

JOURNÉE DES ÉDUCATRICES ET DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS DES SERVICES ADAPTÉS



Conférence de Laurence Tchuindibi, Ph.D.

Formatrice et Consultance

Édu Consultance

Une analyse contemporaine de la réalité de travail des ES dans les écoles primaires et secondaires au Québec : *mise en parallèle et discussion sur les enjeux au collégial...*

Le contenu de cette conférence est tiré de ma thèse de doctorat:

Tchuindibi, L. (2024). *Construction des pratiques d'accompagnement des éducatrices et éducateurs spécialisés en contexte d'inclusion scolaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
<http://hdl.handle.net/1866/40549>

Réalisée sous la direction d'Élodie Marion (Ph.D) et Nadia Desbiens (Ph.D)

Avec le soutien financier :



Université 
de Montréal



CONTENU DE LA CONFÉRENCE

1 Problématique

Un état des lieux sur le travail des personnels spécialisés oeuvrant dans les écoles à l'international

2 Démarche de collaboration

Collaborateurs.trices, approche méthodologique de la recherche

3 Principaux résultats

Caractéristiques des situations,
Processus d'intervention,
Description des pratiques des ES,
Classification en catégories de pratiques

4 Freins et recommandations

Conditions de travail,
organisation du travail,
leadership

5 Processus et retombées

Pour les ES ayant participé à la recherche



Mise en parallèle et discussion sur les enjeux au collégial ...



1. PROBLÉMATIQUE

Petit détour historique ...

Savez-vous ...

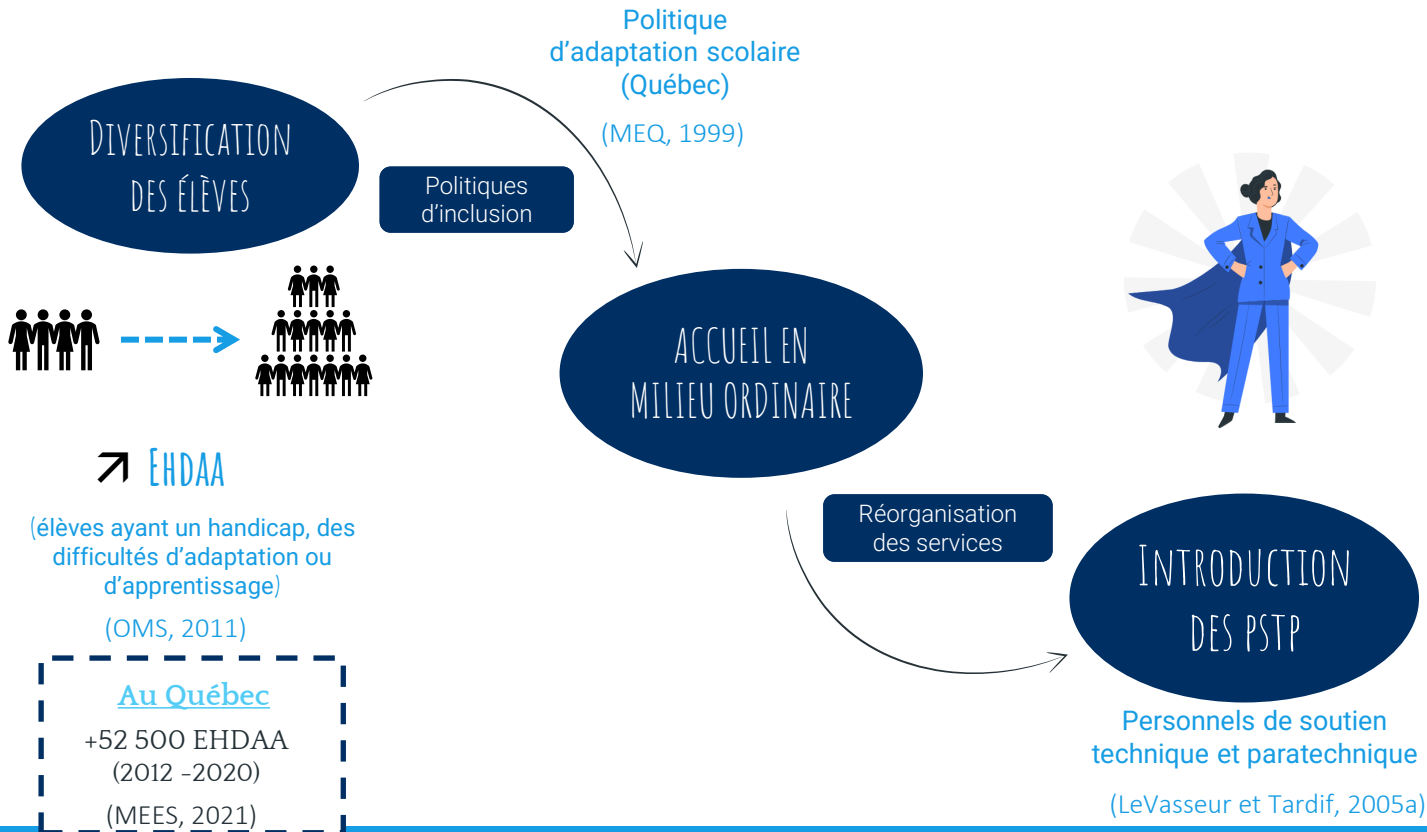
... depuis combien de temps
les éducatrices et éducateurs spécialisés (ES)
ont été introduits dans les écoles au Québec ?



Réponse !

PROBLÉMATIQUE

Transformations du paysage scolaire ...



Peu d'études au Québec ...

PROBLÉMATIQUE

État des lieux de la littérature à l'international ...



