui se fait dans la commission scolaire des Hautes Rivières. Dans un premier temps, nous décrivons la forme que prend chaque défi, selon le document du MELS, puis nous expliquons où les résultats de notre recherche se situent par rapport à ces défis.

La formation initiale et la formation continue du personnel enseignant

Il faudrait, selon les auteurs du rapport, que la formation initiale et la formation continue des enseignants soient mieux ajustées à la réalité des élèves d'aujourd'hui et que les enseignants soient mieux préparés à affronter de nouvelles problématiques, notamment sur le plan de la pédagogie et de la gestion de classe. Les méthodes pédagogiques appliquées seraient plutôt conventionnelles et peu adaptées à la diversité des besoins et des capacités des élèves, selon le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire (MELS, 2008).

Notre recherche n'aborde pas directement la question de la formation initiale et de la formation continue des enseignantes, mais notre deuxième enquête examine entre autres les pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves en difficulté. Nous avons trouvé que les enseignantes interrogées adoptaient assez souvent ces pratiques, mais que, même si celles-ci s'avéraient efficaces avec les élèves, elles n'avaient qu'un impact limité sur leur moral. Une recherche de type observationnel permettrait sans doute de répondre plus précisément à des questions portant sur l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants.

La formation continue du personnel de direction

Deux domaines dans lesquels les directions d'établissement pourraient parfaire leurs compétences sont identifiés dans le rapport d'évaluation de l'application de la politique d'adaptation scolaire (MELS, 2008). Il s'agit de l'évaluation de programmes et de services et de l'évaluation des plans d'intervention. Dans un contexte de haut taux de remplacement du personnel de direction des écoles, les besoins de formation s'avèrent plus importants.

Notre recherche n'aborde pas directement la question de la formation continue du personnel de direction, mais les témoignages des enseignantes mentionnent l'écoute et les qualités humaines de leur direction d'école. Toutefois, elles déplorent leur manque de disponibilité, dû, entre autres, à leurs nombreuses réunions à la commission scolaire. Celles-ci semblent débordées au point où plusieurs d'entre elles doivent prendre des congés pour des raisons médicales. Il est difficile de dire si une meilleure formation leur permettrait d'assumer leurs tâches de façon plus efficace, mais les nombreuses occupations que les directions doivent assumer indiquent qu'il s'agit d'une situation assez généralisée qu'il faudrait adresser directement.

La prévention et l'intervention rapide

La prévention et l'intervention rapide constituent des défis constants pour les milieux scolaires. Les interventions préventives visent souvent les élèves du préscolaire sous la forme du développement des habiletés sociales et ceux du primaire par l'intermédiaire de l'aide aux devoirs. En ce qui concerne l'intervention rapide, le Vérificateur général du Québec cible le manque d'initiative de plusieurs enseignants et la difficulté à obtenir des services, une fois les difficultés dépistées.

Dans notre enquête, les enseignantes déplorent le peu de soutien reçu pour leurs élèves en difficulté. Elles mentionnent particulièrement les longs délais entre le moment où un élève en difficulté est identifié et celui où il reçoit des services, quand il en reçoit. Dans certains cas, le besoin d'une démarche plus rigoureuse se fait sentir, alors que dans d'autres cas, on sent que la direction contribue directement au ralentissement de la mise en place des services aux élèves. Ceci peut aller jusqu'à faire comprendre à des parents que le recours à des services privés serait bénéfique pour leur enfant. Selon les témoignages reçus, l'intervention rapide constituerait un point faible de la commission scolaire.

La composition de la classe ordinaire

Les classes ordinaires seraient de plus en plus hétérogènes, ce qui amènerait le développement de projets particuliers qui drainent les meilleurs élèves, augmentant ainsi la proportion d'élèves moyens et faibles en classe ordinaire.

Notre enquête rapporte qu'il y a en moyenne plus de 20% d'élèves HDAA dans les classes ordinaires. Certains problèmes identifiés par les enseignants concernent la gestion de la classe. L'intégration accrue d'élèves en difficulté, et particulièrement de ceux présentant des difficultés de comportement ou des problèmes de santé mentale, constitue une source importante d'aggravation des problèmes de gestion de classe. Cette situation est très difficile pour les

enseignantes, au point où plus de la moitié de celles qui étaient interrogées dans la première enquête estimaient qu'au moins un de leurs élèves bénéficierait d'un placement en classe spéciale. Il semble bien que la commission scolaire des Hautes Rivières suive la tendance générale d'un accroissement de l'intégration des élèves en difficulté, mais on peut regretter que des services appropriés n'accompagnent pas ces nouvelles pratiques.

La gestion du temps

Le manque de temps chez le personnel enseignant a fait l'objet de remarques de la part des auteurs du rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire. Une recommandation en a découlé : «Veiller à ce que, dans le cadre de leur horaire de travail hebdomadaire, les enseignants-es disposent du temps nécessaire pour accomplir les tâches inhérentes aux liens avec les parents et aux rencontres entre intervenants-es destinées à la concertation et aux échanges d'expertises ; si nécessaire, voir à ce que du temps dans leur horaire de travail soit libéré pour ce faire».

Dans notre première étude, les enseignantes se plaignaient qu'on ne leur donnait pas assez de temps de libération pour préparer les dossiers leurs élèves en difficulté. Des participantes de la troisième étude jugent qu'on ne leur accorde pas assez de temps pour préparer leurs dossiers lors de l'établissement d'un plan d'intervention. Plusieurs enseignantes parlent à cet effet des exigences administratives, coûteuses en temps, liées à l'identification des EHDA et à la planification des interventions.