Les PSTP à l'international

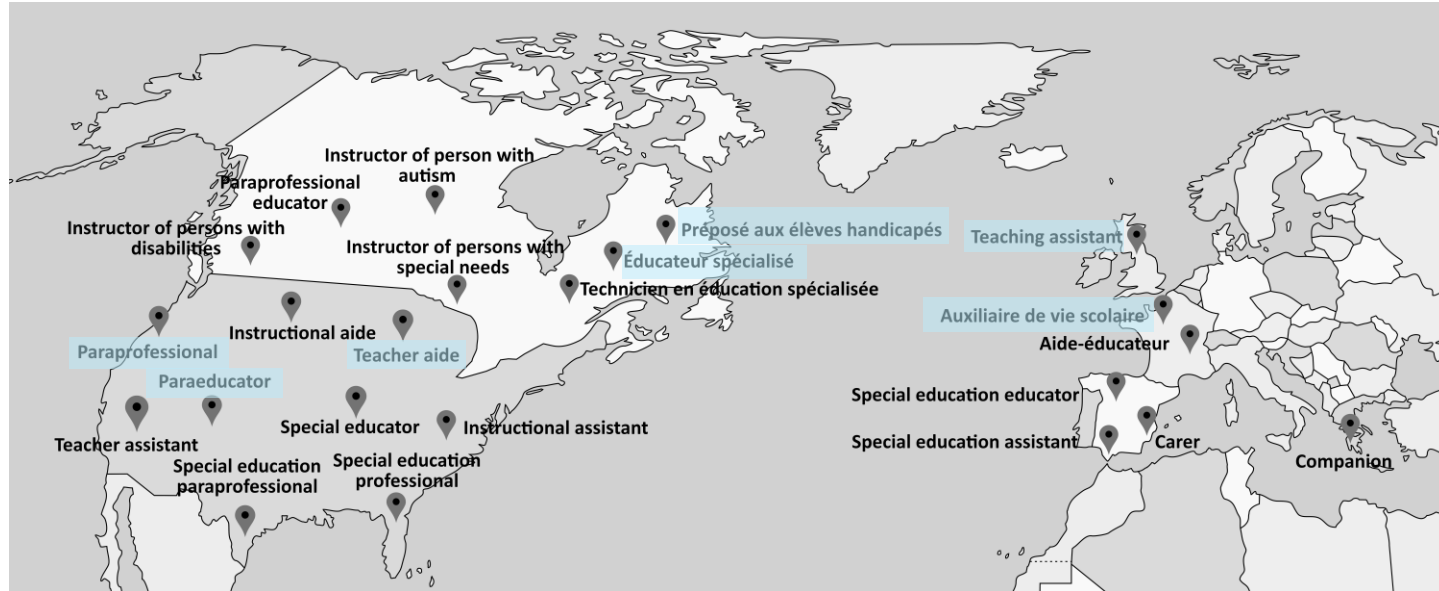


Figure 1. – Cartographie des appellations des PSTP-EHDAA dans plusieurs pays à travers le monde

Tchuindibi (2024)

(Angelides et al., 2009; Belley, 2017; Belmont et al., 2011; Butt, 2016; Carter et al., 2009; Chopra et al., 2004; Clanet, 2001; Fisher et Pleasants, 2012; Giangreco et al., 2010; Jardí et al., 2018; LeVasseur et Tardif, 2005a; Philip, 2009; Spoede et al., 2016; Tardif et Vasseur, 2010; Webster et al., 2011)



PSTP

Nombreux !

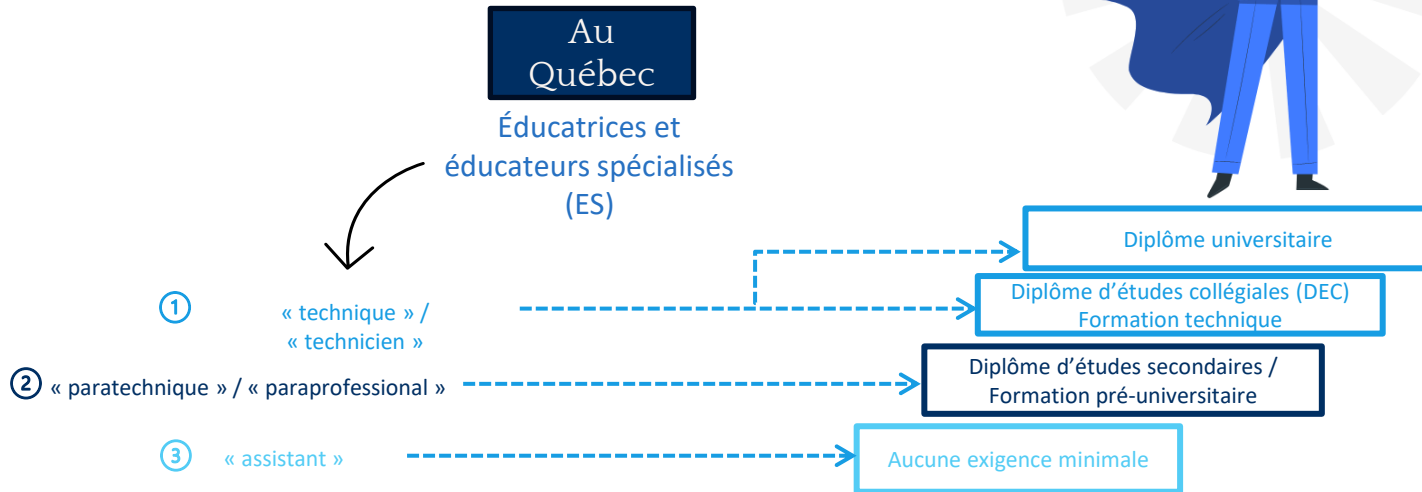
Et portant des appellations

différentes ...



Mais que sait-on de plus sur eux ?

Formation des PSTP



À NOTER :

Une tendance en évolution dans les dernières années ...

... des ES embauchés.es au niveau 2

Figure 2. – Trois sous-groupes de PSTP-EHDAA selon leurs niveaux de qualification

Tchuindibi (2022)

Constats généraux

Enjeux / travail des PSTP



RÔLE PAS CLAIR / TÂCHES PAS BIEN DÉFINIES

“prescription du travail floue”

définition des tâches par
différents acteurs

Écarts dans la pratique



TENSIONS COLLABORATIONS

Rapports de subordination

Méfiance, rejet, inconfort et
incompréhension

Manque d'instances de
communication et d'échanges



EXPERTISE PAS RECONNUE

Parole pas toujours prise en compte

Pas toujours invités aux instances
décisionnaires (PI)

Contraint d'exécuter les tâches
demandées « sale boulot » (gestion
des comportements dérangeants)

Autonomie limitée

(Angelides et al., 2009; Belley, 2017; Belmont et al., 2011; Chopra et al., 2004; Delisle, 2009; Fisher et Pleasants, 2012; Giangreco et al., 2010; Jardí et al., 2018; Kalubi et al., 2015; Le Bel-Marcil, 2016; LeVasseur et Tardif, 2005a; Paquet, 2008; Paquet et Magerotte, 2012; Tardif et Vasseur, 2010; Webster et al., 2011)

Des constats variables selon les milieux (et les personnes ...)



C'est une superbe idée ce que tu proposes. Je crois qu'on devrait le mettre en place pour Cédric !



- Expertise reconnue
- Rôle de « facilitateur » pour l'enseignant.e
- « Personne-ressource » pour l'EHDAA

(Belley, 2017; Spoede et al., 2016)

Double mandat des PSTP-EHDAA

ÉDUCATEUR.TRICE

PÉDAGOGUE / AIDE-PÉDAGOGIQUE



De plus en plus de
tâches orientées vers
ce rôle

- Intégration sociale
- Gestion du comportement
- Développement personnel

- Intégration scolaire
- Apprentissage scolaire

(Angelides et al., 2009; Belley, 2017; Belmont et al., 2011; Chopra et al., 2004; Giangreco et al., 2010; Paquet, 2008; Paquet et Magerotte, 2012; Webster et al., 2011)

Volet pédagogique : difficultés et risques ...



*On n'est pas formés pour ça!
Parfois j'ai moi-même du mal
à comprendre...*



Aller au-delà du domaine de compétence des PSTP-EHDAA

Conception, organisation, gestion de situation d'enseignement/apprentissage

Risque de désinvestissement de l'enseignant

PSTP-EHDAA = « enseignant personnel de l'élève »

(Angelides et al., 2009; Clanet, 2001)

Rappel : Portrait à l'international

Analyse de la littérature sur les PSTP à l'international réalisée entre 2020 et 2022



Contexte de notre recherche doctorale : au Québec - Année scolaire 2022-2023



Objectif de recherche

Comprendre comment les ES construisent
leurs pratiques d'accompagnement
en soutien à la réussite éducative des EHDAA
en contexte d'inclusion scolaire au Québec



2. Démarche collaborative

Les ES sont les experts de leurs propres pratiques !



(Becker, 2004; Giddens, 1987; Goffman, 1973; Le Breton, 2012; Schön, 1994; Thomas, 1923; Woods, 1992)

Équipe de collaborateurs.trices

1 centre de services scolaire :

- 1 conseillère pédagogique (CP)
- 6 éducatrices et éducateurs spécialisés (ES)
 - En contexte d'inclusion scolaire (écoles et classes ordinaires), travaillant avec des EHDAA
 - 5 au primaire, 1 au secondaire (4 écoles différentes)
 - 4-25 ans d'expérience en milieu scolaire



Objectifs

Une recherche qui soit bénéfique et qui fasse du sens autant pour le milieu scolaire que pour la recherche !



Pour la recherche

Décrire et comprendre :

- 01** Les situations qui amènent les ES à agir (Point de départ)
- 02** Les actions que les ES posent et le sens qu'ils ou elles leur donnent
- 03** L'activité non réalisée des ES et interroger les freins à cette activité
- 04** Les dimensions collectives de l'activité des ES



Pour le Centre de services scolaire






- 01** Implanter des groupes de co-développement de la pratique des ES
- 02** Entamer un travail de redéfinition des rôles et des tâches des ES dans certains de ses établissements

*Principe de double vraisemblance
(Dubet, 1994)*



Étapes de collecte



1 Entretien de co-situation	1 entretien individuel/ES	4 entretiens de groupe(ES+CP)	<u>Synthèses schématiques</u>	
 <p>Délimitation de l'objet d'intérêt partagé</p> <p>(Desgagné, 2007)</p>	 <p>Contrat de collaboration</p> <p>(Desgagné, 2007)</p>	 <p>Explicitation de la pratique individuelle</p> <p>(Vermersch, 1994, 2019; Faingold, 2020)</p>	 <p>Partage des façons de faire, enjeux communs/divergents co-construction du sens</p> <p>(Duchesne et Haegel, 2004; Haegel, 2005)</p>	 <p>Conceptualisation visuelle, validation, poursuite de la réflexivité</p> <p>(Baribeau, 2009)</p>

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS

Situations de départ

Processus d'intervention

Actions posées

Catégorisation des pratiques

POINTS DE DÉPART DE L'INTERVENTION

4 types de situation



1. Problématique individuelle

2. Problématique collective



3. Besoin du personnel

4. Urgence



Situations de départ



*C'est une enfant qui est TSA, elle est en 4e année [...] et elle doit avoir du service de façon quand même régulière [...] c'est plus des **difficultés académiques** [...] dès qu'elle pense qu'elle est pas capable ou qu'elle **fait face à une difficulté elle se met à paniquer**, elle se referme, elle devient impolie. (Katia, ES3)*

*[un élève qui a] des **problématiques de troubles alimentaires**, par exemple des jeunes qui s'alimentent pas, qui dorment en classe ou qui sont trop fatigués. (Sophie, ES1)*

*... fuit de la classe, qui réagit beaucoup, lance des choses, peut blesser les autres, donc **dès qu'il se désorganise, on est appelé à intervenir**. (Léa, ES2)*

1. Problématique individuelle

scolaire

personnelle

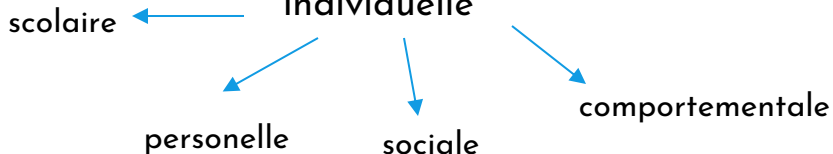
sociale

comportementale

Situations de départ



1. Problématique individuelle



- 1) la nature inquiétante du comportement en lui-même;
- 2) l'impact sur l'élève (sa disponibilité à l'apprentissage par exemple);
- 3) l'impact sur les autres élèves de la classe (leur sécurité, le fait qu'ils puissent bénéficier d'un environnement propice aux apprentissages);
- 4) l'impact sur le personnel scolaire (son habileté à pouvoir gérer la situation, son bien-être au travail).

Situations de départ

2. Problématique collective



Intimidation
Violence
Absentéisme
Retard
etc.

... un **groupe de filles de 5e année** sont venues me voir pour me dire qu'il y avait un garçon, mais **2 garçons** qui faisaient des gestes répétés et donc **toucher le corps de cette jeune fille-là, dire des mots inappropriés**, c'était de façon répétée, puis elles en avaient plus qu'assez, puis elles m'ont demandé, il faut que ça s'arrête parce que on n'en peut plus (Valérie, ES5)

On a une **problématique qui revient souvent au niveau de l'anxiété, de l'absentéisme**, l'anxiété qui fait en sorte que l'élève n'arrive pas à s'asseoir en classe et que c'est très difficile. Ça, c'est une problématique qui revient souvent et cette année [...] **au 2e cycle [du secondaire]** (Sophie, ES1)

Ben moi je trouve ici à l'école qu'on a **beaucoup de grandes problématiques de violence**. Les élèves s'expriment avec les gestes plutôt qu'avec les mots ou des fois avec des mots blessants aussi. (Valérie, ES5)

Situations de départ



3. Besoin du personnel



fragilité au niveau des enseignants qui ne sont pas en mesure [...] d'accueillir l'émotion des élèves [...] une enseignante sur le bord de pleurer [...] certains enseignants [...] perdent le contrôle, ils ne savent pas comment le régler. (Julien, ES4)



j'ai une suppléante qui a remplacé derrière moi, pendant un mois, puis elle avait beaucoup de difficultés avec une élève [...] Puis là, la prof nous appelait en soutien pour dire, écoute, je sais plus quoi faire, elle s'oppose là. (Julien, ES4)

en maternelle là, justement j'ai une éducatrice qui est en remplacement avec un groupe où il y a beaucoup d'éléments, beaucoup d'enfants avec des enjeux, puis là ben tu sais, on a eu comme la directive de la direction [...] d'aller plus faire présence dans cette classe-là. (Katia, ES3)

Situations de départ

Une BD pour illustrer le rôle de pompier des ES ...

4. Urgences ou "fausses urgences"



Pour télécharger la BD :



OU

Rendez-vous sur ma page
LinkedIn:



[Laurence Tchuindibi](#)

Situations de départ

Des appels pour des “urgences” qui ne sont pas de réelles urgences ...

4. “Urgences ou fausses urgences”



Des fois on se fait appeler parce que l'enfant ne travaille pas, mais il fait rien [...] le service est comme rompu parce que là on vient de déplacer une ressource pour quelque chose qui est pas une urgence, malgré qu'on avait déjà fait des procédures là-dessus, des choses à suivre sur quand c'est le moment d'appeler quand ce ne l'est pas. (Thomas, ES6)

On a fait des niveaux en fait des niveaux d'intervention [...] j'ai fait des petites affiches aux enseignants pour dire c'est quoi quand on appelle un secrétaire, qu'est ce qu'on dit ? [...] On a dit aux enseignants de prendre un rendez-vous [si c'est pas urgent], puis qu'on va aller dès qu'on a le temps [...] on est appelés pour « parle fort dans la classe », « veut pas retourner à sa place », « a piqué des crayons 2-3 fois sans plus », « a été aux toilettes puis revient pas », des choses comme ça. (Valérie, ES5)

quand j'ai pris le téléphone, puis j'ai appelé, ils ont arrêté leur comportement [...] il y en a qui nous utilisent comme étant les menaces, si t'arrêtes pas on appelle la TES. (Valérie, ES5)

Situations de départ

La nécessaire harmonisation des définitions

4. Urgence



LES ÉMOTIONS

En tant qu'élève :
vivre une émotion
c'est **normal**,
et même **sain** ! Le
tout est de savoir
comment l'exprimer ...