La gestion des plans d'intervention

La gestion des plans d'intervention constitue un défi important dans les écoles, étant donné l'augmentation du nombre d'élèves qui sont impliqués. Selon les auteurs du rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire, «le contenu d'une bonne proportion des plans d'intervention ainsi que

leur évaluation ne satisfont pas au niveau d'exigences ou de qualité auquel on pourrait s'attendre pour répondre aux préoccupations de la *Politique* à propos du plan d'intervention.»

Les problèmes que nos études soulèvent se situent en amont de la question de la qualité des plans d'intervention. En effet, près de 40% des élèves jugés en difficulté par les enseignantes n'avaient pas de plan d'intervention et, comme nous l'avons vu précédemment, la mise en place d'une évaluation de ces élèves souffrait de délais indus. Dans certaines écoles, le processus était jugé rigoureux, mais moins dans d'autres écoles. Le rôle de la direction était important, de même que l'expérience de certaines enseignantes qui savaient comment faire valoir leurs dossiers.

L'organisation et l'évaluation des services éducatifs

L'organisation des services éducatifs constitue un enjeu important pour les directions d'école. Il s'agit d'une opération complexe qui vise un équilibre dans la prise en compte de plusieurs éléments : les besoins des élèves et particulièrement des EHDAA, les budgets, les ressources humaines disponibles, la continuité des services, les contraintes liées aux horaires de chacun, etc. De plus, certains services, comme celui du personnel professionnel s'avèrent carrément insuffisants, certains professionnels étant affectés à plusieurs écoles avec peu de temps dans chacune. Enfin, il semblerait que les services seraient organisés davantage en fonction des ressources disponibles qu'en fonction des besoins réels des élèves.

En conclusion, les recherches concernant l'intégration des élèves en difficulté s'avèrent peu explicites quant aux types de difficultés éprouvées par les élèves et leur impact sur le soutien que peut offrir l'enseignant et sur l'organisation de sa classe. Il faudrait multiplier les études qui tiennent compte de certaines catégories d'élèves qui sont en forte augmentation depuis quelques années et

qui affectent le plus le travail des enseignants dont, par exemple, les élèves éprouvant des difficultés de comportement, des troubles envahissants du développement ou des troubles du langage. De plus, comme beaucoup de recherches s'appuient exclusivement sur des mesures des perceptions des enseignants, il conviendrait d'encourager des études observationnelles qui permettraient de jeter un regard différent sur l'intégration d'élèves HDAA en classe ordinaire.

Bibliographie

- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping and development*. New York : The Guilford Press
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, 2, 1-18.
- Brown, D.M. et Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in «No child left behind». *The journal of special education*, 37, 3, 157-163.
- Burns, M.K. et Ysseldyke, J.E. (2009) Reported prevalence of evidence-based Instructional Practices in Special Education. *The journal of Special Education*, 43, 1, 3-11.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion au Canada : la voie de l'avenir*. Octobre, conseil des ministres du Canada.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2009). *Modèle de service des services complémentaires et des services aux élèves HDAA pour les classes spécialisées et l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, 2009-2010*. St-Jean-sur-Richelieu : Commission scolaire des Hautes-Rivières.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2003). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage*. St-Jean-sur-Richelieu : Commission scolaire des Hautes-Rivières.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Avis au ministre de l'Éducation , du Loisir et du Sport. Québec
- Creswell, J. (2002). *Educational Research : Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Cushing, L.S., Carter, E.W., Clark, N., Wallis, T. et Kennedy, C.H. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the program quality measurement tool. *The Journal of Special Education*, 42, 4, 195-208.

- Derogatis, L.R., Lipman, R.S., Rickels, K., Uhlenhuth, E.H. et Covi L. (1974). Hopkins Symptoms Distress Checklist (HSCL) : A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1, 1-15.
- Dinham, S. et Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Englebrecht, P., Oswald, M., Swart, E. et Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities : stressful for teachers ? *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 50, 3, 293-308.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education : Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). *Référentiel pour les élèves à risque et HDAA*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Forlin, C. (septembre 1998). *Teachers' perceptions of the stress associated with inclusive education and their methods of coping*. Communication présentée à la Conférence nationale de l'Association australienne d'éducation spécialisée. Brisbane, 25-28 septembre 1997.
- Forlin, C., Keen, M. et Barrett, E. (2008). The concerns of Mainstream teachers : Coping with inclusivity in an Australian context. *International journal of disability, Development and Education*, 55, 3, 251-263.
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The journal of Educational Research*, 88, 5, 281-289.
- Fuchs, W.W. (2010). *Examining Teacher's Perceived Barriers Associated with Inclusion*. STRATE Journal, 19 (1), 30-35.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique d'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Hastings, R.P. et Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 2, 148-156.

- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2009). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Rapport de recherche. École nationale d'administration publique, 87 pages.
- Ilfeld, F.W. (1976). Further validation of a Psychiatric Symptom Index in a normal population. *Psychological Reports*, 39, 1215-1228.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. et Bergström, E. (2010). Pupils with special educational needs :a study of the assessment and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 2, 133-151.
- Jackson, L., Ryndak, D.L. et Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education : A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the association of persons with handicaps*, 25, 129-141.
- Kavale, K.A. et Forness, S.R. (2000). Policy decisions in special education : the role of meta-analysis. In R. Gersten, E.P. Schiller et S. Vaughn (eds.), *Contemporary special education research : Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (p. 281-326). Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout : an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Ladouceur, P. (2012). *Les balises et les limites de l'intégration pour répondre aux besoins de tous les élèves*. Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).
- Ladouceur, P. (2009). *Référentiel: les élèves à risque et HDAA*. Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P., *Les méthodes de la recherche qualitative*, p. 49-65. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lindsay, G. (2009) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Document d'appui à la réflexion*. Rencontre des partenaires en éducation sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. 64 pages. Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation*. Document d'appui à la réflexion pour la rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, 25 octobre 2011, 65 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Des conditions pour mieux réussir. Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. 72 pages. Québec.
- Mitchell, G. et Hastings, R.P. (2001). Coping, burnout, and emotion in staff working in community services for people with challenging behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 66, 448-459.
- Préville, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C. et Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'Enquête Santé Québec*, Cahier de recherche no 7, Enquête Santé Québec 1987, Québec, Direction des communications, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects : nature and causes. *Psychiatry*, 40, 205-217.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession : Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Snell, M.E. et Brown, F. (2000). *Instruction for students with severe disabilities* (5^{ème} éd.). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, ML : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM.
- Van Katwyk, P.T., Fox, S., Spector, P.E. et Kelloway, E.K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to Investigate Affective Responses to Work Stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 219-230.
- Vérificateur général du Québec (2004). Rapport à l'assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1, chapitre 2. Disponible sur le site http://www.vgq.gouv.qc.ca/1fr1fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2003-2004-TI/fr.index.aspx
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30, 257-286
- Wolfensberger, W. et Thomas, S. (1988). *Passing: Programme d'analyse des systèmes de services. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux* (2^e édition) (M. Roberge, trad.). Downsview, Ont : Institut G. Allan Roher.