En tant qu'adulte :
importance de
soutenir
&
d'accompagner la
gestion des émotions

UNE CRISE

Déstabilisation vécue
par un élève

Désorganisation
comportementale
(qui peut perturber le
fonctionnement de la
classe)

"une crise c'est
dérangeant, mais ce
n'est pas **dangereux**"

(CSSMV, 2022)

UNE URGENCE

Évènement qui
compromet la
sécurité de l'élève ou
celle d'autrui

Critères :

- danger immédiat
- prévisibilité du risque
- proximité du risque

Peut mener à la mise
en place de **mesures**
exceptionnelles

(CSSMV, 2022)

Figure.3 - Différence entre émotions, crise et urgence (extrait du schéma synthèse de l'EG1)

Des étapes préalables avant de faire appel aux ES

4. Urgence



Situations de départ

PROTOCOLE D'INTERVENTION CIBLÉE

& place de l'enseignant.e et des TES dans les interventions

1.Intervention ciblée primaire

- Élève fonctionnel mais comportement d'agacement, de fatigue, d'impatience
- Enseignant.e seul.e
- Technique d'intervention peu invasive (dans la classe)

2.Intervention ciblée secondaire

- Élève agité, comportement témoignant d'un malaise, d'un envahissement émotionnel, besoin d'une réponse immédiate
- Enseignant.e seule
- Technique d'intervention directive (dans la classe le plus souvent)

3.Intervention ciblée tertiaire

- Élève perturbé, comportement annonçant une potentielle désorganisation comportementale, nécessitant une pause
- Enseignant.e = intervenant.e principale + support d'une autre personne (**TES**, direction, psychoéducateur, etc.)
- Technique d'intervention avec retrait (en dehors de la classe)

Les TES interviennent seulement en 3ème étape



Figure.4 – Étapes préalables à l'intervention des ES (extrait du schéma synthèse de l'EG1)

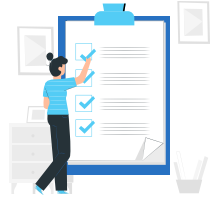
Processus d'intervention



Analyse de la situation



Mise en œuvre et suivi
des actions



Évaluation et révision de
l'action

Collecte d'information



Recherche de solution



Collecte d'information

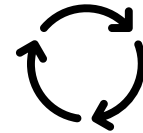
Rassembler les morceaux du casse-tête

1. Consultation des dossiers



2. Communication avec l'entourage de l'élève

Famille



Autres intervenants

*s'il vient d'une autre commission scolaire, il faut demander un accès aux services. **Faut que les parents autorisent et tout ça fait que là c'est sûr que des fois on est dans le vide [...]** si y'a pas de dossier y'a deux possibilités, soit que le comportement a changé, qu'il y avait pas ça avant là il est rendu avec ça ou bien que ... ils ont pas eu le temps de le faire, ça arrive. Et là, c'est là que nous on [...] repart à 0. (Thomas, ES5)*

3. Observation



Analyse de la situation



Un temps de recul avant de passer à l'action

Des attentes en termes de :

- Diminution des comportements dérangeants
- Mise en place de conséquences

*c'est de **comprendre aussi**, c'est quoi le besoin de l'élève [...] pour savoir qu'est-ce qui se passe pour que l'élève, depuis un certain moment, il ne fonctionne plus, il n'est plus en méthode d'apprentissage. (Julien, ES4)*

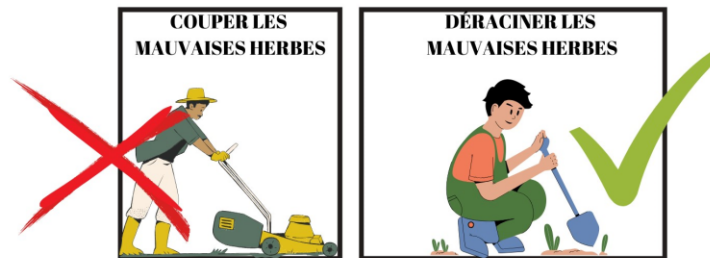
Est-ce qu'on peut savoir pourquoi il a insulté ? Est-ce qu'on peut voir, c'est quoi son émotion là-dedans ? (Thomas, ES6)

Analyse de la situation

Un temps de recul avant de passer à l'action



L'ANALOGIE DU/DE LA TES JARDINIER.ÈRE



L'élève a des besoins qui se manifestent parfois au travers de ses comportements (violence, manque de respect, refus d'obéir, etc.)

En tant que TES, nous ne voulons pas seulement nous concentrer sur le comportement problématique ou nous contenter de l'éliminer
(LE SYMPTÔME/LA SURFACE)

Nous voulons essayer de comprendre la cause du comportement pour essayer de la résoudre
(LE BESOIN/CE QUI SE CACHE EN DESSOUS)

décentrer l'attention du comportement pour chercher à comprendre la cause

être à l'écoute de l'élève et de ses besoins



Figure.5 – Analogie du TES jardinier (extrait du schéma synthèse de l'EG3)

Analyse de la situation

Une situation concrète

j'avais un élève qui arrivait du privé, qui était en 3ème secondaire puis que là, il était complètement désengagé de la tâche, faisait rien ...

là les enseignants, ils étaient en train de l'étiqueter là, lui là il a-tu une déficience intellectuelle que j'entendais des affaires, je capotais. Comment ça se fait qu'il s'est rendu en 3 ? Il comprend rien. c'était très, très, très négatif là.

là moi j'ai compris parce que ce jeune-là, il avait un enjeu aussi familial [...] il avait un frère jumeau plus performant puis qui était resté dans l'école privée [...] y'avait tout un contexte que moi j'ai comme fini par comprendre. OK lui en ce moment, il est juste en train de me dire que il fait plus rien parce que [...] là le discours à la maison, à l'école, c'était t'es pas capable, tu fais rien.

J'ai demandé aux profs [...] il a juste besoin ce jeune-là de sentir qu'il est capable de faire quelque chose [...] j'ai fait un cahier, en secondaire 3 c'est rare qu'on fait ça des cahiers, mais j'avais demandé aux enseignants, je veux pas que vous me disiez ce qui marche pas, je sais ce qui marche pas, je sais ce qu'il fait pas en classe. Je veux juste que vous trouviez une affaire qu'il fait. Il est-tu arrivé à l'heure ? Il a-tu son matériel ? Il a-tu posé une question ? Juste une affaire qu'il fait qui est positive.

Écoute le jeune, j'en revenais juste pas, il arrivait avec un sourire le matin, puis il venait me montrer son cahier, puis là on regardait les commentaires [...] puis là il s'est mis à travailler. Puis là les profs me disaient eh il est capable finalement. (Sophie, ESI)

Recherche de solution

Un temps pour construire l'intervention

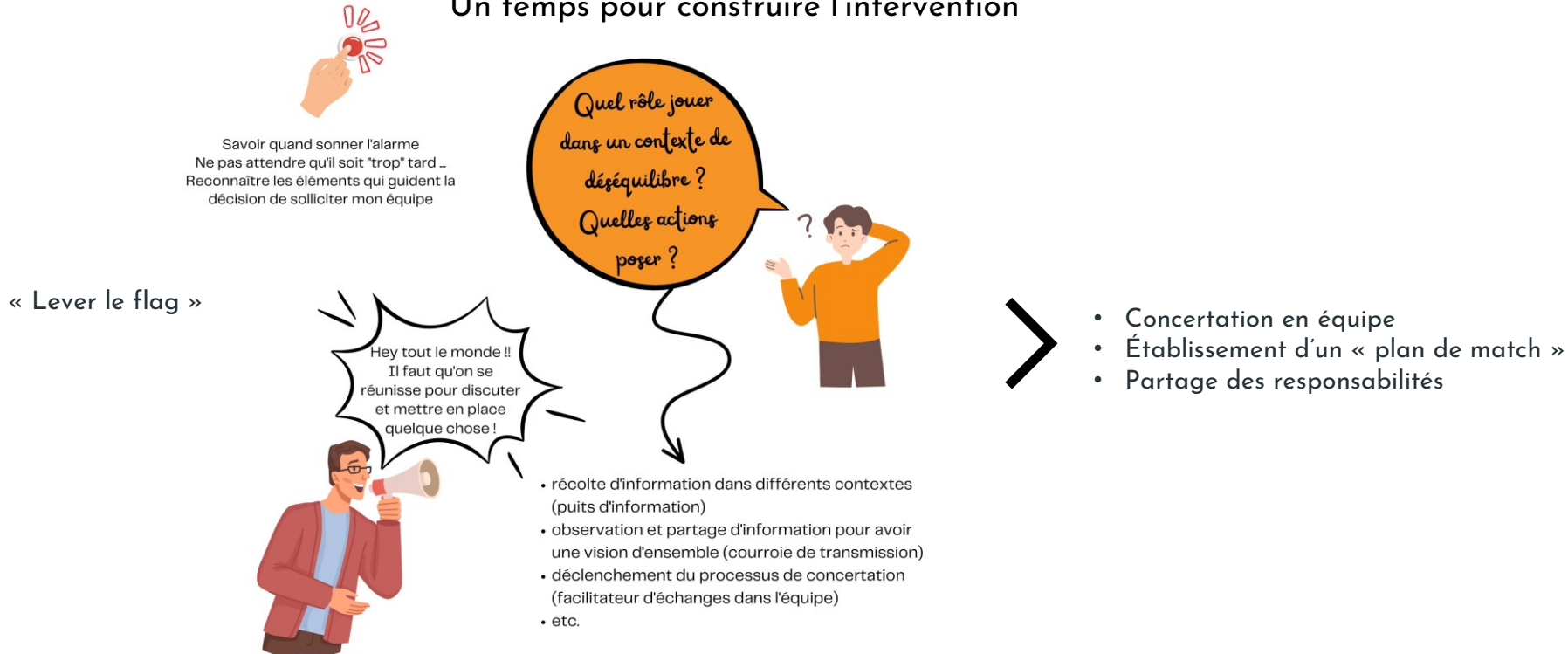


Figure.6 – Déclenchement du processus de concertation (extrait du schéma synthèse de l'EG2)

Mise en œuvre et suivi des actions

Deux types d'approches

Approche plus systématique avec un protocole d'intervention

Approche à tâtons
par essai-erreur

Si j'en ai pas d'information, je vais y aller essai-erreur [...] si on connaît pas la situation du jeune ben on part at large. On essaye, essai-erreur, essai-erreur (Sophie, ES1)

je vais essayer quelque chose là [...] on y va par hypothèse (Thomas, ES6)

*Avant ça, c'était un peu n'importe quoi. C'est comme si on pelletait des nuages-là [...] on savait pas est ce que la direction a appelé les parents [...] parce qu'on dirait qu'on faisait que des interventions tout seul puis que y'avait rien de concret, **c'était très désorganisé**, puis même des fois il y a des choses qu'on intervenait même pas parce que là on pensait que quelqu'un d'autre allait le faire et on en a échappé. Donc là **c'est plus organisé, ça m'a sécurisée.** (Valérie ES5)*

*c'est vraiment parce que on se rendait compte qu'on faisait un peu **toujours les mêmes choses, mais pas dans le même ordre nécessairement, mais que ça arrivait, qu'on pouvait en oublier** (Sophie, ES1)*

*Ça doit toujours être la même chose parce qu'un élève qui est souvent en période de désorganisation doit quand même s'attendre à savoir qu'est-ce qui va arriver parce que **si on intervient n'importe comment, de façon différente à chaque fois, ça va générer de l'anxiété. L'élève saura jamais à quoi s'attendre** (Julien, ES4)*

Évaluation et révision de l'action

Un temps pour réajuster, réorienter ou mettre fin à l'intervention

quand qu'on fait le tour de toutes nos interventions et de tout ce qu'on met en place pour les soutenir et que ça fonctionne pas, c'est juste que l'élève, dans le fond, il est rendu à une autre étape, puis que ça sera plus à nous de l'accompagner (Sophie, ESI)

des fois, ça se peut qu'on ferme le dossier parce que le besoin n'est plus là. Bien sûr, ça reste dans le dossier, on marque pas eu besoin de [service] l'année 2022-2023. (Thomas, ES6)



DESCRIPTION DES ACTIONS POSÉES PAR LES ES

1. En soutien à l'élève

2. En soutien au personnel



Description des actions posées par les ES

Des actions qui s'inscrivent dans 5 sphères d'intervention :