Annexe 1 Questionnaire 2010 – Suivi sur le modèle de service

Annexe 2 Questionnaire 2011 – Suivi sur le modèle de service

Annexe 3 Grille d’entrevue 2011 – Enseignantes du primaire



Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu (CSQ)

Questionnaire 2010
Suivi sur le modèle de service

PARTIE A
INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom : _____

École _____ Nombre total d'années d'enseignement _____

PARTIE B
PORTRAIT DE CLASSE

Indiquez le niveau : Préscolaire : _____ ou Cycle : _____ (1^{er}, 2^e, 3^e) Année du cycle: _____ (1 ou 2)

Nombre total d'élèves	Combien d'élèves ont un plan d'intervention?	Combien d'élèves devraient avoir un plan d'intervention?	Personnel impliqué			
			Technicien(ne) éduc. spéc. (TES)	Ortho-pédagogue	Psycho-éducateur	Autre : _____
_____	_____	_____	Nombre de périodes travaillées par cycle *			
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

* Précisez s'il y a lieu _____

1. Décrivez brièvement les élèves HDAA qui sont intégrés dans votre classe (ceux et celles qui ont ou qui devraient avoir un plan d'intervention). Indiquez s'ils ont un plan d'intervention et, s'il y a lieu, leur code de difficulté.

Élève 1 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Élève 2 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Élève 3 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Élève 4 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Élève 5 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Élève 6 : Description _____ PI : oui non Code : _____

Si vous avez d'autres élèves en difficulté dans votre classe, complétez les descriptions sur une page supplémentaire.

2. Avez-vous reçu, pour chaque élève HDAA, une évaluation ou un bilan de ses besoins et de ses capacités?

Élève 1 : oui non Élève 2 : oui non Élève 3 : oui non

Élève 4 : oui non Élève 5 : oui non Élève 6 : oui non

3. Ce bilan ou cette évaluation contenait-il, sur le plan des apprentissages ou de la socialisation, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire?

Élève 1 : oui non Élève 2 : oui non Élève 3 : oui non

Élève 4 : oui non Élève 5 : oui non Élève 6 : oui non

4. Selon votre jugement, est-ce qu'un ou plusieurs de vos élèves HDAA bénéficieraient d'un placement en classe spéciale? Réponse : oui non

Si oui, lequel (ou lesquels) et pour quelles raisons ?

5. Selon votre jugement, est-ce qu'un ou plusieurs de vos élèves HDAA bénéficieraient d'un placement en classe ressource en français et/ou mathématique? Réponse : oui non

Si oui, lequel (ou lesquels) et pour quelles raisons ?

➤ **SI VOUS AVEZ DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT, RÉPONDEZ À CETTE SECTION. SINON, PASSEZ À LA SECTION SUIVANTE.**

1- Combien avez-vous référé d'élèves TC à la classe répit? _____

2- Sur ce nombre, combien ont été acceptés à la classe répit? _____

3- Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non

Si oui, combien de fois ? _____

Comment appréciez-vous le service reçu : _____

4- Quel autre soutien recevez-vous pour les élèves en difficulté de comportement ?

Aucun autre service : Commentaires : _____

Personne ressource : Précisez : _____

Formation : Précisez : _____

Matériel déjà préparé : Précisez : _____

Temps de libération : Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

➤ **SI VOUS AVEZ DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE, RÉPONDEZ À CETTE SECTION. SINON, PASSEZ À LA SECTION SUIVANTE.**

1- Quel(s) service(s) à l'élève vos élèves en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils?

Aucun service Commentaires : _____

Orthopédagogue Précisez : _____

Technicien-ne éducation spécialisée (TES) Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

2- Quel soutien à l'enseignement recevez-vous pour les élèves en difficulté d'apprentissage? oui non

Aucun autre service : Commentaires : _____

Personne ressource : Précisez : _____

Formation : Précisez : _____

Matériel déjà préparé : Précisez : _____

Temps de libération : Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

3- Orthopédagogue

Combien de vos élèves rencontrent un orthopédagogue? _____

Le nombre de périodes consacrées en moyenne par l'orthopédagogue par élève? _____

Combien de vos élèves sont en attente de rencontrer un orthopédagogue? _____

4- Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non

Si oui, combien de fois ? _____

Comment appréciez-vous le service reçu : _____

➤ **SI VOUS AVEZ DES ÉLÈVES HANDICAPÉS (TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT, DÉFICIENCES SENSORIELLES, LANGAGIÈRES, INTELLECTUELLE OU PHYSIQUES, ETC.) RÉPONDEZ À CETTE SECTION. SINON, PASSEZ À LA SECTION SUIVANTE.**

1- Quel(s) service(s) à l'élève vos élèves handicapés reçoivent-ils?

Aucun service Commentaires : _____

Orthopédagogue Précisez : _____

Technicien-ne éducation spécialisée (TES) Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

2- Quel soutien à l'enseignement recevez-vous pour les élèves

Aucun autre service : Commentaires : _____

Personne ressource : Précisez : _____

Formation : Précisez : _____

Matériel déjà préparé : Précisez : _____

Temps de libération : Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

3- Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non

Si oui, combien de fois ? _____

Comment appréciez-vous le service reçu : _____

Pour les écoles d'expertise seulement

Vous faites partie d'une école d'expertise. Vos classes ordinaires ont-elles des places disponibles?

oui non

Si oui, combien? _____

PARTIE C**L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS VOTRE CLASSE**

Les questions qui suivent portent sur l'intégration des élèves HDAA et qui ont (ou devraient) avoir un plan d'intervention dans votre classe.

C1. L'ADMINISTRATION

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** par rapport aux **aspects administratifs** qui concernent les élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
J'obtiens les informations utiles contenues dans le dossier d'aide particulière des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
Le plan d'intervention pour chacun de mes élèves HDAA est établi tôt dans l'année	1	2	3	4	5	0
Mes recommandations sont prises en considération par la direction durant l'élaboration du plan d'intervention	1	2	3	4	5	0
Le compte rendu écrit du plan d'intervention est complet et utile	1	2	3	4	5	0
Le plan d'intervention est mis en application sans retard	1	2	3	4	5	0
J'obtiens des ressources humaines pour les élèves HDAA de ma classe	1	2	3	4	5	0
La commission scolaire assume la responsabilité qu'aucun élève ne porte atteinte aux droits des élèves	1	2	3	4	5	0
Les services complémentaires aux élèves HDAA de ma classe sont bien coordonnés	1	2	3	4	5	0
Les services éducatifs aux élèves HDAA sont adaptés par la commission scolaire	1	2	3	4	5	0
L'école facilite l'utilisation du bulletin adapté	1	2	3	4	5	0
Les élèves de ma classe qui ont besoin de services sont identifiés systématiquement	1	2	3	4	5	0
J'obtiens de l'aide professionnelle suffisante pour mes élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
J'obtiens du temps de libération pour ma participation à l'élaboration du plan d'intervention	1	2	3	4	5	0
J'accueille un nombre d'élèves HDAA dans ma classe qui est acceptable	1	2	3	4	5	0
La direction d'école traite tout le monde de façon équitable	1	2	3	4	5	0
La direction d'école tient compte des recommandations du comité école ÉHDAA à l'égard de l'organisation des services pour les élèves HDAA	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

C2. LE SOUTIEN REÇU

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** avec le **soutien reçu** pour les élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Le temps alloué par les ressources éducatives pour mes élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
Le temps alloué par un soutien direct dans ma classe (ex. TES)	1	2	3	4	5	0
Le temps alloué par l'orthopédagogue	1	2	3	4	5	0
L'accès à un conseiller pédagogique	1	2	3	4	5	0
L'accès à des professionnels (orthophoniste, psychologue, etc.)	1	2	3	4	5	0
La direction d'école écoute mes suggestions	1	2	3	4	5	0
Le temps pour discuter avec des collègues de la situation de mes élèves	1	2	3	4	5	0
La possibilité de discuter avec le-la directeur-trice de la situation de mes élèves	1	2	3	4	5	0
Une équipe école stimulante qui nous amène à nous dépasser	1	2	3	4	5	0
Des liens établis avec les ressources communautaires pour aider les élèves HDAA	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

C3. LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** avec les **dérangements de votre classe causés par des comportements** des élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Plus ces dérangements sont importants, plus vous devriez exprimer de l'insatisfaction.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Les difficultés d'attention	1	2	3	4	5	0
Les problèmes d'hyperactivité	1	2	3	4	5	0
Les problèmes de recherche d'attention	1	2	3	4	5	0
Les difficultés langagières	1	2	3	4	5	0

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Les difficultés de communication	1	2	3	4	5	0
Les problèmes de retrait social	1	2	3	4	5	0
Les problèmes de mobilité physique	1	2	3	4	5	0
Les attaques physiques ex : coups, morsures	1	2	3	4	5	0
Les agressions verbales dirigées vers moi	1	2	3	4	5	0
Les crises de colère	1	2	3	4	5	0
Les problèmes de leadership négatif	1	2	3	4	5	0
Les difficultés sociales	1	2	3	4	5	0
Les comportements dérangeants	1	2	3	4	5	0
Les comportements à risque	1	2	3	4	5	0
Les réactions imprévisibles	1	2	3	4	5	0
Les tentatives de manipulation	1	2	3	4	5	0
Les problèmes de comportement en dehors de ma classe (couloirs, escaliers, cour d'école)	1	2	3	4	5	0
Les absences fréquentes	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

C4. LA CLASSE

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** à propos des **situations dans votre classe** qui sont en lien avec les élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
L'attitude des élèves de la classe face aux problèmes de santé ou d'hygiène d'un élève (ex: incontinence)	1	2	3	4	5	0
Les relations interpersonnelles des élèves HDAA avec les autres élèves de la classe	1	2	3	4	5	0
Les attractions et les rejets entre les élèves de la classe	1	2	3	4	5	0
Le fait de disposer de suffisamment de temps pour les autres élèves	1	2	3	4	5	0
La possibilité d'encadrer les autres élèves quand j'interviens auprès d'un élève HDAA	1	2	3	4	5	0
Les dérangements de ma classe par un élève HDAA	1	2	3	4	5	0

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Une classe avec une diversité d'élèves qui ont des difficultés ou des handicaps variés	1	2	3	4	5	0
Une classe à organiser, qui comporte un grand nombre d'élèves à risque	1	2	3	4	5	0
Un grand nombre de plans d'intervention à gérer	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