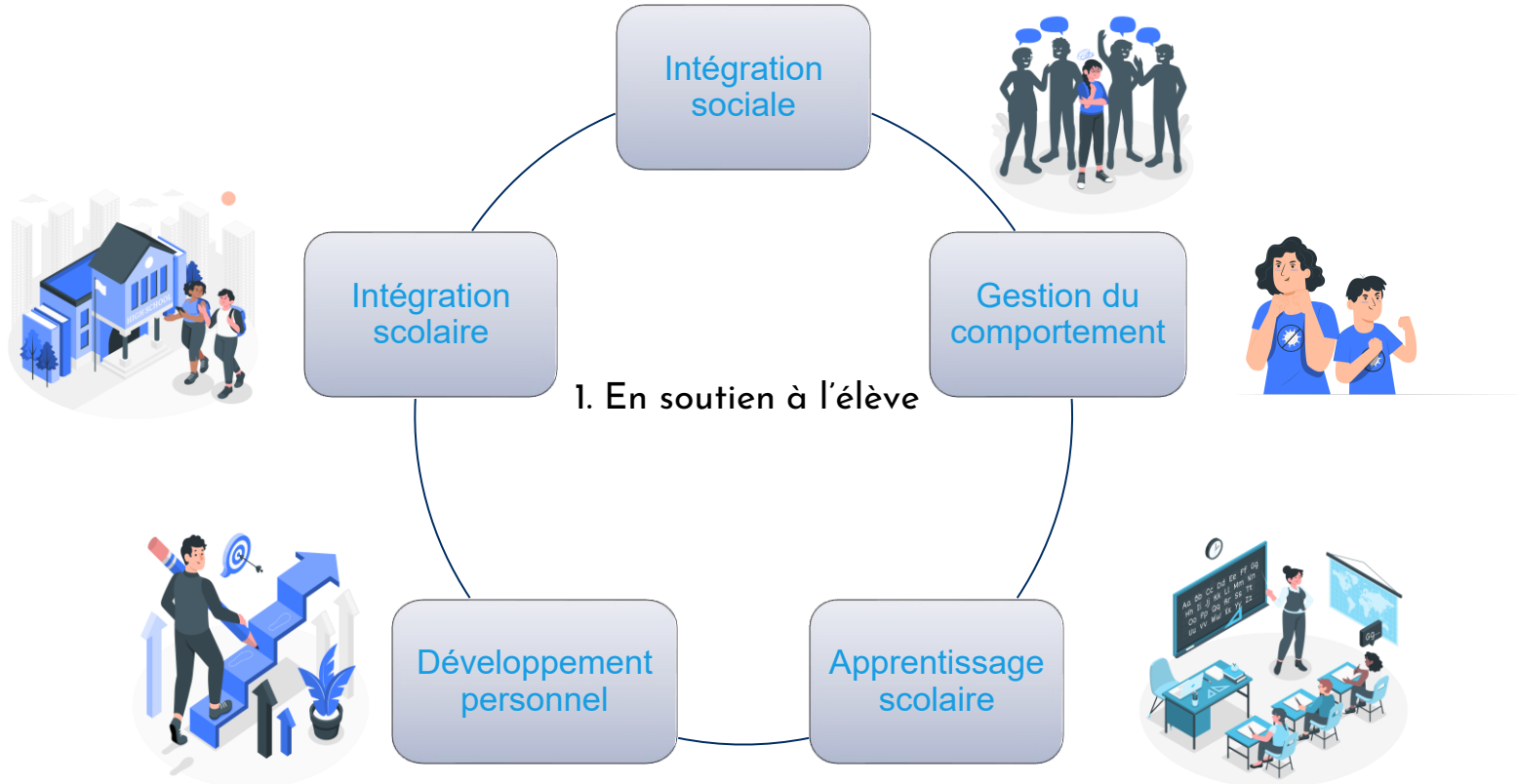


Figure.7 - Typologie des cinq sphères d'intervention de soutien à l'élève

Soutien à l'intégration scolaire

Définition :

Les tâches relatives au soutien à l'intégration scolaire sont toutes celles qui contribuent au **maintien de l'élève à l'école et en classe, et au renforcement de son lien scolaire**. Cela renvoie à toutes les actions qui visent à favoriser son intérêt pour l'école, améliorer sa relation à l'école et au personnel scolaire, ou encore faciliter sa compréhension du fonctionnement scolaire pour que l'élève puisse s'intégrer. Cela renvoie également aux actions qui visent à limiter ses absences ou exclusions.

Tchuindibi (2024)



- Démystifier le fonctionnement scolaire
- Aider l'élève à se repérer et se déplacer au sein de l'école
- Encourager l'assiduité et la présence de l'élève en classe
- Favoriser le bien-être de l'élève à l'école

Soutien à l'intégration sociale

Définition :

Les tâches relatives au soutien à l'intégration sociale sont celles qui contribuent au **développement des habiletés sociales, communicationnelles et intersubjectives de l'élève ainsi qu'à son sentiment d'appartenance à une communauté scolaire**. Cela renvoie aux compétences qui permettent d'évoluer et d'interagir adéquatement à l'école, et dans la société plus largement. Ceci passe à la fois par une intervention directe auprès des élèves en difficulté, mais également auprès de l'ensemble des élèves de la classe ou de l'école pour favoriser leur sensibilisation, leur acceptation et le respect des autres et des différences.

Tchuindibi (2024)

- Encourager le vivre ensemble et le partage
- Soutenir le développement de bonnes manières



Soutien à la gestion du comportement

Définition :

Les tâches relatives au soutien à la gestion du comportement sont celles qui visent **l'encadrement des comportements dérangeants, la gestion des émotions, l'intégration et le respect des règles scolaires et le développement de comportements adaptés.**

Tchuindibi (2024)

- Être une figure de référence / une personne significative
- Prévenir les problématiques de violence
- Accompagner la gestion des émotions
- Gérer les crises et favoriser un retour au calme
- Encourager l'intégration des règles scolaires et le développement de comportements adaptés



Soutien à l'apprentissage scolaire



Définition :

Les tâches relatives au soutien à l'apprentissage scolaire sont celles qui visent à soutenir l'élève dans la **réalisation de ses tâches scolaires** (leçons, exercices, activités, évaluations), ou dans le **développement d'habiletés liées aux tâches scolaires** (attention, concentration, persévérance, motivation).

Tchuindibi (2024)

Tâches scolaires

- Contribuer à l'élaboration des plans d'intervention
- Soutenir l'élève dans l'utilisation de ses outils
- Aider l'élève à réaliser un exercice ou apprendre une leçon
- Prendre en charge la classe pour permettre à l'élève d'avoir un temps individuel avec l'enseignant

Habiletés scolaires

- Aider l'élève à vaincre son anxiété de performance
- Soutenir l'élève dans son organisation matérielle
- Favoriser la concentration et la motivation de l'élève

Soutien au développement personnel

Définition :

Les tâches relatives au soutien au développement personnel sont celles qui visent le **soutien personnel, physique, psychologique, moral ou social de l'élève**. Cela englobe notamment les tâches qui visent à soutenir l'intégrité physique et psychologique de l'élève, le développement d'une bonne hygiène de vie, le développement de son estime de soi et sa capacité à prendre des décisions éclairées pour son avenir.

Tchuindibi (2024)

- Être à l'écoute de l'élève et de ses préoccupations
- Créer un filet de sécurité autour de l'élève (psychologue, infirmière, etc.)
- Soutenir l'élève dans le développement d'une bonne hygiène de vie (alimentation, sommeil, consommation)
- Favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève
- Accompagner l'élève dans ses choix d'orientation (conseiller d'orientation)



Description des actions posées par les ES

En soutien au personnel scolaire

1. Conseiller, aider et outiller le personnel en difficulté

- Faire de la conseillancce et de la modélisation
- Aider, mais ne pas « faire à la place de ... »
- Proposer des outils clés en main
- Informer sur certaines pratiques en éducation spécialisée
- Soutenir ou remplacer le personnel
- Informer et soutenir la direction

2. Sensibiliser le personnel à la situation d'un élève

3. Soutenir le bien-être et la disponibilité du personnel enseignant

- Repérer les besoins
- Manifester de la bienveillance
- Accorder une pause, lorsque nécessaire

J'ai un rôle de soutien [...] le rôle de soutien, c'est d'observer, de recommander des choses, de transmettre l'information, de supporter ... si l'enseignante a besoin. (Thomas, ES6)



Description des actions posées par les ES

Tâches connexes

Surveillance aux récréations et aux dîners



Implication dans différents comités au sein de l'école

- Conseil des élèves
- Comité EHDAA
- Comité de lutte contre l'intimidation
- Comité bienveillance
- Comité jardin pédagogique
- etc.