C5. LES PARENTS

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** à propos **des parents** des élèves HDAA intégrés dans votre classe. Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Des contacts limités avec un (des) parent(s)	1	2	3	4	5	0
Un trop grand nombre de rencontres avec le(s) parent(s)	1	2	3	4	5	0
La présence du (des) parent(s) dans la classe	1	2	3	4	5	0
Le manque de compréhension des problèmes de son (leur) enfant par le(s) parent(s)	1	2	3	4	5	0
Le manque de compréhension par le(s) parent(s) des suites à long terme pour son (leur) enfant	1	2	3	4	5	0
Le refus du (des) parent(s) de prendre en charge son (leur) enfant en difficulté	1	2	3	4	5	0
Les tensions entre le(s) parent(s) et l'enseignant-e	1	2	3	4	5	0
Les discussions au sujet de leur enfant avec les parents	1	2	3	4	5	0
La situation socioéconomique difficile du (des) parent(s)	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

C6. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** au sujet de vos **compétences professionnelles** en lien avec les élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
La formation initiale que j'ai reçue	1	2	3	4	5	0
La formation continue que je reçois en ce qui concerne les difficultés des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
La formation continue que je reçois en ce qui concerne les besoins éducatifs des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
La formation continue que je reçois sur le plan de ma pédagogie	1	2	3	4	5	0
Ma capacité à assurer un climat d'apprentissage actif pour les élèves de la classe	1	2	3	4	5	0
Je sais ajuster mes exigences aux capacités des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
Je distingue ce qui est dû à un manque de motivation de ce qui est dû à des incapacités	1	2	3	4	5	0
J'apporte une contribution utile lors de l'élaboration, avec les autres intervenants, du plan d'intervention	1	2	3	4	5	0
J'enseigne aux autres élèves de la classe aussi efficacement que je voudrais	1	2	3	4	5	0
J'applique des stratégies d'enseignement aux élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
Je peux différencier ma pédagogie	1	2	3	4	5	0
Je sais adapter les objectifs du programme	1	2	3	4	5	0
Autre (précisez) _____						
Commentaires : _____						

C7. LES COMPÉTENCES PERSONNELLES

S'il vous plaît indiquez votre degré de **satisfaction** au sujet de vos **compétences personnelles** en lien avec les élèves HDAA intégrés dans votre classe.

Si un aspect **ne s'applique pas**, entourez le chiffre qui correspond à l'expression «ne s'applique pas».

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Je peux répondre à différents besoins de mes élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
Je sais assumer les tâches reliées à l'intégration des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0

	très insatisfait	plutôt insatisfait	neutre	plutôt satisfait	très satisfait	ne s'applique pas
Je sais comment parler aux parents des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
J'accepte mes élèves en difficulté quelle que soit leur personnalité	1	2	3	4	5	0
J'assure la sécurité des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0
J'assure la sécurité des autres élèves	1	2	3	4	5	0
Je réponds aux attentes des parents des élèves HDAA	1	2	3	4	5	0

Autre (précisez) _____

Commentaires : _____

PARTIE D VOTRE MORAL

Les questions qui suivent portent sur des manifestations reliées à votre état d'esprit. S'il vous plaît indiquez la fréquence à laquelle ces manifestations se sont produites durant la dernière semaine.

Au cours de la dernière semaine...

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
vous êtes-vous senti-e désespéré-e en pensant à l'avenir?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e seul-e?	1	2	3	4
avez-vous eu des blancs de mémoire?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e découragé-e ou avez-vous eu les bleus?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e tendu-e ou sous pression?	1	2	3	4
vous êtes-vous laissé-e emporter contre quelqu'un ou quelque chose?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti ennuyé-e ou peu intéressé-e par les choses?	1	2	3	4
avez-vous ressenti des peurs ou des craintes?	1	2	3	4
avez-vous eu des difficultés à vous souvenir des choses?	1	2	3	4
avez-vous pleuré facilement ou vous êtes-vous senti-e sur le point de pleurer?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e agité-e ou nerveux-se intérieurement?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e négatif-ve envers les autres?	1	2	3	4
vous êtes-vous senti-e facilement contrarié-e ou irrité-e?	1	2	3	4
vous êtes-vous fâché-e pour des choses sans importance?	1	2	3	4

Commentaires : _____



Questionnaire 2010-2011
Suivi sur le modèle de service
Enseignantes et enseignants du primaire

PARTIE A
INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom : _____

École _____ Nombre total d'années d'enseignement _____

PARTIE B
PORTRAIT DE VOTRE CLASSE

Indiquez le niveau : Préscolaire : _____ ou Cycle : _____ (1^{er}, 2^e, 3^e) Année du cycle : _____ (1 ou 2)

Nombre total d'élèves	Combien d'élèves ont un plan d'intervention?	Combien d'élèves devraient avoir plan d'intervention?	Personnel impliqué			
			Technicien(ne) éduc. spéc. (TES)	Ortho-pédagogue	Psycho-éducateur	Autre : _____
_____	_____	_____	Nombre de périodes travaillées par cycle *			
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

* Précisez s'il y a lieu :

Décrivez brièvement, mais le plus précisément possible, les élèves que vous considérez en difficulté qui sont intégrés dans votre classe (ceux et celles **qui ont ou qui devraient avoir un plan d'intervention**). Indiquez s'ils ont un plan d'intervention (PI) et, s'il y a lieu, leur code de difficulté (Code), puis répondez aux questions qui se rapportent à eux.