Dilemmes dans le choix des pratiques à adopter

L'importance de mettre en place ...

Des pratiques qui rejoignent leurs valeurs personnelles et professionnelles

S'affirmer contre des demandes « punitives » plutôt qu'« éducatives » :

- « barrer le chemin d'un élève »
- « suspension sur suspension »

Des pratiques conformes aux exigences : enjeux prescriptifs et organisationnels

Faire « ce qu'on nous demande au niveau TES » « comme établissement scolaire », le but c'est de « scolariser l'élève », « qu'il soit présent en classe »



Des catégories de pratiques

- Des pratiques limitées 
- Des pratiques alternatives 
- Des pratiques idéales 
- Des pratiques rejetées 
- Des pratiques satisfaisantes 

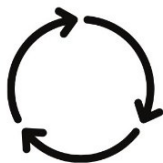
Des pratiques limitées <

DES PRATIQUES INSATISFAISANTES / LIMITÉES / QUE JE JUGE INSUFFISANTES



De multiples interventions mises en place sans résultat "visible"

On a tout essayé mais pas d'amélioration de la situation de l'élève, voire même une dégradation



L'impression de tourner en rond, de revenir toujours au même point

J'observe des petits progrès chez l'élève, mais dès qu'on réduit un peu l'intervention, ça stagne ou ça se dégrade à nouveau



L'impression d'être comme un Jeep enlisé dans la boue

Je ne sais pas comment on peut sortir de cette situation, on n'a pas les moyens et ressources qu'il faut



L'impression de n'éteindre que des feux

Quand je suis sans cesse interrompu.e pour des urgences, et que je dois laisser tout ce que je fais en suspens, sans pouvoir terminer les choses qui comptent pour moi

Figure.8 – Des pratiques limitées qui affectent le sentiment de compétence des ES (extrait du schéma synthèse de l'EG4)

Des pratiques limitées <

Ensemble d'actions entreprises par les ES, **sans arriver à les mener à bien**, principalement en raison de **plusieurs freins et obstacles qui les en empêchent**.

- Accompagnement individuel
- Concertation en équipe
- Préparation du matériel et des activités
- Tâches administratives (suivi dossiers, transmission)



Conséquences :

- Sentiment d'échec et d'impuissance
- Estime de soi professionnelle entachée
- Découragement
- Fatigue professionnelle



Des pratiques alternatives

Pour un entre deux plus acceptable entre ... les pratiques limitées ... et les pratiques rêvées ...

Ensemble d'actions que les ES mettent en place, **en dépit des freins et obstacles** qu'ils rencontrent, pour tenter d'**obtenir un résultat qui leur semble plus acceptable** qu'au moyen de leurs pratiques limitées.

On avait une permission de faire 2 ateliers [de prévention] dans chaque classe [...] Ben je vais être ben honnête avec toi, j'ai triché, j'ai fait plus que 2 animations dans les groupes, on s'est arrangées moi puis ma collègue là tu sais on se backait mutuellement pour que toutes les classes de maternelle aient au moins ... On a fait au moins 4-5 animations là (Léa, ES2)

- Utilisation de techniques d'impact pour contourner la résistance
- Utilisation stratégique des ressources
- Recadrage des attentes
- Mise en place de limites
- Revoir son périmètre d'influence
- Etc.

Dépersonnalisation

Mur des larmes de futilité

Carrefour de la frustration

Des pratiques idéales

Ensemble de pratiques que les ES aimeraient mettre en place, celles **auxquelles ils aspirent en cohérence avec leurs valeurs professionnelles**. Ce sont des pratiques qui, à leurs yeux, favoriseraient la réussite éducative des élèves et amélioreraient leur satisfaction professionnelle.

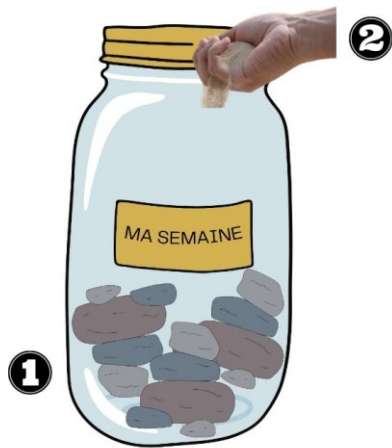


Figure.9 – Un bocal avec des roches et du sable pour organiser l’horaire des ES (extrait du schéma synthèse de l’EGI)

Une organisation efficace du travail des ES

- Emploi du temps : des priorités respectées
- Contrats à temps plein et tâches administratives en dehors du temps de présence élève
- Valorisation de la prévention pour limiter les interventions
- Meilleure évaluation des demandes de soutien et allocation des ressources en conséquence

Des pratiques rejetées ✘

Ensemble de pratiques qui répondent à **des demandes, émanant de la direction et/ou de membres** du personnel scolaire, adressées aux ES. Selon ces derniers, ces pratiques **dépassent les limites de leur rôle, ou monopolisent une part trop importante de leur temps**, alors qu'ils ont d'autres tâches à accomplir, qu'ils estiment tout aussi importantes, voire plus.



- La gestion de classe
- Gestion des urgences :
 - « On n'est pas des pompiers » :
 - Non au « double-booking »
- Renfort et remplacement du personnel enseignant et du service de garde

Des pratiques satisfaisantes



Ensemble d'actions entreprises par les ES, qu'ils parviennent à **mener à bien** dans les conditions de leur contexte d'exercice actuel, et dont ils sont **satisfaits des résultats obtenus**.



Quand je vois mon élève qui utilise les moyens que je lui ai proposés et qu'il progresse

Que ce soit au niveau comportemental, relationnel ou académique au regard des objectifs que nous avons fixés



Quand j'ai le temps pour faire des suivis mais aussi planifier et créer de nouveaux outils / activités

Que ce soit pour soutenir des élèves individuellement ou de façon universelle (ex. atelier de prévention)



Quand je suis capable de m'asseoir avec mon élève pour accomplir ce que j'avais prévu de faire avec lui/elle, sans être interrompu.e

ex. aider l'élève pendant sa période de mathématique sans être appelé.e pour une urgence
recevoir un élève en individuel pour l'aider à utiliser ses outils



Quand on arrive à mettre en place une collaboration efficace avec les collègues

Quand la vision est commune, qu'il y a une complémentarité et cohérence des actions posées et que les tâches et rôles de chacun.e sont clairs et connus.

Figure.10 – Des pratiques satisfaisantes pour un bon sentiment d'efficacité et de compétence (extrait du schéma synthèse de l'EG4)

4. Freins et recommandations

Cadre d'intervention :

- Mandat pas clair (rôle et tâches)
- Surcharge de travail et rôle en perpétuelle expansion



Établir un cadre référentiel pour délimiter le rôle et les tâches des ES en milieu scolaire

Contrat de travail :

- Temps partiel (pas assez de temps pour effectuer toutes les tâches)

Ressources humaines et matérielles:

- Pas assez d'ES / au nombre d'élèves en difficulté
- Pas assez de soutien pour les écoles en difficulté (CSS, organismes communautaires)
- Locaux et matériel insuffisants



Améliorer les conditions de travail des ES en milieu scolaire

4. Freins et recommandations

Organisation sur le plancher :

Gestion des urgences / système de rotation ou « volance »

- Système en « double-booking »
- Interruptions fréquentes
- Confusion entre les situations urgentes et les « fausses urgences »



Bannir le système du « double-booking »
Valoriser la logique de prévention

Collaboration :

- Incompréhension du rôle (collègues, direction)
- Divergence dans les logiques d'action : administrative, pédagogique, éducative



Sensibilisation et formation pour faire connaître le rôle des ES
Reconnaître l'expertise et la logique d'action des ES

Leadership :

- Rotations importantes au niveau des directions : discontinuité dans les approches
- Des directions peu équipées pour encadrer le travail des ES (manque de formation)

5. Processus et retombées de la recherche

DES RENCONTRES D'ÉCHANGE EN GROUPE

PROCESSUS

UN GROUPE HÉTÉROGÈNE : DES TES
VENANT DE PLUSIEURS HORIZONS ...