Élève 1 : Description _____ PI : oui non Code : _____

- a. Avez-vous reçu une évaluation ou un bilan de ses besoins et de ses capacités? oui non
- b. Ce bilan ou cette évaluation contenait-il, sur le plan des apprentissages, ou de la socialisation, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire? oui non
- c. Selon votre jugement, est-ce que cet élève bénéficierait d'un placement en classe spéciale ? oui non
- d. ... d'un placement en classe ressource en français ou en mathématique? oui non
- e. Si oui, pour quelles raisons? _____
- f. Quel type d'aide ou de soutien reçoit-il? _____
- g. Le nombre de périodes? _____

Élève 2 : Description _____ PI : oui non Code : _____

- a. Avez-vous reçu une évaluation ou un bilan de ses besoins et de ses capacités? oui non
- b. Ce bilan ou cette évaluation contenait-il, sur le plan des apprentissages, ou de la socialisation, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire? oui non
- c. Selon votre jugement, est-ce que cet élève bénéficierait d'un placement en classe spéciale ? oui non
- d. ... d'un placement en classe ressource en français ou en mathématique? oui non
- e. Si oui, pour quelles raisons? _____
- f. Quel type d'aide ou de soutien reçoit-il? _____
- g. Le nombre de périodes? _____

Élève 3 : Description _____ PI : oui non Code : _____

- a. Avez-vous reçu une évaluation ou un bilan de ses besoins et de ses capacités? oui non
- b. Ce bilan ou cette évaluation contenait-il, sur le plan des apprentissages, ou de la socialisation, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire? oui non
- c. Selon votre jugement, est-ce que cet élève bénéficierait d'un placement en classe spéciale ? oui non
- d. ... d'un placement en classe ressource en français ou en mathématique? oui non
- e. Si oui, pour quelles raisons? _____
- f. Quel type d'aide ou de soutien reçoit-il? _____
- g. Le nombre de périodes? _____

Élève 4 : Description _____ PI : oui non Code : _____

- a. Avez-vous reçu une évaluation ou un bilan de ses besoins et de ses capacités? oui non
- b. Ce bilan ou cette évaluation contenait-il, sur le plan des apprentissages, ou de la socialisation, les mesures d'adaptation nécessaires à son intégration en classe ordinaire? oui non
- c. Selon votre jugement, est-ce que cet élève bénéficierait d'un placement en classe spéciale ? oui non

2. Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non
Si oui, combien de fois ? _____
Comment appréciez-vous le service reçu : _____
-

3. Quel soutien recevez-vous pour les élèves en difficulté de comportement ?
Aucun autre service : Commentaires : _____
Personne ressource : Précisez : _____
Formation : Précisez : _____
Matériel déjà préparé : Précisez : _____
Temps de libération : Précisez : _____
Autre : Précisez : _____

➤ **SI VOUS AVEZ DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE, REMPLISSEZ CETTE SECTION. SINON, PASSEZ À LA SUIVANTE**

- 1 Orthopédagogie
Combien de vos élèves rencontrent un orthopédagogue? _____
Le nombre de périodes consacrées en moyenne par l'orthopédagogue par élève? _____
Combien de vos élèves sont en attente de rencontrer un orthopédagogue? _____
- 2 Quel soutien à l'enseignement recevez-vous pour les élèves en difficulté d'apprentissage?
Aucun autre service : Commentaires : _____
Personne ressource : Précisez : _____
Formation : Précisez : _____
Matériel déjà préparé : Précisez : _____
Temps de libération : Précisez : _____
Autre : Précisez : _____
- 3 Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non
Si oui, combien de fois ? _____
Comment appréciez-vous le service reçu : _____
-

➤ **SI VOUS AVEZ DES ÉLÈVES HANDICAPÉS (TED, DÉFICIENCES SENSORIELLES, LANGAGIÈRES, INTELLECTUELLE OU PHYSIQUES) REMPLISSEZ CETTE SECTION. SINON, PASSEZ À LA SUIVANTE.**

- 2- Quel(s) service(s) vos élèves handicapés reçoivent-ils?
Aucun service Commentaires : _____
Orthopédagogue Précisez : _____
Orthophoniste Précisez : _____
Technicien-ne éducation spécialisée (TES) Précisez : _____
Autre : Précisez : _____

2- Quel soutien à l'enseignement recevez-vous pour les élèves

Aucun autre service : Commentaires : _____

Personne ressource : Précisez : _____

Formation : Précisez : _____

Matériel déjà préparé : Précisez : _____

Temps de libération : Précisez : _____

Autre : Précisez : _____

3- Avez-vous fait appel au service intervention-conseil de la commission scolaire? oui non

Si oui, combien de fois ? _____

Comment appréciez-vous le service reçu : _____

Pour les écoles d'expertise seulement

Vous faites partie d'une école d'expertise. Vos classes ordinaires ont-elles des places disponibles?

non

Si oui, combien? _____

PARTIE C

L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DANS VOTRE CLASSE

Les questions qui suivent portent sur l'intégration des élèves HDAA et qui ont (ou devraient) avoir un plan d'intervention dans votre classe.

C1. ASPECTS ADMINISTRATIFS

Pour les énoncés qui suivent, indiquez leur fréquence. Si un aspect ne s'applique pas, passez à l'énoncé suivant.

	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
1. Le plan d'intervention pour chacun de mes élèves HDAA est établi tôt dans l'année.	1	2	3	4	5
2. J'ai la possibilité de discuter avec le-la directeur-trice de la situation de mes élèves.	1	2	3	4	5
3. Le compte rendu écrit du plan d'intervention est complet et utile.	1	2	3	4	5
4. La commission scolaire assume la responsabilité qu'aucun élève ne porte atteinte aux droits des élèves.	1	2	3	4	5
5. Les services complémentaires aux élèves HDAA de ma classe sont bien coordonnés.	1	2	3	4	5
6. Je dispose de ressources éducatives suffisantes pour mes élèves HDAA.	1	2	3	4	5
7. Les élèves de ma classe qui ont besoin de services sont identifiés de façon systématique.	1	2	3	4	5
8. J'obtiens du temps de libération pour ma participation à différentes activités pédagogiques, de formation, ou de collaboration.	1	2	3	4	5
9. J'ai le soutien d'un orthopédagogue pour mes élèves en difficulté d'apprentissage.	1	2	3	4	5
10. La direction tient compte des recommandations du comité école ÉHDAA pour organiser les services aux ÉHDAA.	1	2	3	4	5

11. J'ai du temps pour discuter avec des collègues de la situation de mes élèves.	1	2	3	4	5
12. Des liens sont établis avec les ressources communautaires pour aider les élèves HDAA (ex. CLSC)	1	2	3	4	5

C2. LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

Indiquez la fréquence des dérangements de votre classe qui sont causés par les comportements suivants.

	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
13. Les problèmes de recherche d'attention	1	2	3	4	5
14. Les difficultés de communication	1	2	3	4	5
15. Les problèmes de retrait social	1	2	3	4	5
16. Les problèmes de mobilité physique	1	2	3	4	5
17. Les attaques physiques ex : coups, morsures	1	2	3	4	5
18. Les agressions verbales dirigées vers moi	1	2	3	4	5
19. Les problèmes de leadership négatif	1	2	3	4	5
20. Les problèmes de comportement en dehors de ma classe	1	2	3	4	5

C3. LA CLASSE

Indiquez la fréquence des problèmes rencontrés dans la classe

	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
21. Des attitudes négatives des élèves face aux problèmes de santé ou d'hygiène d'un élève (ex: incontinence)	1	2	3	4	5
22. Le fait de ne pas disposer de suffisamment de temps pour les autres élèves	1	2	3	4	5
23. La difficulté d'encadrer les autres élèves quand j'interviens auprès d'un élève HDAA	1	2	3	4	5
24. Les dérangements occasionnés par un élève HDAA	1	2	3	4	5
25. Des élèves qui ont des difficultés ou des handicaps variés	1	2	3	4	5
26. Un grand nombre d'élèves à risque	1	2	3	4	5

C4. LES PARENTS

Indiquez la fréquence des problèmes rencontrés avec les parents

	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
27. Des contacts trop rares avec un (des) parent(s)	1	2	3	4	5
28. Un trop grand nombre de rencontres avec le(s) parent(s)	1	2	3	4	5
29. Le refus des parents de prendre en charge leur enfant en difficulté	1	2	3	4	5
30. Les tensions entre le(s) parent(s) et l'enseignant-e	1	2	3	4	5
31. La situation socioéconomique difficile du (des) parent(s)	1	2	3	4	5

C5. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET PERSONNELLES

Pour les énoncés qui suivent, indiquez leur fréquence.

	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
32. La formation initiale que j'ai reçue était adéquate	1	2	3	4	5
33. La formation continue que je reçois est adéquate	1	2	3	4	5

34. Je sais maintenir un climat propice à l'apprentissage	1	2	3	4	5
35. Je sais ajuster mes exigences aux capacités des élèves HDAA	1	2	3	4	5
36. Je sais assumer les tâches reliées à l'intégration des élèves HDAA	1	2	3	4	5
37. J'enseigne aux autres élèves de la classe aussi efficacement que je voudrais	1	2	3	4	5
38. Je réponds correctement aux attentes des parents des élèves HDAA	1	2	3	4	5

PARTIE D VOS PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE VOTRE CLASSE

Pour chacune des pratiques énoncées, indiquez la fréquence avec laquelle vous la mettez en application. Si l'énoncé **ne s'applique pas** dans votre situation, passez à l'énoncé suivant.

Répondez en vous servant de l'échelle suivante :	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
1. J'ai recours à des méthodes d'enseignement systématique (Enseignement explicite, stratégique ou réciproque).	1	2	3	4	5
2. J'ai recours à des méthodes qui favorisent les relations sociales entre mes élèves.	1	2	3	4	5
3. Je fixe des règles de classe claires et précises au début de l'année.	1	2	3	4	5
4. Je donne de façon systématique de l'encouragement et du renforcement positif à mes élèves.	1	2	3	4	5
5. J'aide mes élèves à exprimer leurs sentiments et leurs besoins.	1	2	3	4	5
6. Je m'attends à ce que les élèves donnent leur maximum en classe tout en étant conscient-e des capacités de chacun.	1	2	3	4	5
7. Je prévois du temps pour enseigner des stratégies de travail efficaces en plus du contenu scolaire.	1	2	3	4	5
8. J'utilise du matériel adapté pour les élèves qui en ont besoin.	1	2	3	4	5
9. J'applique des conséquences associées aux manquements aux règles.	1	2	3	4	5
10. J'implique les élèves dans des processus d'apprentissage actif et d'apprentissage coopératif en groupes hétérogènes.	1	2	3	4	5
11. J'alloue du temps supplémentaire à certains élèves pour qu'ils complètent leurs tâches.	1	2	3	4	5
12. Je découpe les tâches en travaux plus courts pour mes élèves en difficulté.	1	2	3	4	5
13. J'observe les élèves et je prends des notes sur leur cheminement..	1	2	3	4	5
14. Je vise une individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève.	1	2	3	4	5
15. J'ai recours à des évaluations formelles et informelles pour identifier les forces, les besoins et les intérêts des élèves.	1	2	3	4	5
16. Je donne la possibilité à mes élèves de faire des choix.	1	2	3	4	5
17. Je modélise les comportements nécessaires pour que mes élèves deviennent des apprenants efficaces.	1	2	3	4	5
18. Je donne un enseignement explicite pour les procédures et les stratégies en lecture en écriture ou en mathématiques	1	2	3	4	5
19. Je fais des interventions précises sur la motivation scolaire des élèves.	1	2	3	4	5
20. Je donne un enseignement explicite des stratégies en lecture et en écriture à certains de mes élèves.	1	2	3	4	5
21. Je fournis un encadrement structuré aux élèves de ma classe.	1	2	3	4	5
22. J'applique un programme de modification systématique des comportements.	1	2	3	4	5