- des TES provenant de plusieurs écoles
- 3 écoles primaires et 1 école secondaire
- 6 TES ayant entre 1 et 23 ans d'expérience en milieu scolaire



- des rencontres ayant lieu sur le temps de travail des TES dans un lieu qui leur convient (leur école, une autre école ou un local du Centre de services scolaire)
- des personnes responsables de l'organisation et de la gestion du temps durant les rencontres
- établissement d'un espace de libre échange, engagement au respect, à l'écoute et à l'ouverture

DES THÉMATIQUES CHOISIES PAR LES TES



- concertation sur le choix des thématiques à aborder en fonction des intérêts des TES
- ouverture et flexibilité à aborder d'autres thématiques connexes pour approfondir un sujet, selon le cours des discussions

DÉVELOPPEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ DE TES

Briser l'isolement



- ne pas se sentir seul.e, rencontrer des personnes qui vivent des réalités semblables ou différentes
- rencontrer d'autres personnes qui sont là pour les mêmes raisons, qui poursuivent un objectif commun : les besoins de l'élève
- pouvoir se ressourcer, s'exprimer sur son vécu, se sentir écouté.e et compris.e

"c'est rassurant", "ça fait du bien",
"c'est rafraîchissant", "ça aide à tenir le cap pendant l'année"

PRISE DE RECUL PAR RAPPORT À SA PRATIQUE

Une ouverture vers un nouveau champ des possibles



- remettre en question ses pratiques, prendre du recul, trouver d'autres idées
- s'ouvrir à d'autres pratiques, voir d'autres façons de faire, s'en inspirer
- relativiser, remettre en perspective son vécu professionnel
- se recentrer sur sa mission centrale et lâcher prise sur ce qui est hors de son contrôle
- reconnaître ses zones d'influences mais aussi les limites de son action, son pouvoir d'agir
- dépasser les contraintes / freins organisationnels et systémiques pour questionner ce que je peux faire avec les moyens dont je dispose

POSTURE RÉFLEXIVE

Des questionnements qui favorisent l'évolution de la pratique



- partager des situations vécues à d'autres TES
- développer un regard critique sur sa pratique et sur celle des TES en général
- faire naître un questionnement sur les enjeux du contexte professionnel des TES
- recevoir et émettre de la rétroaction et des propositions
- co-construire le sens de certaines pratiques
- poursuivre la réflexion, voire la partager avec d'autres collègues n'ayant pas participé aux rencontres (à l'aide des schémas synthèses)
- retourner sur le terrain en posant un regard critique sur ses actions
- essayer de nouvelles approches, faire des changements dans ses façons de faire
- se questionner et faire un retour en groupe
- partager ses avancées, ses petites victoires, l'évolution, mais aussi les obstacles

RETOMBÉES

Figure.11 – Schéma bilan des entretiens de groupe

Qu'en est-il de votre réalité au collégial ?



MERCI POUR VOTRE ÉCOUTE !

Pour me contacter :



tchuindibi.laurence@uqam.ca

ou

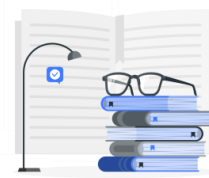
info.educonsultance@gmail.com



Laurence Tchuindibi

Références bibliographiques

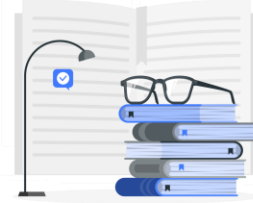
1/2



- Angelides, P., Constantinou, C. et Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/08856250802596741>
- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. Dans L'art du terrain: mélanges offerts à Howard S. Becker (p. 245-265). L'Harmattan.
- Belley, S. (2017). Les effets de l'accompagnement du technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire [mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28053>
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, (174), 91-106. <https://doi.org/10.4000/rfp.2879>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G. et Pelsue, D. (2009). Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary Schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344-359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., De Balderas, H. B. et Carroll, D. (2004). The Paraprofessional Role of Connector. *Remedial and Special Education*, 25(4), 219-231.
- Clanet, J. (2001). Les pratiques professionnelles des aides-éducateurs : éléments de description. *Recherche & formation*, (37), 41-59.
- Delisle, C. (2009). L'intervention psycho-socio-éducative en contexte d'intégration scolaire : une analyse ergonomique du travail des techniciennes en éducation spécialisée dans les écoles primaires [mémoire de maîtrise, Université de Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21173>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Fisher, M. et Pleasants, S. L. (2012). Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators: Findings From a Statewide Survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297. <https://doi.org/10.1177/0741932510397762>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C. et Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/10474410903553536>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (traduit par A. Accardo). Les éditions de minuit.
- Jardi, A., Puigdemílvil, I. et Petreñas, C. (2018). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Kalubi, J.-C., Guillemette, S., Leroux, J. L., Chatenoud, C., Larivée, S. J., Couture, M., Jarrousse, C., Doucet, V., Vincent, J., Samson, C., Morin, V., Paviel, M. J. et Plancher, J. (2015). Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013): une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

2/2



- Lannoy, P. et Nijs, G. (2016). L'entretien collectif : un dispositif de réflexivité distribuée. Dans *Les recherches qualitatives en santé* (p. 101-116). Armand Colin. <https://www.cairn.info/les-recherches-qualitatives-en-sante--9782200611897-page-101.htm>
- Le Bel-Marcil, A. (2016). *Intervention en milieu scolaire*. Les Éditions de l'Apothéose.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique* (3e éd.). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679.htm>
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 15(1), 169-188. <https://doi.org/10.3917/es.015.0169>
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT51K722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/
- Paquet, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Paquet, A. et Magerotte, G. (2012). Chapitre 18. La scolarisation des enfants TED en milieu ordinaire au Québec et en Wallonie-Bruxelles. *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 265-284). Dunod. <https://www.cairn.info/scolariser-des-eleves-avec-autisme-et-ted--9782100572458-page-265.htm>
- Philip, C. (2009). Auxiliaire de vie scolaire, une fonction paradoxale ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 33-44.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les éditions logiques.
- Spoede, J. T., Fontenot, C. et Simpson, C. (2016). The Role of the Special Educator in the Inclusive Classroom. Dans *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* (vol. 32, p. 39-54). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132016000032004>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Brown and Company.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6e éd., enrichie d'un glossaire). ESF Sciences humaines.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. et Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : Theory and method. Dans *The Handbook of qualitative research in education* (p. 337-404). Academic Press.