23. J'ajuste mon enseignement selon des modalités qui conviennent le mieux à chaque élève (visuelle, auditive, manipulation).	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

PARTIE E CE QUE VOUS RESSENTEZ À PROPOS DE VOTRE TRAVAIL

Voici un certain nombre d'affirmations qui décrivent différentes émotions qu'une personne peut ressentir à propos de son travail. Indiquez jusqu'à quel point un aspect de votre travail (par ex. le travail lui-même, des collègues, la direction, les élèves, leurs familles, la paie, etc.) vous a fait ressentir l'émotion indiquée durant les 30 derniers jours.

Répondez en vous servant de l'échelle suivante :	Jamais	Rarement	Quelques fois	Assez souvent	Très souvent
1. Je me sens confortable dans mon travail	1	2	3	4	5
2. Mon travail me fâche	1	2	3	4	5
3. Mon travail me rend inquiet-ète	1	2	3	4	5
4. Mon travail m'ennuie	1	2	3	4	5
5. Mon travail me calme	1	2	3	4	5
6. Mon travail me contente	1	2	3	4	5
7. Mon travail me déprime	1	2	3	4	5
8. Mon travail me déplaît	1	2	3	4	5
9. Mon travail me décourage	1	2	3	4	5
10. Mon travail me donne de l'énergie	1	2	3	4	5
11. Mon travail me stimule	1	2	3	4	5
12. Mon travail me ravit	1	2	3	4	5
13. Mon travail me rend enthousiaste	1	2	3	4	5
14. Mon travail me fait peur	1	2	3	4	5
15. Mon travail m'irrite	1	2	3	4	5
16. Mon travail me rend triste	1	2	3	4	5
17. Mon travail me fatigue	1	2	3	4	5
18. Mon travail m'inspire	1	2	3	4	5
19. Mon travail me rend satisfait-e	1	2	3	4	5
20. Mon travail me détend	1	2	3	4	5

PARTIE F VOTRE MORAL

Les questions qui suivent portent sur des manifestations reliées à votre état d'esprit. S'il vous plaît indiquez la fréquence à laquelle ces manifestations se sont produites durant la dernière semaine.

Au cours de la dernière semaine...	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
1. vous êtes-vous senti-e désespéré-e en pensant à l'avenir?	1	2	3	4
2. vous êtes-vous senti-e seul-e?	1	2	3	4
3. avez-vous eu des blancs de mémoire?	1	2	3	4
4. vous êtes-vous senti-e découragé-e ou avez-vous eu les bleus?	1	2	3	4
5. vous êtes-vous senti-e tendu-e ou sous pression?	1	2	3	4
6. vous êtes-vous laissé-e emporter contre quelqu'un ou quelque chose?	1	2	3	4
7. vous êtes-vous senti ennuyé-e ou peu intéressé-e par les choses?	1	2	3	4
8. avez-vous ressenti des peurs ou des craintes?	1	2	3	4
9. avez-vous eu des difficultés à vous souvenir des choses?	1	2	3	4
10. avez-vous pleuré facilement ou vous êtes senti-e sur le point de pleurer?	1	2	3	4
11. vous êtes-vous senti-e agité-eou nerveux-se intérieurement?	1	2	3	4

12. vous êtes-vous senti-e négatif-ve envers les autres?	1	2	3	4
13. vous êtes-vous senti-e facilement contrarié-e ou irrité-e?	1	2	3	4
14. vous êtes-vous fâché-e pour des choses sans importance?	1	2	3	4

Grille d'entrevue Enseignantes du primaire

Présentation de la recherche

Objectifs poursuivis

Considérations éthiques

Questions

1. Pouvez-vous décrire votre école cette année? Contexte socio-économique, nombre d'élèves, nombres et types de classes (ordinaires, spéciales, ressource, etc.), personnel.

2. Décrivez comment sont organisés les services aux élèves en difficulté dans votre école.
 - a. Les ressources humaines et les autres ressources dont les enseignants disposent pour faciliter l'intégration d'élèves en difficulté. Énumération des personnes, avec leurs rôles respectifs, notamment les orthopédagogues.
 - b. Les modèles d'intervention des orthopédagogues : en CO, en CR (DF), consultation, etc.
 - c. Les services spécialisés pour les élèves avec des besoins particuliers (TC, DA, TED, dysphasie).
 - d. Le processus qui est suivi lorsqu'un élève en difficulté est identifié par un enseignant jusqu'au moment où un PI est proposé.
 - e. Votre appréciation de cette organisation : points forts, à améliorer, inadéquats.

3. Comment décririez-vous le groupe d'élèves de votre classe cette année? Diriez-vous que votre classe est facile, difficile?
 - a. Comment décririez-vous votre année scolaire?
 - b. Quelles sont les principales difficultés que vous avez vécues cette année en classe?
 - c. Avez-vous eu besoin de soutien à cette (ces) occasion-s?
 - d. Si oui, quelles formes de soutien avez-vous reçues à l'école?

4. Connaissez-vous des collègues enseignants de votre école qui ont eu besoin de soutien pour gérer leur classe?
 - a. Si oui, pour chacun des cas, décrivez les situations, les problèmes éprouvés, les formes de soutien reçu (ou non).
 - b. Pour chaque cas, quelle est votre appréciation du soutien reçu par ces enseignants?

c. Si le soutien était insuffisant, quelle forme de soutien aurait été plus appropriée?

5. Quelles propositions feriez-vous pour améliorer l'organisation des services aux EHDAA dans votre école?